

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

GRAZIELA GONÇALVES MOURA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UMA REFLEXÃO SOBRE O CURSO PROEJA DE
DESENHO DE CONSTRUÇÃO CIVIL DO INSTITUTO FEDERAL DE
SERGIPE**

Maceió

2012

GRAZIELA GONÇALVES MOURA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UMA REFLEXÃO SOBRE O CURSO PROEJA DE
DESENHO DE CONSTRUÇÃO CIVIL DO INSTITUTO FEDERAL DE
SERGIPE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lúcia de Fátima Santos

Maceió

2012

**Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

M929p Moura, Graziela Gonçalves.

Práticas de letramento na educação de jovens e adultos : uma reflexão sobre o curso PROEJA de desenho e construção civil no Instituto Federal de Sergipe / Graziela Gonçalves Moura. – 2012.
195 f.

Orientador: Lúcia de Fátima Santos.
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística : Linguística) –
Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-
Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2012.

Bibliografia: f. 163-169.
Apêndices: f. 170-196.

1. Letramento. 2. PROEJA. 3. Leitura e escrita. 4. Educação de jovens e adultos. I. Título.

CDU: 37.3/.7:372.4



UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA



PPGLL

TERMO DE APROVAÇÃO

GRAZIELA GONÇALVES MOURA

Título do trabalho: "PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO SOBRE O CURSO PROEJA DE DESENHO DE CONSTRUÇÃO CIVIL DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Lúcia de Fátima Santos

Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos (PPGLL/UFAL)

Examinadores:

Rossana Viana Gaia

Profa. Dra. Rossana Viana Gaia (UFAL)

Rita de Cássia Souto Lima

Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Lima, (PPGLL/UFAL)

Maceió, 27 de junho de 2012.

Dedico este trabalho aos alunos do PROEJA,
exemplos de perseverança.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela saúde e pela luz para seguir adiante.

Aos meus pais e irmãos, por respeitarem os momentos em que precisei da solidão.

A João Rafael, um anjo disfarçado de sobrinho, por me dar motivos para sorrir a todo instante.

A Anderson, pelo companheirismo incansável, pelo incentivo desde a inscrição até a conclusão do mestrado, por acreditar na minha capacidade quando nem eu acreditava, por compreender minhas ausências e por tudo que significa para mim.

Aos meus avós, tios e primos, pela torcida e pelas orações. Agradeço especialmente ao meu Tio Antônio, por me acolher em Maceió.

Aos colegas do mestrado, pela cooperação sincera e pelos momentos de descontração que tornaram a jornada menos árdua.

À Profª Drª Lúcia de Fátima Santos, pela disposição em orientar e pelo olhar atento a cada palavra escrita.

À Profª Drª Rossana Gaia e à Profª Drª Rita Souto, por enriquecerem o trabalho com suas considerações na qualificação e por aceitarem continuar colaborando na banca de defesa.

A todos os professores do mestrado, pela disposição em compartilhar seus conhecimentos.

À Profª Lourdes, por abrir a porta da sala de aula, aceitando dividir comigo os sucessos e as angústias diárias.

Aos alunos do 3º ano do curso PROEJA em Desenho de Construção Civil, por confiarem em mim e permitirem que eu conhecesse suas histórias pessoais.

Aos colegas do Instituto Federal de Sergipe, pelo apoio.

Por fim, um agradecimento especial ao bebê que ainda está no meu ventre, e já me ensinou o que realmente dá sentido à vida: o amor incondicional.

*“A leitura do mundo precede a leitura da palavra,
daí que a posterior leitura desta não possa
prescindir da continuidade da leitura daquele.
Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.”*
Paulo Freire, 1989

RESUMO

Este trabalho constitui-se numa pesquisa de vertente etnográfica, desenvolvida sob a perspectiva teórico-metodológica da Linguística Aplicada, e tem como objeto de estudo o processo de letramento dos estudantes concluintes do curso PROEJA, direcionado a jovens e adultos, na área de Desenho de Construção Civil. A pesquisa teve como objetivo geral refletir sobre o processo de letramento destes estudantes. Foram objetivos específicos: analisar se as práticas de leitura e de escrita apresentadas pelo PROEJA estão relacionadas com as práticas cotidianas de leitura e escrita dos alunos; discutir a posição dos alunos a respeito das mudanças que perceberam no decorrer do curso sobre as práticas de uso significativo da leitura e da escrita; analisar a representação da leitura e da escrita na vida dos alunos. A análise dos dados obtidos foi orientada pelos estudos sobre letramento e permitiu verificar que, no cotidiano desses alunos, estão inseridas diversas práticas de letramento, realizadas de maneira satisfatória em agências de letramento como a igreja, a família, o trabalho e o esporte. Na análise dos dados também foi verificado que a maioria dos alunos classifica negativamente seus conhecimentos sobre a leitura e escrita quando os relacionam com os conhecimentos escolares. Isso se deve, segundo os dados levantados, ao poder da escola em relação às demais agências de letramento.

Palavras-chave: Letramento. PROEJA. Práticas sociais de leitura e de escrita.

ABSTRACT

This work constitutes a ethnographic research, developed under the theoretical-methodological perspective of LA. The study object was the literacy practices of students graduating in PROEJA, targets young people and adults, in the area of Design Construction. Its general purpose was to reflect on the process of literacy of these students, and from this, it was traced the following specific objectives: to examine if the practices of reading and writing submitted by the school are related to the everyday practices of reading and writing skills of students; investigate if, during the course, there was a change in the practice of meaningful use of reading and writing of PROEJA students and what were these changes; analyze the conceptions of reading and writing that students, the research subjects, expressed in their statements. The data analysis was guided by studies of literacy and showed that the daily life of these students are placed various literacy practices, performed satisfactorily in such areas as religion, home, work and sport, although most have classified negatively their knowledge about reading and writing, always relating them to school knowledge. This is due, according to survey data, the power of the school in relation to other agencies of literacy.

Keywords: Literacy. PROEJA. Social practices of reading and writing.

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO ADOTADAS

Além dos sinais convencionais de pontuação gráfica e das convenções ortográficas da Língua Portuguesa, foram utilizados também os seguintes sinais para as transcrições das falas:

Sinal	Significado
...	Pausa pequena
(+)	Pausa longa
‘ ‘	Referência a outra fala
MAIÚSCULAS	Alteração de voz com efeito de ênfase
(xxx)	Fala incompreensível
[...]	Supressão de trecho da transcrição original
(())	Comentário do analista ou complementação feita por ele
///	Interrupção da fala

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

APR – Análise Preliminar de Riscos e Impactos

CAEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

DDS – Diálogo Diário de Segurança

DEA – Diretoria de Educação de Aracaju

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

EPI – Equipamento de Proteção Individual

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

Ibama – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IFS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe

Inaf – Indicador Alfabetismo Funcional

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NAEP – National Assessment of Educational Progress

NR – Norma Regulamentadora

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

Orealc – Oficina Regional de Educación para a América Latina e el Caribe.

PIB – Produto Interno Bruto

Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEA – Serviço de Educação de Adultos

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 LETRAMENTO: ASPECTOS HISTÓRICOS, TERMINOLÓGICOS E TEÓRICOS	17
1.1 Letramento, alfabetização e analfabetismo: revisitando conceitos	20
1.2 Contribuições de Paulo Freire para os estudos sobre letramento	26
1.3 Contribuições de Street para os estudos sobre letramento	28
1.4 O letramento no contexto escolar	32
1.5 Contexto histórico da criação do PROEJA	35
1.5.1 Breve Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.....	35
1.5.2 Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	36
1.5.3 O novo cenário na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional: a criação do PROEJA.....	40
1.5.4 Desafios e processo de implantação do PROEJA no IFS.....	41
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	45
2.1 Procedimentos metodológicos para avaliar o letramento	47
2.1.1 Contribuições e procedimentos metodológicos do INAF.....	51
2.1.2 Terminologia utilizada pelo INAF.....	54
2.2 Coleta de dados	55
2.2.1 Questionário.....	57
2.2.2 Entrevista.....	57
2.2.3 Observação em sala de aula.....	59
2.3 Seleção e análise dos dados	62
3 AS EXPERIÊNCIAS DE ESCRITA E DE LEITURA DOS ALUNOS DO PROEJA	63
3.1 Representação da escrita e da leitura para os alunos do PROEJA	65
3.1.1 Davi.....	66
3.1.2 Givaldo.....	76
3.1.3 Paulo.....	80
3.1.4 Alex.....	87
3.1.5 Pedro.....	92
3.1.6 Maria.....	98
3.2 A construção dos sentidos atribuídos à leitura e à escrita	104
4 O COTIDIANO DO PROEJA: LETRAMENTO ESCOLAR EM CONSTRUÇÃO	135
4.1 Refletindo sobre o letramento em construção	149
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO	169
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA I	179
APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA II	180
APÊNDICE D: TABELAS	181

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil sempre esteve relacionada a interesses políticos e econômicos que delineavam as políticas públicas e concebiam o ensino superficial e o acesso mínimo aos conhecimentos escolares como uma forma de inserir esses sujeitos no conjunto de atividades e ramos produtivos, cujas exigências demandam trabalhadores com escolaridade cada vez maior. A questão da EJA no Brasil sempre esteve inserida nos debates que visam a promover a justiça social, mas as reflexões sobre essa questão ainda não foram consideradas a ponto de evitar que os estudantes dessa modalidade de ensino sejam estigmatizados. A EJA é reflexo não somente da descontinuidade de ações, como também do insucesso do ensino básico no Brasil, que acaba por redirecionar os estudantes para estes cursos, tentando solucionar em curto prazo os problemas construídos durante anos de falta de investimento educacional. Somadas ao ensino público de pouca qualidade, incluem-se outras variáveis sociais e econômicas, como a necessidade de trabalhar para sustentar ou ajudar no sustento da família: razão que motiva os estudantes a abandonar a escola.

Diante desse cenário histórico e da atual realidade composta por um contingente populacional que não concluiu o ensino obrigatório, a EJA tem merecido a atenção dos pesquisadores que se dedicam a estudar diversos aspectos deste campo de estudo: alfabetização, formação de professores, avaliação da aprendizagem, desafios metodológicos, práticas educativas, entre outros.

Esse destaque para a EJA nas pesquisas deve-se ao fato de esta ser uma modalidade de ensino que busca retomar uma defasagem educacional, oferecendo escolaridade a milhares de brasileiros que, por motivos diversos, não puderam concluir – sequer iniciar – seus estudos em idade regular. Em meio às inúmeras pesquisas direcionadas à EJA, destacamos aquelas com foco na alfabetização e letramento, visto que entendemos que isso se deve ao fato de que a alfabetização é a tarefa inicial da escola com seus alunos e que deve ser sempre estimulada e direcionada para a concepção de letramento, de forma que o estudante possa participar de diferentes situações em que a interação se dá mediada pela palavra escrita. Esta associação entre a alfabetização e o letramento deve ser promovida também na EJA, pois os sujeitos desta modalidade de ensino, mesmo quando ainda não são alfabetizados, são capazes de

orientar-se na sociedade baseada da escrita de outras formas que não necessariamente decodificando letras¹.

A partir de 2006, uma nova realidade foi apresentada neste âmbito educacional com a publicação do Decreto 5.840/06, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), pois o programa em tela não se tratava de mais uma ação governamental com vistas à alfabetização de jovens e adultos², ou ainda visava à complementação de uma etapa da escolaridade desses sujeitos. Mais que isso, o público principal do PROEJA são jovens e adultos com mais de 18 anos e que não tenham concluído ou iniciado o ensino médio, oportunizando-lhes a conclusão desses níveis de ensino integrados a cursos técnicos. Portanto, além de retomar e concluir os estudos, esses sujeitos têm uma maior possibilidade de se inserir no mundo do trabalho como técnicos.

Os alunos que se matriculam nesta modalidade são, em sua maioria, de baixa renda e buscam neste curso melhores oportunidades de emprego e visibilidade social. Por estarem sem estudar há algum tempo, ao chegarem à instituição, depararam-se com uma nova realidade de obrigações. Realidade que é nova para eles e para os docentes e gestores, pois, por ter sido implantado em instituições com vocação para o ensino profissionalizante, sem tradição e organização institucional para a EJA, o trabalho com as turmas de jovens e adultos apresentou uma nova diversidade cultural. Diante dessa nova realidade que se apresentou na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, surgiu inclusive o preconceito com estes alunos que trouxeram um novo perfil à instituição. O termo PROEJA recebeu até alguns apelidos pejorativos, como “Probleja” e “Peleja”, o que já sinaliza para a situação destas turmas na instituição.

Devido às angústias e dificuldades dos estudantes, professores, coordenadores e demais gestores, algumas perguntas ecoavam: qual a contribuição do PROEJA para as práticas de leitura e escrita dos estudantes? O PROEJA estimula o letramento destes alunos? Embora existam várias outras questões relacionadas à implantação desse Programa, como preparação da instituição para recebê-los, construção dos currículos, capacitação dos docentes, que sempre tiveram como realidade os cursos técnicos ou o ensino médio cursado

¹ Um exemplo da capacidade que um analfabeto tem para orientar-se na sociedade baseada na escrita é a identificação de símbolos que lhes permitem conviver nesta sociedade.

² O exemplo mais significativo das iniciativas governamentais no sentido de alfabetizar jovens e adultos foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967 para apresentar conhecimentos básicos de leitura, escrita e contagem, e que foi duramente criticado por teóricos que seguiam uma postura educativa diferente, como Paulo Freire.

por jovens em regularidade idade/série, o foco da reflexão desta pesquisa são as práticas de letramento dos jovens e adultos do curso PROEJA de Desenho de Construção Civil do IFS.

A disparidade de condições oferecidas à EJA em relação aos outros cursos não parece ser exclusividade desta instituição ou dessa modalidade, visto que o ensino dedicado aos jovens e adultos no Brasil tem sido historicamente considerado assistencialista e compensatório, e não como a garantia de um direito. Essa realidade é constatada ainda nas nomenclaturas adotadas, nas quais podemos perceber o tratamento que é dado a essa modalidade de ensino, quando se refere às outras turmas como “ensino regular”, de certa forma considerando a EJA como ensino “irregular”, tendo algo de anormal e atribuindo ao aluno desta modalidade um lugar de irregularidade (BAQUERO, 2001, p. 62).

Embora haja diferentes estudos sobre EJA, a história recente do PROEJA ainda não foi amplamente analisada em diferentes pesquisas. No levantamento que realizamos acerca dessa nova modalidade de ensino, identificamos que normalmente são denunciadas as dificuldades de implantação do PROEJA na Rede Federal (CAMPOS, 2010; CARDOSO, 2010; GARCIA, 2011; PACHECO, 2010), no entanto, são praticamente inexistentes trabalhos aprofundados que focalizam o letramento neste Programa³. Portanto, faz-se necessária uma reflexão sobre os conhecimentos, os usos e os significados que tem a escrita e a leitura para os sujeitos que participam do PROEJA, a partir da observação das práticas e eventos⁴ de letramento que o cotidiano apresenta a esses estudantes na sua relação com o trabalho desenvolvido pela escola, refletindo se esta formação favorece que esses sujeitos se apropriem de sua condição letrada para engajarem-se na construção da cidadania⁵.

Nesta pesquisa, temos como objetivo geral refletir sobre o processo de letramento dos alunos do curso PROEJA em Desenho de Construção Civil do IFS, e como objetivos específicos: i) analisar se as práticas de leitura e de escrita apresentadas pelo PROEJA estão relacionadas com as práticas cotidianas de leitura e escrita dos alunos; ii) discutir a posição dos alunos a respeito das mudanças que perceberam no decorrer do curso sobre as práticas de

³ No levantamento dos trabalhos que abordam o letramento no PROEJA constatamos a publicação de artigos relacionados a este tema (LEITE; FRANCO, 2011), mas estudos como dissertações e teses não foram encontrados, o que indica a necessidade de maiores reflexões e desenvolvimento de projetos nesse sentido.

⁴ Cabe destacar a diferenciação entre práticas e eventos de letramento. Com base em Heath (1982), Soares (2004) define como eventos de letramento as situações em que a modalidade escrita da língua é peça fundamental para a interação entre pessoas, como a leitura coletiva de uma carta por uma família. As práticas de letramento, por sua vez, são as concepções sociais e culturais que dão sentido aos usos da leitura e da escrita.

⁵ Tomamos como definição de cidadania aquela apresentada por Paulo Freire, que considera cidadão todo indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado. (FREIRE, 2001, p. 25)

uso significativo da leitura e da escrita; iii) analisar a representação da leitura e da escrita na vida dos alunos.

De forma a atender a esses objetivos e analisar as práticas de letramento desses sujeitos, este trabalho foi conduzido pelas seguintes questões:

1. O PROEJA, enquanto política pública, está se configurando como uma experiência significativa em termos de promoção de letramentos?
2. De que contextos os alunos participaram em sua formação como leitores e produtores de textos antes de ingressarem no PROEJA?
3. Os sujeitos conseguem identificar alguma mudança nos usos da leitura e da escrita? Essas mudanças estão relacionadas aos conhecimentos apresentados no curso?
4. De que eventos e práticas de letramento os alunos participam em sua vida cotidiana? Qual a representação para a vida deles?

As questões em torno da escrita e da leitura aqui apresentadas seguem a perspectiva do letramento, termo relativamente recente⁶ no Brasil, e que carrega consigo outros tantos aspectos relevantes, como: a diferenciação entre letramento e alfabetização, sua relação com o conhecimento escolar, as diversas manifestações nos mais variados ambientes e situações em que a escrita e a leitura se fazem presentes, as concepções ideológicas que perpassam os estudos do letramento, colocando em cena reflexões que ajudarão a esclarecer as questões postas.

Esta dissertação corresponde às orientações teórico-metodológicas da Linguística Aplicada (cf. KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 2006) e está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos algumas perspectivas sobre o letramento presentes na produção escrita que fundamenta este trabalho. Este capítulo foi subdividido em cinco partes: discussão de terminologias relacionadas ao tema; abordagens do letramento para Street (1984, 2003, 2006, 2010); contribuições de Freire (2001, 1996, 1989, 1967) para os estudos sobre letramento; em seguida, discutimos a relação entre a escola e o letramento; finalizando o capítulo, relatamos o processo de implementação do PROEJA no Instituto Federal de Sergipe (IFS), contextualizando o processo de implantação do curso no cenário da história da EJA e da Educação Profissional no Brasil. Essa retomada histórica pretende contextualizar os processos através dos quais se deu a implantação do curso.

⁶ Consideramos este tema relativamente recente tendo em vista que começou a ser utilizado no Brasil na segunda metade da década de 1980 (SOARES, 2010), ou seja, muito após as discussões sobre alfabetização.

No segundo capítulo, discutimos os caminhos metodológicos traçados para a elaboração e desenvolvimento da pesquisa e discorremos sobre alguns instrumentos utilizados para avaliar o letramento.

No terceiro capítulo, traçamos o perfil dos sujeitos da pesquisa e suas declarações sobre a leitura e a escrita e suas vivências em práticas de letramento fora do contexto escolar, seguidos de uma discussão a respeito de como este conhecimento foi construído e como a escola se inscreve neste processo.

No quarto capítulo relatamos o cotidiano das aulas de Língua Portuguesa III, para discorrermos a respeito do trabalho que o PROEJA tem desenvolvido como agência de letramento.

Por fim, as considerações finais retomam as ideias principais da dissertação, trazendo reflexões que levantamos com base na análise de dados realizada nesta pesquisa.

1 LETRAMENTO: ASPECTOS HISTÓRICOS, TERMINOLÓGICOS E TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentaremos as perspectivas teóricas que conduziram a interpretação dos dados obtidos através das entrevistas, questionários e observação das aulas. Para isto, recorreremos à fundamentação teórica do letramento a partir das discussões de Freire (1967, 1989, 1996), Kleiman (1995, 1998, 2001, 2005, 2008), Rojo (1995, 2008, 2009), Soares (2003, 2004, 2010), Street (1984, 2003, 2006, 2010) e Tfouni (2010), por serem os pesquisadores com diferentes publicações sobre esse tema, além de outros autores que também têm estudos consistentes sobre a leitura, escrita e suas implicações sociais, como Ribeiro (1997, 2001, 2002, 2004), Vóvio (2007) e Vóvio; De Grande (2010).

Não há dúvida de que há uma relação entre o nível de pobreza de um país e a má qualidade da educação do seu povo, mas esta não é uma regra linear, pois além da educação, o desenvolvimento de uma sociedade depende de outros fatores, como igualdade de direitos, por exemplo. Os resultados do *Programme for International Student Assessment*⁷ (Pisa) publicados no final de 2010, apontam o Brasil na 53ª colocação, no ranking com 65 países, atestando que a relação entre riqueza e desenvolvimento educacional não é tão direta, pois no topo do ranking ficou Xangai, que tem um Produto Interno Bruto (PIB) menor do que outros países, como Estados Unidos e Reino Unido. Percebemos que, mesmo em países com baixo poder econômico, o desenvolvimento da educação está relacionado com as escolhas que faz e as políticas públicas que estabelece para a educação.

Em geral, a relação entre educação e ascensão econômica de uma nação é considerada direta, difundindo-se a ideia de que uma sociedade melhor só se faz através da educação e que vultosos investimentos na educação conduzem inevitavelmente ao progresso social, como observa Rossi (1977). A esta concepção, Cortella (2008) chama de *otimismo ingênuo*, o qual atribui unicamente à educação

uma visão salvífica, ou seja, ela teria um caráter messiânico; nessa concepção, o educador se assemelharia a um sacerdote, teria uma tarefa quase religiosa e, por isso, seria portador de uma vocação. Na relação com a Sociedade, a compreensão é de que a Educação seria *alavancada* do desenvolvimento e do progresso; a frase que resume isso é ‘*o Brasil é um país atrasado porque a ele falta Educação; se dermos escola a todos os brasileiros, o país sairá do subdesenvolvimento* (CORTELLA, 2008, p. 131). Grifo do autor.

⁷ O Pisa avalia a compreensão de leitura, matemática e ciências e é organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE). No Brasil, o programa teve sua sigla traduzida para Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes e é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). (www.inep.gov.br/pisa-em-foco)

Outros fatores como as condições materiais de existência, os mecanismos de alienação e a falta de igualdade de acesso aos direitos sociais, civis e políticos somam-se à educação para a construção da cidadania, o que confere à educação como um dos meios possíveis para a construção e o exercício da cidadania. Na verdade, não é a ignorância do analfabetismo que impossibilita o desenvolvimento, porém ocorre o inverso: é a falta de desenvolvimento que impossibilita a escolarização, sobretudo aquela que promova a participação econômica, política, social e cultural (SOARES, 2003).

A lógica do mercado atribui à educação o papel de redentora daqueles que foram historicamente excluídos, delegando-a a função de inclusão. Entretanto, esta inclusão tem sido dada no sentido de formar exército de reserva, aumentando a precariedade da produção coletiva do conhecimento e a busca de soluções coletivas para os problemas sociais, na perspectiva da construção da justiça social. De acordo com Britto (2004, p. 47-48),

o atual modo de produção econômico e de organização político-social do capitalismo implica processos educativos e formas de conhecimento que, por um lado, são, em sua origem, desigualmente distribuídos e, por outro lado atuam como reprodutores da própria desigualdade.

Esse raciocínio tem acarretado consequências importantes para as questões de alfabetização e letramento, na medida em que estabelece uma relação direta entre aquisição da tecnologia escrita e superioridade de desenvolvimento. Normalmente, as correntes que atribuem à educação a responsabilidade pelo desenvolvimento são aquelas que se baseiam na concepção de alfabetização funcional, ofertada para dar aos sujeitos condições de inserção no mercado de trabalho, considerando que o desenvolvimento está vinculado à economia.

A utilização apenas de dados de alfabetização como parâmetro para avaliar a educação parece ignorar como o conhecimento e os usos da escrita e da leitura realmente se efetivam na sociedade e como este conhecimento se relaciona com os problemas políticos e sociais implicados no modo de produção, circulação e apropriação do conhecimento. Trata-se de não mais perceber a alfabetização como um bem em si, que veladamente sustenta a competitividade e a exclusão impostas pela falta de iguais oportunidades de acesso à educação. Não estamos com isso ignorando a importância das pesquisas sobre alfabetização e sobre educação como um todo, visto que são instrumentos necessários para entendermos a realidade social, contudo sustentamos a importância de ampliar os impactos de seus resultados para a objetividade do fenômeno, a fim de traçar políticas públicas que realmente contemplem

o assunto em questão (BRITTO, 2004, p. 62 - 63). A consideração de que a importância da alfabetização esgota-se em si mesma não destaca os aspectos sócio-históricos da aquisição de conhecimentos, sobretudo da escrita e leitura por uma sociedade, aspectos que ganham ênfase nos estudos de letramento.

Essa necessidade de ir além da aquisição da escrita é confirmada por Lopes (2006), quando afirma que a posse desse conhecimento não é suficiente para operar mudanças sociais. Graff (1994 *apud* LOPES, 2006) denominou como “mito da alfabetização” a lógica defensora que a transformação social e o progresso econômico seriam assegurados pela alfabetização, sem avaliar as implicações conceituais que a alfabetização apresenta.

Sob essa perspectiva, os programas de educação de jovens e adultos deveriam ter a função de apresentar a esse público o mínimo de conhecimento da escrita e da leitura, para que se insiram, ainda que também minimamente, na sociedade produtiva. Além disso, tinham como objetivo instruir melhor aqueles que já estavam empregados, mas poderiam ter condições de produzir mais e melhor, gerando, assim, mais renda. Partindo desse princípio, os jovens e adultos que estiveram por algum período afastados dos conhecimentos escolares consideram a sobrevivência na escola como sinônimo de aquisição dos bens culturais de prestígio e dos recursos necessários ao sucesso na ação social de base discursiva (SIGNORINI, 1995, p.162).

De acordo com o Documento Base (BRASIL, 2007), o vínculo entre educação e trabalho constitui-se uma referência primordial para o PROEJA. Nesse Documento, a associação entre o trabalho e a educação não deve ser feita no sentido de preparar mão de obra, ressaltando que não se pode tratar a formação como algo exclusivamente do mundo do trabalho ou do mundo da educação, mas de perceber esta relação entre trabalho e educação como um ponto de intersecção, para o qual devem confluir diversas abordagens e contribuições.

A ideia de que a educação representa uma ferramenta de capacitação para a disputa em uma sociedade competitiva, uma maneira de destacar-se em situações profissionais, fez com que o debate em torno da escolarização fosse redimensionado, passando-se a questionar também o contexto histórico e sociocultural no qual os processos educativos estão inseridos. Nesse debate, as discussões sobre leitura e escrita recebem destaque especial, uma vez que os índices de alfabetização sempre são destaque quando se quer atestar o nível de desenvolvimento de uma nação. Nesse sentido, é importante considerar que:

Até o início dos anos 1990, esse debate se circunscrevia principalmente a duas grandes áreas – a da alfabetização, em particular a alfabetização de adultos, e a promoção da leitura. Admitia-se que saber ler e escrever e ter hábito da leitura seriam atributos fundamentais para a participação no tecido social. (BRITTO, 2004, p. 47-48)

Nessa discussão sobre a relação entre apropriação da leitura e da escrita com a participação na sociedade, não se pode desconsiderar a forma como a alfabetização está sendo promovida e quais são as formas de averiguá-la. Em torno desses pressupostos, surgiram os estudos sobre letramento, consolidando o princípio de que os significados e os usos da escrita desempenham um papel predominantemente cultural e histórico, como também considera como leituras necessárias e importantes aquelas em que o sujeito sente-se como participante da cultura escrita, conforme acontece numa perspectiva de letramento.

1.1 Letramento, alfabetização e analfabetismo: revisitando os conceitos

O termo letramento surgiu no Brasil na segunda metade da década de 80 (SOARES, 2010) e, passados mais de vinte anos, as discussões acerca deste tema têm ganhado cada vez mais destaque, sobretudo na esfera acadêmica. Entretanto, antes da sua divulgação, outras terminologias já estavam presentes nos debates sobre a aprendizagem e utilização da leitura e da escrita. Apresentaremos algumas destas terminologias e a motivação do uso devido ao contexto sócio-histórico.

Ao primeiro contato com o tema letramento, o leitor poderá confundir-se com as várias nomenclaturas que encontrará no decorrer das suas leituras. Dentre os vários termos encontrados, constatamos: alfabetizado e analfabeto; analfabetismo funcional; alfabetismo; letrado e iletrado; letramento e alfabetização. Mesmo os autores que são referências da área percebem que pode haver alguns enganos, visto que os significados dessas palavras são divulgados algumas vezes como único, por isso dedicam capítulos de suas obras especialmente para explorar o significado dessas palavras, como é o caso de Soares (2010). Diante dessa variedade lexical para tratar o tema letramento, consideramos pertinente abordar inicialmente a carga semântica de algumas dessas palavras, considerando: seu histórico e suas aplicações, de forma a delimitar a concepção que adotaremos para cada palavra.

As palavras *analfabeto*⁸ e *analfabetismo*⁹ deram origem ainda a uma nova expressão: *analfabeto funcional* e *analfabetismo funcional*, para diferenciar aqueles que desconheciam totalmente as habilidades de leitura e escrita daqueles que sabiam ao menos escrever – ou desenhar – o próprio nome e escritas mais simples, mas que ainda não podiam pertencer ao mesmo grupo daqueles que dominavam as habilidades de leitura e escrita¹⁰. Além dessa justificativa, houve a necessidade de criar um novo grupo fora do binômio alfabetizados/analfabetos, pois, considerando aqueles com o mínimo de domínio da escrita, diminuir-se-ia a quantidade de *analfabetos* no país.

No início da década de 90, seguindo a orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a qual considera que o processo de alfabetização só se consolida naqueles que completaram a 4ª série, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹¹ passou a incluir nos censos a categoria dos *analfabetos funcionais*, incluindo nesta classificação aquelas pessoas com mais de 15 anos e que não possuem pelo menos quatro anos completos de estudo. Segundo Soares (2004, p.99), o analfabeto funcional conhece o código escrito, é capaz de escrever o próprio nome e ler pequenos textos, mas não tem capacidade de fazer interpretações daquilo que lê, ou ainda em usar a escrita no seu cotidiano. Essas pessoas têm acesso à modalidade escrita da língua, mas não se inserem nas práticas escritas de forma satisfatória, pois passaram pelo processo de alfabetização e regrediram, não respondendo às demandas sociais de leitura e escrita.

Assim como *analfabeto* e *analfabeto funcional*, o termo *alfabetizado*, que poderia ser tratado simplesmente como o oposto daquele, também já passou por algumas alterações na sua definição. Conforme Soares (2003, p. 15), *alfabetização*, no seu sentido etimológico, significa “levar à aquisição do alfabeto”. Essa autora trata a alfabetização a partir da sua natureza própria, qual seja, o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Já para Tfouni (2010, p. 11), alfabetização corresponde à “aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”, o que ocorre geralmente através da instrução formal pela escolarização.

Segundo Ribeiro (1997), a UNESCO propôs em 1958 a definição de alfabetizado como aquele que lia compreensivamente ou escrevia um enunciado curto e simples

⁸ Neste trabalho, adotaremos o conceito de analfabeto apresentado por Soares (2010, p. 30): aquele que não sabe ler e escrever.

⁹ Este termo recebeu diferentes conceitos ao longo do tempo por instituições como IBGE e UNESCO (cf. FERRARO, 2002). Trataremos de analfabetismo como o estado ou a condição daquele que é analfabeto.

¹⁰ Ainda não estamos tratando dos usos da leitura e da escrita, por enquanto.

¹¹ Descrição do sistema educacional brasileiro, utilizada pelo IBGE, disponível em: <www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>.

relacionado à sua vida diária¹². Em 1978, esta organização mundial apresentou outra definição, acrescentando o qualitativo *funcional* para denominar como analfabetos funcionais os sujeitos que podiam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo eram demandados para o seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade. Apesar do avanço na concepção sobre a alfabetização, percebemos que ainda era destacada sua característica funcional, visto que ainda restringe-se às necessidades básicas e não contempla a possibilidade de utilizar o conhecimento da escrita para o desenvolvimento de atividades em outras situações que não sejam em contextos restritos, como na família.

Assim como analfabetismo e analfabeto, o termo *iletrado* é bastante difundido. A concepção que este termo transmite remete àquelas pessoas que não têm conhecimentos literários, que não são eruditas; analfabetas, ou quase analfabetas (SOARES, 2010). Na tentativa de diferenciar letrados e iletrados, Soares (2010) traz a expressão *não letramento* como sinônima de *analfabetismo funcional*, relativa a quem teve acesso à escolarização, mas cujas práticas de letramento não atendem às necessidades sociais de leitura e escrita. Essa visão tem relação com o que a UNESCO considerava em 1958 como pessoa iletrada, quando não conseguiam ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana.

A discussão em torno de termos opostos remete a outra questão: já que é possível haver alfabetizados e analfabetos, é possível também haver sujeitos iletrados? Entendemos que esta possibilidade é inviável nas sociedades modernas, visto que mesmo as pessoas não alfabetizadas que vivem em sociedades letradas podem ter certo conhecimento sobre a escrita. A este respeito, Tfouni (2010, p. 24) afirma que:

o termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de “letrado”. Isto é, não existe, nas sociedades modernas, “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que com isso se pressuponha sua inexistência.

¹² Soares (2010) aprofunda a discussão a respeito desse parâmetro ao destacar que são abordadas em uma única pergunta “*Você sabe ler e escrever?*” - para a qual se espera uma resposta simples (sim/não) - as diferentes habilidades de ler e escrever. Além disso, não é explicitado o que se considera como bilhete simples, e os entrevistados sempre se remetem aos conteúdos transmitidos pela escola, podendo responder que “não”, pois escrevem bilhetes com erros gramaticais, quando efetivamente sabem utilizar com habilidade os materiais de escrita e leitura no cotidiano.

Partindo desse pressuposto, não seria possível que alguém fosse iletrado, visto que mesmo um analfabeto¹³ conhece as utilidades e a importância social da escrita, ou seja, mesmo os sujeitos não escolarizados são afetados de alguma forma pelo fenômeno do letramento e criam seus próprios meios de interpretar os eventos de letramento mediados pela escrita.

Entre as dificuldades em encontrar conceitos e parâmetros fixos, insere-se a indicação da preocupação com a forma como a população utiliza a modalidade escrita da língua escrita, a qual não se restringe à capacidade de decodificar letras, ou ainda, limita-se ao desempenho nas tarefas tipicamente escolares, porém engloba a incorporação desses saberes na vida cotidiana. A partir dessa preocupação, os linguistas sentiram a necessidade de começar a estudar a apropriação da escrita além da alfabetização, investigando as consequências do seu uso pelos sujeitos nas relações sociais, ou seja, surgiram os estudos sobre letramento, sendo a alfabetização uma das principais práticas de letramento. Portanto, a *alfabetização* e o *letramento*, apesar de serem processos distintos, estão relacionados.

As sociedades grafocêntricas passaram a preocupar-se não somente com o conhecimento das técnicas de leitura e de escrita por parte da população, mas também com os usos desses conhecimentos, surgindo então os termos *alfabetismo* e *letramento*¹⁴ para designar a inserção nas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2010, 2003). Não bastava mais limitar as preocupações em torno da alfabetização com aspectos estruturais da língua, mas também com o caráter discursivo dos textos, as diferentes situações sociais marcadas pela escrita e a utilização desta como uma forma de expressão, não apenas de reprodução; como também os diferentes gêneros discursivos e seus usos.

Soares (2010) afirma que uma prova de que esses termos são novos na Língua Portuguesa é que o seu maior uso ocorre nos meios acadêmicos, e que somente a partir da década de 1980 o termo *letramento* passou a ser mais divulgado. Esta autora recorre ao termo inglês *literacy* para justificar a criação de um termo na Língua Portuguesa que designasse mais do que a aquisição da escrita e da leitura, ou seja, mais que a *alfabetização*.

Kleiman (1995) justifica que a inclusão do termo letramento foi um modo que os pesquisadores encontraram para diferenciar dos estudos sobre alfabetização, mais voltados para as competências individuais, daqueles que destacavam os usos sociais da escrita e as consequências sociais desses usos. Também passou a ser difundido o termo *alfabetismo*, que contempla o estado ou a condição inversa daquele que não aprendeu a ler e escrever e, mais

¹³ Aqui considerado como aquele que não domina as técnicas de leitura e da escrita.

¹⁴ Esses termos foram distinguidos pelo Inaf, como veremos adiante.

que isto, está relacionado à realidade social daquele que lê e escreve. Contudo, embora os termos *alfabetismo* e *letramento* tenham surgido em períodos próximos e para designar uma nova necessidade de uso da escrita, atualmente já há distinção entre eles, como se observa na proposta do Indicador Alfabetismo Funcional¹⁵ (Inaf), ao considerar *letramento* como as práticas de leitura e escrita, a presença da linguagem escrita na cultura e a relação desse fenômeno com a escolarização. Já *alfabetismo*¹⁶ ficou restrito às habilidades da população no uso dos conhecimentos de leitura e escrita, que foram medidos por um teste com diferentes níveis de dificuldade (RIBEIRO, 2004).

Tfouni (2010) destaca que o termo *letramento* foi escrito pela primeira vez em Língua Portuguesa com o significado de “escrita”, associado ao verbo “letrar”. Somente com a tradução da palavra inglesa *literacy* o termo *letramento* foi utilizado com o significado que possui hoje, ou o mais próximo disso, pois, como veremos a seguir, este termo é de difícil conceituação. Ainda segundo Tfouni (op. cit.), mesmo na língua inglesa esta palavra não surgiu com um sentido único, pois já foi utilizado no seu sentido individual-restritivo, passando pelo tecnológico, até o cognitivista. Na perspectiva individual-cognitivista, *literacy* era utilizado como sinônimo de alfabetização, tendo assim o aspecto individual. Na segunda perspectiva, seu conceito foi ampliado em relação ao primeiro, contudo ainda tinha uma concepção de produto e estava vinculado às atividades produtivas, como a indústria, o governo etc. Finalmente, a terceira perspectiva, de cunho cognitivista, volta-se para os processos mentais da aquisição da escrita, direcionando a atenção para os processos mentais que ocorrem durante esta aquisição (TFOUNI, 2010).

Observamos, com esse breve traçado histórico, que todas as perspectivas estão relacionadas à aquisição da escrita, embora com focos diferentes. A abordagem dos usos sociais da leitura e da escrita só surgiu com a teoria denominada de *grande divisa*, a qual voltou o olhar mais para os usos sociais do que para o caráter individual da língua escrita (TFOUNI, 2010, p. 49). Porém ainda se limitou ao *letramento* como causa para o

¹⁵ Ribeiro (2004, 2002, 2001) traz a nomenclatura *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional*, entretanto utilizaremos a nomenclatura apresentada pelo Instituto Paulo Montenegro, instituição responsável pelo Inaf, que o denomina de Indicador de Alfabetismo Funcional.

¹⁶ Verificamos que mesmo Soares, pesquisadora que é referência para os estudos sobre *letramento* no Brasil, já utilizou *alfabetismo* e posteriormente substituiu o termo por *letramento*, no texto “Alfabetismo: dimensões e relações”, publicado inicialmente em 1995 e republicado em 1998, no qual a autora faz um destaque para a substituição da palavra *alfabetismo* por *letramento* na segunda publicação, justificando que, à época da escrita do texto, a palavra *letramento* não estava dicionarizada

desenvolvimento econômico e habilidades cognitivas, sem explorar a capacidade libertadora dos usos da escrita e da leitura¹⁷.

Na Língua Portuguesa, letramento foi escrito pela primeira vez em 1986, pela autora Mary Kato (KLEIMAN, 2008) e apareceu no dicionário Caldas Aulete em 1974 como um termo em desuso (SOARES, 2010). Atualmente, o dicionário Houaiss (2009) o define como a “incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever; condição adquirida por quem o faz”, sendo um termo relacionado à Pedagogia. Paralelamente à definição trazida pelo dicionário, há vários outros conceitos¹⁸ para o termo, que lhe conferem uma polissemia. Ora se prioriza a dimensão individual (UNESCO, 1958 *apud* SOARES, 2010), ora a dimensão social do letramento (SCRIBNER, 1984 *apud* SOARES, 2010; KLEIMAN, 2008, TFOUNI, 2010), ora ambas as dimensões (SOARES, 2010); ora se destacam as habilidades na decodificação da leitura e da escrita (GRAFF, 1987 *apud* SOARES, 2010), ou a relação com os usos que são feitos destas habilidades (BORMUTH, 1973 *apud* SOARES, 2010). Há que se destacar também que, apesar de enfatizar diferentes aspectos do letramento, as definições, em geral,

tomam a leitura e a escrita como uma mesma e única habilidade, desconsiderando as peculiaridades de cada uma e as dessemelhanças entre elas (uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever; ou alguém pode ler fluentemente, mas escrever muito mal) (SOARES, 2010, p.68).

Contudo, é necessário destacar que, quando nos referimos ao letramento, estas duas habilidades – leitura e escrita – não se opõem, mas se complementam. Não obstante esses aspectos, a discussão a respeito do que vem a ser letramento é perpassada também pela definição se ele se constitui como produto ou processo. Autores como Soares (2003, 2004, 2010) baseiam-se no sufixo *-mento*, que denota resultado de alguma ação, para classificar letramento como resultado da ação de ler ou escrever, tendo, nesta perspectiva, a condição de produto. Tfouni (2010) defende a ideia de letramento como um processo, atribuindo-o a natureza sócio-histórica. Essas diferentes posições devem-se à complexidade do tema, que não permite enquadrá-lo em uma definição genérica. Entre as diferentes contribuições acerca desse tema, enfatizaremos as contribuições de Freire e Street, por considerá-los precursores nas reflexões sobre letramento.

¹⁷ A esse respeito, falaremos mais detalhadamente adiante, quando apresentarmos as contribuições de Brian Street para os estudos sobre letramento.

¹⁸ Esses diversos conceitos atribuídos ao letramento estão citados em Soares (2010), Tfouni (2010) e Kleiman (2008), que trazem as perspectivas de diferentes autores.

1.2 Contribuições de Paulo Freire para os estudos sobre letramento

Por ser de difícil delimitação, podemos remeter também a concepção de letramento a casos na literatura em que o termo não é citado, mas sua noção está presente. É o que ocorre nas obras do educador Paulo Freire, cujas ideias estão relacionadas ao letramento, quando defende a alfabetização como elemento de formação da cidadania.

Freire (1989) preconizou que é necessário ensinar o educando a aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, sem restringir o trabalho de alfabetização à decodificação e à manipulação mecânica das palavras, porém prolongar este fazer pedagógico para compreensão do contexto, numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade, de forma a promover um desenvolvimento não restrito apenas a questões técnicas ou políticas, mas que possibilite “a passagem para outro tipo de mentalidade” (FREIRE, 1967, p. 87).

A reflexão proposta por Freire remete à ideia de alfabetizar-letrando, pois defende que, na aquisição do processo de escrita não se deve perder de vista a compreensão da “linguagem e suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão, portanto, da relação entre ‘leitura’ do mundo e leitura da palavra (FREIRE, 1989, p. 20). Ao afirmar que não é mais concebível ensinar o texto desvinculado do contexto do educando, Freire (1989) posiciona-se no sentido de promover o letramento, visto que a palavra escrita, o uso efetivo da linguagem e suas relações com o contexto de quem fala e escreve estavam imbricados.

Podemos então considerar que o letramento em Freire, apesar de não ter sido exposto com esta terminologia, manifestou-se na concepção que o autor tinha a respeito da apresentação da leitura e da escrita não só àqueles que não a conheciam, mas também àqueles que já eram alfabetizados, quando defendeu também a necessidade de uma pós-alfabetização, sobretudo com adultos, visto que muitos voltavam à condição de analfabetos mesmo depois de serem alfabetizados, pois quando foram apresentados à modalidade escrita da língua nos contextos reais de uso, esta se manifestou fora da sua realidade, os conhecimentos apresentados são diferentes daqueles que o cotidiano reclama, do que decorre a falta de uso.

Quando se refere à leitura do mundo, a qual, para o autor, é anterior ao conhecimento do alfabeto, Freire (1996) demonstra a necessidade de tomar a realidade do aluno como ponto de partida, integrado ao ato de ensinar, às realidades histórica e social do educando. Esta leitura do mundo que o cerca leva o aluno a ver sentido e construir sentidos na e através da escrita:

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. (FREIRE, 1996, p. 75)

Ocorre que é comum a escola desconhecer, ou mesmo conhecendo, desvalorizar o conhecimento prévio do educando e ensinar e considerar como verdades aceitáveis unicamente aquelas que ela apresentará. A este respeito, Geraldi (1997) afirma que a escola restringe as funções sociais da leitura para aplicações que só se manifestam no seu interior, reduzindo, desse modo, as possibilidades de conhecimento da escrita. Na perspectiva da alfabetização libertadora proposta por Freire (1989), a escola deve engajar-se em propostas que propiciem o uso das funções sociais da escrita, promovendo o que se denomina de letramento. Nas palavras de Antunes (1995, p. 21),

o acesso ao conteúdo do texto escrito, o acesso à sua força ilocucional seriam propostos e incentivados enquanto constituem acesso à consciência do leitor sobre sua condição de pessoa, sobre sua condição de cidadão que, ativamente, se insere no circuito da produção e na partilha do conhecimento coletivo.

Freire (1989) atribuía ao uso da escrita a capacidade de o indivíduo organizar criticamente o seu pensamento e introduzir-se num processo real de democratização da cultura e de libertação, provocando transformações sociais. Segundo ele (1989, p. 24),

quanto mais conscientemente faça a sua história, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que tem a enfrentar no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente da sua libertação.

Essa posição é compatível com seu posicionamento ao defender uma educação

que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. (FREIRE, 1967, p. 90)

Esta perspectiva libertadora que Paulo Freire traz para a educação e que Cortella (2008, p. 159) caracteriza como “ferramenta da Liberdade e de um Poder como amálgama da

convivência igualitária”, remete ao que Street (1984) denominou de letramento ideológico, que será abordado no tópico seguinte.

1.3 Contribuições de Street para os estudos sobre letramento

É possível estabelecer uma integração entre a perspectiva de Street e de Freire a respeito do letramento. Já na década de 1960, Freire diferenciava a alfabetização para libertar da alfabetização para domesticar. Semelhante ao que Freire concebeu como alfabetização libertadora, Street (1984) denominou de letramento ideológico e defendeu que as práticas de letramento não são tecnologias neutras, pois associam-se às relações de poder e de ideologia. Sob esse enfoque, o letramento depende das determinações históricas, políticas e culturais de cada sociedade, sendo então manifestações ideológicas. Foi a partir do reconhecimento desse caráter ideológico da escrita que Street redimensionou os estudos sobre letramento, colocando como centro dos debates a compreensão de letramento como prática social que se realiza de acordo com as especificidades requeridas pelo contexto. Assim, ele não se ocupou apenas com os processos de aquisição da escrita. Partindo de uma perspectiva mais ampla, questionou de que forma a escrita é apresentada: se para questionar ou reproduzir as relações de poder estabelecidas.

Street (2006) estrutura suas reflexões a respeito do letramento em cinco principais questões: (i) os modelos de letramento, definidos de ideológico e autônomo; (ii) os novos estudos de letramento; (iii) o refinamento do conceito de letramento; (iv) a necessidade de compreender os significados e usos culturais das práticas de letramento para embasar os programas e campanhas de promoção do letramento e (v) valorização da experiência e insights dos profissionais que vêm trabalhando com o letramento.

Como já mencionamos, as preocupações em torno da escrita iniciaram-se com a alfabetização e as questões em torno da aquisição da escrita: domínio das técnicas, a quantidade de analfabetos etc. Com o passar do tempo, o foco destas questões foi ampliado e as condições de uso da escrita passaram a ser também questionadas, iniciando-se assim as discussões a respeito do letramento e tudo o que se relacionava a este fenômeno. Street (2006) considera as discussões a respeito do letramento como constitutivas da identidade e da personalidade: “Quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (idem, p. 2).

Para o autor, os discursos culturais interligam os modos como o letramento e a pessoalidade são vistos na sociedade. Street se vale desta afirmação para sustentar que as práticas de letramento variam conforme a cultura, e que, portanto, existem vários letramentos, em oposição à simples dicotomia letramento/iletramento (STREET, 2003). Assim, esse autor propõe que não existe um único letramento, e sim diferentes práticas de letramentos (no plural); na esfera do trabalho, na religião, no ativismo político, nas relações pessoais, assumindo que os sujeitos possuem diferentes práticas de acordo com suas diferentes identidades. É justamente pelo fato de haver muitos letramentos que um deles é considerado pela sociedade como dominante, marginalizando assim outras variedades e afirmando sua própria dominação (STREET, 2006, p. 472).

Embora haja várias definições para a palavra letramento, como vimos anteriormente, Street não ateu suas reflexões aos conceitos, mas às concepções que estes conceitos trazem consigo, as quais geram diferentes modelos de letramento. Estes modelos foram definidos por ele (1984) como autônomo e ideológico. Street (1984, p. 187) compara os dois enfoques fazendo uma distinção entre as duas principais categorias de funcionalidade: o autônomo, de caráter econômico, relacionado com a produção e as condições de trabalho; e o ideológico, de caráter cultural, relacionado com a transformação da consciência primária em consciência crítica (o processo de “conscientização”) e com a ativa participação dos adultos em seu próprio desenvolvimento.

O modelo autônomo de letramento parece ser o dominante nas sociedades capitalistas. Por ser tratado em termos técnicos, privilegia a natureza da escrita relacionada ao desenvolvimento pessoal para a mobilidade econômica. Esta preparação de indivíduos para desenvolver habilidades requeridas pela sociedade está na base do que denominamos anteriormente de *analfabetismo funcional*, que confere o mínimo de conhecimento necessário para a melhoria de índices de desenvolvimento populacional. A alfabetização baseada nesta perspectiva tem como objetivo principal preparar o indivíduo para adquirir a tecnologia escrita, descontextualizada dos universos socioculturais.

De acordo com Tfouni (2010), a Teoria da Grande Divisa segue nesta direção, ao postular que os indivíduos com maior conhecimento da escrita desenvolvem o pensamento abstrato e lógico, diferente daqueles com práticas predominantemente orais. Ainda de acordo com esta Teoria, a aquisição da escrita traria consequências

de uma ordem tal que isso modifica de maneira radical as modalidades de comunicação na sociedade. Passariam a existir usos orais e usos letrados da língua, e

estes seriam separados, isolados, caracterizando, assim, a grande divisa. (TFOUNI, 2010, p. 35)

Em contraposição ao primeiro modelo apresentado, Street (1984) propõe que o letramento seja trabalhado numa perspectiva que denomina ideológica. Neste modelo, os usos da escrita adquirem diferentes valores, de acordo com os diferentes contextos em que estão inseridos, visto que a escrita não é uma tecnologia neutra – como tudo em sociedade humana – e “inevitavelmente está vinculada às estruturas de poder que prevalecem na sociedade em que é usada, e os usos que se fazem da escrita visam a questionar ou a reforçar valores e ideologias configuradas nessas relações de poder” (LOPES, 2006, p. 17). Com o modelo ideológico de letramento, Street critica o posicionamento de que os usos, funções e significados da escrita não poderiam ser desvinculados do meio sociocultural em que se processam.

O trabalho da leitura e escrita desenvolvido no sentido ideológico seria uma oportunidade de emancipação, conferindo a compreensão das estruturas de poder e a possibilidade de dominar e transmitir cultura, e não apenas reproduzi-la. Nas palavras de Tfouni (2010, p. 46), “sabendo escrever, [o sujeito] pode fazer circular e tentar legitimar seus conhecimentos.” Essa emancipação do sujeito confere ao letramento a possibilidade de *empoderamento*¹⁹ pelo acesso – através de uso da escrita – a outros conhecimentos, como o da política, da tecnologia, burocracia, e a manipulação das informações, deixando o sujeito de ser um mero receptor das informações e tornando-se capaz de questioná-las, testá-las etc (KLEIMAN, 1995).

De modo semelhante à tendência apresentada por Street (1984), Soares (2010) diferencia os enfoques de letramento em “fraco”, traduzindo-se em mecanismos de adaptação da população às necessidades mercadológicas do uso da leitura e da escrita, modelo que se relaciona àquele denominado por Street de autônomo; e o enfoque “forte” de letramento, que promove a construção de identidades dos agentes sociais e a valorização da sua cultura. Este último modelo de letramento é análogo ao que Street denominou de modelo ideológico e ao que Paulo Freire propôs para a alfabetização.

¹⁹ Não é nosso objetivo aqui exaurir a discussão sobre empoderamento, porém essa é uma questão importante para autores como Kleiman (2008), a qual salienta que *empoderamento* é uma tradução da expressão *empowerment through literacy*, também traduzida como *potencializar pelo letramento*. Kleiman (*op. cit.*) a considera como a palavra de ordem nos estudos do letramento, pois segue o caminho traçado por Paulo Freire ao apresentar a utilização da escrita como uma forma de transformação da ordem social, conferindo “poder” pelo letramento.

O modelo autônomo reforça a correlação entre alfabetização em massa e mobilidade social, limitando a educação a uma visão economicista e capitalista. No entanto, Kleiman (1995, p. 37) adverte que “não existe evidência para a correlação entre letramento universal e desenvolvimento econômico, igualdade social, modernização.”

Os programas de EJA que visam ao letramento ideológico, de modo diferente daqueles que praticam o letramento autônomo, preocupam-se com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, quando o aprendizado reflete na emancipação e na libertação para a construção de novas subjetividades, na emancipação das relações sociais determinadas historicamente. Nas palavras de Freire,

Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma competição que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo. (FREIRE, 1989, p. 48)

Com base nas reflexões sobre letramento autônomo e dessa posição de Freire sobre as relações com o trabalho, nesta pesquisa consideraremos também as implicações do letramento para o mundo do trabalho, enfatizando, assim, a dimensão social do letramento. Porém desconsideraremos a função do PROEJA de treinar habilidades de leitura e escrita para as atividades da profissão, pois caso assim o fizéssemos, estaríamos enaltecendo o que Street considerou letramento autônomo, e Soares de *letramento funcional*, o qual enfatiza as funcionalidades da escrita e da leitura para certo grupo social, neste caso, os técnicos em Desenho de Construção Civil. Pretendemos, com isso, relacionar o letramento tanto ao mundo do trabalho quanto à participação social em sentido mais amplo, aquele letramento que se direciona para a dimensão social, reconhecendo as funções sociais da leitura e da escrita, e não o caráter individual do processo.

Nesse sentido, discorreremos a seguir sobre a relação entre escolarização e letramento, abordando aspectos dessa relação que indicam porque a escola é considerada a mais importante das agências de letramento.

1.4 O letramento no contexto escolar

As considerações históricas e teóricas apresentadas – relação entre letramento e alfabetização, concepções de Street e Paulo Freire – já começaram a anunciar como os letramentos são trabalhados pela escola.

A alfabetização é uma das primeiras funções da escola para os sujeitos que nela ingressam. Nesta tarefa, a escola utiliza-se de alguns métodos: decodificar, reconhecer letras, formar palavras. Podemos afirmar, então, que “a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar.” (KLEIMAN, 2005, p. 12). Mesmo tendo cumprido esse papel de alfabetizar, o trabalho da escola parece continuar seguindo o mesmo método para todo o estudo da língua: decodificações, reconhecimento de classes gramaticais, formação de frases/textos etc.

Há que se fazer a ressalva que, embora letramento e alfabetização estejam interligados (SOARES, 2010), o trabalho da escola centralizado no método não promove os letramentos dos estudantes. Exemplo disso é que as aulas expositivas centradas em regras e desvinculadas de outros contextos tornam-se como uma imagem representativa do ambiente escolar. Disso podem decorrer algumas consequências, como a dificuldade em aprender a língua, cuja oralidade o sujeito já domina. Traçando caminhos alternativos para este quadro, Bortoni-Ricardo; Dettoni (2001, p. 102) apresentam algumas formas de aproveitar a *pedagogia culturalmente sensível*:

aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, reproduzindo padrões interacionais que lhes são familiares; respeitar-lhes as peculiaridades; desenvolver recursos que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo; acolher suas sugestões e tópicos; incentivá-la a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como, quando e por que usar esses estilos. Enfim, a escola tem de aceitar a diversidade e tomá-la funcional. Tem também de conscientizar-se de que às diversidades sociolinguísticas correspondem desigualdades sociais. Na medida em que não somos sensíveis às primeiras, estamos contribuindo para agravar essas últimas.

Embora o direcionamento dessa pedagogia tenha sido apresentado para as crianças, esses preceitos podem também ser utilizados nas turmas de EJA. Com o público jovem e adulto, as consequências do trabalho direcionado para o letramento parecem ter ainda mais possibilidades, pois normalmente nas turmas de EJA há uma diversidade no perfil dos

sujeitos: pessoas de diferentes idades, com diferentes experiências profissionais e que já possuem letramentos sociais.

Não há dúvida de que as práticas escolares contribuem para a construção dos letramentos. É neste espaço em que os sujeitos vão adquirir conhecimentos sistematizados, mas que ainda se distanciam das outras agências de letramento às quais pertencem. Esse distanciamento deve ser reconsiderado, pois, quando verificamos que, no imaginário coletivo, a escola é o passaporte para a inclusão social, esquecemos que estes sujeitos já estavam incluídos em outros grupos sociais, mesmo antes de participar do contexto escolar.

Os eventos de letramento escolares, normalmente, apoiam-se no livro didático e em apostilas ou outros textos que são entregues aos alunos. Além de entregar-lhes o material a ser trabalhado, a escola também dita quando e como, mas nem sempre o porquê de estudá-los. Os escritos lidos e produzidos em outros contextos não costumam ser levados pelos alunos para a escola. Alguns textos utilizados nesses outros contextos (letras de música, receitas, cartazes) são algumas vezes lidos na escola, mas com a finalidade principal de servirem de suporte para os conhecimentos escolares, principalmente, da gramática normativa.

Os currículos de Língua Portuguesa, por exemplo, com exposição demasiada de regras, são um exemplo de como a escola limita o saber do aluno através das suas práticas de letramento, que favorecem fazeres analíticos em detrimento da prática situada. A este respeito, Kleiman (2008, p. 507) analisa que

numa instituição que prioriza as atividades analíticas, a elevação do gênero a elemento estruturante do currículo pode resultar na sobreposição de mais um conjunto de descrições metalinguísticas a ser aprendido, em vez de resultar numa matriz sócio-histórica [o gênero] que guie as ações dos jovens.

O trabalho escolar que pretenda construir essa matriz-sócio-histórica não pode negar a inserção social do aluno em outras situações, as quais, se forem objetos de

aprendizagem guiada, no âmbito de uma educação linguística crítica, podem promover não apenas a construção de esquemas de ação que o auxiliem nas novas situações com as quais vier a se deparar, como também, e sobretudo, possibilitar uma atitude reflexiva em relação ao que os atores sociais fazem quando usam a língua(gem) e por que fazem o que fazem (MATÊNCIO, 2008, p. 554).

Esse modelo de aprendizagem foi apresentado por Street (2010) como um conjunto de atividades que os estudantes têm que aprender e que estão relacionadas com outros contextos, diferenciando-se daquele modelo que as características da escrita são superficiais, a partir dos

seus aspectos técnicos. De acordo com a perspectiva de letramento como prática social, a escrita remete a questões epistemológicas e identitárias (STREET, 2010).

No entanto devemos ter cautela ao afirmar que as práticas de letramento extra-escolares devem ser consideradas nas situações de ensino. Tendo em vista que estes sujeitos estão inseridos em diferentes agências de letramento – trabalho, lar, religião, associações – a escola não teria como utilizar-se de todas elas. Nesse sentido, o que lhe cabe é “empoderar” pela escrita, para que os sujeitos utilizem-se dela com propriedade em qualquer situação. Conforme Street, em vez de sublinhar como o letramento afeta as pessoas, é preciso mudar de lado e examinar como as pessoas afetam o letramento. Como os sujeitos aplicam ativamente e criativamente as habilidades de letramento para atender a seus propósitos e necessidades, como eles se apoderam do letramento (STREET, 2006).

Kleiman (1995, 2001) também segue este raciocínio e defende a mudança do panorama sob o qual a escola trabalha os letramentos, sugerindo a adoção de uma perspectiva que respeite a ideologia, as culturas e os valores de cada grupo. O fato de valorizar os conhecimentos de cada grupo não deve impedir que sejam apresentados outros conhecimentos também, pois é através da variação das práticas de letramento que os alunos podem se apropriar do uso da escrita

Seguindo esta mesma tendência, Rojo (2009) afirma que a multiplicidade de letramentos deve contemplar informações cuja circulação está intensificada e diversificada pelo uso de diferentes mídias e meios impressos. Nessa perspectiva, Rojo (2009) apresenta o multiletramento como uma maneira de produzir e entender textos que não se limitem ao seu conteúdo verbal, explorando também a oralidade, as imagens, os sons e tudo o que possa ser atribuído sentido. O multiletramento abrange, assim, as multimodalidades dos textos (verbal, sonora, visual, gestual) e suas multissemioses (diversas significações e contextos) (ROJO, 2009).

Após esta exposição sobre a escola como agência de letramento, na seção seguinte faremos uma breve retomada histórica da educação profissional e da educação de jovens e adultos, além de relatarmos o processo de implantação do PROEJA na Rede Federal e Ensino e no Instituto Federal de Sergipe.

1.5 Contexto histórico da criação do PROEJA

1.5.1 Breve histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

A história da educação profissional no Brasil remonta ao período anterior à criação da Rede Federal, quando ainda na colonização, época na qual os índios e os escravos eram obrigados à aprendizagem de ofícios agrícolas (BRASIL, s. d.).

Num segundo momento, quando foram criadas as Casas de Fundição e de Moeda, demanda gerada pela descoberta da existência de ouro em Minas Gerais, necessitou-se de profissionais especializados para tal atividade. Nesse mesmo período, foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, os quais traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas pelas ruas (BRASIL, s. d.).

Apenas um século depois, em 23 de setembro de 1909, o ensino profissionalizante no Brasil, nos moldes como conhecidos atualmente, teve seu marco inicial, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, durante a gestão do então presidente Nilo Peçanha. Por meio do Decreto nº 7.566, foram criadas dezenove escolas no território brasileiro, as quais deveriam atender aos “desfavorecidos da fortuna”. Além de proporcionar o crescimento da indústria no país, esses cursos visavam também à diminuição da criminalidade, pois eram destinados aos filhos dos operários. Essas crianças e jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros serviços de pequena demanda técnica e intelectual (BRASIL, s. d.).

Duas décadas após a criação dessas escolas, em 1930, surgiram os denominados Liceus Industriais, com o objetivo de formar mão de obra qualificada demandada pelo sistema produtivo em expansão, adequando o ensino médio como profissionalizante, finalizando, dessa forma, as Escolas de Aprendizes e Artífices. Poucas alterações existiram na passagem de uma denominação a outra (BRASIL, s. d.).

Em 1942, durante a Reforma Capanema, através da Lei Orgânica do Ensino Profissional, os Liceus Industriais tornaram-se Escolas Técnicas Industriais, também chamadas Escolas Industriais, com oferta de cursos terminais cujos objetivos eram voltados para a continuidade da escolarização. Eram os precursores dos cursos de graduação. Neste momento histórico as escolas apresentavam características patriótico-militares, consequentes do “Estado Novo” da “Era Vargas”, com a comemoração de datas como sete de setembro,

quando era apresentada a farda estudantil de aspecto militar (em verde e branco) e instruções de “Moral e Cívica”, além da implantação do ensino de Educação Física e Educação Musical, onde os hinos brasileiros eram ressaltados (BRASIL, s. d.).

Em Sergipe, a educação profissional acompanhou o traçado histórico do país e destacou-se com a criação da Escola Técnica Industrial de Sergipe, com o advento da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1958, quando se tornou autarquia federal com autonomia didática, financeira, administrativa e técnica. Desta maneira, ofertou o ensino médio e cursos profissionalizantes, concomitantemente (SANTOS NETO, 2009).

Quatro décadas depois, em 13 de novembro de 2002, tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe, passando a ofertar também cursos de graduação tecnológicos (SANTOS NETO, 2009). Por fim, recebeu a atual denominação de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, em 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, como integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Desta forma, oferta cursos de ensino médio integrado com profissionalizante, cursos profissionalizantes subsequentes, cursos de graduação tecnológicos, engenharias e licenciaturas (SANTOS NETO, 2009).

Assim como o ensino profissional, a Educação de Jovens e Adultos possui uma longa trajetória no Brasil, a qual sempre foi marcada por descontinuidade de programas, como veremos a seguir.

1.5.2 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Assim como o ensino profissional, educação de jovens e adultos também existe no Brasil desde a era colonial, quando jesuítas exerciam a função de educadores, não apenas no âmbito religioso, pois também eram difusores de conhecimentos necessários à garantia do bom funcionamento da economia local. Os alunos eram índios e, posteriormente, escravos africanos. Num último momento jesuítico, foram criadas as “escolas de humanidades” que tinham a finalidade de fornecer conhecimentos aos portugueses instalados no Brasil. Essas práticas podem ser mencionadas como precursoras da atualmente conhecida EJA por apresentar suas características peculiares, quais sejam: desenvolvimento comunitário, formação cultural e qualificação profissional (HADDAD; Di PIERRO, 2000).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, houve uma desorganização do sistema de ensino até então existente. Somente em 1824, com o advento da primeira constituição

brasileira, foi dada atenção, meramente legal, a um novo sistema educacional. São, portanto, cerca de três séculos de falta de registro de alguma forma organizada de sistema educacional implantado no Brasil, seja para o público infantil, ou jovens e adultos. Essa constituição previa a responsabilidade pela educação básica para crianças ou para jovens e adultos como sendo das províncias. À república cabia a educação de uma minoritária elite.

Com a constituição de 1981, já durante a república, a educação continuou a cargo das unidades da federação, desprovidas de recursos suficientes para tal responsabilidade. De fato, não houve significativa evolução na educação brasileira com a proclamação da república. Esse documento, ademais, estabeleceu que adultos analfabetos não tinham o direito ao voto. Portanto, estes permaneceram marginalizados nesse período histórico brasileiro.

Ainda de acordo com Haddad; Di Pierro (2000), apenas na década de 1940 a educação de jovens e adultos foi objeto de pauta do poder público vigente. Houve, nesse período, um incentivo à educação da parcela economicamente menos favorecida da sociedade. Este resultado, porém, surge da reivindicação popular para que o estado fosse responsável pela oferta da educação, por meio de políticas públicas específicas. Em contrapartida, era de interesse do Estado formar mão de obra capaz de ser utilizada, haja vista o início do desenvolvimento industrial momentâneo.

A constituição de 1934, da era Vargas, apresentou o Plano Nacional de Educação, que definia de maneira clara as responsabilidades da União, dos Estados e dos Municípios. Porém apenas na década de 1940, como mencionado, a educação de adultos passou a merecer alguma atenção, por meio da criação, em 1942, do Ensino Supletivo, oferecido a adolescentes e adultos. Com o fim da 2ª Guerra Mundial e conseqüente à criação da UNESCO, a educação de jovens e adultos era mencionada, ou exigida, internacionalmente, devido à profunda desigualdade entre os países, como forma de proporcionar o desenvolvimento das nações (HADDAD; Di PIERRO, 2000).

Em 1947 ocorreu um fato de grande importância para a educação de jovens e adultos no Brasil: foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) no Ministério da Educação e Saúde com a finalidade de organizar o Ensino Supletivo. Este fato desencadeou a chamada Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CAEAA). Com isso, já na década de 1960, os índices de analfabetismo caíram cerca de 35%. A educação de jovens e adultos permaneceu gerando bons resultados por esta campanha até o golpe militar de 1964.

No momento histórico imediatamente anterior ao golpe militar, ocorria uma mudança de comportamento ideológico na população brasileira. O desenvolvimentismo de Juscelino

Kubitschek entrava em conflito com o movimento internacional comunista. A ordem era uma educação ideológica em detrimento de uma educação produtivista. Estas ideologias influenciaram as características da educação de jovens e adultos. Uma educação política e crítica era defendida. Neste contexto, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, com a participação do professor Paulo Freire, teve início.

Com o golpe militar, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização perdeu sua organização, assim como os ideais de educação foram reprimidos. Os programas de natureza ideológica que contrariavam os interesses militares e as práticas educacionais que favoreciam um entendimento crítico popular foram igualmente finalizados. Encerrava-se, dessa forma, um período de melhoria da educação de jovens e adultos (HADDAD; Di PIERRO, 2000).

As ações do regime militar à educação de jovens e adultos surgiram com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, apenas em 1967, com a finalidade de apoio a um ideal de grandiosidade nacional deste regime. Em 1971 foi criada uma segunda ação nesse sentido com a reimplementação do Ensino Supletivo.

O MOBRAL foi amplamente divulgado junto à sociedade. A divulgação passava pela afirmativa de que este seria um movimento que resolveria a questão do analfabetismo brasileiro, além de garantir aos empresários uma formação maciça de mão de obra. De certa forma, foi um movimento que ganhou repercussão e apoio dos empresários brasileiros e dos meios de comunicação.

Outra frente de atuação militar no que tange à educação foi a Lei nº 5.692, de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com esta, o Ensino Supletivo foi regulamentado. O argumento básico dessa lei era que ela possibilitaria a recuperação de escolarização dos que não estudaram na época adequada. Com isso os índices de baixa escolarização, tão preocupantes ao regime militar devido à imagem do Brasil internacionalmente, poderiam ser minimizados. Portanto, a LDB e o MOBRAL foram os dois principais momentos da educação de jovens e adultos durante o regime militar.

Haddad; Di Pierro (2000) destacam também que, com a redemocratização da política brasileira em 1985, a sociedade passou a ter mais espaço de argumentação e reivindicação de direitos, inclusive do acesso à educação oferecida pelo Estado. Isto se refletiu na constituição de 1988, que reconheceu os direitos dos jovens e adultos à educação fundamental com a responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal. No entanto, as políticas públicas para educação de jovens e adultos não se concretizaram nesse momento histórico. De fato, o efeito foi contrário à educação de jovens e adultos com a extinção do

MOBRAL, que até então era visto como um dos símbolos de propaganda política do governo militar, além de ser visto como um modelo alienante e de baixa qualidade. A proposta pedagógica do MOBRAL, centrada na aprendizagem da leitura e da escrita sem a preocupação com a formação crítica dos sujeitos, foi uma das suas principais características, transformando-se inclusive, atualmente, numa expressão para adjetivar aqueles que têm pouco conhecimento.

Como mais uma característica da redemocratização, a descentralização de ações, mesmo no âmbito do Estado, trouxe a possibilidade de entidades civis participarem do processo educacional. As práticas pedagógicas que eram desenvolvidas clandestinamente por organizações civis ou pelas igrejas durante o regime militar tornaram-se mais efetivas e passaram a influenciar também programas públicos para a educação de jovens e adultos. Este movimento foi decisivo, como já citado, para a inserção do tema na constituição de 1988.

Em 1990, durante o governo de Fernando Collor de Melo, o último resquício do MOBRAL, àquela época com o nome de Fundação Educar, foi extinto definitivamente. Dessa forma, a educação de jovens e adultos passou a ser exclusivamente responsabilidade dos municípios. Ainda no mesmo governo existiu um movimento para a criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, que retomaria a educação de jovens e adultos no âmbito da União, o que não chegou a se concretizar até o *impeachment* do então presidente.

Em 1996, já no governo Fernando Henrique Cardoso, a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) trouxe uma contribuição pequena à educação de jovens e adultos, afirmando o direito desses ao “ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos” (HADDAD; Di PIERRO, 2000).

Já a partir de 1995 iniciou-se a implantação da reforma educacional com a necessidade de restrição do gasto público, de modo a cooperar com o modelo de ajuste estrutural e com a política de estabilização econômica adotados pelo governo federal. Esta forma inicial de implantação teve como objetivos imperativos descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor do ensino fundamental obrigatório. Feita dessa maneira, a reforma educacional implantada pelo MEC manteve marginalizada a educação básica de jovens e adultos.

Porém, em contrapartida, o art. 60 da Constituição de 1988, reescrito, criou com as Disposições Transitórias da Constituição o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) em cada um dos Estados, qual se

apresentou apenas como um novo mecanismo de arranjo do regime de colaboração entre as esferas de governo.

As descontinuidades nos programas de governo e a falta de políticas de estado consubstanciadas para a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos são características em comum às duas modalidades de ensino. Buscando integrar estas duas modalidades e oferecer uma educação integrada aos jovens e adultos, foi criado o PROEJA, cujas perspectivas históricas e concepções serão apresentadas a seguir.

1.5.3 O novo cenário na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional: a criação do PROEJA

A educação profissional de jovens e adultos integrada ao ensino médio surgiu no Brasil em 24 de junho de 2005, por meio do Decreto nº 5.478, que estabeleceu diretrizes para oferta de cursos de educação profissional integrada com o ensino médio para jovens e adultos. Como o próprio nome do programa sinaliza, o PROEJA carrega consigo aspectos tanto do ensino profissionalizante quanto da educação de jovens e adultos, modalidades de educação que possuem características próprias e histórias paralelas, mas que coincidem no fato de terem sido pensadas de maneira assistencialista e para formar mão de obra.

O PROEJA objetivou inicialmente “atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2007, p. 12). Entretanto, o programa institucionalizou-se posteriormente como uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.

A partir da experiência inicial, observou-se que o Programa poderia ter sua abrangência ampliada. Foi então que outras instituições, gestores educacionais e estudiosos da área propuseram algumas alterações no Programa, que resultaram na publicação do Decreto 5.840/06, que revogava o primeiro e denominou-o de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Este Decreto permitiu que o PROEJA fosse ofertado também por todos os sistemas públicos de ensino, além das entidades privadas nacionais de serviço social (BRASIL, 2007). O Decreto 5.840/06 ampliou ainda a abrangência do programa, possibilitando sua integração ao ensino fundamental.

O acompanhamento e controle social da implementação nacional do PROEJA é realizado por um Comitê Nacional, formado pelo Ministério do Trabalho e Emprego e pelo

Ministério da Educação (BRASIL, 2007). Além de configurar-se como EJA e ensino profissionalizante, outro ponto de destaque neste programa é o seu currículo integrado. A associação do ensino médio ao profissionalizante tem o intuito de romper com a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, e perceber o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). O PROEJA, nesse sentido, busca incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, integrando a teoria e a prática, desenvolvendo a autonomia intelectual dos trabalhadores.

Com a institucionalização do programa, este currículo integrado representou um desafio político-pedagógico, visto que, além de integrar os conhecimentos, era necessário também pensar mecanismos pedagógicos para ensino considerando os conhecimentos já adquiridos por cada aluno durante sua vida social e profissional, originados de espaços não-formais de aprendizagem. Enfim, o PROEJA trouxe consigo a necessidade de considerar as especificidades do público alvo tão diversificado e até então desconhecido da Rede Federal.

Embora tais desafios tenham sido impostos, pode-se afirmar que o PROEJA está consolidado. Entretanto, cabe ressaltar que ainda existe a necessidade de qualificação de gestores e professores para atuar na operacionalização e avaliação do programa, bem como profissionais aptos a produzir e sistematizar conhecimentos em seus campos de abrangência. Uma das formas possíveis de viabilizar estas necessidades é partindo-se do completo estudo e entendimento da demanda existente, ou seja, quais são os conhecimentos que os alunos ingressantes no PROEJA já possuem e quais suas reais necessidades.

Apesar de seu Documento Base considerar que o país ainda necessita de

uma política pública estável voltada para a EJA que contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2007, p. 11).

O PROEJA ainda se configura como um programa de governo, que foi instituído por Decreto e é, portanto, passível de revogação. Os esforços de implantação e implementação do PROEJA nas instituições de ensino devem voltar-se também para a definição deste programa como política pública.

1.5.4 Desafios e processo de implantação do PROEJA no IFS

O processo de implantação do PROEJA no IFS teve início com a publicação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, quando o governo federal encaminhou aos

Institutos Federais, na época Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs, o Termo de Adesão, cuja assinatura possibilitava, além da implantação do programa, o aumento do número de matrículas na instituição, o que sinaliza o repasse de mais verbas do governo.

As discussões em torno desta nova modalidade de ensino só foram provocadas na instituição após a assinatura do referido termo, o que gerou desconforto na comunidade escolar, pois o PROEJA havia chegado à escola advindo das instâncias administrativas do governo, e não foi previamente discutido com aqueles que trabalhariam diretamente com este novo público. A partir da assinatura deste termo, foi instituído um grupo de trabalho composto por professores e pedagogos para viabilizar o atendimento a esse decreto federal. Dentre as discussões do grupo, estava a necessidade de definir a forma de ingresso destes estudantes. Foi cogitado que a seleção para os cursos PROEJA fosse realizada de maneira semelhante à seleção dos outros cursos, com provas de múltipla escolha que abordassem conhecimentos do Ensino Fundamental. Entretanto, White; Oliveira (2010) relatam que, após discussões, foi escolhido o sorteio como a forma de seleção dos candidatos aos cursos, pois a comissão entendeu que esta seria a forma mais democrática de acesso. Inscreveram-se, aproximadamente, quatrocentos candidatos, para as cento e sessenta vagas ofertadas nos cursos de Desenho de Construção Civil, Serviços Hoteleiros e Instalações Elétricas no campus Aracaju, e de Mecânica no campus Lagarto.

Embora tenha sido a maneira mais democrática de acesso aos cursos, o ingresso através de sorteio fez com que estudantes de diferentes níveis de escolaridade compusessem as turmas. Enquanto alguns tinham um bom acompanhamento nas aulas, outros sentiam grande dificuldade em acompanhar as disciplinas, fato que ocasionou grande evasão já no primeiro ano, como analisam White; Oliveira (2010).

Ainda em 2007, a instituição, na expectativa de solucionar o principal problema que se apresentava naquele momento – a dificuldade dos estudantes em acompanhar as aulas – ofereceu reforço escolar para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Física e Desenho. No entanto, esse período de reforço provocou uma situação inesperada: alguns alunos abandonaram o curso, pois não quiseram esperar o início das disciplinas próprias do curso no semestre seguinte.

Além dos diferentes perfis de estudante, outro desafio apresentado na implantação do curso foi a aceitação das turmas por parte dos professores. Considerando que esta realidade era nova para toda a comunidade acadêmica, que tinha como público principal estudantes que faziam cursos técnicos após o ensino médio, ou ainda que cursavam o ensino médio em

regularidade idade/série, alguns docentes consideravam a implantação do PROEJA um retrocesso, visto que a mesma época, novos cursos superiores também eram implementados, os que estimulava a qualificação dos docentes em cursos de Mestrado e Doutorado. Alguns docentes chegavam a ministrar aulas com o conteúdo e a metodologia utilizadas para cursos técnicos ou superiores, ou ainda aligeirando demasiadamente a abordagem dos conteúdos, por julgar que aqueles alunos não conseguiam aprender, o que contribuía para aumentar a evasão e a queixa dos estudantes do PROEJA (WHITE; OLIVEIRA, 2010).

Não podemos, entretanto, julgar que os docentes deveriam dedicar-se com eficiência ao PROEJA, uma vez que, como já destacamos, o perfil dos estudantes com os quais trabalhavam era bastante diferente da nova realidade que se apresentava, e para a qual muitos docentes não estavam preparados (WHITE; OLIVEIRA, 2010).

A incerteza gerada pela novidade desestabilizou as práticas docentes. Com o objetivo de melhorar esse quadro, foram contratados consultores em EJA, que desenvolveram atividades de capacitação junto aos professores que ministravam aulas no Programa. Entretanto, muitos docentes ainda resistiam ao trabalho com estes alunos e a participação nos cursos de capacitação foi aquém do planejado. Diante dessa realidade, o trabalho pedagógico desenvolvido junto ao PROEJA não produziu bons resultados, ocorrendo inclusive grande evasão (WHITE; OLIVEIRA, 2010).

White; Oliveira (2010) destacam outra iniciativa da instituição com o intuito de motivar docentes e discentes: a realização do evento Diálogos PROEJA, que se apresentou como uma oportunidade de troca de experiências entre os agentes envolvidos nesse programa: alunos, professores, gestores e pedagogos. Também em 2007, os estudantes passaram a receber um auxílio financeiro, a Bolsa PROEJA, no valor de R\$ 100,00 reais, para ajudar na alimentação, transporte e material didático, com o objetivo de incentivar a permanência desse aluno na escola. Contudo, mesmo com esse auxílio, a evasão ainda continuava, tendo em vista que, ao reprovar, muitos acabavam desistindo do curso.

Ainda preocupado com os rumos da modalidade PROEJA, o Instituto Federal de Sergipe, em novembro de 2008, com recursos do MEC, ofereceu pós-graduação *lato sensu* em PROEJA a professores das redes federal, estadual e municipal, que atuam na modalidade EJA. No campus Aracaju, foram ofertadas 35 vagas, sendo 07 destinadas aos servidores do IFS. Novamente foi constatado o baixo interesse dos docentes em dedicar-se a este programa, visto que destas 07 vagas, apenas duas foram preenchidas por docentes, sendo as demais ocupadas por pedagogos e outros técnicos da instituição. O Ministério da Educação também

tem demonstrado preocupação com os rumos do PROEJA, promovendo Encontros Nacionais e Regionais de EJA²⁰ para a discussão e troca de conhecimentos e experiências com esta modalidade de ensino.

Ainda que não tenham obtido resultados substanciais, este conjunto de ações permitiu algumas melhorias na oferta do PROEJA. Em 2009, o processo seletivo foi modificado, passando a ser realizado com a aplicação de uma prova com conhecimentos de nível fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, o que ocasionou uma sensível redução na evasão, visto que estes alunos ingressos tinham menos dificuldades na aprendizagem do que aqueles selecionados por sorteio (WHITE; OLIVEIRA, 2010).

A instituição também criou uma coordenadoria para tratar exclusivamente do PROEJA, a qual oferece acompanhamento pedagógico aos alunos e professores. Esta coordenadoria busca ainda distribuir as disciplinas dos cursos PROEJA para aqueles docentes que demonstram interesse e preparo pedagógico para este público específico. Entretanto, mesmo com as ações implantadas no Instituto Federal de Sergipe para a melhoria dos cursos PROEJA, algumas dificuldades ainda persistem, como a rejeição dos docentes a esta modalidade. Estas dificuldades sinalizam que as reflexões acerca do programa devem ser perenes, para que o programa possa cumprir seus objetivos.

A partir destas considerações teóricas a respeito do letramento e históricas sobre o PROEJA, refletiremos agora como esta pesquisa foi realizada, explicando o aporte metodológico no qual nos ancoramos para coletar os dados e interpretá-los.

²⁰ A exemplo dos Fóruns Regionais de Pesquisas e Experiências em PROEJA que ocorreram em todas as regiões do país. No Nordeste, o fórum foi promovido pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA), em dezembro de 2010.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Várias questões envolvendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem recebendo atenção de pesquisadores quanto: às metodologias de ensino adotadas (SOUZA, 2011), à organização do currículo (EUGÊNIO, 2004) à caracterização dos seus sujeitos (COSTA; SOBRINHO; DIAS, 2007), ao material didático elaborado especificamente para este público (MELLO, 2010), à formação de professores para atuar com esse perfil de estudante (VÓVIO, 2007), entre outros temas que vêm se configurando como objetos de pesquisa que visam dar um melhor desenvolvimento para este campo da educação. Os estudos sobre letramento parecem seguir esta tendência, com um número crescente de publicações destinadas à EJA, como se constata em diferentes trabalhos desenvolvidos sob a perspectiva teórico-metodológica da Linguística Aplicada (LA), numa interface com a área de Educação, como Buzzo (2003), Fonseca (2009) e Curto (2011). A natureza inter/transdisciplinar da LA possibilita a abordagem desse tema sob diferentes ângulos e impede que o seu tratamento seja reduzido a um campo específico do conhecimento (MOITA LOPES, 2006, p. 14).

Outra característica da LA que permite o desenvolvimento do estudo desse modo é o fato de esta área dedicar-se às problemáticas no ensino da língua, buscando compreendê-las em seu uso e suas manifestações a partir do usuário concreto e dos usos reais que fazem da língua, especificamente nas manifestações de escrita e leitura (OLIVEIRA, 2002). Além de dedicar-se às problemáticas no ensino da língua, a LA volta seu olhar também aos determinantes das situações que envolvem os usos da língua:

os aspectos macrossociais (fatores geográficos, socioeconômicos, culturais, ideológicos) e os aspectos microssociais (relativos à interação: o contexto de aprendizagem, os interlocutores, a troca de turnos entre eles, a negociação de sentidos, as ações realizadas, as produções escritas individual e coletivamente). Isso nos permite dizer que vertentes da Linguística Aplicada desenvolvem um olhar sócio-histórico e identitário para seus objetos de estudo, sendo que uma preocupação constante dessa área é relativa à utilidade social das pesquisas que desenvolve. (TINOCO, 2008, p.29).

O fato de a LA não focar sua visão nos aspectos estritamente linguísticos revela a sua preocupação com a contribuição social dos seus estudos. No caso da formação escolar, notadamente a Educação de Jovens e Adultos, é notória a relação entre a formação dos estudantes e sua inserção com qualidade no tecido social. A LA possibilita explicar e teorizar a respeito dessa questão, porque cria “inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14).

Este trabalho insere-se nos estudos de Linguística Aplicada, tendo em vista que o seu objeto de estudo – as práticas e eventos de letramento dos estudantes do PROEJA – está relacionado ao ensino da língua. Outra razão que nos leva a examinar a relação dos sujeitos com a escrita em seus diferentes âmbitos além do escolar é o deslocamento do foco da atenção das dificuldades para as experiências exitosas. As questões sobre o acesso à leitura e escrita no Brasil tendem a demonstrar que nossa população não lê e que o ensino de jovens e adultos é destinado àqueles que possuem pouca familiaridade com a escrita. Por essa razão, consideraremos também as práticas de leitura e escrita que são desenvolvidas por outras agências de letramento nas quais estes alunos da EJA mostram-se capazes de dominá-las.

Uma consequência importante desse enfoque é desmitificar que a escola, embora seja a principal das agências de letramento, não é a única. Embora o contexto escolar tenha sido central neste trabalho, não desconsideraremos outras experiências de letramento vivenciadas fora da escola, tendo em vista que as práticas de letramento também estão relacionadas aos usos sociais da leitura e da escrita, sobretudo no âmbito do trabalho, visto que o PROEJA eleva a escolaridade de jovens e de adultos que não tiveram oportunidade de fazer o ensino médio na idade adequada, ao tempo em que os profissionaliza.

Com a finalidade de refletir sobre o processo de construção do letramento dos estudantes do Curso de Desenho de Construção Civil na modalidade PROEJA, foi utilizada a pesquisa de cunho etnográfico, caracterizada por Moita Lopes (1996, p. 22) como aquela que coloca “o foco na percepção que os falantes têm da interação linguística e do contexto social em que estão envolvidos, através da utilização de instrumentos tais como notas de campo, diários, entrevistas etc.”. Sob esse enfoque, o estudo ora apresentado inscreve-se na perspectiva do letramento ideológico, porque considera que os usos da escrita não são padronizados e adquirem os valores e os significados que os contextos sociais constroem.

Tanto os instrumentos quanto os procedimentos de coleta de dados estão relacionados à pesquisa etnográfica e possuem características que respondem às necessidades deste estudo. Segundo André (2008, p. 28), a pesquisa etnográfica possui características próprias, como a observação participante, na qual o pesquisador possui o papel fundamental de coletar e analisar os dados, aproximando-se do evento observado, sem a pretensão de mudar o ambiente. Na pesquisa etnográfica, o pesquisador deve ainda dar ênfase ao processo observado e não no produto.

A escolha pela vertente etnográfica de pesquisa deve-se ao fato de que através dela é possível construir descrições iluminadoras da realidade social (neste caso, os usos sociais de

leitura e escrita que os estudantes fazem), que nos permitam analisar a partir de outras perspectivas os fenômenos cotidianos e apresentar o estudo de casos particulares como um microcosmo social, neste caso, a turma de PROEJA (KLEIMAN, 1998). Essa autora também afirma que

os estudos acadêmicos qualitativos, geralmente de tipo etnográfico, permitem conhecer as perspectivas específicas dos usuários e os contextos de uso e apropriação da escrita, permitindo, portanto, avaliar o impacto das intervenções e até, de forma semelhante à das macroanálises, procurar tendências gerais capazes de subsidiar as políticas de implementação de programas. (KLEIMAN, 2001, p. 269)

Com base nesta abordagem, a pesquisa concentrou-se nas práticas de letramento dos estudantes e suas relações com a formação escolar e o mundo do trabalho, tendo como embasamento a orientação teórica dos estudos letramento. Portanto, a metodologia delineou-se visando à demonstração tanto das estratégias que estes sujeitos lançam mão para resolver questões que envolvem a escrita quanto suas próprias representações sobre suas capacidades e necessidades de leitura e escrita.

2.1 Procedimentos metodológicos para avaliar o letramento

Tão difícil quanto encontrar um único conceito que abarque toda a complexidade do letramento é encontrar métodos para avaliar como ele acontece na sociedade. Tendo em vista que não é possível dividir os sujeitos em letrados e iletrados, assim como defende Kleiman (2010, p. 24), ao argumentar que não existe letramento em “grau zero”, um possível modo de avaliar o letramento seria estabelecer níveis para esta variável porém, ainda assim, há muito a se considerar para estabelecermos estes padrões. Soares (2010, p. 71) justifica essa dificuldade pelas características do letramento, porque, segundo ela, é “uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica”. A UNESCO, já no final dos anos 50, mesmo reconhecendo que o letramento “pode cobrir desde um mínimo absoluto a um máximo determinado” (SOARES, 2010, p. 71), classificou a população em *letrados/iletrados*, conforme vimos anteriormente, para estipular uma avaliação.

A despeito de todas as dificuldades em encontrar a melhor forma de avaliar o letramento, a avaliação se faz necessária, visto que o objetivo das pesquisas atuais não é somente quantificar o número de pessoas alfabetizadas, mas conhecer como a escrita é utilizada por estas pessoas nos mais diferentes contextos, para que seja possível estabelecer políticas públicas de estímulo ao letramento e rever o papel da escola a esse respeito.

Os estudos destinados a avaliar as condições de letramento da população brasileira são relativamente recentes. Em 1995, a cidade de São Paulo participou de um estudo realizado pela Orealc (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe) que objetivava medir habilidades e colher informações sobre usos da leitura e da escrita na vida cotidiana junto a uma amostra representativa da população de jovens e adultos com baixa escolaridade. Ainda utilizando o conceito de analfabetismo funcional, esse estudo investigou as relações entre o letramento e a inserção no mercado de trabalho, além da participação social desta parcela da população. Porém, anteriormente, outros índices a respeito desse tema foram publicados pelo IBGE (RIBEIRO, 2001). Devido à diversidade encontrada nas formas de levantamento das informações e às terminologias utilizadas para tratar desse tema, faz-se necessário esclarecer alguns pontos, como os tipos de pesquisa para coleta de dados e os referenciais utilizados por elas.

Qualquer que seja a estratégia utilizada para a avaliação do letramento, alguns critérios devem ser cuidadosamente analisados, são eles de ordem técnica (construção de instrumentos de medida, organização e processamento dos dados) e de ordem conceitual (definição do que é letramento, ou quais aspectos do letramento abordar). A respeito das estratégias de avaliação que dispomos para estudar o letramento, Soares (2010) aponta as características das três principais categorias de avaliação do letramento: os censos populacionais, as avaliações dos sistemas educativos e os estudos por amostragem da população²¹.

Os censos educacionais divulgados pelo IBGE constituem as fontes mais antigas de dados sobre esse tema, apesar das alterações nos parâmetros para definição de analfabetismo funcional, o que torna a variável não contínua. Ferraro (2002) ressalta que é possível construir séries históricas consistentes sobre a evolução do fenômeno no Brasil desde 1872. Assim, apesar de diferentes metodologias adotadas, os censos educacionais ainda são a principal fonte sobre a formação educativa dos brasileiros.

Soares (2010) faz algumas ressalvas quanto à utilização dos censos populacionais como forma de avaliar o letramento. Segundo a autora, as formas de coleta dos dados merecem atenção, pois são baseadas principalmente na auto-avaliação – sem a aplicação de

²¹ Vale salientar que neste trabalho não nos delimitaremos apenas a um método de estudo de letramento aqui apresentado – censo, pesquisa por amostragem e avaliação educacional. Embora tenhamos utilizado outros procedimentos metodológicos, que serão esclarecidos mais adiante, julgamos pertinente mencionar os métodos mais utilizados, discutindo sobre as vantagens e desvantagens de cada um.

testes para aferir estes conhecimentos²² – ou na quantidade de anos de estudo, o que em países com o sistema educacional desigual pode comprometer a qualidade dos dados. Em países desenvolvidos, a quantidade de séries estudadas pode ser um critério mais confiável, pois a qualidade da educação tende a ser mais homogênea. Já em países em desenvolvimento como o Brasil, alguém que tenha estudado oito anos do ensino fundamental numa escola pública da zona rural pode ter habilidades de leitura e escrita diferentes de quem estudou a mesma quantidade de anos numa escola particular de um grande centro urbano.

Kleiman (1995, p. 20) considera a escola como “a mais importante das *agências de letramento*”, mas a discussão do uso deste espaço para investigar a respeito do letramento da população merece algumas ressalvas, entre elas o fato de que, na maioria das avaliações escolares, somente são abordados os conhecimentos transmitidos nos conteúdos curriculares, quando sabemos que o letramento envolve outras esferas sociais, como a família, o trabalho, a religião etc, e que as práticas de leitura e de escrita apresentadas pela escola são pouco comuns fora dela, como os ditados e as atividades dos textos didáticos.

Apesar de serem mais detalhadas do que os censos populacionais, as avaliações dos sistemas educativos ainda não abrangem grande parte da população: aquela que não está vinculada ao ambiente escolar, porém necessita da escrita e da leitura no seu cotidiano. Essas necessidades são muitas vezes diferentes daquelas destacadas pela escola, onde o conceito de letramento prioriza a dimensão individual dos usos da escrita e da leitura. Portanto, testes como estes não abordam as práticas de letramento que a população efetivamente tem acesso fora do contexto escolar. Por esse motivo, Soares (2010, p. 103) aponta os estudos por amostragem da população como uma alternativa para demonstrar um retrato mais fiel da capacidade que a população tem para usar a informação impressa.

Apesar de serem estudos recentes e de pouca divulgação, as pesquisas amostrais buscam verificar como os jovens e adultos que já saíram da escola ou tiveram pouco tempo de estudo necessitam dos conhecimentos de leitura e de escrita para realizar tarefas cotidianas e para conseguirem ascensão social, visto que a cultura letrada é a dominante nas sociedades em que a escrita desempenha papel fundamental na transmissão de conhecimentos. Os estudos por amostragem possibilitam, dentro dos seus limites, que também sejam obtidas informações sobre as dimensões individual e social do letramento, além de relacioná-lo a fatores, como idade, região geográfica, sexo etc.

²² Além disso, esta forma de coleta de dados está sujeita à autoestima do entrevistado que pode declarar-se alfabetizado pela vergonha que a condição de analfabetismo pode trazer, ou, ao contrário, declarar-se analfabeto por ter pouco domínio sobre a língua escrita e ter receio de ser submetido a um teste.

Apesar dessas limitações, as questões metodológicas envolvidas neste tipo de estudo impõem a consideração de apenas uma amostra de comportamentos considerados representativos de uma grande variedade de habilidades e práticas. Também por questões metodológicas, deve-se atentar ainda para o cuidado deste tipo de pesquisa em de traçar linhas *imaginárias* para escalonar os níveis de uma variável contínua como o letramento. Outra característica e limite das pesquisas por amostragem é que normalmente enfatizam o letramento funcional, pois não avaliam de que forma a população utiliza a leitura e a escrita para tomar consciência de sua condição e transformar sua realidade.

Soares (2010), ao tecer comentários sobre os censos populacionais, as avaliações dos sistemas educativos e os estudos por amostragem da população, indica que todos apresentam alguma concordância com a necessidade de letramento da população, contudo julga que essa última estratégia é a que possui mais possibilidades de abarcar a complexidade do fenômeno do letramento, tanto na sua dimensão individual, ou seja, a posse de determinadas habilidades de leitura e escrita, quanto na sua dimensão social, relativa às práticas de leitura e escrita em diferentes contextos.

De acordo com Ribeiro (2001), os americanos foram os pioneiros nos testes que avaliam a capacidade de usar informação impressa para realizar tarefas do dia-a-dia. A metodologia norte-americana foi utilizada pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Departamento de Estatística do Canadá em dezenove países da América do Norte e Europa. Contudo, ainda de acordo com Ribeiro (*op. cit.*, p. 295), em países do Terceiro Mundo como o Brasil, “os estudos sobre o letramento com base em pesquisas amostrais não se desenvolveram em igual medida, certamente devido aos elevados recursos que requerem”. Os estudos comparativos das condições de letramento nas populações adultas começaram a ser implantados na América Latina em 1990, pela Orealc que, no seu segundo estudo, realizado em 1995, incluiu a cidade de São Paulo como uma dos sete centros urbanos na América Latina, nos quais a segunda pesquisa se desenvolveu. Este foi, então, o primeiro estudo realizado no Brasil com amostras da população de jovens e adultos dos centros urbanos, a fim de verificar habilidades e recolher informações sobre usos da leitura e escrita na vida diária. Ainda seguindo os modelos estatísticos criados nos Estados Unidos, outra pesquisa foi realizada posteriormente com as populações do Rio de Janeiro e de Campinas.

Com base nestes estudos foi criado em 2001 o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), que tem como objetivo, além de apontar os níveis de letramento da população, como

fizeram os outros estudos, também propor políticas educacionais que minimizassem os resultados insatisfatórios. Embora não tenha sido realizado dentro do ambiente escolar, este indicador revela como a escola tem se comportado em relação à promoção de letramentos (matemático, leitura e escrita etc) nas diversas esferas sociais. Diferentemente dos censos realizados dentro das escolas, priorizam outros tipos de observações – número de matrículas, evasão, repetências – não menos importantes, porém pouco relacionadas com a competência/habilidade da população para utilizar estes conhecimentos socialmente.

2.1.1 Contribuições e procedimentos metodológicos do Inaf

No Brasil, os estudos sobre o letramento da população ganharam destaque a partir de 2000, quando o Instituto Paulo Montenegro²³ e a organização não-governamental Ação Educativa começaram a debater a respeito da criação de um indicador nacional que realizasse uma pesquisa sobre o analfabetismo funcional entre jovens e adultos do Brasil. A partir de então foi criado o Indicador de Alfabetismo Funcional – Inaf, que retrata os conhecimentos e os usos que a população jovem e adulta tem a respeito da leitura e da escrita e dos conhecimentos matemáticos aplicados no cotidiano²⁴.

Entendemos que a maior contribuição deste indicador situa-se no campo social, visto que, ao conhecermos a realidade do uso da escrita e da leitura da população, é possível estabelecer políticas públicas educacionais que estimulem os usos dos diversos meios de comunicação escrita pela população.

No Brasil, os resultados do Inaf são publicados anualmente. Em sua primeira edição, no ano de 2001, foi realizada a primeira pesquisa nacional, cujo objetivo era verificar as habilidades de leitura e escrita da população por meio da aplicação de um teste. Em 2002, o foco da investigação foram os conhecimentos matemáticos aplicados ao cotidiano. No ano seguinte, 2003, houve a retomada das pesquisas sobre leitura e escrita, como uma forma de comparar os dados obtidos em 2001. Dessa maneira, os conhecimentos de matemática e os de leitura e escrita alternaram-se anualmente, sendo trabalhados em conjunto a partir de 2007, mesmo ano em que sua periodicidade passou a ser bienal.

²³ Instituição sem fins lucrativos, criada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), para desenvolver projetos na área de educação.

²⁴ Considerando que os critérios adotados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) foram utilizados como orientação para a elaboração do questionário desta pesquisa, as concepções metodológicas adotadas para a construção deste índice foram abordadas no capítulo que trata da metodologia desta dissertação. Trataremos aqui da importância do Inaf para os estudos sobre letramento no Brasil de forma a elucidar como ele tem contribuído para os estudos sobre letramento.

O Inaf constitui-se em uma iniciativa fundamental para preencher uma lacuna de testes amostrais que permitam a análise de minuciosas informações sobre o conhecimento populacional da leitura e da escrita, e tem como objetivos fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho dessas políticas²⁵. Entretanto, observamos que, mesmo constituindo-se em uma pesquisa por amostragem, seu universo de abrangência poderia ser maior, tendo em vista as dimensões territoriais do Brasil, seu contingente populacional e sua diversidade cultural. A ampliação da quantidade de entrevistados, que atualmente é de 2000 pessoas entre 15 e 64 anos, poderia permitir um retrato mais substanciado dos conhecimentos verificados, evidenciando, inclusive, disparidades regionais, de gênero ou de idade, o que serviria de base para o delineamento mais direcionado de políticas públicas de promoção do letramento.

Devido ao fato de ser uma metodologia inédita no Brasil para levantamento de dados sobre os usos da escrita e da leitura pela população, o Inaf contribui também como base metodológica para estudos acadêmicos relacionados ao letramento, como se confirma nos trabalhos de Vóvio (2007) e Coutinho (2005), que se basearam dos questionários aplicados pela equipe do Inaf para estudar as práticas de leitura e escrita de porteiros e de alfabetizadores de jovens e adultos, respectivamente. Por ser um instrumento que abarca boa parte das práticas de letramento presentes no cotidiano dos alunos participantes desta pesquisa, algumas questões abordadas pelos questionários elaborados pela equipe do Inaf também serão utilizadas.

Nesta pesquisa, os resultados obtidos através do questionário baseado no Inaf possibilitaram o delineamento do perfil dos alunos e das suas práticas de letramento. Estes dados, assim como os demais coletados nesta pesquisa, serão trabalhados juntamente com o recorte teórico ora apresentado.

Por não ser aplicado no ambiente escolar, o Inaf requer uma metodologia com alguns cuidados, pois nem sempre são encontradas as condições favoráveis para aplicação dos testes, como ocorre no ambiente de sala de aula. Também por este motivo, autores como Ribeiro (2001) avaliam que os testes não deveriam abordar conteúdos transmitidos na escola, e sim os usos da leitura e da escrita em diferentes âmbitos sociais, como o doméstico e o trabalho, por exemplo.

²⁵ Os dados estão disponíveis em <www.ipm.org.br>. Acesso em 04 fev 2012.

Dessa forma, em fevereiro de 2001 foi realizado um seminário que reuniu estudiosos da área para discutir sobre a relevância social e educacional do indicador, além de traçar a metodologia adotada, a qual deveria conciliar as condições técnicas para uma coleta de dados confiável, o rigor teórico e científico da análise e a comunicabilidade dos resultados. Definiu-se então que o indicador seria composto por um questionário com 68 questões e um teste de leitura, referentes a habilidades mais recorrentes nas diferentes práticas de letramento, contemplando seis esferas de práticas de letramento: doméstica, trabalho, lazer, educação, participação social e política e a esfera da religião. Dessa forma, buscou-se aproximar ao máximo os textos e as tarefas mais frequentes no cotidiano, visto que esta é a intenção primeira do indicador:

oferecer à sociedade brasileira um conjunto de informações sobre habilidades e práticas relacionadas à leitura, escrita e matemática da população brasileira, de modo a fomentar o debate público e subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura. (RIBEIRO, 2004, p. 9).

Identificamos uma semelhança entre o questionário aplicado pelo Inaf e os métodos de avaliação do letramento utilizados nos Estados Unidos, o *National Assessment of Educational Progress* (NAEP). Neste programa de avaliação, os materiais de leitura e escrita são definidos por categorias de acordo com a forma linguística em que a informação é apresentada. Assim como no Inaf, a matriz do NAEP inclui categorias de materiais de leitura e escrita como cartas, rótulos, formulários, anúncios, notícias etc.

Artes (2007) explica a aplicação do teste em que os 20 itens foram apresentados aos entrevistados de quatro formas distintas, possibilitando a gradual independência do entrevistado em relação à interferência do entrevistador na participação:

- As seis primeiras perguntas e suas opções de resposta eram lidas pelo entrevistador, anotando as respostas dadas oralmente pelo entrevistado.
- A sétima atividade consistia em um formulário incompleto que deveria ser preenchido pelo entrevistado, utilizando como referência as informações contidas em uma cédula de identidade;
- Nos itens 8 a 10, o entrevistador lia as instruções para o entrevistado preencher;
- Nos itens de 11 a 20, embora o entrevistador pudesse auxiliar na localização do texto correspondente a cada questão dentro da revista, o próprio entrevistado lia as

instruções e escrevia as respostas nos espaços correspondentes, possibilitando, assim, verificar seu desempenho sem a interferência do entrevistador.

Com relação à sua periodicidade, o Inaf coleta dados anualmente, alternando a cada ano a abordagem dos testes: habilidades e práticas de leitura e escrita e habilidades matemáticas. A amostra de 2.000 pessoas de 15 a 64 anos, das zonas urbanas e rurais de todas as regiões do Brasil, foi definida pelos especialistas do IBOPE, com base num amplo conjunto de informações sobre a população-alvo de que o instituto dispõe, considerando ainda as necessidades específicas do estudo (RIBEIRO, 2001).

2.1.2 Terminologia utilizada pelo Inaf

Como detalhamos no capítulo anterior, as publicações sobre letramento trazem também outros termos relacionados, como analfabetismo, analfabetismo funcional, alfabetizado, alfabetismo, letramento. Estes dois últimos estão mais presentes na literatura especializada e menos conhecidos da população em geral, pois são menos comumente citados.

A respeito da escolha dos termos utilizados pelo Inaf, Ribeiro; Vóvio; Moura (2002) esclarecem que, para não incorrer em simplificações e imprecisões conceituais, a equipe de pesquisa partiu do princípio que o termo "analfabetismo funcional" é incompatível com uma visão mais atualizada de letramento, visto que as pessoas não possuem habilidades "não-funcionais", ou seja, habilidades que não tenham nenhum uso ou significado.

Dessa forma, utilizou-se o termo analfabetismo, no seu sentido tradicional, e níveis diferenciados de alfabetismo, cada um com seu espectro de funcionalidade. Ribeiro (2004) justifica que o Inaf utilizou o termo alfabetismo para designar os níveis de habilidade da população na leitura e na escrita, os quais eram medidos através de testes de leitura e escrita. Já o termo letramento refere-se às práticas de leitura e escrita desta população.

Uma vez definida a terminologia a ser adotada, outra questão que ainda precisaria ser esclarecida pela equipe do Inaf era a delimitação níveis para classificar os entrevistados, de forma a caracterizar os entrevistados de acordo com as classificações adotadas.

O delineamento de uma escala classificatória para os níveis de letramento possibilita agrupar os indivíduos de acordo com as semelhanças no uso da escrita e da leitura e descarta a dicotomia: letrado *versus* iletrado. Tal dicotomia, além de considerar ser possível a ausência total de letramento, colocaria numa mesma categoria – a dos letrados – pessoas com perfis

completamente diferentes de uso da língua escrita. Nesse sentido, alguns nivelamentos foram construídos para estabelecer escalas de letramento. As Nações Unidas recomendam que esta escala varie em quatro grupos: não-letrado, pouco letrado, letrado mediano e altamente letrado (SOARES, 2010).

No Brasil, Ferraro (2002) construiu uma escala cuja ideia original previa o estabelecimento de quatro níveis de letramento, com corte na 1^a, na 4^a e na 8^a séries da educação fundamental e na 3^a (última) do ensino médio²⁶. Posteriormente, este autor estabeleceu uma escala com três níveis de letramento, além do analfabetismo, sendo os cortes na quantidade de anos de estudo, e não na conclusão de determinadas séries. Assim como Ferraro (op. cit.), o Inaf dividiu os participantes da pesquisa em três níveis de alfabetismo, além do analfabetismo. Porém, de modo diferente de Ferraro, que utilizou as séries escolares como base para definição dos níveis, o critério estabelecido pela equipe do Inaf para o escalonamento dos níveis foi baseado no desempenho dos participantes no teste.

Para traçar o perfil da turma e conhecer as suas práticas de letramento, utilizamos parte do questionário do Inaf, visto que ele aborda diferentes agências de letramento – como o trabalho e o lar – em diferentes momentos da vida – como a infância e a atualidade. Entretanto, os resultados desse questionário auxiliaram a nossa pesquisa, pois para atender aos nossos objetivos²⁷, foram necessárias outras formas de coleta de dados, que apresentaremos a seguir.

2.2 Coleta de dados

A turma escolhida para desenvolvimento da pesquisa era concluinte do curso de Desenho de Construção Civil, do Instituto Federal de Sergipe, no campus Aracaju. A escolha por essa turma se justifica por ter sido a segunda a ingressar pelo PROEJA²⁸, representando, assim, os sujeitos que estão concluindo o curso e por isso podem comparar suas práticas de letramento anteriores ao ingresso no curso com aquelas que adquiriram ao longo dele.

²⁶ Para um maior detalhamento das características de cada nível de letramento, sugerimos a leitura de Ferraro (2002).

²⁷ i) analisar se as práticas de leitura e de escrita apresentadas pelo PROEJA estão relacionadas com as práticas cotidianas de leitura e escrita dos alunos; ii) discutir a posição dos alunos a respeito das mudanças que perceberam no decorrer do curso sobre as práticas de uso significativo da leitura e da escrita; iii) analisar a representação da leitura e da escrita na vida dos alunos.

²⁸ A primeira turma a ingressar no PROEJA já havia concluído o curso na época da pesquisa, por isso não foi possível acompanhá-la.

Tomando como base a concepção ideológica do letramento, que o considera mais abrangente do que as práticas de leitura e escrita em sala de aula – embora se relacionem – entendemos que os instrumentos de coleta de dados devem ser diversificados e, por isso, o estudo do processo formativo dos estudantes não deve levar em conta apenas registros dos acontecimentos em sala de aula. É preciso refletir também sobre a história dos indivíduos, assim como de que forma o acesso ao conhecimento lhes é garantido.

Para que se discuta a respeito das práticas de letramento dos estudantes, é necessário inicialmente caracterizar os participantes e o contexto – situacional, institucional e macrossocial – em que eles atuam (KLEIMAN, 1998). Por esse motivo, os diferentes instrumentos utilizados nesta pesquisa permitiram a composição de uma variedade de informações sobre a história desses estudantes como leitores e produtores de textos, como também suas posições sobre as práticas de letramento de que vivenciam. Por isso foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevistas gravadas em áudio, questionários, de forma que a coleta de dados fosse a mais vasta possível e que o fenômeno pudesse ser observado por mais de um ângulo. Também houve registros em notas de campo, por meio da observação participante, onde foi possível desvelar o cotidiano da prática escolar, entender as relações estabelecidas entre os sujeitos, enfim, enfatizar as relações e compreender o dinamismo cotidiano e os modos de organização da sala de aula. Vale salientar que, em todo processo de coleta, assim como na análise dos dados, adotamos o cuidado com o sigilo sobre a identificação dos participantes, respeitando princípios éticos da pesquisa.

Entendemos que o questionário e a entrevista são instrumentos de coleta de dados que permitem facilmente respostas pelos participantes da pesquisa que não condizem com a realidade, seja por medo de não atenderem às expectativas do pesquisador ou por não darem a devida importância à atividade. Contudo, a questão central deste trabalho não é verificar se os entrevistados disseram ou não a verdade, promovendo uma espécie de confronto entre os dados obtidos, e sim a complementaridade nas respostas destes sujeitos, que são passíveis de esquecimentos ou supervalorização de algum aspecto em detrimento de outros, e a tentativa de reconstrução das relações que eles estabeleceram ao longo de suas vidas com a escrita e a leitura, especialmente no PROEJA, para, a partir de então, relacionar os dados.

A realização da coleta de dados aconteceu em momentos distintos, porém inter-relacionados. Inicialmente, foi aplicado um questionário com a turma e, em seguida, foi realizado o acompanhamento das aulas durante um semestre letivo, com gravações em áudio e anotações de campo realizadas pela pesquisadora. Ao final do semestre, alguns alunos foram

entrevistados. Serão detalhadas a seguir a construção e a importância de cada etapa e instrumento de coleta de dados da pesquisa.

2.2.1 Questionário

A aplicação do questionário possibilitou a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Sua estrutura foi dividida em seis blocos principais: perfil sócio-econômico; práticas de letramento na esfera do trabalho; práticas de letramento na esfera cidadã; práticas de letramento na esfera doméstica; auto-avaliação das capacidades de leitura e escrita; práticas de letramento na esfera cultural; práticas de leitura e escrita na escola, buscando, dessa forma, obtermos o perfil sócio-econômico dos alunos do PROEJA, além das suas habilidades de leitura e escrita em diferentes contextos. Os dados coletados possibilitam ainda a inter-relação entre as diferentes esferas, pois apesar de serem contextos diferentes, entendemos que não são dissociados.

A estrutura e as questões apresentadas tiveram como base o questionário utilizado no Indicador de Alfabetismo Funcional – Inaf, por julgarmos que ele, ao mesmo tempo em que possibilita uma visão geral sobre as práticas de letramento dos estudantes, também torna possível a identificação dessas práticas sob diversos ângulos: exercício da cidadania, atuação profissional, atividades do cotidiano nas esferas doméstica e escolar.

A aplicação dos questionários ocorreu nas primeiras semanas do ano letivo, após a apresentação da pesquisadora à turma selecionada para a realização da pesquisa, explicando sobre o que se tratava o trabalho e como aconteceria a coleta de dados. Nesse momento também solicitamos a autorização dos alunos para a realização da coleta de dados, bem como para a divulgação dos resultados das análises.

2.2.2 Entrevista

No que pese a importância dos questionários para traçar um perfil geral da turma, devemos ponderar que as abstrações estatísticas precisam ser contextualizadas, para que o efeito de um ou de outro fator não se torne absoluto. A consideração de situações singulares pode explicar certos aspectos das realidades sociais em seu conjunto, complementando correlações entre variáveis apresentadas nos dados estatísticos dos questionários. Pensando sobre essas questões, foram realizadas entrevistas com uma parte da turma, com o objetivo de

esclarecer e aprofundar itens abordados no questionário e discutir pontos importantes do processo de construção do letramento para estes alunos.

Além de conhecer o processo formativo dos estudantes e as práticas de letramento, interessava-nos também saber o que os estudantes tinham a dizer sobre suas práticas de leitura e sobre sua convivência com a leitura e escrita ao longo da vida. Para isto, a entrevista possibilitou, a partir das perspectivas dos próprios participantes, compreender em quais condições se deu sua formação como leitor e escritor, conhecer as histórias de leituras de cada leitor e os significados atribuídos a essas práticas, as estratégias utilizadas para enfrentar situações que exigem essas habilidades e suas expectativas com relação à conclusão do curso.

As entrevistas foram semi-estruturadas, com algumas perguntas baseadas nos trabalhos de Lopes (2006), Vóvio (2007), Rojo (2009) e Vóvio; De Grande (2010). Este modelo de entrevista permite que sejam feitas adequações de acordo com as respostas dos entrevistados. Dessa forma, as perguntas algumas vezes geravam outras questões, ou então precisavam ser expostas de outra forma, pois os alunos não entendiam ou respondiam com o foco em outros aspectos que não eram o objeto central da pesquisa²⁹. Além disto, esta forma de entrevista permitiu que outros questionamentos perpassassem a pergunta principal, contribuindo para o enriquecimento das informações.

Como explica Lahire (2004), é possível, a partir de um pequeno número de casos particulares, pensar em sua ordem de complexidade específica. O autor defende ainda que esta é uma maneira de “não sucumbir ao mito do mapa tão grande quanto o território” (LAHIRE, 2004, p.42). Seguindo este raciocínio, foram selecionados seis dos dezenove estudantes da turma para ser entrevistados.

Os critérios para a escolha destes seis estudantes foram a assiduidade às aulas e a faixa etária: três deles são os mais velhos da turma, representativos do público principal ao qual se destina o PROEJA; um entrevistado está entre os mais jovens, representado aqueles que tiveram mais acesso à educação, mas que atribuem um perfil mais jovem às turmas de EJA; outros dois têm idade intermediária.

As entrevistas foram realizadas nos intervalos entre aulas ou nos horários em que o professor faltava. Todas as gravações foram feitas numa sala fechada, visando, além da melhor qualidade acústica da gravação, deixar os entrevistados à vontade para falar de suas experiências pessoais de leitura e escrita, como também garantir também o sigilo das gravações.

²⁹ Veremos no capítulo seguinte que boa parte das respostas relacionadas às práticas de leitura e de escrita remetia apenas aos usos escolares ou centrava-se em questões gramaticais.

No primeiro³⁰ roteiro de entrevista elaborado, foram abordadas questões relativas à escolha do curso, as práticas de letramento na infância e no trabalho, além da caracterização destes sujeitos como leitor. Entretanto, algumas questões ainda necessitavam ser abordadas, de forma a atender outros aspectos ainda não contemplados, como: a concepção que os sujeitos possuem de si próprios enquanto leitores, as práticas de leitura coletivas e individuais, as contribuições do PROEJA para suas práticas de leitura e de escrita, entre outras. Dessa forma, foi elaborado um segundo³¹ roteiro de entrevista para a complementação dos dados. Esta segunda etapa da entrevista foi realizada no segundo semestre letivo, quando a observadora-participante não estava mais presente nas aulas. Esta presença em sala de aula será detalhada no tópico a seguir.

2.2.3 Observação em sala de aula

As observações etnográficas feitas no cotidiano da sala de aula permitiram o contato direto dos sujeitos com a professora e convivência com a turma no seu contexto natural. Nestes acompanhamentos, foi utilizada a técnica de observação participante, em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo desde o início, sendo solicitada a autorização deste, garantindo-os o sigilo de nomes e outras informações cuja publicação não fosse consentida (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A presença em sala de aula não poderia ser desprezada, pois é na realidade do cotidiano escolar que se estabelecem as interações dos alunos entre si e com o professor, e se manifesta o envolvimento dos estudantes com as tarefas propostas, enfatizando não somente o produto, mas também o processo de construção da relação desses sujeitos com a modalidade escrita da língua. Além disso, estes momentos possibilitaram uma maior aproximação entre os sujeitos e a pesquisadora, de forma que no momento das entrevistas eles não demonstraram constrangimento, o que poderia ocorrer caso estivessem conversando com alguém completamente desconhecido.

Para observar o processo de construção do letramento escolar foi escolhida a disciplina Língua Portuguesa III. Não podemos ignorar que o processo de letramento ocorre nas mais variadas instâncias, espaços e situações. Em decorrência disto, reconhecemos que a escola, por ter suas atividades centradas sobretudo na escrita e na leitura, promove o letramento em todas as disciplinas. Entretanto, devido à necessidade de escolher apenas um componente

³⁰ Apêndice B.

³¹ Anexo C.

curricular para realizar o acompanhamento, julgamos pertinente a observação das aulas de Língua Portuguesa III, tendo em vista que é nesta disciplina que o trabalho com escrita e leitura ocorre de maneira mais sistemática. Enquanto nos outros componentes curriculares as atividades de escrita servem de suporte para a realização de atividades diversas, nas aulas de Língua Portuguesa a utilização dessas atividades escritas serve para trabalhar a própria escrita. Neste processo de metalinguagem, o letramento pode ser observado de maneira mais clara.

Realizamos registros de observações do primeiro semestre letivo de 2011, com um total de dezesseis dias³² de aula, quando os estudantes cursavam o terceiro ano, ou seja, estavam concluindo o curso. No primeiro dia de aula, a pesquisadora apresentou-se à turma para solicitar a anuência dos participantes. Neste momento, eles receberam explicações sobre a pesquisa. Sendo informado qual seria o comportamento da pesquisadora em sala e a forma de participação dos estudantes. Ao final das explicações, os alunos concordaram com a presença da pesquisadora em sala e a professora começou a ministrar a aula.

A disciplina foi ministrada pela professora Lourdes, graduada em Letras, especialista em Língua Portuguesa e mestranda em Linguística. Esta professora tem 57 anos, dos quais 40 dedicados ao magistério. Já havia se aposentado da rede estadual de ensino quando ingressou na rede federal, onde trabalhou como coordenadora do ensino médio e posteriormente do PROEJA. Nesta última função, Lourdes engajou-se na implantação do curso, pois enquanto boa parte dos professores da instituição julgava como demérito ministrar aulas no PROEJA, ela sensibilizou-se com a realidade dos estudantes e estimulava a permanência deles na instituição, chegando a visitar as famílias e os locais de trabalho quando algum deles faltava por vários dias consecutivos e ela não conseguia contato telefônico. Esta dedicação era retribuída pelos alunos, pois muitos assumiam que as dificuldades cotidianas estimulavam a desistência do curso, mas eles eram encorajados pela coordenadora e voltavam a frequentar as aulas.

Estas informações foram relatadas pela professora Lourdes e também observadas pela pesquisadora-participante, que trabalha no Instituto Federal de Sergipe como orientadora pedagógica. Logo após ingressar no IFS, em 2008, a pesquisadora cursou a Especialização em PROEJA e vivenciou as dificuldades em implementar com sucesso o PROEJA, que havia iniciado suas turmas há pouco mais de um ano. Da convivência com os desafios do PROEJA, surgiram o interesse e a necessidade de pesquisar sobre os sujeitos aos quais se destinam o programa, observando diretamente o cotidiano de uma sala de aula do PROEJA.

³² Em cada dia eram ministradas duas aulas. Embora o semestre letivo seja composto por 20 semanas, houve dois feriados e outros dois dias em que a professora estava de licença médica. Por isso, um total de dezesseis aulas.

A presença em sala de aula permitiu traçar algumas características da turma. Os sujeitos³³ que constituem a turma cujos dados foram analisados ingressaram na instituição no ano letivo de 2009. Naquela ocasião, o curso de Desenho de Construção Civil foi dividido em duas turmas, uma com 35 e outra com 36 matriculados. No ano seguinte, somando-se evasões e reprovações, a quantidade de alunos na série caiu em aproximadamente 60% e as duas turmas foram condensadas em uma com 29 alunos matriculados. No momento da pesquisa constavam no diário de classe 21 alunos matriculados³⁴. Contudo, a sala costumava ter em torno de 16 alunos nas aulas de Língua Portuguesa e nem mesmo nos dias de avaliação todos compareciam. Outro fato que chamou a atenção foram os atrasos constantes dos alunos e as saídas antes do horário previsto, o que forçava o término das aulas e conseqüentemente a duração da hora-aula abaixo do previsto. Estas chegadas com atraso dos alunos pareciam ser um hábito, e não uma necessidade por terem saído tarde do trabalho ou pelo trânsito do horário, visto que a disciplina era ministrada das 21h15 às 22h45, ou seja, eles já estavam – ou deveriam estar – na escola. As saídas antes do horário previsto eram justificadas pela necessidade de estar no ponto de ônibus às 23h30.

A duração da aula aquém do tempo previsto impossibilitava a realização das atividades planejadas pela professora, o que tornava a explicação dos conteúdos e os debates encurtados e menos proveitosos do que o planejado.

Estes fatos parecem ser comuns em cursos noturnos, pois mesmo as turmas da modalidade subsequente e superior deixavam a escola antes do horário previsto, pelos mesmos motivos das turmas de PROEJA. Dessa forma, deve-se ter cautela em estigmatizar os cursos de EJA como aligeirados. Seria mais prudente e eficiente, neste aspecto, reconsiderar os horários escolares nos cursos noturnos.

³³ O perfil mais detalhado destes sujeitos será apresentado no capítulo referente à análise de dados.

³⁴ Analisando-se apenas os diários de classe, percebemos que alguns alunos não foram aprovados, contudo a maioria desistiu do curso. Esta acentuada evasão merece destaque, pois se compararmos a quantidade de ingressos (35 em uma turma e 36 em outra, perfazendo um total de 71 alunos) e a quantidade de concluintes (19 alunos), a evasão no número de estudantes em três anos de curso é de 73%. Devido aos objetivos desta pesquisa e do tempo para concluí-la, não foi possível investigar os motivos destes abandonos e reprovações. O fato merece ainda mais atenção quando destacamos que todo estudante matriculado em cursos da modalidade PROEJA recebe mensalmente do governo federal uma bolsa no valor de R\$ 100,00, para auxiliar nos gastos com transporte e material escolar, visando justamente a sua permanência com êxito.

2.3 Seleção e análise dos dados

Após a coleta de todos os dados, procedeu-se à triangulação³⁵, enriquecendo as interpretações e validando as informações. Esta triangulação permitiu ainda compreender a multiplicidade de sentidos atribuídos por estes sujeitos à leitura e à escrita, visto que o perfil do estudante, seus depoimentos e comportamentos não poderiam ser considerados isoladamente, por isso fez-se necessária uma análise que inter-relacionasse estas dimensões e permitisse compreender o que perpassa a dinâmica do cotidiano destes sujeitos.

Estes procedimentos metodológicos possibilitaram, portanto, ultrapassar a identificação de leitores e a descrição das práticas e eventos de letramento que participam. Estes dados serão uma base para entendermos as relações permeadas pela linguagem que se estabelecem entre estes sujeitos, o conhecimento escolar e o mundo do trabalho e servirão de análise para entender a ideia subjacente ao discurso de importância de saber ler e escrever numa sociedade marcada pela tecnologia e pela busca do conhecimento, os quais muitas vezes mascaram a desigualdade de oportunidades.

De acordo com o que anunciamos na construção desta pesquisa, analisaremos no capítulo que segue os depoimentos dos sujeitos entrevistados. Além das entrevistas, será feita, em alguns momentos da análise, referência aos dados coletados na turma através dos questionários para possibilitar uma maior compreensão dos dados da totalidade as informações reveladas nos depoimentos.

³⁵ A triangulação consiste na correlação das informações obtidas com diferentes instrumentos de coleta de dados, neste caso, a entrevista, o questionário e a observação.

3 AS EXPERIÊNCIAS DE ESCRITA E DE LEITURA DOS ALUNOS DO PROEJA

*“A folha que a gente conhecia era folha de mato.”
 “((Hoje)) Em cada página que eu leio que vejo algo interessante, coloco
 uma folhinha de capim pra marcar a página.” (Davi, 52 anos)*

A declaração transcrita acima retrata uma breve descrição da relação que um aluno do PROEJA teve, e ainda tem, com a escrita. Davi³⁶ está entre as pessoas que têm conhecimentos escolares restritos, mas que possuem vivências que lhes conferiram saberes necessários para conseguir profissões que lhes garantam alguma segurança financeira. Este quadro típico para os alunos de EJA nos leva a questionar como ocorreu sua relação com o conhecimento, mais precisamente o da escrita, ao longo da vida. O que fez com que as folhas de mato, que durante muito tempo eram o único tipo de folha que Davi conhecia, hoje sirvam de marcadores de páginas para as suas leituras? O que fez com que ele buscasse outra função para as folhas de mato e não continuasse no trabalho da roça com a família?

Essa relação de Davi, assim como outros alunos, é reflexo de um conjunto de fatos e comportamentos que traduz suas reações à escolaridade. Para compreender a construção desta relação com a modalidade escrita da língua não basta limitar-se à investigação das práticas escolares que ele desenvolveu desde a alfabetização. Nesse sentido, interessa-nos saber informações também sobre o funcionamento do meio social em que Davi e os demais sujeitos desta pesquisa se situaram desde a infância, identificando as histórias de leitura de cada sujeito, desde as práticas de leitura na infância até as atuais, para, a partir de então, verificarmos como se formaram como sujeitos leitores e como o curso PROEJA influenciou nesta formação.

Um rápido olhar sobre seus perfis permitem-nos traçar um panorama de sujeitos que precisaram parar de estudar durante muitos anos, moram em periferias, trabalham em setores da economia cujo desgaste físico é significativo. Identificamos ainda que eles reúnem condições objetivas que contribuem para um provável baixo desempenho escolar.

Esta turma³⁷ do PROEJA é formada por nove homens e dez mulheres³⁸, o que sugere a superação da ideia de que os trabalhadores da construção civil são, em sua maioria, homens,

³⁶ No intuito de preservar a identidade dos alunos, os nomes apresentados são fictícios, e foram escolhidos pelos próprios alunos. Com esta mesma finalidade, as pessoas citadas por eles em seus depoimentos também tiveram seus nomes alterados.

³⁷ Recordamos que o questionário foi aplicado com toda a turma, portanto os números divulgados são maiores do que a quantidade de entrevistados (seis). Estes dados quantitativos são utilizados aqui para traçar o perfil geral da turma, além de reforçar com os dados da totalidade alguns aspectos encontrados na entrevista. Devido ao fato

pois esta área de trabalho remete à necessidade de força física, característica normalmente atribuída aos homens. Percebe-se, então, a inserção da mulher nesta área de trabalho prioritariamente masculina.

No tocante à faixa etária, mais uma vez a turma em análise contraria as pesquisas, que apontam para o processo de juvenilização³⁹ da clientela de EJA. Segundo Di Pierro et al (2001, p.64) o que ocorre nestas turmas

[...] é que a clientela dos cursos supletivos tornava-se crescentemente mais jovem e urbana, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mundo do trabalho. Nesse sentido, mais do que uma ‘nova escola’, voltada a um novo público, antes não atendido pela escola básica insuficiente, a educação supletiva converteu-se também em mecanismo de ‘aceleração de estudos’ para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular.

Na turma em questão, apesar de ser composta por quatro jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, a maior parte já passou dos 30 anos. Há, inclusive, dois estudantes com mais de 51 anos⁴⁰.

A faixa etária dos alunos está relacionada ao tempo de afastamento da escola. Justamente por ser uma turma de maioria adulta, nove alunos declararam estar afastados dos estudos há mais de 6 anos, dois destes alunos deixaram registrado ainda no questionário, embora não fosse solicitado, o tempo em que deixaram de estudar: ambos em torno de 20 anos⁴¹. A maioria declarou ainda que já havia iniciado o Ensino Médio antes de ingressar no PROEJA e, dentre aquelas pessoas que passaram algum tempo afastadas da escola, diversos motivos foram apontados, entre eles: mais da metade justificou a necessidade de trabalhar como empecilho para continuar os estudos. Com relação às categorias idade e tempo fora da escola, é possível identificar que os adultos que frequentam as turmas de PROEJA são aquelas pessoas que concluíram o ensino fundamental para ter algum nível mínimo de ensino (quase todos cursaram este nível no sistema regular de ensino), mas, conforme declararam em entrevista, não puderam seguir adiante devido às condições econômicas que os obrigaram a trabalhar e/ou cuidar da família. Apenas uma pessoa declarou que saiu da escola por dificuldade nos estudos.

de os números obtidos não serem o centro das nossas análises, as tabelas geradas não estão expostas ao longo das nossas discussões, mas podem ser encontradas no Apêndice D.

³⁸ Tabela 1.

³⁹ Expressão utilizada por Di Pierro et al (2001).

⁴⁰ Tabela 2.

⁴¹ Tabela 4.

As análises aqui apresentadas abordarão como a escrita está presente no lar, no trabalho e na escola, configurando-se como indicadores da compreensão de uma situação social mais ampla. Os números obtidos através do questionário constituem-se numa abordagem mais detalhada da turma, que será trabalhada mais particularmente com a descrição do perfil de cada um dos seis entrevistados, buscando identificar traços que, embora singulares, parecem ser exemplares, pois indicam semelhanças consideráveis nos processos de construção dos conhecimentos⁴²: a maneira com que se veem como leitores, suas experiências com a escrita, e como a escrita se apresenta no ambiente que os cerca, incentivando-os a refletir sobre os locais, as situações e os contextos em que desenvolvem atividades desta natureza.

Serão apresentados os perfis de cada sujeito entrevistado com a finalidade de demonstrar a frequência de uso que esses sujeitos fazem da escrita, como também a representação que demonstram acerca da escrita, a fim de compreender melhor as práticas de letramento vivenciadas por eles. Estas apresentações serão acompanhadas de uma breve descrição dos gestos, expressões, reações e comportamento dos sujeitos no momento da entrevista, aspectos que não podem ser captados pelo gravador, mas que contribuem para a compreensão do que foi dito.

Como já anunciamos no capítulo dedicado à abordagem metodológica, as entrevistas foram realizadas com seis, dos dezenove estudantes da turma. Esse recorte do corpus⁴³ possibilitou uma análise mais aprofundada dos depoimentos, o que se tornaria mais difícil se todos os estudantes fossem entrevistados.

3.1 Representação da escrita e da leitura para os alunos PROEJA

Para discutir sobre as práticas de letramento dos alunos consideramos importante apresentar, inicialmente, a caracterização de cada sujeito da pesquisa. Essa caracterização ajuda a compreender as posições que eles apresentam acerca dos usos da escrita e da leitura em suas vidas.

⁴² Esse resgate de experiências partiu das declarações dos próprios estudantes, visto que seria pouco praticável presenciarmos os eventos de letramento na efetividade de suas ocorrências domésticas, nos locais de trabalho e demais ambientes sociais dos quais estes sujeitos fazem parte.

⁴³ Julgamos pertinente lembrar os critérios de escolha dos seis entrevistados: assiduidade às aulas; três deles são os mais velhos da turma, representativos do público principal ao qual se destina o programa; um entrevistado está entre os mais jovens, representado aqueles que tiveram mais acesso à educação, mas que atribuem um perfil mais jovem às turmas de EJA; outros dois têm idade intermediária.

3.1.1 Davi

O primeiro entrevistado foi Davi: um senhor de 52 anos, casado há 23 anos e pai de uma filha cursando Matemática na Universidade Federal de Sergipe – UFS. Davi pareceu estar à vontade na entrevista, pois se animava em contar detalhes dos acontecimentos que relatava. Isso justifica o fato de sua entrevista ter sido a mais longa, com mais de 47 minutos, enquanto as outras duraram em torno de 25 minutos. Ele demonstrou grande entusiasmo em ser ouvido e fez questão de relatar brevemente sua história profissional, que teve início ainda na juventude, quando precisava trabalhar na roça para ajudar os pais lavradores. Também já trabalhou diretamente em construção civil durante 10 anos e outros 20 de forma indireta, numa loja de material de construção, onde está até hoje como conferente. Esta trajetória profissional está descrita no recorte de transcrição a seguir:

Davi: Eu trabalho no... hoje estou trabalhando de conferente numa loja de comércio e minha vida foi quase toda... até os 17 anos foi trabalhando em roça e... aí vim da cidade de Itabaiana pra Aracaju. Aqui em Aracaju eu fui trabalhar de vendedor em uma loja aí fiquei de vendedor uns 20 ano, depois essa mesma firma veio (xxx) uma construtora aí passou, eu passei mais 10 anos nessa construtora e... aí ela deu errado lá e eu voltei, tive que começar minha vida do começo e voltei pra... o comércio de novo, em outra loja já. Hoje sou conferente.

Além de estudar e trabalhar, ele participa do grupo de crisma da igreja católica em que atua como catequista. Foi através deste grupo que ficou sabendo do PROEJA, quando duas jovens insistiram para que ele fizesse a prova de seleção do programa. Davi afirmou que na época tinha certeza de que não seria aprovado, pois estava há muitos anos sem estudar. Entretanto, justificou que não poderia negar o pedido das jovens, já que contrariaria todos os conselhos que lhes dava como instrutor do curso. Naquele momento lembrou que discutia também a respeito de responsabilidade, profissão, estudos etc, a aceitação do pedido seria também uma maneira de dar exemplo aos jovens: “Como eu passei o ano todo dando um exemplo pra elas de vida, não era na hora que ela me cobrou que eu deveria ficar sem fazer”.

Ao relatar sobre sua infância, Davi afirmou que o único livro que teve acesso nesta fase foi a Bíblia, cuja leitura era feita pela mãe, para posterior debate com os filhos. No momento deste relato, fez em sobressalto uma observação, destacando a importância da mãe para a sua escolaridade: depois que ela faleceu, ele foi reprovado na escola pela primeira vez. Voltando a falar sobre suas experiências na infância, citou as leituras da escola. Posterior a esta informação, e por este motivo, lhe foi perguntado se esse tipo de leitura era feita em casa.

Afirmou que, além da Bíblia, também havia em casa os cadernos escolares. Depois de incentivado a lembrar-se de outros materiais, além dos já citados, afirmou que havia em casa uma folhinha do Sagrado Coração de Jesus com mensagens e piadas escritas atrás de cada página, e cuja leitura era objeto de disputa entre os irmãos ao final do dia. Com isto, mais uma vez observa-se a presença da igreja como agência de letramento.

A figura materna ocupa papel de destaque nos eventos de letramento doméstico em seus relatos. Embora não se recorde a escolaridade exata da mãe, afirma que, provavelmente, não deve ter passado da 4ª série, o que não a impediu de saber ler bem, segundo o julgamento de Davi. O seu pai deveria ter o mesmo tempo de escolaridade e não incentivava tanto os filhos ao estudo. Segundo Davi, “*não empatava, mas também não cobrava*”. Evidencia-se, nessa declaração de Davi, a atribuição do trabalho de cuidar dos afazeres domésticos e dos filhos à figura materna, enquanto a figura paterna está vinculada ao trabalho para o sustento de todos. A mãe, mesmo sendo pouco escolarizada, demonstrava aos filhos a necessidade de estudar e estimulava os filhos nesse sentido.

Neste quesito, remetemos à discussão de Lahire (2004) a respeito do investimento familiar na escolarização dos filhos, quando afirma que o investimento pedagógico não é a via para o êxito escolar dos sujeitos de meios populares. Neste exemplo, a mãe exercia uma vigilância moral que ultrapassava muito o caso da escola, chegando a influenciar na reprovação de Davi após seu falecimento.

Davi afirma que hoje reconhece a importância da mãe ao exigir que os filhos estudassem, mas se recorda que na época irritava-se com isso e chegou a pensar que quando tivesse 50 anos (idade em que se imaginava aposentado), iria rasgar qualquer livro que visse na frente. Ao recordar-se desse planejamento pessoal, enfatiza que foi aos 50 anos que voltou a estudar no PROEJA.

Ainda citando as práticas de letramento da infância, Davi desloca um pouco o centro da discussão do ambiente familiar e passa a recordar-se da instância escolar, relatando que quando foi morar no município de Itabaiana, estudou com uma professora “*muito boa*”, Dona Ana, da qual não esquece. Também faz questão de dizer que se recorda que foi para um colégio “*muito bom*”, o Eliezer Porto, que “*na época era referência de qualidade no município*”. Demonstrando a satisfação por estudar em instituições conceituadas, observa que foi aprovado no último exame de admissão para o colégio do segundo grau, e que vai passar

no vestibular da UFS⁴⁴. Davi deixa transparecer que, embora sua trajetória escolar não tenha seguido um percurso de tempo regular, sempre estudou em instituições conceituadas, a exemplo do IFS.

Ainda citando suas experiências escolares, Davi deixa transparecer sua relação com a escrita e o ambiente familiar de origem, no momento em que relata que um dos irmãos, ao mudar-se para Aracaju, matriculou-se na antiga Escola Técnica Federal, mas ele não fez o mesmo porque na época a média era 7,0 e ele preferiu uma escola estadual cuja média era 6,0. Neste momento, compara a trajetória profissional do irmão à sua, indicando que o estudo é visto como meio de ascensão profissional. Também avalia que os irmãos são melhores na escrita porque quando vieram morar em Aracaju escreviam cartas semanalmente para a mãe, enquanto ele preferia ir visitá-la para não precisar escrever. Assim como o desejo de rasgar livros quando completasse 50 anos, o fato de preferir ir visitar a mãe pode indicar também certa aversão à escrita, justificada pelo fato de preferir “*botar em prática o que pensava*”.

Hoje, Davi considera estas visitas como um prejuízo para o desenvolvimento da sua escrita. Apesar de não escrever para a mãe, afirma que usava a escrita como uma forma de desabafar, pois não queria conversar com ninguém, ou, quando achava que ninguém mais estaria ao seu lado, o papel estava. Portanto, as visitas à mãe eram uma forma de fugir da escrita. Contudo, em outros momentos, como os de raiva e tristeza, a escrita era a fuga.

Quando questionado se ajudava a filha nas tarefas escolares para incentivá-la a estudar, afirma que não costumava acompanhar estas atividades, atribuição que cabia à esposa, que é professora. Ele apenas ajudava algumas vezes nas tarefas de Matemática. Isto demonstra que Davi pode estar repetindo a divisão do trabalho doméstico que presenciou na infância, sugerindo que ele agia com a filha da mesma forma que sua família agia quando durante a sua infância: o pai trabalhava e a mãe cuidava das tarefas da casa e da educação dos filhos.

Os eventos de letramento domésticos atuais são realizados principalmente pela Internet, utilizada para ler mensagens e fazer pesquisas para preparar os planos de aula sobre os temas (que chama de títulos) a serem abordados na crisma. Davi não utiliza a Internet para ler notícias, pois prefere ouvi-las pelo rádio.

Durante outro momento da entrevista, cita que utiliza o computador para preparar o material a ser entregue aos seus alunos de crisma, mas, quando questionado sobre quais textos

⁴⁴ A partir de 2013, a seleção para a UFS deixará de ser realizada por prova própria para aderir ao Enem. Importante destacar que, pouco tempo após a realização desta entrevista, foi divulgado o resultado do vestibular da UFS, em que Davi foi aprovado.

escreve faz em casa, afirma que não escreve nada. Isso pode indicar que a preparação dos planos de aula não representa para Davi uma “escrita”. Algumas razões poderiam justificar esta relação de Davi com a preparação do material da crisma: o fato de esta atividade ser corriqueira; o fato de ele considerar como escrita aquilo que é de sua autoria, e neste caso, ele apenas seleciona e imprime os textos que já encontra prontos na Internet; ou ainda porque não está relacionada à escola, local onde a escrita se faz mais presente e obrigatória. Há também a possibilidade de ele considerar como momentos de escrita aqueles em que utiliza papel e lápis. Neste caso, o texto está digitado. Estas são algumas possibilidades para entendermos o motivo de ele não considerar os textos da crisma como momentos de escrita, visto que Davi não deixa claro este(s) motivo(s).

Quando questionado sobre outras ocupações além do trabalho e do estudo, menciona o sítio, onde cuida de um roçado, que considera uma distração: “*apesar de ser pesado lá, eu uso pra distrair*”. Davi não cita a crisma como uma ocupação, o que parece reforçar a ideia de que esta última atividade lhe é corriqueira e não se configura como “trabalho” ou “ocupação”. A referência a esta atividade só é feita quando foi diretamente questionado.

Ao ser solicitado a relatar sobre os usos da leitura e da escrita no trabalho, destaca como materiais de leitura as abreviações na conferência dos produtos, que muitas vezes têm nomes longos e necessitam ser abreviados, o que pode dificultar a identificação. Alguns chegam a ser tão abreviados que “não têm nem sentido daquela coisa que tá ali naquele local”. Nestes casos, utiliza o código de barra dos produtos para identificar o nome. Nesta atividade também precisa estar atento às características dos produtos: para que serve e de onde vem, pois, como já tem experiência na área de construção civil, é sempre requisitado a tirar estes tipos de dúvidas sobre os produtos. Entretanto, não cita a leitura dos materiais informativos distribuídos pelos fabricantes.

A leitura deste material foi identificada pela pesquisadora quando, no dia seguinte à entrevista, encontrou-se com Davi sentado em um banco do corredor lendo o que parecia ser um manual. Após cumprimentá-lo e conversar um pouco, questionou a respeito da sua leitura, demonstrando interesse em conhecer. Nesse momento, Davi explicou do que se tratava, afirmando ainda que sempre lia os manuais que chegavam à loja, pois sempre era alvo de questionamento pelos clientes, e ele tinha que conhecer as características dos produtos para responder com propriedade, identificando-se como experiente nesta atribuição. Disse ainda

que sempre trabalhou com material de construção “ou de um tipo ou de outro”, referindo-se ao trabalho na construtora e nas empresas da área.⁴⁵

Quando questionado se o PROEJA ajudou no trabalho, enfatiza: “MUITO”. Contudo, quando explica sobre este auxílio, remete-se apenas aos conhecimentos escolares:

Pesquisadora: O PROEJA lhe ensinou [...] nesse sentido, no trabalho, a usar a leitura e a escrita no trabalho?

Davi: MUITO. É... eu, eu me considero que eu cheguei ZERO no PROEJA, até por causa do... a quantidade de ano que eu passei parado, foi mais de 20 anos entre o que eu parei e a volta pra mim estudar é... até... Lourdes, quando ela passou a primeira redação, eu num escrevi mais de quatro linha. Ela ficou acho que arrasada, de um aluno chegar na escola, na mão dela daquele jeito, mas só que ela é mais de que uma professora, é uma mãe, aí ela caprichou em redação pra mim e com poucos dias eu já tava fazendo 20 linhas sem se apertar tanto. Erro muito ainda, mas eu to lutando.

A pesquisadora solicitou a Davi que ele fizesse referência a outros tipos de ajuda nos conhecimentos específicos do trabalho, que não sejam restritas a conhecimentos gramaticais. Novamente ele afirma que ajudou em muitos sentidos da sua vida, entretanto não indica de que maneira isso ocorreu:

Davi: Em tudo. Até no... nas dificuldade que eu... ao sair da minha firma, da firma que eu trabalhei, que... eu passei 30 ano numa firma só e (xxx) e na hora que eu saí foi a firma quebrando, eu ficando sem nenhum centavo, sem emprego e... indo atrás e não tinha o segundo grau e foi quando eu me matriculei aqui, que de Deus deixa tudo certinho pra gente, a gente é que não vê, é... eu aqui tive contato com outras pessoa, sentindo que professores interessado que eu aprendesse alguma coisa, aí eu me consolava com aquilo, que... (xxx) que alguém ainda olhava pra mim... foi tudo na minha vida o PROEJA.

A pesquisadora, então, procura não limitar a pergunta à esfera do trabalho e o solicita que relacione as aprendizagens escolares do PROEJA ao que necessita para outros espaços sociais de que participa. Novamente remete-se ao vestibular, afirmando que nunca pensava em estudar com professores tão preparados quanto os que encontrou no curso.

Davi: Ói, é... eles ensina exatamente o que precisa. Exatamente. É tanto que eu fiz o vestibular agora e assim que eu chegava da prova eu procurava um dos professor meu... ‘professor, o senhor acertou DE CHEIO(xxx)’ o que parecia ser um é... um pré vestibular, acertando de cheio, foi o de física...

⁴⁵ Este momento não foi registrado em gravação, visto que ocorreu num encontro casual entre a pesquisadora e Davi. Julgamos necessário registrá-lo aqui por constituir-se fonte de comprovação das suas práticas de letramento.

foi... vários que eu fui... eu fui agradecido a eles por isso, porque eles é... aquilo que caiu lá, eles me deram. O meu tempo por eu trabalhar no comércio, que cê tem o dia todo não pode pegar em nada, eu vinha de noite direto da escola, quando chegava em casa já era tarde, no MEU tempo foi que não foi o suficiente pra eu captar tudo, mas o que eles ensinou aqui, o que eles ensinam aqui é demais, é dez.

Pesquisadora: Mas o senhor fala do vestibular e com relação a outras necessidades de leitura e de escrita?

Davi: De leitura... o que me cobram de Português, o que me ensinam de português... se eu pegasse no ar, pegasse certinho era suficiente. Eu não pensei que em minha vida eu ia me topar com professor de tanta qualidade assim.

Quando diz quais são as situações em que tem dificuldade para utilizar a escrita, faz alusão às regras, e não a situações. Mais uma vez a pesquisadora tenta fazer com que ele adote uma perspectiva da escrita além das regras e cita o exemplo de situações, como as visitas que fazia à mãe como alternativa para não escrever, pois tinha dificuldade. Ele, então, cita o desenvolvimento de temas (como nas redações escolares, que normalmente se trabalha um tema a ser desenvolvido), mas não cita outras situações de uso da escrita. As reações a estas perguntas podem indicar que Davi pensa não necessita tanto da escrita fora do ambiente escolar, ou que as suas necessidades extra-escolares são bem atendidas pelo conhecimento que possui da modalidade escrita, ou ainda pode indicar que ele não compreendeu a questão.

A pesquisadora apresentou três tipos de leitor⁴⁶, com suas respectivas características, para que Davi se identificasse com um deles. Nesse momento, Davi classifica-se como um leitor crítico quando está pesquisando na internet, pois compara as opiniões de diferentes sites. Descreve-se também como um leitor preguiçoso, porque quando é convidado a ler, prefere ficar por último, como na igreja, quando o convidam para fazer alguma leitura. O sentido atribuído a leitor, nesse caso, foi o daquele que lê para o público, e não daquele que possui diversas práticas de leitura, em diversas esferas de atividade. Justifica que evita ler em público não por vergonha, e sim porque acha que não domina bem a entonação e as regras de pontuação. Mais uma vez a pesquisadora direcionou a conversa para a leitura como prática diária e ele afirma que em casa só lê quando precisa, que costuma não misturar o pensamento: quando está em casa, pensa só nos problemas de casa, assim como quando está na escola e no trabalho, mas ultimamente tem muitos trabalhos escolares para fazer, por isso está lendo em casa. Nos poucos momentos livres de que dispõe, Davi dedica-se aos cuidados com o sítio e afirma que não costuma ler para distração. Depois de algum tempo, a pesquisadora retoma a

⁴⁶ Leitor curioso, aquele que lê tudo que lhe rodeia; leitor investigativo, que lê para saber das coisas, para se informar; leitor crítico, que faz julgamentos sobre o que leu. Estas classificações foram baseadas na pesquisa de VÓVIO (2007).

questão sobre como se considera como leitor e ele afirma que nunca irá se considerar bom, mas que se pedisse para que ele comparasse como era quando iniciou o PROEJA e como está hoje, aí sim ele diria que melhorou muito.

Quando questionado sobre as características de um bom leitor, ele mais uma vez cita que é necessário ter uma boa pontuação e não ter timidez para ler em público, novamente remetendo leitor àquele que lê bem, diante de uma plateia. De outra forma, quando questionado sobre *o que* um bom leitor tem que ler e não *como* deve ler, ele disse que o bom leitor tem que ler tudo, não pode escolher. E faz a ressalva que este tipo de pessoa (quem lê qualquer material) é alguém que *gosta de ler* e não um leitor. Neste momento, diferencia claramente o que considera *bom leitor* daquele que *gosta de ler*. Deixa explícita, então, sua concepção sobre leitor: leitor é aquele que lê, portanto bom leitor é aquele que lê bem, sem dificuldades de entonação. Depois destas considerações, cita que gosta de propagandas.

Pesquisadora: Mas com relação assim... um bom leitor é... o senhor tá voltando pra parte da regra, mas e aquele que gosta de ler jornal, ler revista... O que é que um bom leitor tem que ler?

Davi: Tem que ler tudo, ele não pode escolher, não... aí ele não é considerado um bom leitor, é um gostar de ler e não gostar de ler... porque o que gosta de ler até um papel que acha (xxx). Outra coisa que eu uso muito, que eu gosto, que eu acho bonito é propaganda. É... eu acho a criatividade de quem faz isso, eu olho porque toda propaganda eu olho pra ver se eles estão chegando ao que eles esperava, se eu consigo descobrir o que eles esperavam, a propaganda...isso eu olho.

Quando questionado se gosta de ler, inicialmente nega, mas depois faz uma ressalva, afirmando que na verdade ele não tem tempo para ler. Para incitá-lo a falar sobre leituras, a pesquisadora pede que ele imagine-se com tempo livre, como quando estiver aposentado, ao que imediatamente ele diz que vai ler jornal, especialmente os cadernos de esporte e de coluna social. Neste momento, diz que já foi assinante de dois jornais: o Pasquim – jornal de oposição ao regime militar, publicado até o início da década de 90 – e o Cinform, jornal sergipano de publicação semanal.

Para identificar se a escola promove o letramento de outras formas – além dos conteúdos disciplinares – a pesquisadora questiona sobre os cartazes afixados por toda parte, quando Davi responde que aqueles que mais chamam sua atenção são os que divulgam cursos e eventos. Quando cita esses cursos, lembra-se de que sempre faz todos os cursos que a empresa oferece e fica chateado quando algum curso coincide com atividades escolares, indicando que, mesmo que trabalhe nesta área há muito tempo, gosta de aprender e manter-se

atualizado. Ainda sobre práticas de letramento escolares que não estão diretamente relacionadas à sala de aula, a pesquisadora procura saber sobre seu comportamento quando necessita realizar atividades como matrícula, solicitação de históricos e outros documentos. Davi afirma que evita pedir informações sobre documentos na escola, pois, segundo ele, passa o dia dando informações a clientes e não quer incomodar os funcionários da escola. O fato de colocar-se no lugar do funcionário, que provavelmente passa o dia dando as mesmas informações, como ele faz no seu emprego, estimula Davi a buscar as soluções de maneira independente.

Apesar de destacar o papel da mãe como incentivadora de seus estudos e a todo o momento mencionar eventos de letramento religiosos, ao ser questionado sobre a instância que mais o influenciou no gosto pela leitura, cita os amigos, pois é através da leitura que mantém contato com eles, enviando e recebendo mensagens sobre novidades e acontecimentos na vida daqueles, além de dar conselhos aos jovens com os quais trabalha. Com a família, não costuma trocar mensagens ou bilhetes, pois ele conversa pessoalmente:

Pesquisadora: Qual foi a principal instância que lhe influenciou no seu gosto pela leitura, foi a escola, seus amigos, sua família, seu trabalho?

Davi: Eu acho que o que mais puxa pela leitura, que eu leio alguma coisa, é os amigos.

Pesquisadora: Com os amigos o que é que o senhor lê?

Davi: Não, porque às vezes... hoje eu tenho dificuldade (xxx)... aí e-mail eu mando pros amigos...pra casa não, que eu uso a mesma prática de antigamente, pra casa eu vou ao vivo ((risos))...olhe, ontem de noite foi feriado, eu passei, trabalhei a metade do dia, fui... é... duas horas saí do serviço, fui em casa umas 4 horas e fui pro sítio (xxx), cheguei lá colhi umas frutas, fui levar na casa dos meu sogro que é dono do sítio e quando eu cheguei já era 9 da noite. É... não tem um segundo. Quando eu tiver sessenta anos... hoje eu já to com cinquenta e alguns, quando eu tiver com sessenta eu já vivi cento e vinte, aí eu dou essa prioridade, a minha de família é ao vivo, no calor.

Ao relacionarmos o último trecho do excerto acima com a declaração que Davi havia feito anteriormente (sobre a preferência de visitar a mãe no interior a escrever cartas), podemos indicar ainda que ele considera a escrita como uma maneira de substituir aquele que fala, quando não se pode estar presente. Se as visitas à mãe na juventude e a conversa “*ao vivo*” com a família são possíveis, então não há distância, conseqüentemente a escrita não se faz necessária.

Quando indagado a respeito das leituras e escritas que costuma realizar em grupo, destaca aquelas feitas com os jovens da crisma, as quais denomina de “vivência”, abordando

temas como aborto, notícias atuais. As leituras individuais resumem-se somente aos romances que a professora solicita, mais uma vez citando a referência escolar nas práticas de leitura. Relata que quando quer ler vai a uma praça e fica só, pois, se ficar em casa, distrai-se com a família. Se esta leitura for boa, costuma comentar com conhecidos, fazendo um resumo das histórias que leu. Entendendo que a socialização da leitura não se dá necessariamente no momento em que se lê, a pesquisadora questionou então se ele costuma comentar com outras pessoas a respeito do que leu, como notícias. Davi afirma que não costuma comentar com ninguém sobre notícias, pois normalmente tem acesso a elas muito tarde. Excetuando-se os eventos de letramento da escola, os momentos de escrita no cotidiano são escassos, pois ressalta que o trabalho está informatizado e basta imprimir o que está pronto:

Pesquisadora: Quais tipos de escrita o senhor costuma fazer em grupo?

Davi: Manualmente são muito poucas hoje. Antigamente eu fazia muito.

Pesquisadora: Quais eram?

Davi: Que era quando a nota fiscal era na mão, aí... era... eu tinha que fazer um pedido completo em mão, fazia relatório de mão. Agora tudo no computador já tem, ou tá pré-fabricado já, e só é imprimir, ou... já vem impresso pra mim, eu não uso quase nada de escrita no trabalho, quase nada.

Esta declaração de Davi sobre a emissão das notas fiscais pode dar indícios para elucidar a indagação que fizemos anteriormente, quando tentamos compreender porque ele não considerou os momentos de preparação dos planos de aula da crisma como atividades de escrita. Em ambas as atividades, Davi prepara e utiliza peças escritas (planos de aula e notas fiscais), mas elas já estão prontas no computador. Nas palavras dele, “*pré-fabricadas*”. Basta-lhe selecionar o que naquele momento é pertinente e imprimir. Além disso, ele cita que antigamente a nota fiscal era “*na mão*”, e hoje está “*tudo no computador*”. Dito de outra forma, para que ele se considere realizando atividades de escrita, duas condições parecem ser necessárias: a primeira, que ele seja o “autor” da peça escrita, ou seja, que as informações a ser colocadas no papel não estejam previamente prontas; a segunda, que sejam utilizados lápis (ou caneta) e papel.

Também não costuma mais escrever quando fica aborrecido. Dessa forma, não realiza com frequência nem a escrita coletiva, nem a escrita individual, porém faz uso contínuo da escrita, através dos textos que lê, como se confirma na declaração anterior quando afirma que “*já vem impresso pra mim, eu não uso quase nada de escrita no trabalho, quase nada*”

Ao ser provocado a comparar as diferenças entre os usos da leitura e da escrita que fazia antes de ingressar no PROEJA e os usos que faz hoje, ele mais uma vez remonta a questões gramaticais, afirmando que antes não escrevia, com medo de errar as palavras, porém hoje perdeu o medo de errar.

A pesquisadora então pede que ele estabeleça uma relação entre o que aprende no PROEJA e o que vê no cotidiano, quando mais uma vez afirma que o PROEJA mudou muito a vida dele e o fez adquirir muitos conhecimentos técnicos, como a leitura de plantas de obras, por exemplo, pois, mesmo trabalhando na área durante muito tempo, não tinha domínio sobre esta atividade.

Davi: eu só senti facilidade só em Matemática, porque o comércio ensina demais, só em Matemática e assim mesmo diferente. Fui fazer vestibular agora e caiu porcentagem... as conta que eu fiz... se pegar no meu rascunho vão me xingar, porque eu fiz, respondi com certeza que tava fazendo só que com o maior arroteio do mundo que se possa fazer em uma...em uma... porcentagem, que aqui na escola a gente faz em estilo de fração, no comércio não é, se multiplica menos 10 mais 10 e se resolve isso sem pegar na máquina, só na cabeça que a gente fazia lá. Então aí tive facilidade no vestibular por causa disso e Matemática tive facilidade [...] mas pra eu dizer assim... pro professor dar um assunto e eu já saber, não. Só de hidráulica, elétrica alguma coisa e de Matemática alguma coisa, MAS NÃO QUE EU SOUBESSE e o resto era tudo coisa nova.

Entretanto, mesmo atribuindo ao PROEJA o mérito de conferir-lhe conhecimentos novos e necessários, Davi deixa escapar que, em Matemática, aprendeu a fazer contas de porcentagens, mas que no vestibular calculou de uma maneira diferente daquela que o professor ensinou, preferindo a forma de calcular que sempre utilizou no comércio, “*porque o comércio ensina demais*”. Este comportamento pode sinalizar uma dificuldade em empregar o conhecimento sistematizado pela escola, quando já tem o seu domínio de outra forma, ou pode sinalizar ainda que ele entendeu o cálculo de porcentagem ensinado na escola – vejamos que ele cita o modelo de fração – mas preferiu não utilizar na prova do vestibular.

Importante destacar que muitos destes conteúdos ensinados só foram mencionados quando a pesquisadora insistia na pergunta, citando alguns exemplos de conhecimentos ou situações. Na maior parte do tempo, as respostas não tinham objetividade, pois Davi apenas citava que o curso “*ensinou muito*”.

Davi representa um exemplo de superação das dificuldades de acesso ao conhecimento escolar. Em sua fala, percebemos a supervalorização de professores e da instituição escolar, talvez por acreditar que representam um certo prestígio. Outro ponto de

destaque foi a sua relação com a mãe, que parecia cobrar-lhe os estudos de forma autoritária, visto que ele tomou certa repulsa aos livros e à escrita.

3.1.2 Givaldo

Givaldo também está entre os mais velhos da turma. Durante a entrevista, mostrou-se um pouco tímido, limitando-se a respostas curtas, que eram complementadas quando a pesquisadora o estimulava a falar mais. Ele tem 52 anos e é casado há 27 anos. Deste casamento nasceram três filhas, todas cursando o nível superior: uma faz mestrado em Zootecnia na UFS, outra é recém-formada em Administração pela mesma universidade e a terceira iniciou o Curso Superior de Tecnologia em Saneamento Ambiental no IFS, mas desistiu e hoje estuda Design Gráfico na UFS.

Givaldo é servidor público da Receita Federal, onde trabalha como vigilante, prestando informações ao público na recepção da instituição. Já havia cursado o ensino médio, mas parou de estudar para sustentar a família.

Quando questionado sobre o porquê de ter buscado qualificação em uma área diferente daquela que sempre trabalhou, Givaldo respondeu que sempre gostou desta área, e relata ainda que ele mesmo elaborou a planta da sua própria casa. Gostaria de ter seguido esta carreira desde jovem, contudo, depois que as filhas nasceram, dedicou-se à família e não estudou mais.

Desde a infância, a trajetória escolar de Givaldo é marcada pela falta de regularidade. Seus pais não tinham condições de matriculá-lo na escola, pois não tinham moradia fixa. Essa dificuldade não tirava de Givaldo o interesse nos estudos, o que só foi possível depois dos 10 anos, quando começou seus estudos nas turmas noturnas, normalmente destinadas a pessoas mais velhas, que trabalham durante o dia. Seus pais não tinham escolaridade, nem sabiam ler, tampouco o incentivavam a estudar. Foi o próprio aluno que buscou o MOBREAL para matricular-se, iniciando sua vida escolar aos 10 anos, em cursos noturnos. Foi nesta idade que Givaldo alfabetizou-se, apesar de já ter curiosidade em aprender a ler desde muito novo. Afirma que queria muito estudar para ter uma profissão, mesmo tendo que trabalhar de dia numa padaria para ajudar os pais. Assim como a primeira matrícula, era ele próprio quem sempre ia em busca das questões escolares, pois seus pais nunca tentaram incentivá-lo aos estudos. Relata uma dificuldade que passou quando a escola em que estudava fechou e foi feita a transferência dos alunos, mas os papéis que diziam respeito aos registros escolares dele

foram perdidos e ele chegou a chorar na Secretaria de Educação pedindo por uma vaga em alguma escola, tamanho era o desejo de continuar estudando. A coordenadora, então, saiu com ele de carro procurando escola por escola aquela que dispunha de vaga disponível para matrícula.

Pesquisadora: Quando o senhor era criança não tinha muito contato com a leitura...o senhor não vê seus pais lendo?

Givaldo: De jeito nenhum.

Pesquisadora: Eles tinham qual escolaridade?

Givaldo: Nenhuma

Pesquisadora: Nenhuma escolaridade...mas eles lhe incentivavam a estudar? O senhor ia pra escola?

Givaldo: Não.

Pesquisadora: Não ia pra escola?

Givaldo: Não ia pra escola.

Pesquisadora: Foi pra escola com quantos anos ?

Givaldo: Eu... com uns 10 anos (...), naquele período tinha era o MOBREAL. Eu comecei a estudar no Mobral com muito esforço porque eu queria estudar, eu lembro que eu mesmo foi que fui atrás de alguém pra conseguir uma matrícula, consegui estudar a noite aqui no Kennedy, no MOBREAL.

Pesquisadora: Com 10 anos?

Givaldo: Com 10 anos.

Pesquisadora: Até 10 anos o senhor não sabia nem ler nem escrever?

Givaldo: Não... de jeito nenhum... aí eu tinha vontade, às vezes pegava livro pra ler, ficava olhando as revista e tentava ler.

Pesquisadora: Seus pais não eram alfabetizados?

Givaldo: Não, não eram alfabetizados.

Pesquisadora: E aí o senhor que buscava saber tudo?

Givaldo: Exato. Aí eu mesmo foi quem procurava pra estudar, consegui estudar aqui no Mobral, antigamente tinha o MOBREAL, estudava à noite, aí consegui tirar o 1º, 2º e 3º ano... normal e sempre quem ia atrás dos meus estudos era eu, meus pais nunca se movimentavam, nunca foram atrás, né? Eu era quem corria atrás. Chegava a época... chegava a época no Kennedy... eu me lembro que eu tava no Kennedy, aí foi quando (xxx) uma reforma no Kennedy e o colégio não deu a transferência dos aluno e quando eu fui procurar estudar ninguém sabia onde eu tava, nem nada, aí disseram vamos lá pro DEA⁴⁷... vá num sei pra onde, eu sei que o DEA era aqui na rua de Laranjeiras. Eu cheguei a chorar lá pra alguém me arranjar uma vaga pra eu estudar pra eu conseguir estudar.

Pesquisadora: Por que o senhor queria tanto estudar?

Givaldo: Porque... sei lá, eu gostava, eu queria... ter alguma profissão ou alguma coisa na vida, queria aprender alguma coisa, né? Aí eu me lembro que a coordenadora saiu comigo, me botou no carro, era uma rural antiga, aí saiu de colégio em colégio pra me conseguir outra vaga pra mim estudar, aí

⁴⁷ Diretoria de Educação de Aracaju, vinculada à Secretaria de Estado da Educação.

conseguiu uma vaga pra mim no Rodrigo Dórea. Eu estudava à tarde, estudava à tarde e nessa época eu queria estudar e queria trabalhar ao mesmo tempo, aí eu trabalhava numa padaria de manhã e aí eu disse ‘não, não tem problema, não, que eu quero estudar de noite porque eu quero trabalhar de dia pra ajudar meus pais’. Era garotão ainda, mas sempre era esforçado, eu queria trabalhar e estudar ao mesmo tempo...

Apesar de todos esses obstáculos, Givaldo conseguiu completar o segundo ano do ensino médio. Foi nesta época que foi aprovado em concurso público, casou-se e dedicou-se à criação das filhas. Por isso, parou de estudar. Costumava acompanhar diariamente as tarefas escolares das filhas: *‘todos os dias... quem ensinava, fazia banca, quem levava na escola, quem olhava todo dia, tinha que olhar boletim, caderno, quem olhava isso era eu’* e não tinha dificuldade neste sentido. A sua relação com as filhas demonstra que, além de ajudá-las nas tarefas escolares, tentava fornecer-lhes, na medida do possível, condições para que elas não precisassem trabalhar, como ele precisou na infância.

Entretanto, o depoimento de Givaldo demonstra que o desejo em continuar os estudos ficou latente, pois, depois de dedicar-se à criação das filhas e vê-las como alunas em cursos no IFS e na UFS, ele diz que chegou a vez dele de estar em uma instituição federal de ensino e retomar a vida estudantil, ainda que tardiamente. Além do incentivo pessoal, foi estimulado também pelas filhas a voltar aos estudos, quando uma delas fazia curso técnico no IFS e soube da existência do PROEJA em Desenho de Construção Civil. Essa troca de incentivos – ele dedicar-se ao trabalho para que as filhas estudassem, e as filhas apresentarem novas oportunidades de estudo ao pai – representa um auxílio mútuo familiar, pois, assim como o pai deixou os estudos para sustentar a família e possibilitar que as filhas estudassem sem precisar também trabalhar, como ele fez; as filhas, em contrapartida, apresentaram-lhe um meio de voltar à escola e inscreveram-no em um curso técnico. Demonstrando interesse pela construção civil, Givaldo diz querer continuar nesta área quando se formar, pois está perto da aposentadoria e não quer ficar parado.

O relato das dificuldades na infância não inclui sua relação com a escrita além da escola, entretanto é possível imaginar que em casa os materiais escritos, assim como os eventos de letramento, não tenham sido numerosos nem significativos, visto que os pais eram analfabetos. Atualmente, utiliza a escrita em casa para fazer anotações e listas de materiais a ser comprados. Se os momentos de escrita em casa são raros, mais raros ainda são os momentos de leitura. Ele justifica que não costuma ler em casa porque sai às 6h00 para o trabalho e só retorna às 23h00. As leituras que faz durante o dia são principalmente pela internet, pois aproveita que tem acesso no trabalho para manter-se informado.

No trabalho, faz a triagem no atendimento ao público. Nesta ocupação, quase não tem necessidade de escrever e utiliza muito pouco a leitura, pois passa o dia prestando informações sobre os serviços da instituição. Por isso, descreve-se como alguém que lê razoavelmente, apenas o necessário.

Givaldo: Rapaz, eu não sou bem desenvolvido pra leituras, eu... leio razoavelmente... o necessário, suficiente pra o que for preciso... assim, pra leitor... lê em público mesmo, eu sou meio inibido pra ler em público. Pra desempenhar uma palestra, uma apresentação, eu sou devagar, eu não tenho... muito desenvolvimento assim, pra isso não. Sou mais assim pra ler pra mim eu leio um texto, assim que seja entre pessoas da convivência, ali, que já tenha mais... é... como é que se diz... mais contato, mas assim entendeu? Se for necessário fazer uma apresentação em público vai ser difícil (risos).

Assim como Davi, Givaldo também caracteriza o bom leitor como aquele que lê para o público e respeita a pontuação, as normas. Quando estimulado a pensar, o leitor de outra forma, apenas muda as características, mas continua remetendo-se ao desempenho em leitura para o público; aquele que não gagueja, não troca as palavras, dentre outras características semelhantes, sem interromper a leitura do início ao fim.

Pesquisadora: Pra o senhor, o que é um bom leitor?

Givaldo: Um bom leitor é daqueles que leem os texto, é... qualquer... com a pontuação, com regras com...seguindo todas as normas, né? Eu, pra ler, geralmente... seguindo as normas sempre é difícil, às vezes eu consigo, (xxx) mas se for pra...

Pesquisadora: Mas e com relação, assim, não com relação só à pontuação. Com relação ao conteúdo, o bom leitor pro senhor é aquele que lê o que, que lê quanto, como?

Givaldo: Que lê sem gaguejar, sem trocar classe, sem se atrapalhar, cê pode pegar um texto e desempenhar ele do começo ao fim sem haver interrupção, sem...

Talvez por ser inibido, ele prefira a leitura individual ou entre pessoas que são da sua convivência, mas afirma que, embora não saiba como se classificar como leitor, a capacidade de leitura que tem satisfaz suas necessidades.

Quando questionado se gosta de ler, diz: “*Não sou muito de ler*”, mas cita novamente a leitura na internet, quando tem tempo, com preferência para as notícias sobre esporte, desenvolvimento, política. Não atribui a nenhuma das instâncias apresentadas – escola, amigos, família, trabalho – o seu gosto pela leitura, explicando que cada uma a seu modo o auxiliou. A família, por exemplo, ajudou na leitura porque é necessário estar atualizado para passar as informações e acompanhar o desenvolvimento dos filhos. O trabalho, pela

necessidade de estar apto e a par das coisas para passar informações. É também em casa e no trabalho que costuma comentar sobre as notícias que leu, debatendo sobre algumas delas:

Givaldo: Eu acho que tudo um pouco, amigos... família... a gente tem família tem que tá atualizado passar as informações pra os filho, né? Acompanhar o desenvolvimento deles e... o trabalho também... cê tem que tá... tem que tá a par das coisas, pra poder passar as informações... e a escola também.

No colégio, não costuma estar atento aos cartazes afixados, mas gosta de ver aqueles que informam sobre cursos de formação, eventos, orientações sobre funcionamento de setores, etc. Quando precisa de algum serviço da escola, sempre pede informações, “*para facilitar*”, a funcionários dos setores. Seguindo este procedimento, já solicitou recadastramentos, matrículas, inscrição para fiscal do vestibular e declarações.

Givaldo diz que não costuma escrever, nem individualmente nem em grupo. No trabalho, esta tarefa não é necessária, assim como no ambiente doméstico, embora tenha afirmado logo no início da entrevista que costuma deixar bilhetes e fazer lista de compras. Importante notar que, embora sua concepção de leitura esteja vinculada à escola⁴⁸, quando questionado a respeito da escrita, não faz referência àquela regida pelas normas, como poderia ser esperado.

Ainda falando sobre este ponto, afirma que não percebe nenhuma mudança na escrita pessoal depois de cursar o PROEJA. No tocante à leitura, cita que às vezes, quando está pesquisando sobre algum assunto e encontra algo relacionado ao que viu na escola, então se interessa e lê aquilo que encontrou, mas essa atividade não parece ser constante, pois só deu esta resposta quando estimulado pela pesquisadora.

Givaldo representa a superação de dificuldades na infância para conquistar o direito de estudar. Esta dedicação aos estudos foi abdicada em nome da família, sobretudo para que as filhas não vivenciassem situações de dificuldades para estudar semelhantes às dele. Agora que vai se aposentar, quer garantir uma ocupação que lhe garanta uma renda extra, a qual está buscando através do estudo.

3.1.3 Paulo

O caso de Paulo nos fornece um exemplo de um meio social que apresenta todas as características desfavoráveis à promoção do letramento. Ele tem 41 anos e é casado há 16.

⁴⁸ Sem gaguejar e com respeito à pontuação, tal qual é ensinado na escola nos momentos de leitura coletiva.

Tem dois filhos: um de 7 anos e outro de 11 anos. Quando se refere à educação escolar deles, faz questão de frisar que estudam, “*não como eu*”, pois estão matriculados em escola particular e vivenciam uma realidade bem diferente daquela que ele próprio viveu, pois começou a trabalhar aos 7 anos nas lavouras de cana-de-açúcar em Alagoas. Quando se mudou para Aracaju, trabalhou como vendedor de diversos produtos: “*picolé, pastel, sorvete... o que tivesse. Pra mim o que importava era ganhar dinheiro*”. Paulo classifica seu histórico familiar como “*sofrido*”, sem chances de estudar. Filho de pai analfabeto e mãe semi-analfabeta, ele não teve muita convivência com a leitura em casa durante a infância, mas recorda-se que a mãe lia cordel e reconhece que os pais até queriam incentivar seus estudos. Contudo, a família passava por muitas dificuldades financeiras, inclusive sem condições de oferecer alimentação necessária para a rotina desgastante de trabalho e estudo. Recorda-se que nem televisão eles tinham em casa e, quando queriam assistir, tinham que ir para a casa do vizinho. Dessa forma, os filhos precisavam trabalhar já na infância, e os estudos ficavam em segundo plano, embora sempre tivesse vontade de estudar.

Completo o ensino médio e o técnico em contabilidade em 1989. Posteriormente teve interesse em fazer um curso superior, mas na época não se sentia preparado para ingressar numa universidade federal e não tinha condições de pagar mensalidade em uma particular, pois ajudava os pais no sustento de casa. Paulo relata que, quando começou o curso PROEJA, tinha receio de não conseguir concluí-lo, pois há muito tempo não estudava. Hoje pensa de outra forma, inclusive já se inscreveu para o vestibular de engenharia civil do IFS, destacando que o PROEJA lhe estimulou a continuar estudando, mesmo com a idade avançada.

Paulo possui uma micro-empresa na área de construção civil e procurou o PROEJA por indicação de um amigo, porque precisava “*do danado do canudo*”, referindo-se à certificação do conhecimento, para atestar seus saberes na área. Embora quisesse o curso, não acreditava que seria aprovado, pois não estudava há muito tempo.

Quando solicitado a refletir sobre os materiais de leitura que possui em casa hoje, Paulo reagiu com a expressão “*Ah, hoje é diferente*”, indicando a disparidade de condições. Afirma que hoje gosta de ler jornal e tem internet em casa e no celular, o que parece lhe conferir certo status, pois, enquanto falava, apontava para o celular como algo importante. Não lê revistas por falta de tempo e, por esse motivo, prefere as reportagens curtas. Ele afirma também que faz questão de ajudar os filhos nas tarefas escolares, porque não quer que eles deixem de estudar para trabalhar, como o aconteceu com o pai.

Paulo faz a ressalva que sua escrita doméstica é feita sem “*os parâmetros normais*”, referindo-se ao respeito às regras gramaticais. Aponta que esta dificuldade em seguir as normas deve-se ao fato de que não teve um bom início nos estudos, e acrescenta: “*Português não é brincadeira*”.

Boa parte dos materiais escritos que tem em casa são relacionados ao trabalho, como o estoque de levantamento de obras, enfatizando que para isto precisa também entender de cálculo e da escrita correta. Afirma que não faz lista de compras, pois hoje em dia está “*tudo no celular*”: anotações, internet, agenda. Esta afirmação nos faz remeter à noção de escrita que Davi demonstrou ter, pois aqui também é necessário que Paulo digite palavras no celular. Entretanto, ele afirma que não *faz* listas de compras ou outras anotações, como os compromissos em agenda de papel, pois entende que o celular supre estas necessidades.

Como outras ocupações, além do trabalho e dos estudos, cita o ambiente doméstico e os projetos (desenhos de obras) que faz. Então repete: “*é tudo relacionado ao trabalho. Só trabalho, só trabalho.*”

A pesquisadora solicita, então, que ele fale mais sobre seu trabalho, que parece ocupar boa parte do seu cotidiano e da sua atenção, quando ele imediatamente responde: “*Só projetos, no meu trabalho é só projeto*”, que estão em papel e no computador. A pesquisadora pede que ele explique um pouco mais sobre as escritas relacionadas a estes projetos, se há lista de materiais de obras, informações relacionadas à edificação: paisagismo, tabelas de cotas de nível. Mesmo assim não lista muitos materiais e generaliza que são “*informações relacionadas com os projetos*”. Quando questionado sobre a contribuição do PROEJA para seu trabalho, responde:

Pesquisadora: o PROEJA lhe ajudou em alguma coisa nesse sentido ((no uso da leitura e da escrita no trabalho))?

Paulo: Ah, com certeza. Teve coisas que eu não via, nunca vi, né? É... porque... é assim por mais que seja PROEJA, que geralmente... eu to vendo aqui no colégio uma certa, uma certa... é... digamos... como é que eu posso dizer? [procura uma palavra que se encaixe e completa:] As pessoas não levam, não tão levando a sério no PROEJA, pelo fato de ser... assim... foi direcionado a... a um público mais... avançado, mas no entanto não deixa de ser pessoas capacitadas, mas alguns professores, alguns professores... e também alguns alunos de outras disciplinas não tão levando o PROEJA como se fosse um... um curso qualquer [no sentido de um curso como os outros]. Tão levando como se fosse os coitadinhos e não são.

Percebemos que, embora queira que os professores deem um tratamento igualitário ao PROEJA, ele próprio trata o curso com demérito, pois faz a ressalva “*por mais que seja*

PROEJA”. Neste momento, Paulo desviou o foco da pergunta e demorou-se na explicação sobre o tratamento que é dado ao *PROEJA*, deixando de especificar as contribuições do curso. Quando a pesquisadora pediu novamente para destacar de que maneira o *PROEJA* o ajudou, ele pede a confirmação “*PROEJA, relacionado ao curso técnico, né?*”. A pesquisadora explica: “*no geral*”. Mas ainda assim ele fica restrito aos conhecimentos técnicos e afirma que o curso o ajudou principalmente na parte profissional, pois ele já tinha algum conhecimento, mas não era um conhecimento técnico, com certificado.

Mais uma vez a pesquisadora tenta trazer o diálogo para as questões de leitura e escrita, que, na visão dele, mereceram destaque durante o curso. Ele retoma a comparação dos estudos antes do *PROEJA* e agora, e generaliza: “*algumas coisas a gente passou a conhecer, a ter mais acesso, né? Aí, quanto a isso facilitou*”. A pesquisadora, novamente, tenta buscar informações mais precisas, questionando: “*quais coisas você disse que teve mais acesso?*”. Ele responde que não costumava ler livros, e os professores solicitavam resumos e outras atividades relacionadas à leitura, mas ainda assim sente dificuldade em expressar-se quanto às aprendizagens em leitura e escrita:

Paulo: Por exemplo, é... eu leio, eu não costumava ler muito livro e tem alguns professores aí que tem passado livro pra cê ler... cê resumir... pra fazer... digamos assim... é...(+) pra botar muito leitura não, como posso dizer? Redação não, redação normal, que eu esqueci agora o nome que tem o troço... ((risos)).

Nota-se, assim, que as respostas, quando não são generalizadas, remetem à leitura escolar por obrigação, e não à diversidade de usos sociais que o curso poderia ter promovido. Entretanto destaca que tenta colocar os conhecimentos de Matemática e Português em prática. Quando solicitado a exemplificar um desses conhecimentos, cita a forma de falar. Por estar em contato com arquitetos e engenheiros precisa saber o que falar, demonstrando que a fala menos coloquial lhe confere mais prestígio profissional:

Pesquisadora: Faça comparação entre o que lhe é transmitido no *PROEJA* e o que você necessita de leitura e de escrita fora daqui.

Paulo: Uma comparação do que o *PROEJA* possa me oferecer no caso, né? É meio complicado... como é que se diz agora? Bom, o *PROEJA*, o *PROEJA* levando ao todo, o que eu posso dizer são os conteúdos, porque os conteúdos que eu tenho no *PROEJA* não vai, não vai ser... assim...eu tenho que pegar, absorver eles aqui e tentar colocar em prática lá fora, relacionado a Matemática, Português...

Pesquisadora: Quais são esses conhecimentos que você coloca em prática lá fora?

Paulo: A forma de, a forma de, de falar porque hoje... eu posso falar... pra se ter contato com pessoas, por exemplo com arquiteto, engenheiro, cê tem que ter um pouquinho mais de cautela no que cê vai falar, cê não pode tá falando é...

besteira ou então, assim, sem noção do que tá falando, né? E que queira, que não, o PROEJA assim... o curso em si, geral, me direcionou pra que você tenha mais cautela no que cê vai falar.

Ao ser questionado sobre as dificuldades que ainda tem no uso da modalidade escrita da língua, Paulo parece se desconcentrar na resposta e afirma que é fácil se expressar na “*linguagem popular*”, mas que na “*intelectual*” é diferente, em seguida cita sua dificuldade na grafia de algumas palavras:

Pesquisadora: Em quais situações você precisa usar a leitura e a escrita e ainda tem dificuldade hoje em dia?

Paulo: Em que situações eu tenho...

Pesquisadora: Dificuldade de usar a escrita e a leitura?

Paulo: Olhe, veja só... na linguagem popular é fácil de se expressar. Quando eu faço uma linguagem mais... é assim... digamos, não é intelectual não, que intelectual é meio, mas... é ...

Pesquisadora: Quando é que cê tem dificuldade de usar a escrita e a leitura?

Paulo: Por exemplo, tem palavras que hoje ainda... não são todas as palavras, assim... que eu tenho facilidade de escrever. Expressar não, é a coisa mais fácil do mundo expressar uma palavra, cê dizer, agora você escrevê-la...

A entrevistadora pede que ele confirme se as dificuldades às quais está se referindo são relacionadas às regras e, então, pede que ele reflita sobre os usos da escrita e não sobre as regras que a regem. Ele confirma que sabe buscar informações, entende o que lê e só tem dificuldade em se expressar por escrito quando a necessidade de escrever é inesperada:

Pesquisadora: Então suas dificuldades são com relação às regras?

Paulo: ISSO.

Pesquisadora: Mas eu quero dizer as dificuldades, por exemplo, com leitura: se você precisar de uma informação, cê sabe onde buscar essa informação? Quando você lê um texto, cê entende o que ele quis transmitir? Esse tipo de dificuldade cê tem?

Paulo: Não, assim não.

Pesquisadora: Se você quiser se comunicar com alguém, você tem dificuldade de colocar essa mensagem no papel?

Paulo: Não, não pelo seguinte... assim... a não ser que seja uma coisa imediata, assim, de repente, mas se tiver chance de, de, de... com a tecnologia que tem hoje, você, tudo que você escreve hoje cê pode ir corrigindo, aí fica fácil. Fica fácil.

Identificamos novamente que sua relação com a escrita está muito voltada para o respeito às regras e, novamente, cita o computador, que o auxilia nesse sentido, ao indicar as palavras que precisam ser corrigidas.

Quando questionado se procura alguém para auxiliá-lo nas informações da escola, afirma que nunca precisou desse tipo de serviço, mas que, se um dia precisar, divide os tipos de necessidades de acordo com a forma como irá agir: se for um atestado médico, vai procurar alguém; se for alguma solicitação por escrito, vai fazer sozinho, pois ele mesmo deve fazer; se não souber, vai pesquisar na internet a maneira que pode se expressar melhor. Em último recurso procuraria alguém, pois hoje a informação está acessível a todos pela internet, demonstrando o uso do computador para outros fins diferentes do trabalho.

Dos tipos de leitor apresentados, Paulo classifica-se como curioso, justificando que *“às vezes você lê uma frase, mas nela tem várias informações, tem uma informação sobre a outra, tem algo oculto”*. A pesquisadora destaca, então, que esse tipo de leitor também é crítico, que quer julgar aquilo que leu.

Além disso, informa que lê os cartazes espalhados pela escola. *“Faz parte da curiosidade”*, reafirmando-se como um leitor curioso. Os cartazes que mais chamam sua atenção são aqueles relacionados a cursos e avisos do colégio.

Em outro momento da entrevista, em que não são dados exemplos de classificação para leitor, apenas lhe é solicitado que se classifique como leitor, ele se mostra confuso, e diz que não entendeu a pergunta. A pesquisadora explica novamente e ele continua sem entender o que seria uma classificação de leitor. A pesquisadora, então, faz a pergunta seguinte: *“Por exemplo, eu posso dizer que você é um bom leitor?”* como uma forma de exemplificar uma descrição de leitor. Neste momento, diz que não é um bom leitor, pois um bom leitor tem mais facilidade de ler um livro, facilidade para se expressar. Ele então se denomina um leitor normal, pois sua capacidade de leitura atende às necessidades. Assim como outros entrevistados, diz que um leitor *“que diz ‘sou um leitor realmente, verdadeiro’ ele tem um português correto, ele se expressa usando tudo certinho: pontuação, vírgulas...”* Quando questionado sobre conteúdo, afirma:

Pesquisadora: E com relação a conteúdo, o que um bom leitor lê?

Paulo: Olha, um bom leitor ele num lê só uma revista, ele num lê só uma informação televisada, ele num vê... um bom leitor ele tem que ler livros, ele tem que ler informações..., ir pra internet... essas coisas, tá... dia-a-dia...

Em seguida, avalia-se como um leitor “*normal*”, embora tenha “*sede de querer mais*”: “*Eu não to aqui hoje pra ficar sempre na mesma, não. Eu não quero concluir o curso e ficar parado não. Eu tenho ideia de seguir.*” Quando pode, lê um pouco de jornal, gosta muito de cordel e “*por incrível que pareça*”, às vezes pega “*até um romancinho para ler*”, “*pra passar o tempo*”, indicando que este não parece ser um evento comum, pois sua citação foi acompanhada da expressão “*por incrível que pareça*”.

Ao ser questionado sobre quem o influenciou no gosto pela leitura, diz que foi a “*necessidade*”. Quando elencadas algumas instâncias que poderiam tê-lo auxiliado – família, escola, amigos – ele reafirma a necessidade como principal responsável. A pesquisadora, então, lembra-lhe de que ele citou que a mãe era semi-analfabeta, mas costumava ler cordel, tipo de leitura que ele afirmou fazer também. A pesquisadora quis, com isso, fazê-lo refletir se somente a necessidade o teria feito gostar de ler. Ele então afirma que “*nesse sentido*” ela o influenciou, e acrescenta que “*às vezes, você é o reflexo do que tem em casa*”.

Paulo revela também que não costuma fazer leituras com outras pessoas porque não gosta de estar em grupo, no entanto admite que é mais fácil comentar com outras pessoas depois. Reforça o caráter solitário que atribui à leitura, indicando que esta é a forma “*normal*” de se ler no dia-a-dia, exemplificando: “*se eu pegar um jornal pra ler, eu tô sozinho, se eu pegar um romance, eu tô sozinho*”.

Também não costuma escrever em grupo, nem mesmo os relatórios do trabalho – planilhas, levantamento de custos e de material – pois estes, além de individuais, são particulares. A pesquisadora tenta mostrar que leitura em grupo também é comum, lembrando-lhe das listas de compras e outros materiais escritos que ele produz no trabalho, questionando se elas não costumam ser feitas em grupo. Mais uma vez ele afirma que o faz sozinho e, depois, repassa ao grupo. A pesquisadora reforça que ele então costuma comentar sobre o que lê, e ele diferencia “*comentar*” de “*passar a informação*”, indicando que aquele tipo de informação não é debatida, é simplesmente transferida. Mesmo quando a pesquisadora exemplifica com notícias, ele não aceita as expressões “*comentar*” ou “*discutir*” sobre o assunto, reafirmando: “*passar informações*”.

Quando questionado sobre as diferenças na sua relação com leitura e escrita no início do curso e agora, afirma que tem diferenças, mas ainda tem dificuldades na escrita porque “*o português é rigoroso*”. A pesquisadora pede que, mesmo assim, ele faça uma comparação entre o início do curso e hoje. Ele afirma que a diferença está no conhecimento que adquiriu no curso, pois estava muito tempo sem estudar. Mais uma vez a pesquisadora o estimula a

responder, questionando se está lendo mais por distração ou se está relacionando algo que vê fora da escola com um conhecimento que lhe foi passado lá. Mais uma vez ele responde brevemente que sim, “*porque são coisas novas*” e cita que alguns professores o incentivam.

Percebemos que durante a infância Paulo conheceu todas as condições desfavoráveis ao prosseguimento dos estudos, mas como outros colegas, conseguiu inserir-se no mercado de trabalho, porém mesmo assim não se deu por satisfeito e buscou nos estudos uma maneira de investir na própria qualificação, para atender melhor às demandas impostas pelo trabalho.

3.1.4 Alex

Alex é um dos mais jovens da turma, com 23 anos, mora com os pais e dois irmãos mais novos. Ele já havia cursado o ensino médio antes de ingressar no PROEJA e tentou o vestibular algumas vezes, mas não foi aprovado. Um tio tomou conhecimento da existência do curso e o informou. Alex então se matriculou, mesmo sem entender direito do que se tratava. Sabia apenas que era relacionado ao desenho para a construção civil. Mesmo sendo jovem e tendo concluído o Ensino Médio há pouco tempo, sentiu dificuldade em acompanhar os estudos no início e chegou a pensar em desistir, mas quando começou a estagiar, preferiu concluir o curso. Além disso, depois do primeiro ano começou a ver disciplinas mais relacionadas à área técnica, com a qual ele já tinha alguma familiaridade, pois o avô é mestre de obras e o pai e os tios são técnicos em edificações. Somado a isso, sempre teve facilidade em desenho, apontando estes motivos como impedimento para a evasão.

Alex possui uma trajetória escolar diferente daquelas até então apresentadas. Ele concluiu o ensino fundamental em escola particular, que, segundo ele, tem um “*ensino mais forçado*”. Na infância era sempre obrigado a ler na escola, mas em casa, não, justamente porque os pais sabiam que a escola já tratava destas questões. Quando criança, eventualmente via os pais lerem. Justifica que o pai – que concluiu o ensino médio e cursou o técnico em edificações – trabalhava durante todo o dia e não tinha tempo para leitura quando chegava em casa. A mãe também possui o ensino médio completo e costumava vê-la assistir à TV.

No tocante ao interesse pessoal pela leitura, diz que não gosta de ler certos tipos de revistas ou romances. Prefere ler matérias relacionadas ao meio-ambiente ou política. Quando questionado sobre os momentos do dia em que precisa da leitura e da escrita, afirma que é mais na escola, mesmo que a pergunta tenha sido feita com relação aos usos domésticos da leitura e da escrita. A pesquisadora, então, ressalta que a pergunta refere-se à leitura e escrita

em casa, então ele responde que em casa lê pouco. De vez em quando lê a revista *Superinteressante*⁴⁹ e agora os momentos de leitura estão mais raros, pois começou a estagiar e quando sai do escritório vai para a escola, ficando pouco tempo em casa. Percebemos, com isso, uma relação entre leitura e disponibilidade de tempo, relação que será demonstrada também nos depoimentos de outros entrevistados. Assim como a leitura, quando ele faz alguma atividade escrita em casa, é relacionada aos estudos. Nos finais de semana costumava ir à biblioteca pública estudar o conteúdo de ensino médio referente ao vestibular da universidade, quando notamos que a sua leitura, mesmo na biblioteca, onde há diversos tipos de livros disponíveis, está relacionada aos estudos. Algumas vezes aproveitava o espaço para ler revistas, citando mais uma vez a *Superinteressante*, ou aproveitava ainda para conversar com alguns funcionários da biblioteca sobre assuntos como política, mas frisa que 90% das vezes que frequentava a biblioteca, era para estudar as disciplinas do vestibular, lembrando que não leu nem mesmo os romances exigidos para aquela prova:

Pesquisadora: Então em casa você...

Alex: Tô sem o hábito de ler.

Pesquisadora: Você também não escreve, não costuma escrever em casa... nem anotar recado?

Alex: Ultimamente...ultimamente...não...não, final de semana, geralmente, quando eu fiz vestibular, nem fiquei excedente, né? Mas... final de semana eu ia pra biblioteca aí eu estudava lá, na Claudomir Silva, na rua Bahia.

Pesquisadora: Você ia pra estudar o conteúdo da escola?

Alex: Exato, o conteúdo de ensino médio, referente à prova da universidade, os livros de história, geografia, resolver umas questões, era o tempo que eu tinha pra...

Pesquisadora: Certo, mas você não ia pra biblioteca buscar outros tipos de leitura não, era relacionado a...

Alex: É, mas era focado, principalmente focado... de vez em quando, lá embaixo tinha umas revistas, uma *Superinteressante*... é... outras matérias lá... outros livros e quando eu ia lá...mas 90% das vezes era focado no, no... de vez em quando eu descia e ficava conversando com o pessoal lá, debatendo, sei lá... política com os caras que trabalham lá, questões relacionadas a política...ficava conversando mas...parte assim de ler, pegar um romance... é tanto que eu nem li os romances do vestibular (risos).

Ao ser indagado sobre o material escrito que utiliza no trabalho, ele diz que utiliza principalmente os desenhos – plantas de obras – e reforça que no trabalho é “*só computador*”. Quando questionado sobre o que escreve/lê nesta ferramenta, afirma que são projetos no

⁴⁹ Revista publicada nacionalmente pela Editora Abril, com periodicidade mensal, com reportagens sobre curiosidades científicas.

AutoCAD. A pesquisadora tenta lembrá-lo de outras escritas, como e-mail. Ele diz que envia e recebe e-mail com frequência, mas algo bem simples relacionado aos projetos e menciona o que costuma escrever, para comprovar que são mensagens curtas: *“segue em anexo o projeto tal... revisado por tal prancha”* *“nada que gere um debate (xxx), bem simples”*.

Ao ser questionado sobre a ajuda do PROEJA para o exercício do trabalho, primeiro diz *“é, de certa forma, eu acho...”* depois pensa melhor e afirma. *“Não, ajudou, ajudou, porque além das matérias técnicas, tem as outras”*, como Língua Portuguesa e História. Quando questionado em que estas disciplinas o ajudaram, ele diz

Pesquisadora: E isso lhe ajudou em quê? Português, História estão lhe ajudando em quê?

Alex: Bom, português... eu acho que... sei lá, a escrever melhor, conversar melhor, né? Refletir um pouco melhor... às vezes cê vai conversar, cê já pensa duas vezes quando vai falar uma palavra...a parte de história é... como o professor ele focava mais na parte de política acho que abre mais a mente, que ele falava muita atualidade, né? O que acontece mesmo no dia-a-dia... política... você eu acho que, que... certo ponto você... deixa de ser manipulado... uma pessoa que queira que... abre a visão da pessoa...[...], teve outros anos, parte de Geografia, o professor debatia muito temas atuais efeito estufa, globalização, principalmente essa parte, questão do meio ambiente principalmente.

Pesquisadora: Então você gosta dessas disciplinas porque você disse que abre sua visão?

Alex: Gostava, é... é... era pra mim era conhecimento, eu já tive professores que falava muito de coisa antiga...que...não...tema atual! Não adianta mais ta debatendo o que já aconteceu, acho que tem coisas mais interessantes, né..

Percebemos, então, que sua visão sobre a disciplina de língua portuguesa parece a mais abrangente, até agora, pois não fica restrito à aplicação de normas, mesmo remetendo-se ao receio de falar uma palavra de forma errada. O seu interesse parece voltar-se para as disciplinas que o façam refletir sobre o cotidiano e a sociedade em que vive.

Quando questionado sobre se o PROEJA atende às necessidades de leitura e de escrita, ele afirma que sim, mas sua justificativa fica restrita ao universo do trabalho: *“é tanto que hoje eu estou trabalhando na área de construção hoje devido ao PROEJA”*. Apesar de dizer que o curso está atendendo às expectativas, lembra que já chegou a comentar com um professor sobre a *“defasagem”* do curso e mostra-se indignado ao afirmar que *“isso acontece só porque é PROEJA”*, demonstrando a imagem de inferioridade atribuída ao curso. Ainda citando o diálogo com o professor, ele diz que chegou a questioná-lo se no curso de edificações, ofertado na modalidade subsequente, isso também acontece. Ele atesta esta diferença no tratamento com a evasão muito grande que ocorreu no primeiro ano do curso,

além da falta de material e de professores. Mas mostra-se confiante, pois, mesmo nessas condições, o curso tem muito a melhorar, visto que ainda há professores que ensinam muito. Relata também a diferença entre os alunos, pois alguns têm facilidade para aprender, outros tem o conhecimento por estar há muito tempo na prática, mas sente dificuldade em aprender a teoria, há diferença de idade.

A pesquisadora aproveita suas reflexões sobre a qualidade do curso para refazer a pergunta sobre as contribuições do ensino para os usos que faz da leitura e da escrita. Ele diz que o curso “*tá bom*”, mas está limitado e tende a melhorar com o tempo. E que estas limitações referem-se às poucas práticas vistas, está muito voltado para a teoria:

Alex: Mas o curso em si tem a melhorar, eu acho que tem muita coisa a melhorar, mas ensina muita coisa, os professores ensinam... porque na sala existe muita diferença, né? Acho que existe... como tem pessoas que têm uma facilidade maior... tem pessoas na sala que tem conhecimento que de muitos anos na prática, mas tem dificuldade na teoria, né? Tem diferença de idade muita na sala também, questão de acompanhar...

Conta que percebe diferenças no seu desempenho como estudante, pois, agora que o curso está terminando, ele está mais relaxado. No início pensava em desistir, pois havia poucas disciplinas da área técnica, então ele tinha receio de não conseguir aprender e isso dificultar sua entrada no mercado de trabalho. Vale lembrar que ele já havia cursado o ensino médio anteriormente e sua intenção principal no PROEJA era o certificado de curso técnico. No final da entrevista ameniza: “*o curso tá bom, tá bacana*”.

Ao perguntar sobre as situações de uso da modalidade escrita da língua em que ainda tem dificuldade, ele reforça a pergunta, repetindo-a, e pede que a pesquisadora confirme se está se referindo ao ensino médio, mostrando uma distinção entre o conhecimento das disciplinas técnicas e o conhecimento das disciplinas do ensino médio. Ele não fala de suas dificuldades pessoais, ou da ausência delas, e relata a falta de compromisso de professores, demonstrando mais uma vez sua insatisfação com o tratamento dado ao curso. A pesquisadora tenta retomar a pergunta, quando ele responde que tem dificuldade de escrever “*a depender do tema da redação*”. Percebemos que, embora não fique restrito à aplicação de regras gramaticais, sua concepção de escrita também é bastante relacionada aos usos escolares, por isso, mais uma vez, a pesquisadora enfatiza outras situações de uso da escrita, que não estão diretamente relacionadas ao ambiente escolar. Nesse sentido, ele afirma que não tem dificuldade.

Dos tipos de leitor que lhes são apresentados (curioso, investigativo e crítico), diz que está “*encaixado em um pouco de cada.[...] Sou um cara muito crítico, tudo questiono,*

não aceito nada fácil não.[...] Eu debato. Se eu estiver certo, principalmente.” Remete a outros tipos de leitura, voltando-se para o conhecimento técnico, pois afirma que gosta de observar as construções e pensar sobre como que ele faria em cada caso:

Alex: Uma coisa que... eu nunca prestava atenção em obras. Todo dia que eu passo, eu dou uma olhadinha, vejo um negócio, já assimilo... às vezes tô mais um colega ...ah, isso...poderia ser assim...fosse assim ficava melhor...

A partir deste depoimento, a pesquisadora pede que ele confirme se esta é uma característica de um leitor crítico e curioso. Nesse momento, ele parece estabelecer uma diferença entre a sua personalidade (*Sou um cara muito crítico*) e o seu perfil como leitor: *“Na leitura, depende do tema.[...] Tem dias que você tá lendo um negócio e parece que não entra”*. Sempre procura ler para entender o contexto que está *“passando ali”*, justificando-se como leitor atencioso, que procura entender o que está escrito, entretanto esta não parece ser uma prática corriqueira, pois destaca que *“as poucas vezes que eu leio, eu procuro entender.”*

Explica ainda que gosta de ler e fazer inferências, ou sentir-se instigado a continuar a leitura. *“Às vezes você começa a ler algo, não sei se acontece com você”* quando chega na metade do texto e questiona *“sim, o texto falou de quê?”* explicando que volta para o início do texto nestes casos. Notamos ainda na sua fala que ele busca um respaldo para afirmar-se como leitor, ao indagar se essa prática também é usual a quem entrevista.

A pesquisadora pergunta então o que considera uma leitura interessante, e ele começa fazendo o caminho inverso, enfatizando o tipo de leitura de que não gosta: *“romance, porque não acrescenta em nada.”* A pesquisadora então pede que liste o que gosta de ler, e ele lista o jornal e os livros voltados mais para a atualidade, demonstrando que sua leitura é uma maneira de buscar informações, e não de distração ou passatempo. Dito de outro modo, verificamos que as leituras às quais Alex se dedica devem *“acrescentar”* algo, como informações sobre a atualidade. A leitura para ele não está relacionada à distração ou passatempo. Para esta finalidade, ele realiza outras atividades, como andar de bicicleta: *“minha distração é pedalar”*.

Observamos que a idade e as experiências de vida são os principais fatores de diferença entre Alex e os demais alunos entrevistados. A trajetória escolar de Alex foi aquela que se apresentou mais regular, tendo concluído o ensino médio com 18 anos, e talvez por isso suas leituras estejam tão voltadas para o vestibular. Ele demonstra gostar de debater sobre assuntos da atualidade, mas mesmo sendo jovem e com uma trajetória escolar com regularidade idade/série, buscou o PROEJA como uma garantia de empregabilidade.

3.1.5 Pedro

Pedro tem 35 anos, é casado e tem três filhos: o mais velho com 15 anos, outro com 14 e o terceiro com 11 anos, todos três estudando em colégios públicos. Ele buscou o PROEJA pela necessidade que sentia em ter conhecimento maior, pois já tinha o ensino médio, mas diz que isso nunca lhe serviu muito, apenas para tentar vestibular e que, quando concluir o PROEJA, não irá mais utilizar o primeiro certificado de conclusão de ensino médio que fez anteriormente, e sim do PROEJA, indicando que, por ser de uma instituição federal, poderá lhe conferir maior prestígio.

Quem descobriu este tipo de curso foi a sua esposa, que sempre observava editais de cursos e concursos na internet. Recorda-se que seu interesse pelo PROEJA surgiu desde a primeira turma ofertada, cuja seleção foi feita por sorteio, no qual ele foi contemplado, mas depois o seu nome desapareceu da lista. Tentou novamente no ano seguinte, em que os estudantes foram selecionados por uma prova. Afirma que o curso o ajuda “*no desenvolvimento do dia-a-dia*”, porque já trabalha na área de construção civil. Hoje ele atua principalmente na área relacionada à elétrica, mas se necessário faz também serviços da área civil.

Considera que seu pai era analfabeto e deve ter estudado no máximo até a segunda série. Mas Pedro faz uma ressalva, diferenciando “ter estudo de ser inteligente”, afirmando que, apesar de estudar pouco e ser analfabeto, o pai era inteligente, principalmente nos conhecimentos relacionados a cálculos. A mãe estudou um pouco mais, até a quarta série, e costumava escrever cartas para a família e listas de compras. Estas eram as únicas atividades de leitura e escrita que se recorda de ver a mãe fazendo, pois diz que ela lia pouco. As outras atividades que exercia eram relacionadas à casa:

Pedro: Meu pai era analfabeto, se ele estudou foi até a 2ª série.

Pesquisadora: Sua mãe?

Pedro: Mas assim, ele era um cara muito inteligente, né? Bastante calmo. Ele tinha facilidade pra Matemática, minha mãe tinha o 4º ano... eu não sei como era que chamava antigamente...

Pesquisadora: A 4ª série?

Pedro: A 4ª série e acho que era... primário, ginásio um negócio assim... acho que era ginásio que eles chamavam antigamente. Eu via muito ela escrever carta pra minha avó, pras irmã dela que morava no interior... era a única vez que eu via minha mãe fazendo... fora isso era a relação pro supermercado.

Pedro afirma que os pais incentivavam pouco a leitura e a escrita dele e aponta que teve incentivo “*lá fora*”, na prática de esporte, pois pratica capoeira desde os 14 anos. Relata que na mudança de graduação deste esporte é necessário escrever um texto sobre determinado assunto. Para escrever este texto, era necessário antes ler jornais e revistas para “*transcrever*” o assunto para o papel. Por este motivo, sentia maior necessidade de ler e escrever, registrando que escrever é mais complicado que falar, pois requer atenção à ortografia:

Pedro: Pra saber transcrever pro papel, pra transcrever... acho que é melhor você falar... tem a questão da ortografia.

As leituras e escritas que realiza com mais frequência em seu cotidiano são através do computador, principalmente pela internet, em que utiliza e-mail, sites de relacionamento, escreve bastante no bate-papo, salientando que sempre se preocupa em “*manter um padrão... assim, mais ou menos ortograficamente correto*”. Utiliza a internet também para fazer pesquisas do estudo. Mantém-se atualizado, mas destaca que aquelas que mais lhe interessam são relacionadas ao esporte, enviadas pelos colegas por e-mail. Além do uso do computador, também lê materiais relacionados ao trabalho e assina uma revista mensal da área de construção civil, para manter-se atualizado sobre as novidades da área: “*piso que chegou novo no mercado, técnicas diferente de pintura, a gente sempre tá tentando manter uma linha de pensamento mais atual.*”

Além do trabalho e dos estudos, cita como ocupação regular a capoeira, que pratica juntamente com a família. Quando questionado sobre os materiais escritos que utiliza no trabalho, afirma que “*é o do dia-a-dia*”, sem especificar quais são estes materiais. Nesse momento, Pedro muda o foco da resposta e passa a enfatizar a diferença entre o ambiente escolar e o ambiente do trabalho, justificando que é difícil manter o mesmo tipo de conversa nestes dois locais, pois “*lá ((no trabalho)) o pessoal tem uma linguagem diferente*”:

Pedro: Não tem como chegar... eu tenho uma conversa aqui no curso, aí chegou no dia-a-dia do trabalho eu vou querer conversar da mesma coisa, da mesma forma que a gente conversa aqui não dá. Não dá porque o pessoal lá tem uma linguagem diferente, então... fica até difícil você acompanhar uma linguagem culta... porque você tem... já vem uma coisa assim de... não de agora, né? Do dia-a-dia de muito tempo, né?

A pesquisadora tenta retomar a questão para a escrita, diferenciando da oralidade. Ele cita como materiais escritos rotineiros as especificações técnicas das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), os relatórios e as listas de materiais de compras para as obras:

Pedro: Geralmente eu trabalho assim: relaciono... discrimino todo o serviço, né? Isso dentro de um padrão que, que... que seja universal, digamos assim. Em todo e qualquer lugar que chegar você vai ter aquela mesma linguagem, aquele mesmo entendimento.

Pedro reconhece que o PROEJA foi responsável por sua formação técnica, porque ele já tinha o conhecimento da prática, enfatizando as disciplinas técnicas, “*porque eu tenho a prática*”. Afirma que o curso está mais acreditado que antes, recordando-se que sua turma foi formada a partir de outras turmas que sofreram grande evasão. Para exemplificar como o curso pode oferecer mais conhecimentos, cita que alguns colegas já foram aprovados em cursos da área (Desing Gráfico, Engenharia Civil, Arquitetura) em algumas instituições particulares e outros foram pré-classificados na seleção da UFS, de forma a atestar que o curso está sendo bom não somente para ele, mas para todo mundo. Neste momento, lista algumas disciplinas da formação geral, indicando uma distinção daquelas citadas anteriormente, que servem para o exercício profissional, enquanto estas são úteis para fazer exames como o vestibular.

Quando procura comparar os conteúdos vistos no PROEJA e o que necessita no seu cotidiano, relata que no início do curso sugeria ao professor de Química que passasse o conteúdo de forma que eles pudessem utilizá-lo no trabalho ou no cotidiano, então afirma que conheceu o conteúdo do Ensino Médio no PROEJA (comparando-o com o Ensino Médio que cursou antes na rede estadual). A pesquisadora enfatiza as questões de leitura e escrita, quando ele relembra os trabalhos de literatura no segundo ano, em que todos tiveram que ler, mesmo quem não gostava. Isso incentivou a prática da leitura, através do conhecimento dos livros: “[...] *todo mundo teve que ler, por livre e espontânea pressão, mas teve que ler. Eu mesmo... li assim... nas esquinas, nas curvas da vida e tal, mas consegui ler (risos)*”.

Durante a sua trajetória no curso, percebe algumas mudanças na sua postura como estudante e as divide em “escalas”, utilizando um discurso próprio de quem trabalha com a construção civil: “*eu vou usar agora uma escala. Antes de eu conhecer o PROEJA a questão de ter incentivo pra estudar, digamos, de 0 a 10 a minha auto-estima era 0*”, porque não via sentido em nada. A esposa estudou, passou em concurso federal e ele sempre preferiu viver a vida trabalhando, pois sabia que teria dinheiro no final do mês. Hoje vê que através dos estudos pode conquistar outras coisas que não possuía antes, então hoje tem mais incentivo. Assim que concluir o PROEJA, vai “*sentar e estudar, fazer cursinho pra entrar numa faculdade*” de qualquer área que seja, porque reconhece que o conhecimento de nível superior é maior, além disso, quer mostrar aos filhos os benefícios do estudo:

Pedro: [...] quando eu deixar esse curso agora, eu vou sentar e vou estudar, fazer um cursinho pra tentar fazer um vestibular e ainda fazer uma faculdade... que seja de Pedagogia que seja de, de... do que for! Por quê? Porque o conhecimento de nível superior é um, e do ensino médio é um. Então hoje eu tenho assim um objetivo. É tanto que a minha, o meu esforço não é só comigo. É comigo e com meus filhos, eu quero mostrar pra eles que vale a pena correr atrás.

Ao ser solicitado que reflita sobre as dificuldades que ainda tem quanto ao uso da modalidade escrita da língua, resume sua resposta em uma única palavra: “português”. A pesquisadora pede que ele explique, e mais uma vez a resposta relaciona-se a questões gramaticais: “*questão de gramática, questão de ortografia, essas regras dão muito na cabeça, não tem jeito... negócio de concordância... ah, coisa ruim!((passando a mão no rosto, em sinal de impaciência))*”

É solicitado que ele analise em outras questões que envolvem a modalidade escrita da língua, mas que não remetem ao uso das regras, e Pedro diz que “*se for digitalizado, não há problema porque o computador lhe ajuda*”, ou seja, sua preocupação para os erros gramaticais é recorrente. Cita como benefício da informática a correção desses erros. Mesmo assim diz que depende da vontade de cada um, pois quem tem vontade de aprender corre atrás e vai pesquisar o significado da palavra no dicionário, não fica apenas com a correção do computador.

Pedro diz que seu perfil de leitor depende de cada situação, mas, de um modo geral, denomina-se como “*leitor preguiçoso*” – ainda que este modelo não estivesse entre os apresentados na pergunta – pois prefere assistir a ler, demonstrando verbal e gestualmente que não gosta de ler: “*Pra ler, dá uma dor de cabeça, dá um sono, dá uma (xxx)* ((inaudível porque o entrevistado passou a mão no rosto, demonstrando que a leitura lhe causa impaciência)).”

Mas justifica: “*é justamente pela questão da prática... se não praticar, se não correr atrás, é questão da auto-estima, é um exercício: se você não praticar, você vai atrofiar o cérebro, o cérebro vira uma caixa de gordura*”, utilizando-se novamente de expressões próprias de quem trabalha com construção.

Pedro descreve-se também como um leitor “*observador*” e diz que não pode tecer uma crítica sobre o que leu (por isso não se classifica como crítico), porque para isso precisa ter um conhecimento daquilo que vai falar. Quando questionado sobre o que considera um bom leitor, ele dá respostas curtas, sem justificar, parecendo querer encerrar o assunto:

Pesquisadora: Pra você, o que é um bom leitor?

Pedro: Um bom leitor... acho que é um bom escritor... porque pra você ler, você tem que conhecer...

Pesquisadora: Então aquele que lê bem é aquele que escreve bem?

Pedro: Com certeza.

Pesquisadora: E o que é escrever bem?

Pedro: É o cara que lê bem (risos).

Pesquisadora: Um bom leitor é bom escritor?

Pedro: Com certeza, porque é um conjunto, né? Um complementa o outro.

Aqui percebemos que ele julga a leitura e a escrita como atividades inseparáveis. E confessa que não gosta de ler, pois não é *“muito fã de leitura não, não vou mentir”*. A leitura que faz é sempre em busca informações e para tirar dúvidas, classificando suas práticas de leitura como *“específicas”*: *“não leio por ler, só leio aquilo que tenho necessidade realmente de ler”*. Confirmando que não lê por distração. Já tentou ler gibis para criar o hábito, romances, mas acha que um filme é bem melhor.

Antes que a pergunta sobre os cartazes na escola seja concluída, ele já começa a afirmar *“sim, sim, sim”* e diz que, também quando dirige, lê todas as placas que vê, e acrescenta *“pronto, nesse sentido eu sou curioso”*. Mesmo assim afirma que os comentários que faz sobre o que lê são relacionados aos erros contidos nos textos e não declara se comenta sobre o conteúdo. Quando a pergunta é direcionada para os cartazes da escola, diz que sempre lê o que está nos murais e aqueles que mais chamam sua atenção são os cartazes informativos, propostas de estágio, eventos e as convocações para reuniões, *“mesmo que nunca compareça”*.

Nos requerimentos da escola, não sente dificuldades, pois já existem formulários prontos para preenchimento, mesmo nas primeiras vezes, perguntando apenas a algumas pessoas em qual setor deveria ir.

Apesar de ter apontado, num primeiro momento, a influência do esporte para suas práticas de leitura (quando questionado sobre a influência dos pais), Pedro diz que sua principal influência nesse sentido vem do curso, pois *“para isso tem que ter o mínimo de leitura”*. Também revela que nunca gostou muito de leituras em grupo, embora diariamente tenha que participar do Diálogo Diário de Segurança (DDS), no local de trabalho, em que os trabalhadores se reúnem para discutir sobre os riscos e impactos da execução de serviços, como o trabalho em andaimes.

As leituras individuais são destinadas principalmente a pesquisas e, mesmo afirmando que participa do DDS (leitura coletiva) diariamente, quando questionado sobre que tipo de leitura faz com mais frequência, diz que é a individual, talvez pela rejeição que demonstrou à leitura coletiva. Por isso, a pesquisadora tenta fazer com que ele reflita sobre suas respostas e indaga o porquê, ao que ele reage “*de novo, você tá querendo me pegar?*”, já demonstrando algum desconforto, mesmo disfarçado de irreverência, em estar sendo muito questionado sobre suas práticas de leitura.

Embora não tenha tanto apreço por leituras em grupo, ele costuma comentar sobre leituras feitas individualmente, quando elas são relacionadas a pesquisas solicitadas pelos professores, trocando informações com os colegas, ao que chama de “*socialização sobre o que leu*”. Estes comentários também são feitos por escrito, enviando notícias e trocando informações por e-mail, neste caso com mensagens relacionadas à capoeira.

Não costuma escrever em grupo, pois diz que “*a primeira e última vez que a gente foi fazer isso aí ((a leitura e redação de uma tarefa escolar)) quase saía tapa.*” No trabalho afirma que não, mas faz uma ressalta “*a não ser que vá fazer um APR*” (análise preliminar de risco e impactos) que deve ser feita antes de executar um serviço e nesse documento ele assina como encarregado (representante) de um grupo de pessoas, juntamente com o engenheiro civil no setor de segurança do trabalho. Como é de assinatura coletiva, precisa também ser lido coletivamente.

Em casa, diz que não faz lista de compras. “*Isso é no tutano*”, referindo-se à memorização dos itens, mas às vezes a memória falha. As escritas individuais são referentes ao curso, sendo este tipo de leitura a mais frequente.

Pedro diz perceber algumas mudanças na sua maneira de ler e de escrever depois de cursar o PROEJA: a capacidade de interpretação melhorou, o desenvolvimento ortográfico também, ressaltando que não está “*BOM, mas dá para desenrolar*”, queixando-se que os professores enfatizam muito a teoria e que muito conteúdo atrapalha na hora de escrita, indicando que a valorização às regras não contribui para a escrita dos textos. A pesquisadora pede que analise por outros âmbitos, além do escolar, e ele afirma resumidamente que mudou “*em todos os sentidos*”.

Verificamos então que a relação de Pedro com os estudos não parece ter sido conturbada. Não precisou trabalhar durante a infância e conseguiu uma certa regularidade nos estudos, atestando que uma infância longe da escola não é, por si só, fator determinante para a

busca da EJA, nem para o incentivo à leitura, quesito no qual ele demonstra não ter muita disposição.

3.1.6 Maria

Assim como os dois primeiros entrevistados, Maria está entre os mais velhos da turma. Ela tem 50 anos e é casada há 28 anos. Seus três filhos concluíram o Ensino Médio: “*eles pararam de estudar cedo... no médio, eles pararam*”, indicando que considera precoce a conclusão dos estudos no ensino médio. Quando questionada sobre o motivo desta desistência, afirma que eles preferiram trabalhar e também porque tinham dificuldades nos estudos, pois sempre estudaram em escola pública e nunca se mostraram muito dispostos. Aponta também a falta de estímulo, que perpassa por dois aspectos: além das dificuldades pessoais para os estudos, havia também as dificuldades do ensino público.

Ela soube do PROEJA pela internet e matriculou-se para conseguir um trabalho, pois acabara de sair da empresa na qual trabalhava há 28 anos, devido à falência desta. Como já tinha uma idade avançada e havia parado de estudar há muito tempo (nunca havia cursado o ensino médio), temia que sua baixa escolaridade a impedisse de ser contratada novamente por outra empresa, e o curso técnico lhe daria alguma garantia neste sentido. Nessa época, revela que fez sua inscrição mesmo sem saber a diferença entre ensino técnico e PROEJA e não escolheu o curso de desenho de construção civil por um motivo especial, mas por eliminação de outros cursos e porque com este ela saberia onde iria trabalhar, além disso, sentiu-se motivada com o fato de estar relacionado a desenho, algo de que sempre gostou.

Quando questionada se havia gostado do curso, disse que “*mais ou menos*” e que este último ano estava sendo o pior de todos, pois os professores não facilitam, justificando que “*facilitar*” não é ajudar os alunos a ser aprovados, e sim que eles não se mostram empenhados, não querem dar aula, enrolam, o que chega a desestimulá-la. Faz elogios a dois professores que realmente se importam com a aprendizagem dos alunos.

Quando solicitada a recordar-se dos estímulos para a leitura que recebeu em casa, Maria recorda-se que seus pais estudaram muito pouco e são semi-analfabetos. A mãe sabe assinar o nome e escreve muito mal. Conta o exemplo de uma lista de compras que a mãe fez e Maria não conseguiu entender nada, pois todas as palavras estavam completamente erradas. A mãe mesmo avisou que ela não ia entender nada:

Maria: Minha mãe sabe assinar o nome, escreve muito mal, assim escreve muito errado, entendeu? Essa semana até... ela fazendo a relação de mercadinho, ela disse 'ói, você não vai entender nada' e realmente, cê tem que parar pra saber o que ela está escrevendo, entendeu? Porque praticamente ela não foi pra aula, não teve acesso à escola, meu pai também... muito pouco... então... e assim, não tinha esse costume de ler.

Por conta da falta de estudo dos pais, ela não se recorda de vê-los lendo ou estimulando-a a ler quando era criança. No que diz respeito à convivência com materiais de leitura na infância, recorda-se da casa da avó, que também não sabia ler, mas guardava alguns livros, os quais pedia que os netos lessem.

Sua avó, embora não se mostrasse como um referencial de escolaridade, indicava aos netos outras formas de incentivar o letramento deles. Embora ela própria não lesse, a posse de livros de história em casa para que os netos socializassem entre si, fazia com que eles vivenciassem práticas letradas numa residência cuja dona sequer sabia ler. Este é o exemplo fiel de que, para ser letrado e estimular letramentos, o sujeito não precisa, necessariamente, ser alfabetizado. A recordação desses eventos de letramento faz com que Maria considere a avó como mediadora entre ela e a cultura escrita, estimulando-a a ler na infância.

Maria recorda-se que havia gibis em casa quando ela e seus irmãos eram menores, e que naquela época não gostava de ir para aula, porque havia castigo. No entanto, esses castigos não lhes impediram gostar de leitura, visto que este comentário foi feito em meio a relatos de momentos prazerosos de leitura, como os gibis que tinha em casa e os livros da casa da avó. Com isso, Maria demonstra que sabe diferenciar as leituras escolares daquelas presentes em outros ambientes.

Quando questionada sobre os materiais escritos que utiliza hoje em casa, responde que em casa só tem tempo para dormir, porque passa o dia no trabalho e a noite na escola, apontando a falta de tempo como empecilho para a prática da leitura. No final de semana, trabalha até sábado à tarde e, quando chega em casa, aproveita para descansar da jornada semanal. No domingo, cuida da casa, pois não pode fazer isso durante a semana e, se tiver tempo livre, prefere assistir à TV ou acessar a internet, mas isso é mais raro e, quando o faz, lê e-mails ou procura informações sobre acontecimentos que ela ouviu falar durante a semana e quer entender melhor. Depois de descrever brevemente sua rotina semanal, Maria aponta como ocupação, além do trabalho, as tarefas do lar e de mãe, para as quais não pode dar atenção durante a semana.

Maria trabalha como gerente numa loja de materiais para cama, mesa e banho. Nessa função, ela faz os pedidos informatizados, confere o produto que será colocado nas sacolas

com a descrição e, no final do expediente, faz o fechamento do caixa no computador e também manualmente o mesmo registro diário. Comenta rindo que esta é uma exigência do dono do estabelecimento, e acrescenta “*não sei até quando*”, demonstrando perceber que as duas escritas têm a mesma finalidade, diferenciando-se quanto ao suporte. Diz que o PROEJA a estimulou a buscar “*coisas novas*”, por isso ajudou no seu trabalho.

Entretanto, quando questionada se suas necessidades de leitura e escrita não relacionadas à escola foram de alguma forma afetadas pelo PROEJA, ela não responde, indicando pelo semblante que não havia entendido a pergunta. Depois que a pesquisadora a explicou, ela afirmou que o PROEJA não tem muita relação:

Pesquisadora: Agora eu queria que a senhora fizesse uma comparação entre o ensino do PROEJA e as suas necessidades de leitura e de escrita fora da escola. O que o PROEJA lhe ensina e o que a senhora precisa de leitura e de escrita fora da escola tem alguma relação?

Maria: Não, ói, hoje praticamente não se usa livro, não se usa caderno. É tanto que eu comprei caderno o ano passado, tô usando os mesmos cadernos do ano passado e quase tão todos sem escrita nenhuma, porque hoje o que é que se usa? Usa texto, né? Apostila muito raramente, é mais textos que pega na internet e traz pra gente... assim, eu estudei há um tempo atrás, na época que eu estudava era diferente, hoje agora cê sabe que a não se ensina mais como antigamente.

Observa, então, que está usando o mesmo caderno do ano passado, porque estuda principalmente por textos da internet que os professores trazem. Analisa ainda que os professores tratam sua turma como universitários, querendo que eles busquem o conhecimento por si e afirma que os professores os tratam como não tivessem parado de estudar, pois solicitam atividades sobre muitos assuntos. Comenta também que os professores explicam um assunto e passam uma atividade para a aula seguinte, mas quando esta aula chega, eles nem lembram que solicitaram algo dos alunos. Acha que eles não fazem planejamento de aula e levam qualquer material para os alunos, indicando certo descuido dos professores com essa modalidade de ensino.

Embora tenha saído um pouco do foco da pergunta, o depoimento de Maria é revelador no sentido em que expõe de maneira mais clara as queixas dos outros entrevistados, quando “lamentavam-se” sobre o tratamento que é conferido ao PROEJA, indicando que estas atitudes distanciam o ensino da realidade, na opinião de Maria. Entretanto, entendemos que esta questão merece um tratamento especial, pois esta falta de planejamento por parte dos professores pode não ser exclusiva nas turmas de PROEJA. Devemos ponderar ainda se esta

busca do conhecimento pelo próprio aluno não é uma forma de os professores estimularem a iniciativa da independência na construção do conhecimento.

Em sua mudança no comportamento como estudante, Maria observa que este ano está com mais dificuldades, porque no ano passado não teve uma boa base devido aos professores:

Maria: No primeiro ano mesmo, eu senti muita dificuldade com a professora de português, até a gente fez um movimento e ela acabou saindo, justamente por isso, porque ela era muito assim... pra quem tava estudando já há pouco tempo, quer dizer, veio do ensino fundamental recentemente passou pro médio, e eu acho que talvez nem todo mundo tenha evoluído a esse ponto, não senti tanta dificuldade mas pra mim

Pesquisadora: Que tinha muito tempo sem estudar ...

Maria: Era... Assim, a presença da professora, ela era muito constante e assim... muito assunto e cobrar, passar o assunto e depois cobrar, entendeu? E não é assim, passar um assunto... passa um assunto hoje e quando é na próxima aula... aí ele diz assim 'na próxima aula, vocês vão trazer isso pronto'. Quando chega na próxima aula, ele nem lembra o que eles pediram a gente, aí traz outra coisa totalmente diferente.

Questionada se tem dificuldades na escrita, afirma: *“não gosto muito de português, sou péssima e não tenho paciência para aprender.”* Exemplifica com assuntos como colocação de pronomes, objeto direto e *“vou escrevendo e sai do jeito que sair”*. Buscando uma resposta desvinculada do conteúdo gramatical, a pesquisadora pergunta se ela entende tudo o que lê, e ela diz que só não entende quando há alguma palavra diferente, então pesquisa na internet, sugerindo que sua dificuldade de compreensão está relacionada apenas a palavras desconhecidas e não ao conteúdo principal do texto.

Das opções de tipos de leitor apresentadas (curioso, investigativo e crítico), identifica-se como *“mais crítica”*. Assim como Alex, Maria relaciona às aulas de História esta capacidade de tecer críticas sobre suas leituras. Comenta que o professor desta disciplina, apesar de faltar muito, sempre trata sobre assuntos diversos, que faz com eles reflitam sobre a influência da mídia na opinião pública:

Maria: Porque não, assim... dependendo do que a gente vai ler, vamo dizer, jornal mesmo, a gente vai ler um jornal a gente vê muita coisa errada, entendeu? E a gente sabe que muitas vezes, a mídia hoje é... só mostra pra gente o que eles querem que a gente veja, assim o professor de história, ele assim, ele faltava muito, mas a aula dele é bem... despojada mas ele assim, dá um geral em tudo que aí a gente até começa a analisar. Ontem mesmo ele falando sobre... sobre

Cuba, comparando com aqui entendeu, e a gente fica realmente analisando certas coisas que a gente vai pela mídia, entendeu? Então... e aí a gente vê que de repente... eu num tô dizendo que ele tá certo, mas assim, eu acho que a gente tem que ver os dois lados pra gente saber, pra gente poder escolher, mas aí só mostra o lado bonito que eles querem que a gente veja como é que a gente vai decidir, né?

Quando a pergunta é feita de maneira aberta, ela se descreve como leitora “*bem rara*”, atribuindo o adjetivo à frequência com a qual está realizando suas leituras. Recorda-se que já gostou muito de ler romance, ler livros, ressaltando e destaca “E GOSTO”, mas não tem tempo, mostrando que diferencia “*gostar de ler*”, pois continua gostando, com a execução das atividades de leitura. Complementa que não gosta de qualquer livro, e sim daqueles que a história seja boa de ler, com começo, meio e fim.

Antes de ser questionada sobre quem influenciou no gosto para a leitura, adianta que “*tinha uma pessoa que me incentivava muito*”, que era a antiga chefe, a qual costumava emprestar livros e revistas, além de tirar cópia de algumas reportagens – relacionadas ao trabalho ou não – e distribuir entre os funcionários. Maria também diz que a avó teve sua contribuição, mas a maior parte foi no trabalho, com esta antiga patroa.

Maria demonstra a importância que atribui à leitura: “*para desenvolver tanto a fala quanto a escrita*”, mas lamenta que hoje não tenha tempo para isso. A última vez que leu um livro fez um ano, porque estava viajando e tinha tempo livre. Ela afirma que costuma ler todos os cartazes que estão afixados nas paredes da escola, só não lê todos porque tem dificuldade em enxergar o que está distante. Também gosta de ler quando está no carro tudo o que vê pela rua.

Mesmo ciente de todas estas importâncias e do seu gosto pela leitura, e afirmando que gosta de ler para se distrair e para se informar, ela se auto-avalia como uma leitora “*péssima, porque tenho que ler mais*”.

Comparando ao depoimento de outros entrevistados, verificamos que, enquanto outros entrevistados não se consideravam bons leitores porque não tinham boa entonação, ou porque a timidez atrapalhava a leitura em público, Maria se julga uma leitora “*péssima*” porque não lê qualquer material e não tem tempo. Vale destacar que ela foi a única entrevistada que teve a curiosidade de folhear a revista – que não foi colocada ali

propositadamente – sobre uma mesa da sala onde a entrevista foi feita, e ainda assim não se considerou uma leitora curiosa⁵⁰.

Na opinião dela, um bom leitor é “*a pessoa que gosta de ler qualquer tipo de coisa*”, não como ela que escolhe o que lê: “*Quem gosta de ler, gosta de ler tudo*”. Exemplifica com uma revista que estava sobre a mesa naquela sala e que, antes de a entrevista começar, ela folheou e acha que era interessante, pois percebeu que falava sobre alguns municípios de Sergipe:

Maria: eu acho que o leitor, que ele gosta de ler, ele gosta de ler tudo, até... revistinha assim ói ((manuseando e comentando a respeito de uma revista sobre a mesa)), que você pega. Aqui é sobre a cidade, até eu tava começando a ler uma coisa, aí achei interessante que fala sobre a cidade, né? Mas assim... eu hoje, eu já não leio mais tanto.

As leituras coletivas das quais participa são realizadas principalmente na escola, não se recordando de nenhuma necessidade deste tipo no trabalho. Ela percebe que alguns colegas não gostam de ler em sala de aula, mas ela não vê problemas nisso e lê “*normalmente*” quando é solicitada. Mesmo sem ter inibição para a leitura em público, conclui que faz mais leituras individuais e costuma encaminhar e-mails que acha interessantes, considerando isso uma forma de “*compartilhar informações*”. Os comentários sobre suas leituras são principalmente com os colegas de trabalho, porque passa pouco tempo em casa.

Afirma que não tem o costume de ler e escrever coletivamente, mas se for necessário, ela faz sem problemas. Dá o exemplo de uma carta: “*Não, eu não escrevo, não tenho esse costume, mas se precisar fazer uma carta, que hoje não se usa mais, eu faço,*” indicando, assim, que tem percepção funcional da escrita e tem o domínio do gênero carta, demonstrando ainda que sabe que este gênero está em desuso.

Quando avalia sua relação com a leitura e a escrita, comparando-a no início e no final do curso PROEJA, julga que pouco mudou, apenas na quantidade de leitura, pois agora lê menos, mas pondera que isso não se deve ao curso e sim ao trabalho, sinalizando que diferencia “quantidade” e “qualidade” de leitura.

Por não trabalhar na área de construção civil, ela não se recorda de algo que tenha visto no curso e possa ter relacionado com algo que tenha visto fora da escola, o que pode indicar que, além dos conteúdos específicos da área técnica, as disciplinas específicas do Ensino Médio não mantêm uma relação com o cotidiano destes sujeitos.

⁵⁰ A pergunta sobre a classificação como leitor era acompanhada de uma breve descrição de cada tipo apresentado. O *leitor curioso* foi descrito como aquele que *lê tudo que lhe rodeia*.

A entrevista com Maria foi a última a ser realizada. Ela foi a única a afirmar que as práticas de letramento não se mostraram completamente vinculadas à escola, mostrando-se com uma visão mais abrangente das questões que envolvem a leitura e a escrita.

Outra diferença entre esta entrevista e as demais está no fato de, apesar ter buscado o PROEJA como uma complementação dos estudos com vistas à garantia de empregabilidade, esta foi a única entrevista em que o estímulo aos estudos não pareceu ser transmitido aos filhos. Verificamos que os filhos de Maria, mesmo presenciando a mãe retomar os estudos para ter maiores oportunidades profissionais, preferiram parar de estudar. Ressalte-se também que neste caso não foi apontada uma necessidade financeira, como nas demais entrevistas. Maria nos trouxe ainda a demonstração de como o estímulo à leitura nem sempre se deve ao ambiente doméstico ou escolar. No seu caso, a principal incentivadora foi a antiga patroa, que não cobrava a leitura dos funcionários como imposição, e parecia lhes indicar que este também pode ser uma ato desvinculado de obrigações.

3.2 A construção dos sentidos atribuídos à leitura e à escrita

O quadro dos perfis mostrados oferece uma visão da relação destes sujeitos com os materiais escritos que circulam nos seus cotidianos. Os relatos acima destacados evidenciam que os usos da escrita e da leitura não estão distantes do cotidiano destes sujeitos. Observamos que boa parte das falas traduz a participação em práticas corriqueiras de letramento, como anotações e interpretações de materiais escritos no trabalho e a busca de informações em jornais, revistas e internet e provavelmente silenciaram tantos outros acessos, os quais, justamente por serem habituais, não são tratados com destaque. No contato com as realidades pessoais dos estudantes, encontramos ainda situações que são objetivamente contrárias a uma boa relação com a modalidade escrita da língua, tais como pais analfabetos e condições socioeconômicas precárias, que os impõem a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. Esse quadro resulta na principal causa do abandono escolar apontada neste estudo.

Não poderíamos examinar de que forma esses sujeitos comportam-se diante das práticas de letramento sem nos remeter a suas experiências anteriores, ainda que elas tenham sido radicalmente diferentes do que eles hoje vivenciam. Por isso, reportamos às perguntas iniciais da entrevista⁵¹ e algumas perguntas do questionário⁵² à infância, fazendo com que

⁵¹ Segunda questão da primeira entrevista.

destacassem aquelas experiências com a leitura e a escrita que mais marcaram o passado, e por isso ainda estão vivas na memória⁵³.

As situações analisadas podem nos levar a questionar a importância do ambiente em que os sujeitos estão inseridos para compreender sua relação com a escrita: como filhos de pais analfabetos declaram conseguir utilizar satisfatoriamente a modalidade escrita da língua quanto às finalidades que lhes são apresentadas, sendo empecilho apenas questões gramaticais? A comparação entre os empecilhos impostos e a boa relação com as situações em que a escrita se faz presente atesta que os diferentes processos e relações sociais na sociedade do conhecimento são perpassados pela escrita, possibilitando que, mesmo alguém que não domine as regras gramaticais, consiga lograr êxito na sua capacidade para utilizar a escrita e a leitura quando precisa obter informações, ou deseja distrair-se, ou ainda nas situações corriqueiras em que a escrita se faz presente, mesmo sem estar em destaque.

Podemos ainda perceber que os pais com baixo ou nenhum conhecimento do código escrito podem demonstrar aos filhos a importância do conhecimento da leitura e da escrita, promovendo, assim, o letramento das crianças, como fez a avó de Maria, ao possuir livros em casa mesmo sendo analfabeta. Esta é uma das razões que podem explicar a ausência, nos perfis apresentados, de um vínculo entre o nível de letramento dos filhos e o nível de letramento dos pais. “Saindo da lógica simplista do volume de capital escolar possuído, é preciso interrogar-se a respeito da pluralidade das condições e das modalidades concretas de ‘transmissão’ ou de ‘não-transmissão’ das disposições culturais.” (LAHIRE, 2004, p. 345)

A presença da cultura escrita na infância pode ser significativa para que se crie uma familiaridade com a leitura. Normalmente esta cultura escrita é sistematizada pela escola, contudo é indiscutível a importância do ambiente em que a criança vive para que universo da cultura escrita não fique restrito à escola. A este respeito, Lahire (2004, p. 172-173) afirma:

A ‘herança’ familiar é, pois, também uma questão de sentimentos (de segurança ou insegurança, de dúvida de si ou de confiança em si, de indignidade ou de orgulho, de modéstia ou de arrogância, de privação ou de domínio...), e a influência, na escolaridade das crianças, da ‘transmissão de sentimentos’ é importante, uma vez que sabemos que as relações sociais, pelas múltiplas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos de crenças individuais bem reais.

⁵²Sempre que fizermos referência às questões desse instrumento de coleta de dados, utilizaremos a identificação Q (questionário) e o número da questão (1 A 50). As questões ora mencionadas são as Q.1, 2, 3,4.

⁵³ Julgamos necessário lembrar que os questionários foram aplicados com toda a turma (19 estudantes) e nos permitiu traçar um perfil geral do grupo, enquanto as entrevistas foram realizadas com 6 destes estudantes, possibilitando um maior detalhamento da relação destes com a escrita e a leitura.

Evidentemente, quanto maior a presença e participação das crianças em eventos de letramento, maiores as chances de estes eventos tornarem-se corriqueiros. Este mesmo autor comenta que “ver os pais lendo jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto ‘natural’ para a criança, cuja identidade social poderá construir-se, sobretudo através deles (ser adulto como seu pai ou sua mãe significa, naturalmente, ler livros...)” (LAHIRE, 2004, p. 20). Esse estudo também indica como a presença de crianças em outros eventos de letramento pode também influenciar não somente no letramento dos filhos, mas também na organização da vida familiar, como o planejamento de atividades com o calendário, a lista de compras, a classificação de documentos e fotografias, a troca de bilhetes entre os membros da família etc, configurando-se como uma orientação a ser seguida, as quais ultrapassam a abrangência do papel cultural imediato para alcançar a organização doméstica, inclusive em sua dimensão econômica. A escrita pode, então, contribuir para que o indivíduo domine simbolicamente de forma prática a linguagem, o tempo e o espaço. Terzi (1995, p. 94) sintetiza esta reflexão ao afirmar que

a exposição da criança a frequentes leituras de livros a leva a desenvolver-se como leitora já no período pré-escolar. Esse desenvolvimento contribui, sem dúvida, para uma maior facilidade em acompanhar o ensino proposto pela escola, o que redundará em maior sucesso.

Em busca de evidências familiares que possam ter contribuído para as suas práticas de letramento, os estudantes foram questionados não somente quanto à presença em meio a textos, mas sobre os usos que eram feitos dele e os acessos que lhes foram oportunizados⁵⁴, pois, seguindo as palavras de Galvão (2004, p. 131, grifo nosso), “por um lado, a posse [de materiais escritos] não é sinônimo de leitura; por outro, a não-posse não é sinônimo de não-leitura.”

No questionário⁵⁵ foi solicitado que os estudantes apontassem os materiais de leitura que havia na residência durante a infância. Boa parte das opções estava relacionada à escola, mesmo assim foram bastante citadas as opções livros (14 alunos), revistas (11 alunos) e jornais (07 alunos)⁵⁶. Este fato chama a atenção, pois, mesmo havendo outros tipos de materiais em casa, esta questão remetia à memória. Quando se recordam destes tipos de leitura, entendemos que foram significativas para aquele momento da vida, uma vez que são lembradas até hoje. Outra questão que remete à memória é a que diz respeito às práticas de

⁵⁴ Primeira pergunta da primeira entrevista (Apêndice B).

⁵⁵ Q.16

⁵⁶ Tabela 17

leitura e dos adultos com os quais conviviam⁵⁷, sendo destaque mais uma vez a Bíblia e livros sagrados ou religiosos, mencionados por 09 alunos, além das tarefas escolares, citadas por 07 deles, o que destaca a presença de impressos relacionados ao ambiente escolar, enfatizando a forte ligação entre a leitura e a escola. A capacidade de leitura destes adultos⁵⁸ foi avaliada de forma dividida quase equitativamente entre aqueles que liam “mais ou menos”, e aqueles que sabiam ler bem, sendo que apenas 02 adultos não sabiam ler, estes dados podem ser relacionados à escolaridade destes adultos⁵⁹, pois apenas um não tinha nenhuma escolaridade – provavelmente um dos dois que não sabia ler – outros 10 estudaram até a 4ª série⁶⁰ – número próximo àqueles que liam “mais ou menos” – e dos 08 restantes, 05 concluíram o segundo grau e 02 cursaram até a 8ª série e um possui nível superior – número parecido com aqueles que sabiam ler bem.

Como pudemos constatar também nas entrevistas⁶¹, boa parte dos relatos demonstrou que a relação com a escrita e a leitura foi restrita a poucos eventos familiares e escolares de letramento, sobretudo porque os pais dos entrevistados possuíam pouca escolaridade, exceto os pais de Alex, que completaram o segundo grau. Entretanto, a partir dos depoimentos, destacamos ainda práticas de letramento que perpassaram as gerações, afirmando a tendência à reprodução dos usos da escrita e da leitura entre as gerações, a exemplo da familiaridade com livros de histórias que Maria vivenciou com a avó, os textos religiosos apresentados a Davi pela mãe e a literatura de cordel citada por Pedro.

Todos os entrevistados superaram os pais e provavelmente serão superados por seus filhos quando o indicador é o nível de escolaridade, visto que os pais dos entrevistados não tinham alta escolaridade e os filhos de alguns já cursam o nível superior em instituições de ensino federais, o que indica que o acesso à educação das camadas populares melhorou. Este cenário começou a configurar-se após a década de 1950, quando o Brasil passou pelo processo de industrialização mais acelerado. Naquele momento, o conhecimento da escrita e do cálculo possibilitava a ocupação de melhores postos de trabalho, e o incentivo aos estudos passou a ser uma das prioridades nas famílias. Constatações como estas são ratificadas pela afirmação de Serra (2004, p. 72), quando escreve que

⁵⁷ Tabela 18

⁵⁸ Q.18 e Tabela 19

⁵⁹ Q.19 e Tabela 20

⁶⁰ Para facilitar o entendimento das questões, foi utilizada a divisão em série de 1ª a 4ª para a primeira etapa do ensino fundamental e de 5ª a 8ª para a segunda etapa. Pelo mesmo motivo, o Ensino Médio aparece como 2º grau.

⁶¹ Segunda pergunta da primeira entrevista (Apêndice B).

assim, as escolas públicas passaram a receber um número cada vez maior de alunos vindos de classes sociais economicamente desfavorecidas, cujos pais, em sua maioria, não sabiam ler nem escrever e tampouco tinham seus referenciais culturais fundados no escrito.

A falta de escolaridade dos pais, embora não tenha se constituído como exemplo para os filhos, também não impediu que eles lhes estimulassem a estudar. A mãe de Davi, por exemplo, embora não possuísse grandes habilidades no uso da modalidade escrita da língua, incentivava os filhos a fazer o que ela não fazia em termos de práticas de escrita, primando pela escolaridade dos filhos. Davi chega a destacar que a ajuda e o incentivo que sua mãe lhe dava fez com que ele nunca reprovasse de série enquanto ela era viva, fato que só aconteceu após o seu falecimento.

A preocupação em fornecer aos filhos uma regularidade nos estudos é evidenciada em outros depoimentos, como o de Paulo, que fez questão de frisar que os filhos estudam, mas não como ele, pois estão em escola particular, demonstrando uma espécie de “sacrifício” familiar para que os filhos tenham um percurso diferente do dele e que tenham o sucesso escolar ou profissional que ele gostaria de ter, ou ainda que saiam da condição socioeconômica em que estão. E ainda Givaldo, ao afirmar que depois que casou, dedicou-se ao bem estar da família, acompanhando diariamente as tarefas escolares das filhas e só voltou a estudar quando elas já estavam no ensino superior. Isto demonstra que, além de auxiliar as filhas na escola, preocupava-se em fornecer-lhes boas condições de vida para que estudem como ele (e outros entrevistados) não pôde estudar: dedicando-se exclusivamente à escola, sem a necessidade de trabalhar.

Assim, ao analisar a escolaridade dos pais dos entrevistados com a escolaridade que buscam para seus filhos, remetemos ao que Lahire (2004, p. 154) destaca como “transmissão”⁶² de uma geração a outra, que no caso do conhecimento,

[...] é muito mais que um capital cultural. É um conjunto feito de relações com a escola e a escrita, de angústias e de vergonhas, de reticências e de rejeições, de sistema de defesa diante de julgamentos externos, de relações com a autoridade e com o tempo.

Os casos analisados demonstram que as famílias traçam estratégias educativas para conduzir os filhos a um futuro sucesso profissional e, mesmo sem recursos financeiros,

⁶² O termo aparece aqui entre aspas porque o autor faz algumas considerações a este respeito. Para ele transmissão é a “reprodução idêntica (modelo a ser ‘imitado’) de uma disposição (ou de um esquema) mental”. Por isso, utiliza o termo entre aspas, de forma a destacar que não considera que o capital cultural seja “transmitido”, portanto mantido tal e qual como foi recebido. (LAHIRE, 2004, p. 340)

mobilizam-se de diversas maneiras para que os filhos não experimentem os transtornos escolares que eles vivenciaram.

Contudo, nem sempre este investimento familiar resulta em empenho dos filhos nos estudos. É o caso de Maria, que procura ser para os três filhos um exemplo de como o abandono escolar pode ser prejudicial no futuro, mas que ainda assim, só conseguiu que eles concluíssem o ensino médio, pois, por decisão pessoal e não por necessidade financeira, preferiram trabalhar.

Não será, portanto, somente na escolaridade de seus pais, nem no acesso à leitura e escrita que tiveram durante a infância que iremos explicar a busca destes sujeitos pela escolaridade. No caso do PROEJA, esta explicação reside na possibilidade de melhoria profissional. Quando comparamos os motivos de escolha pelo PROEJA⁶³ e as intenções dos estudantes após a conclusão do curso⁶⁴, verificamos a relação entre o nível de escolaridade e oportunidade profissional, reforçando a certificação de conhecimentos como fundamental para a empregabilidade.

O fato de o PROEJA ter sido concebido como uma modalidade de ensino técnico integrado poderia indicar que o principal desejo dos concluintes fosse seguir a carreira como profissionais, contudo, quando questionados⁶⁵ a respeito dos planos após a conclusão do curso, a maioria – 14 estudantes – apontou a intenção de cursar o nível superior, sendo bem citada também a vontade de trabalhar na área – 08 estudantes. Com estes dados, podemos identificar a mudança de perspectiva dos estudantes, que ingressaram no curso buscando uma possibilidade de ingresso ou de melhoria no mundo do trabalho, mas estão concluindo com a intenção de avançar nos estudos. Nesse sentido, o PROEJA tem atendido uma de suas finalidades, abaixo transcrita:

a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. (BRASIL, 2007, p. 35)

A busca pelo ensino médio profissionalizante é também a busca destes sujeitos pela inserção como cidadãos na sociedade e do reconhecimento através da ocupação de postos de trabalho de maior prestígio. Tudo isso respaldado pela legitimidade das práticas de letramento

⁶³ Primeira pergunta da primeira entrevista (Apêndice B).

⁶⁴ Tabela 7

⁶⁵ Q. 16 e Tabela 7

escolar, consideradas mais relevantes do que outras. Cabe salientar que, mesmo a instituição escolar, constitui-se em níveis hegemônicos diferentes, pois para algumas são atribuídos mais prestígios do que as outras, como pudemos notar nas falas de Davi, que se mostra a todo momento orgulhoso por sempre ter estudado em instituições de “renome,” e Pedro, ao afirmar que pretende utilizar o certificado do IFS, e não aquele obtido anteriormente, como comprovação de escolaridade. Nesse sentido, estudar no IFS lhes proporciona também o sentimento de pertencimento a um grupo letrado legitimado. (VÓVIO; DE GRANDE, 2010).

Entre as razões por terem interrompido os estudos⁶⁶, a necessidade de trabalhar foi citada por nove estudantes, além de outros dois que apontaram a necessidade de cuidar da casa/família, atividade que, mesmo não remunerada, também se constitui uma ocupação. Paradoxalmente, o trabalho também é apontado como causa quando a pergunta refere-se ao retorno aos estudos, em que os entrevistados⁶⁷ indicaram a intenção de conquistar melhores postos de trabalho:

Paulo: Olhe, veja só, eu tenho... já... 26 anos de profissão, eu sou... trabalho na área de construção civil há 26 anos, eu executo obras e tenho uma... como se fosse uma micro-empresa e precisaria do danado do canudo. Aí onde surgiu essa chance, to aqui fazendo hoje, tentando concluir.

Pedro: A necessidade realmente de adquirir um conhecimento maior, sabe? Eu já tinha, eu já tinha o ensino médio, só que infelizmente eu não utilizei ele pra nada, a não ser uma vez que eu fiquei pré-classificado no vestibular. [...] Pra mim foi bom, que eu já trabalhava nessa área de construção civil, então foi assim uma mão na roda, né? Pra ajudar justamente no, no desenvolvimento do, do dia-a-dia.

Alex: já...tirei o ensino fundamental [...], tirei o 2º grau [...], tentei já vestibular algumas vezes, aí foi quando... tive a oportunidade. [...] Sabia que era a parte de desenho, mas não como sendo PROEJA, aí foi quando eu num tinha passado na universidade. [...] Quando eu comecei, que vi toda a dificuldade do curso, como era... aí... só que eu fui tomando gosto. Tentei desistir, tentei desistir uma ruma de vez, como muitos desistiram, mas foi quando comecei a estagiar, como o estágio dependia do curso, eu não pude sair, mas também fui vendo umas coisas focada na área de construção civil, aí fui tomando gosto, já gostava, sempre gostei da área de construção devido à família.

Ou a possibilidade de atuar em uma área diferente da que está, ampliando o leque de oportunidades profissionais:

Givaldo: O que me interessa: eu aprender o curso já visando, é... profissionalmente, uma aposentadoria tenho o que fazer, né? (risos) Me aposentar e não ficar parado.

⁶⁶ Tabela 6

⁶⁷ A questão sobre os motivos de escolha pelo curso foi abordada apenas na entrevista.

Maria: Eu, eu trabalhava numa empresa há 28 anos a empresa foi à falência, e aí eu fiquei pensando que pela minha idade talvez eu não conseguisse mais arranjar outro emprego, né? Então, eu disse... aí... foi na época que o pessoal tava se inscrevendo, eu não sabia que tinha diferença PROEJA e de outro, entendeu? Aí me inscrevi.

Reconhecemos, assim, um certo conflito vivenciado por estes sujeitos na sua relação com o mundo do trabalho: ao mesmo tempo em que o trabalho constitui-se empecilho para a continuidade dos estudos. Simultaneamente, sublimada pela necessidade pessoal de garantir melhores condições econômicas, está a imposição do mundo do trabalho, que obriga os sujeitos a “se obrigarem” a continuar estudando, transferindo para o indivíduo toda a responsabilidade pelo (in)sucesso profissional, depositando nos estudos uma forma a garantir a qualificação e a permanência no emprego, ou a oportunidade de melhorar a atuação profissional. Esta relação escolaridade/empregabilidade é citada por Oliveira; Vóvio (2004, p. 159), quando destacam que:

considerando que os sujeitos que iniciam ou continuam sua escolarização depois do ingresso no mercado de trabalho, não é possível saber se é a maior escolaridade que propicia melhores oportunidades de desenvolvimento no trabalho ou, ao contrário, se a experiência mais qualificada no trabalho passou a exigir a busca da elevação da escolaridade.

A configuração da sociedade capitalista impõe aos assalariados uma exigência cada vez maior de qualificação e formação continuada. Neste cenário, o diploma é determinante para a entrada no mundo do trabalho ou para a permanência nele, como no caso de quatro, dos seis entrevistados: Paulo, que buscou o PROEJA, segundo ele, porque “precisava do canudo”; Alex, que mesmo já tendo cursado o ensino médio anteriormente e também fazendo parte de uma família que tem tradição no trabalho com a construção civil, matriculou-se com o desejo de seguir esta vocação familiar; Pedro, que já trabalhava com os serviços elétricos das construções e Davi, que já foi operário em construtora e hoje trabalha numa loja de materiais de construção.

A necessidade de ascensão social atribui à escola o único meio de “vencer na vida” e os estudos, então, representam o passaporte para a conquista de melhores oportunidades de emprego. Em contrapartida, Lopes (2006) defende que, assim como não há uma vinculação necessária entre letramento e alfabetização, também não há entre letramento e escolaridade, ou seja: a certificação de conhecimentos não significa necessariamente que estes conhecimentos sejam válidos. Alguns depoimentos parecem comprovar esta afirmativa quando indicam que as aprendizagens de alguns entrevistados foram construídas nos

contextos sociais da vida cotidiana, motivados pela necessidade de atender às demandas que lhes são impostas. Entretanto, a escolarização é considerada como condição fundamental para que estes estudantes se julguem inseridos no letramento dominante, aquele apontado pelo modelo autônomo (STREET, 1984) como uma maneira única de desenvolvimento do letramento.

A relação entre escolaridade e colocação profissional torna-se linear na medida em que o insucesso profissional está relacionado ao insucesso na escola. Esse fato pode ser atestado com a afirmação de Davi, para quem os estudos sempre foram sinônimos de desafio, ao comparar-se com o irmão, que teve as mesmas condições familiares e socioeconômicas, mas por ter feito um curso técnico, trabalhou na empresa distribuidora de energia elétrica do estado e hoje está em condições econômicas bem melhores que ele, por ter deixado de estudar para trabalhar.

Davi: Quando era... a gente... quando viemos pra morar aqui em Aracaju, aí morava eu e mais 3 irmãos só que teve um... ele matriculou-se aqui no, no... no tempo era Escola Técnica Federal, o nome, e ele se matriculou-se aqui e queria que eu matriculasse também, mas a média aqui era 7 e eu sempre fui bem relaxado. Eu disse 'eu não, eu vou pra um do estado, que lá a média é 6, é mais fácil que eu passe' e eu me matriculava, num levava a sério lá e ele cá, aqui... ele gostou tanto do curso que ele varava a noite estudando e ele me xingava que eu não fazia isso, e... aí ele teve sucesso. Assim que terminou o curso já foi trabalhar na área, hoje ele já é aposentado.

Pesquisadora: Ele trabalhou em que área?

Davi: Ele fez eletrotécnica aqui e... hoje ele já trabalhou na Energipe de fiscal e hoje ele já é aposentado, inclusive os homem não queriam que ele saísse de lá, mas ele saiu de qualquer maneira e eu cá vejo o prejuízo de minha vida, de meu relaxo, que sabe Deus que dia que eu posso ter o direito de me aposentar, e hoje ele já tá... a gente começamos a trabalhar, a estudar... tudo no mesmo tempo. Se eu tivesse levado a sério, tava no mesmo nível que ele.

Devemos ponderar, entretanto, que o saber não é uma questão de tudo ou nada. A necessidade de certificar o conhecimento adquirido ao longo de anos de trabalho comprova que os saberes são hierarquizados, fruto de uma sociedade dividida, que legitima algumas formas de conhecimento e outras não.

Esta discussão é pertinente, sobretudo quando se trata de cursos profissionalizantes, pois poderíamos privilegiar certo tipo de conhecimento direcionado para a área em que o futuro profissional irá atuar, sem atentar assim para o fato de que é possível a mudança de vida profissional, situação em que o sujeito não estaria apto a transitar em diferentes tipos de tecnologias, pois não aprendeu a buscar outros conhecimentos e de outras formas.

Nesse sentido, Soares (2004, p. 108) sugere um exame dos

critérios para a seleção, entre as práticas de letramento, daquelas que são ou deveriam ser transpostas para o processo de escolarização: deveria o critério básico ser o atendimento às demandas sociais, isto é, a seleção das práticas mais frequentes na vida social e profissional? Ou deveria o critério básico ser privilegiar as práticas mais permanentes, mais universais, e aquelas que, embora relativamente ausentes da vida social, são assim consideradas relevantes para a formação do cidadão? Este dilema se coloca, por exemplo, em relação às práticas de letramento literário, pouco demandadas e pouco ofertadas socialmente, mas valorizadas culturalmente como componente essencial de formação. (SOARES, 2004, p. 108)

Dito isso, entendemos que seria improvável a seleção de materiais escritos restritos ao universo de trabalho desses estudantes, cabendo à escola, como alternativa, criar espaços de apresentação dos mais variados gêneros escritos, para que seja possível ao futuro profissional transitar com autonomia em qualquer situação – de trabalho ou não – em que o domínio da modalidade escrita da língua se faça essencial.

Esta pluralidade de possibilidades pode ser atestada na turma em que foi realizada a pesquisa. O perfil profissional da turma⁶⁸ estudada é de pessoas trabalhadoras, que exercem diversos tipos de atividades, como; prestação de serviços (1 aluno), comércio (5 alunos), agricultura (2 alunos), indústria (1 aluno), construção civil (3 alunos), entre outros. Tão diversificadas quanto as suas ocupações, são os materiais de leitura⁶⁹ e de escrita⁷⁰ utilizados no cotidiano do ambiente de trabalho, sendo que, dos 15 materiais de leitura listados, nenhum ficou sem marcação pelos alunos. Essa diversidade fundamenta a importância do papel da escola na preparação para o mundo do trabalho.

Em seus depoimentos, os estudantes revelam estas atividades laborais como algo central nas suas preocupações, seja pelo tempo dedicado a elas, seja pelo empenho em manterem-se atualizados. Nas palavras de Paulo, quando indagado a respeito dos materiais escritos com os quais tem mais contato, resume “*Tudo trabalho, tudo trabalho.*” Outras pistas para esta afirmação estão no fato de Pedro assinar revistas de construção civil, ou ainda a leitura habitual dos catálogos de produtos por Davi. Diante destas evidências, fica claro que o mundo do trabalho constitui-se, inegavelmente, também como uma importante agência de letramento.

Considerar o trabalho como um dos preceitos na construção do conhecimento significa considerá-lo (o trabalho) como princípio educativo. É o que está transcrito no trecho abaixo do Documento Base:

⁶⁸ Q.7, Q.8 e Tabelas 8 e 9.

⁶⁹ Q.9 e Tabela 10

⁷⁰ Q. 10 e Tabela 11

Os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo. (BRASIL, 2007, p. 36)

Entretanto, esse sentido freireano não é encontrado nos depoimentos dos alunos pois, quando examinamos as falas dos estudantes no que diz respeito às suas concepções de leitura e escrita, identificamos que o trabalho da escola quanto a estes conhecimentos ainda está muito restrito.

Ao serem questionados sobre o que é ser um bom leitor⁷¹, Davi e Givaldo remeteram-se à leitura em público, aquela leitura fluente, que requer boa entonação e respeito à pontuação. Estes sujeitos fazem referência à “leitura em voz alta, com observação de correção de conteúdos fonológicos (pronúncia correta das palavras, com base na pronúncia culta, observância das pausas, do ritmo e da entonação). [...] que favorecem a leitura linear, por se localizarem no plano da palavra e da frase” (ZOZZOLI, 1998, p. 204).

Entretanto, sabemos que ler e escrever com fluência requer muito mais do que o reconhecimento das letras. Esses dois entrevistados – Davi e Givaldo – não fizeram referência a um bom leitor como aquele que entende e faz inferências sobre o que leu. Isso demonstra o quanto é presente no inconsciente popular a ideia de que só o conhecimento escolar, conseqüentemente as formas de leitura transmitidas pela escola, é que são válidas. Nesse caso, não foram citados os posicionamentos teórico-práticos que centram a compreensão na enunciação ou nos aspectos histórico-sociais (ZOZZOLI, 1998). Nem o conhecimento de obras literárias foi citado, o qual costuma também ser transmitido como leitura boa, ou erudita.⁷² Essa ideia de que o conhecimento escolar é o único válido é reforçada quando, ao ser questionado sobre o aproveitamento entre o que aprendeu no PROEJA e o que necessita fora da escola. Davi, por exemplo, afirma que tudo que ele viu em sala de aula, caiu na prova do vestibular. A pesquisadora então insistiu na pergunta, enfatizando outros aspectos em que a leitura está presente, e mais uma vez ele citou o conhecimento escolar.

Isso pode demonstrar, além da ideia da supremacia destes saberes, que o conhecimento da modalidade escrita da língua transmitido pela escola não se relaciona com as

⁷¹ Terceira pergunta da segunda entrevista (Apêndice C).

⁷² Sobre a leitura de romances, Paulo afirmou que “*por incrível que pareça*” os lê “*de vez em quando*” e Pedro afirmou que detesta este tipo de leitura. Estas respostas parecem indicar que este não é um tipo de leitura muito comum.

práticas cotidianas de leitura e de escrita, e está normalmente voltado para a gramática normativa e as regras em si.

A ausência de integração entre as práticas de letramento por distração e o letramento escolar é demonstrada ainda quando a questão refere-se à influência no gosto pela leitura para distração⁷³, em que poucos citaram algum professor como incentivador deste tipo de leitura. Nesse ponto, as instâncias mais citadas são os parentes – a figura materna citada por Davi e Pedro – e colegas de trabalho – a antiga patroa, citada por Maria.

Quando cruzadas essas declarações das entrevistas com os dados do questionário, as respostas das entrevistas confirmam que a escola não é apontada como principal responsável pela leitura fora do contexto de aprendizagem formal, visto que, quando solicitados no questionário a responder a pessoa que mais influenciou na leitura⁷⁴, os alunos indicaram a mãe – ou responsável do sexo feminino – como a opção mais frequente – 08 alunos –, o que supõe que a convivência num ambiente de leitores pode influenciar no gosto pela leitura. Nessa pergunta também foram citados colegas de trabalho e professores como responsáveis pelo estímulo à leitura, respostas que indicam como a leitura perpassa todos os ambientes nos quais os estudantes transitam e as influências destes na leitura.

Estes dados ratificam o resultado do Inaf, em que se constatou uma relação direta entre classe econômica e influência no gosto pela leitura. De acordo com o referido indicador, quanto maior o grau de escolaridade, maior a influência dos professores na leitura. Do contrário, quanto menor a escolaridade do sujeito, os pais ganham destaque neste quesito (SERRA, 2004).

Os questionários⁷⁵ revelaram ainda que boa parte dos alunos (14 estudantes) costuma ler para se distrair, sendo que destes, 04 leem muito e 10 leem pouco com a finalidade de distração. Estes números mostram-se reveladores quando remetemos ao perfil profissional destes sujeitos, pois a prática de leitura sem finalidades de instrução ou informação requer tempo disponível e gosto pela leitura, uma vez que esta atividade normalmente é vista como possível apenas para aqueles que não possuem muitas obrigações diárias.

São justamente estas obrigações diárias que se constituem como principal empecilho apontado pelos alunos, quando o assunto é leitura por distração. Justificar que a quantidade de leitura deve-se ao fato de ter pouco tempo livre para esta atividade requer a atenção para o tipo de leitura a que estes alunos estão se referindo, os quais normalmente referem-se a livros

⁷³ Sétima pergunta da segunda entrevista (Apêndice C).

⁷⁴ Tabela 28

⁷⁵ Tabela 26

de literatura, romances, que requerem uma maior dedicação, já que, ao longo das entrevistas, percebemos que a leitura faz parte do cotidiano dessas pessoas de diversas formas. Provavelmente essas justificativas sobre a falta de leitura fazem referência à homogeneidade do tratamento da leitura: deve-se ler determinado tipo de gênero, em determinada quantidade anual e para determinados fins. Do contrário, a leitura não é válida. Quando, na efetividade das condições, a falta de tempo que é apontada como causa da ausência de leitura constitui-se, na verdade, uma cobrança e um impedimento das condições estabelecidas no cotidiano, como as jornadas de trabalho desgastantes: ao mesmo tempo em que a sociedade capitalista cobra a leitura (e a escolaridade) impede estas ações. A fala de Paulo é taxativa neste sentido, ao resumir com a palavra “necessidade”, sua principal inspiração para a leitura.

Nos questionários⁷⁶, entre os materiais utilizados para a distração estão: revistas (09 alunos), jornais (10 alunos) e livros (11 alunos), além da Bíblia e livros religiosos (08 alunos). Entretanto, nas entrevistas, se não fossem estimulados a refletir sobre os usos da leitura e da escrita de um modo geral, alguns ficariam restritos aos usos escolares da escrita, sobretudo em relação à memorização das regras gramaticais.

Pesquisadora: mas o senhor fala do vestibular e com relação a outras necessidades de leitura e de escrita?

Davi: De leitura... o que me cobram de português, o que me ensinam de português... se eu pegasse no ar, pegasse certinho era suficiente. Eu não pensei que em minha vida eu ia me topar com professor de tanta qualidade assim.

Pesquisadora: E a escrita, você costuma escrever em casa? Precisar da escrita?

Paulo: Não, eu escrevo. Escrevo sim, mas não tanto assim... assim, digamos, com os padrões normais... porque quem num teve uma boa, uma boa... digamos assim... início, porque você pra ter (xxx) tem ser esforçado porque português é complicado.

Pesquisadora: E você escreve o que em casa? O que é que você precisa escrever?

Paulo: Não, veja só, eu... como eu tenho uma equipe de funcionário, eu tenho que fazer histórico, histórico de, de obras, levantamento de obras, então influi muito entre Matemática e Português, né? Cê tem que tentar escrever o mais correto possível e trabalhar muito com número.

Pesquisadora: Então você tem acesso à leitura e à escrita mais pelo computador?

Pedro: É, mais pelo computador, pelo computador.

Pesquisadora: Você não escreve, tipo recados, não lê outro tipo de...

Pedro: Não, escrevo... assim na conversação do dia-a-dia via internet é que a gente se comunica com o pessoal aqui no Brasil, no exterior, aí a gente sempre tá se vendo pela internet, aí troca informação... agora sempre se preocupando em

⁷⁶ Tabela 27

manter uma, um, um... tentar manter um padrão assim mais ou menos... ortograficamente correto, que as pessoas respondem de uma forma assim 'ok', aí sempre me preocupo em tentar né... e é difícil.

O estímulo à citação de outros tipos de leitura e de escrita foi necessário porque, embora tenham feito referência principalmente à leitura escolar, é fato que, numa sociedade que valoriza a cultura escrita, o texto, nas suas mais diversas formas de apresentação, está presente em toda parte e os próprios estudantes declararam possuir diversos materiais escritos em casa e no trabalho.

Seguindo este princípio, durante a entrevista, pretendíamos verificar, além dos eventos cotidianos de letramento, qual imagem o sujeito tem de si enquanto leitor. Contudo, o que se verificou foi a imagem de leitor que a escola (de)forma. Este fato é consequência do prestígio atribuído ao letramento institucional, que ultrapassa o domínio do ambiente escolar, chegando a interferir e diminuir a credibilidade de outros ambientes e práticas.

Pudemos inferir qual é a imagem de leitor que a escola produz, conseqüentemente, as imagens de bom e de mau leitor, a partir das perguntas⁷⁷ “*Que tipo de leitor você se considera?*”; “*Como você se avalia hoje como leitor?*” e “*Para você, o que é ser um bom leitor?*”, nas quais buscamos entender quais concepções de leitor os entrevistados têm, ou ainda, como afirma Vóvio (2008, p. 441), “perguntar que leitor ou leitora se é pressupõe escolhas para definir-se e objetivar-se como tal, para afirmar ou negar ser leitor ou para ser algo para além disso”.

Durante a identificação da relação destes sujeitos com a escrita e com o conhecimento escolar de uma maneira geral, é possível também identificar a imagem que possuem de si, a qual muitas vezes é denegrida e está relacionada ao fracasso escolar. Dos seis sujeitos em foco nas entrevistas, quando foram fornecidos exemplos de classificação de leitores, alguns se declararam como curiosos, mas, quando a questão era aberta, ocorreram declarações do tipo:

Pesquisadora: Agora, se o senhor tivesse que se descrever como leitor pra uma pessoa que o senhor não conhece, como é que o senhor se descreveria?
‘Eu sou um leitor do tipo...’

Davi: Preguiçoso (risos).

Pesquisadora: Por que preguiçoso?

Davi: Porque sempre que eu sou convidado eu só vou por último, eu não vou. Eu é... na igreja que eu participo sempre me convidam pra eu ir fazer a leitura lá na frente mas eu não vou.

⁷⁷ Três primeiras perguntas da segunda etapa da entrevista (Apêndice C).

Pesquisadora: Então o senhor é um leitor...o quê?

Givaldo: (risos) não sei dizer...

Pesquisadora: Não sabe dizer, não?

Givaldo: Não...(risos)

Pesquisadora: Se você tivesse que se descrever como leitor pra uma pessoa que não lhe conhece como é que você se descreveria?

Paulo: (+) num entendi a pergunta...

Pesquisadora: Se eu lhe perguntasse: ‘Que tipo de leitor você é?’ Você ia dizer que é um leitor como?

Paulo: Um leitor em relaçaõ///... digamos assim...um leitor...(+) eu continuo não entendendo a pergunta...

Pesquisadora: Por exemplo, eu posso dizer que você é um bom leitor?

Paulo: Não, de jeito nenhum.

Pesquisadora:– Por quê?

Paulo: Porque um bom leitor, ele pra ler um livro, ele tem facilidade, uma... facilidade maior que a minha, ele tem facilidade de se expressar... então eu não sou um bom leitor. Digamos que eu sou um leitor normal.

Pesquisadora: Mas no geral você é mais que tipo de leitor?

Pedro: Preguiçoso mesmo, eu sou preguiçoso.

Pesquisadora: Por que preguiçoso?

Pedro: Porque eu prefiro ver a imagem do que ler.

Pesquisadora: Se você tivesse que se descrever como leitora pra uma pessoa que a senhora não conhece, como é que a senhora se descreveria? Uma leitora de que tipo?

Maria: Bem rara, porque (risos)... Assim, eu já tive, eu já gostei muito de ler, de ler romance, de ler livro E GOSTO, mas eu não tenho tempo agora [...].

Um aspecto que merece especial atenção é o posicionamento dos sujeitos quanto à leitura e à imagem que têm de si enquanto leitores, pois podemos atribuir à leitura, assim como ao leitor, alguns sentidos. Ao definirem-se como leitores “raros”, “preguiçosos” etc, é possível identificar as relações que estes interlocutores constituem com o universo da leitura, os contextos e as situações de leitura nas quais se inserem.

As reflexões de Vóvio (2007) oferecem um importante substrato para essa questão. Ela se posiciona nesta discussão a respeito das imagens que os sujeitos têm de si enquanto leitores afirmando que a produção de identidades leitoras e o modo como se geram os processos de identificação entre os sujeitos dependem de outras identidades, ou seja, haverá modos diferentes de leitura, dependendo das condições de produção e dos sentidos atribuídos.

Dessa forma, o modo como cada sujeito se vê como leitor depende das formas de relação dele com o texto e com o que lhe cerca.

A partir dessas considerações de Vóvio (2007), percebemos as concepções de leitura que os sujeitos entrevistados possuem, conseqüentemente as concepções de leitor, que neste caso estão em seu sentido mais restrito, visto que as falas caracterizam o bom leitor como “aquele que respeita a pontuação.” As reações dos sujeitos às questões em torno da escrita e da leitura, de um modo geral, demonstraram uma estreita ligação destas com os seus usos escolares, sendo esquecida a escrita como recurso de comunicação e interação em diferentes contextos.

A partir da constatação de que a concepção de leitura para estes sujeitos é formal e “conteudista,” Rojo (2009, p. 120) sugere que o tratamento dado pela escola à leitura poderia partir de sua abordagem discursiva, “localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando”.

Quando os entrevistados afirmam que não são bons leitores, não estão remetendo-se às suas histórias de leitura, desvinculando a leitura de seu caráter social e cultural. Isso significa que o não saber ler refere-se a técnicas de leitura, e não ao seu conteúdo ou significação.

Ao final, os alunos entendem que leitura é sinônimo de respeito à pontuação e entonação, e não concebem a leitura a partir do seu aspecto de compreensão e interação em diferentes contextos, o que pode lhes permitir a transformação da sua realidade natural e social, ou seja, a leitura como uma forma de emancipação.

É interessante mencionar aqui que, quando o aluno não consegue corresponder ao que a escola impõe, muitas vezes o próprio estudante se considera responsável pelo seu desempenho, chegando a afetar a autoestima em alguns casos. Este fato foi percebido nitidamente no depoimento de Davi, em que, em diversos momentos, encontramos as expressões abaixo transcritas com traços de negatividade, que indicam uma pouca valorização de si próprio, comum naqueles que atribuem demasiada importância ao conhecimento escolar e que fazem parte de turmas de EJA: “quando saiu o resultado, eu tava dentro. Como eu já tinha passado, não poderia continuar decepcionando”; “eu me acho que eu tenho um pouco de deficiência em memória”; “eu tenho um defeito grande”; “eu sempre fui meio relaxado”; “se eu tivesse levado a sério”; “o meu tempo foi que não foi o suficiente para eu captar tudo”; “mas isso aí é um defeito meu que já vem de muito tempo”; “em casa, eu só leio se precisar, é

um erro grande”; “*eu nunca vou dizer que eu sou bom*”; “*deixei de estudar, isso foi um erro grande*” indicam uma baixa auto-estima, comum entre pessoas que cursam a EJA.

Essas expressões negativas são um misto de autodefesa, justificativa pelo insucesso ou ainda pedido de desculpas, como se tivesse sido ele o único responsável pela escolaridade tardia. Percebemos aqui que a estrutura social não é questionada e ele atribui a si próprio e ao seu nível de escolarização a responsabilidade por não estar ocupando melhores postos de trabalho. Essas afirmações guardam relação ainda com o modelo autônomo de letramento, o qual “tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por este fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas” (GEE, 1990, *apud* KLEIMAN, 1995).

Entretanto essas expressões na fala de Davi e de outros alunos aparecem em meio a depoimentos de que não possuem dificuldades em transitar por espaços em que a escrita é fundamental – a não ser na aplicação de regras gramaticais – demonstrando assim que possuem habilidades suficientes para atender a funções sociais da escrita. Quando questionados a respeito das dificuldades encontradas em utilizar a escrita e a leitura⁷⁸, boa parte das dificuldades encontradas diz respeito aos conhecimentos escolares sobre a língua, mas, quando levados a refletir sobre o uso cotidiano deste recurso, admitem certo domínio.

Pesquisadora: Então, se o senhor precisa ler alguma informação ou...

Davi: É normal.

Pesquisadora: O senhor entende o que tá lendo?

Davi: Entendo.

Pesquisadora: Se precisar escrever também, o senhor acha que tá falhando um pouco nas regras.

Davi: Nas regras, é...

Givaldo: Ah...((minha leitura)) satisfaz! Normal... eu leio pra (xxx) a necessidade... tranquilo, qualquer coisa eu leio tranquilo.

Pesquisadora: Atende as suas necessidades, o que você sabe sobre leitura?

Paulo: Isso, certo.

Pesquisadora: Então, tirando a parte de regras gramaticais, você não tem dificuldade na leitura e na escrita?

Pedro: Dificuldade tenho, agora... hoje tem mais facilidade do que antes, mas a dificuldade vai ter, não tem essa.

⁷⁸ Nona pergunta da primeira entrevista (Apêndice B).

Pesquisadora: Quais são suas dificuldades?

Pedro: De novo, a questão de palavras, aquele negócio de repetir palavras.

Pesquisadora: Mas e a questão do conteúdo, você entende o que você lê?

Pedro: Não, hoje dá!

Pesquisadora: Em quais situações do uso da leitura e da escrita você ainda tem dificuldades?

Alex: Na parte do ensino médio. Não, assim... teve também muitas coisas, muitas matérias que deixaram a desejar a do professor da parte média.[...]

Pesquisadora: Fora daqui, fora da escola, tem alguma situação em que você precise ler ou escrever e você não entende o que está escrito, você não sabe nem onde buscar aquela informação, tem alguma dificuldade nesse sentido?

Alex: Não.

Pesquisadora: Em quais situações de uso da escrita e da leitura a senhora ainda tem dificuldades hoje em dia, quando precisa usar a escrita ou a leitura.

Maria: Não... assim, eu num... a questão em português mesmo... Assim eu não gosto muito de português, sou péssima e NÃO tenho paciência pra aprender entendeu, assim idade... a colocação de pronome, de objeto direto indireto, essas coisas... não tenho muito isso, entendeu? Vou escrevendo e sai do jeito que sair.

Pesquisadora: mas com relação assim de entendimento se a senhora precisa ler alguma coisa a senhora entende tudo que a senhora lê e se a senhora precisar se comunicar

Maria: Quase tudo. Quase tudo. Só se tiver, assim... alguma palavra bem difícil, se eu não souber, eu vou na internet e olho o que é... se me perguntarem o que é... ou então se leu leio uma palavra também, entendeu? Eu vou na internet e olho o significado, tem alguns. Não vou dizer que não tem nada que eu leia... que eu entenda tudo.

A não correspondência entre as habilidades que possuem e o julgamento que fazem delas pode ser explicada pela imagem construída socialmente do que se considera saber ler e escrever bem. Embora o conhecimento que possuem seja suficiente para atribuir proficiência ao uso da escrita, estes sujeitos carregam um estigma social de que, por terem abandonado os estudos durante algum período, não estão autorizados a julgarem-se aptos neste quesito, pois se distanciaram do conhecimento escolar.

Embora esses sujeitos tenham feito declarações na posição de estudantes do PROEJA, entendemos que as concepções de leitura e de escrita que esses jovens e adultos têm – assim como suas capacidades e habilidades – foram construídas desde a educação básica, se não ao longo da vida. Por esse motivo, não se deve culpar os estudantes por esta noção equivocada, pois, ao fazê-lo, estaríamos incriminando as vítimas, visto que essa forma de

encarar a leitura provavelmente lhes é a única apresentada e/ou legitimada pela escola: uma instituição que se constitui como uma das principais fontes de conhecimento.

É pelo fato de terem uma visão de que o conhecimento escolar (e as práticas de leitura e escrita da escola) como o único legítimo, que os estudantes são levados a reduzir a importância das práticas que não estão diretamente relacionadas a esta agência de letramento. Ao desconsiderar a legitimidade dos conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar, ficam excluídas as leituras realizadas fora deste ambiente. E, se o aluno não lê ou lê mal dentro da escola, do mesmo modo considera a leitura fora dela. Como exemplo, citamos as perguntas⁷⁹ “*Quais materiais de leitura você utiliza em casa? Durante todo o dia, em quais momentos o senhor precisa da leitura e da escrita?*”. O objetivo da pesquisa era que eles listassem práticas e eventos de letramento próprios do ambiente doméstico, como listas de compras, organização do orçamento familiar, utilização de agenda pessoal, anotações diversas, gerenciamento das contas etc. Contudo as respostas obtidas foram restritas ao sentido escolar, como:

Alex: Acho que mais aqui. Eu não... eu... a parte que eu vejo mais leitura? Aqui ((na escola)).

Maria: No meu trabalho, porque em casa eu praticamente não faço coisa nenhuma, só vou dormir em casa.

Pesquisadora – É praticamente chegar pra dormir.

Maria: Assim, eu tô assim já bastante cansada e eu... aí eu chego em casa, vou dormir, entendeu?

De forma a desafiar a visão restrita das práticas de letramento que os alunos apresentavam⁸⁰, a pesquisadora pedia que as respostas fossem voltadas para o ambiente doméstico, fornecendo, inclusive, exemplos de práticas de leitura nessa esfera doméstica:

Alex: Bom, em casa eu leio pouco, de vez em quando tem uma Superinteressante lá perdida aí eu leio uma matéria, hoje tá sendo mal... porque eu comecei a trabalhar na área então eu tô com pouco tempo já pra...eu fico lá no escritório e saio de lá nas pressas e venho pra cá. Às vezes eu chego em casa, aí vou fazer algo que é do curso que, como eu não tenho tempo pelo dia... sei lá, um projeto atrasado, desenho, algo de hidráulica, elétrica...não tenho tempo pra ler algo sobre outra coisa...por enquanto tô sem o hábito de ler.

Pesquisadora: Então em casa você quase não usa materiais de ler e escrever? Você não costuma escrever em casa... nem anotar recado?

⁷⁹ Terceira pergunta da primeira entrevista (Apêndice B).

⁸⁰ Visão que talvez tenha sido inculcada pela escola.

Alex: Ultimamente... ultimamente... não... não, final de semana, geralmente... quando eu fiz vestibular, nem fiquei excedente, mas final de semana eu ia pra biblioteca, aí eu estudava lá, na Claudomir Silva, na Rua Bahia.

Com relação à lista de compras, por exemplo, Pedro disse que este tipo de organização é feita “*no tutano*”.

Mesmo quando estimulados a citar outros eventos de letramento, o leque de atividades ficou restrito à Internet, jornal, revista, ajuda nas tarefas escolares dos filhos, não sendo citadas cadernetas de contas, lembretes, organização de agendas etc, sendo a esfera doméstica aquela na qual os sujeitos demonstraram mais dificuldade em listar as práticas de leitura e de escrita, solicitadas na pergunta “*Quais materiais de leitura o Sr. utiliza em casa?*”.

Outras práticas foram reveladas de maneira sutil durante os relatos, como no caso de Pedro, que mesmo afirmando a todo instante que não gosta de ler e que sua relação com textos seja restrita a assuntos de esporte e construção civil, afirma em determinado momento que gosta de ler placas nas ruas, comprovando que qualquer sujeito que conviva numa sociedade letrada está inserido em diversas práticas de leitura e escrita cotidianas, como a leitura de placas, cartazes, anúncios, não necessariamente relacionadas ao cotidiano escolar e ao trabalho.

O estudo da modalidade escrita da língua na escola envolve, então, o que Kleiman (2001) denomina de *processo de aculturação*, quando percebe que, para atender às necessidades da escola, deve substituir as práticas discursivas orais que até esse momento eram funcionais para ele. Esse processo é conflituoso, sobretudo para o adulto, que já retorna à escola com uma carga de saberes construídos ao longo da vida. A escola, no entanto, em vez de ensinar as funções que a língua pode ocupar, limita-se à prática de substituição de formas, principalmente a falada *versus* escrita, destacando a dimensão dos aspectos formais desta última.

Apesar de este conflito entre conhecimento escolar e conhecimentos construídos ao longo da vida ser a tônica das declarações dos estudantes, não foi neste sentido que o PROEJA foi concebido. O Documento Base (BRASIL, 2007), põe em sintonia a relação entre as necessidades de aprendizagem dos sujeitos, seus conhecimentos prévios e a cultura escolar, assumindo que a EJA é um campo de conhecimento específico,

[...] que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no

mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas — todos esses temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2007, p. 36)

Percebemos assim como o sujeito imerso no universo de leitura escolar pode minimizar outras práticas de leitura, não as percebendo como também legítimas, ou ainda nem as mencionando, como ocorreu com alguns sujeitos. O ensino escolar ainda restringe-se às capacidades de decodificação, negligenciando o

ato de se colocar em relação ao *discurso* (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de *réplica*, gerando novos discursos/textos. (ROJO, 2009, p. 79).

A escola, embora considere que os estudantes adultos têm dificuldade de estabelecer conexão entre ideias e interpretar textos, não organiza seu trabalho pedagógico de forma a promover a superação dessas dificuldades. Em vez disto, organiza suas práticas de ensino e de letramento sedimentadas pela autoridade do conhecimento escolar com base em alguns elementos, elencados por Bonini (2002, p. 29-30 *apud* ROJO, 2009, p. 83-84):

- a) a noção de dom como a explicação central para o aluno que se desenvolve bem na disciplina;
- b) o texto literário como modelo padrão (muitas vezes, por que, em uma metodologia predominantemente prescritivista, é a única forma de conferir ao texto do aluno algum valor enunciativo);
- c) a técnica do desenvolvimento de temas como a principal base do trabalho didático;
- d) a ideia de que o aluno deve ser guiado e não incitado, incentivado, ao aprendizado;
- e) a avaliação centrada em correção gramatical, muito embora se trabalhe geralmente com a concepção de texto;
- f) a utilização de mecanismos textuais na forma de regras ou rotinas pré-dadas.

Deve-se ponderar ainda que o fato de as entrevistas terem sido realizadas no ambiente escolar pode explicar a atribuição de maior importância às práticas de letramento escolares. Talvez se a situação em que transcorreu a entrevista fosse outra – no ambiente familiar ou no trabalho, por exemplo – as reações tivessem sido diferentes. O tema abordado e o local podem ter criado uma predisposição nos entrevistados a considerar como legítimas apenas as leituras e os modos de ler apresentados pela instituição escolar, de forma a agradar a entrevistadora. Este comportamento pôde ser notado na entrevista de Alex, quando respondia algo diferente do que lhe era solicitado.

Pesquisadora – O que ele ((o curso)) te ensina e o que você precisa usar fora... ele te ensina mais? Ele tá, não tá atendendo suas expectativas?

Alex – Não, sem dúvida eu acho que tá, porque, né... não é a toa que eu trabalho na área de construção hoje devido ao curso, né? Porque... até um tempo desse eu tava conversando com meu professor aqui eu cheguei e questionei - porque, queira ou não, tá tendo uma defasagem no curso da escola em si né? – aí eu “professor, isso só tá acontecendo no PROEJA ou...” Ele, “Não, dependendo... independente”. “No curso de edificações acontece isso?” Ele, “rapaz acontece da mesma maneira”. Porque tava tendo uma desistência muito grande, quando chegava na sala não tinha material, era um falta de professor, aí eu pensava que era um... sei lá...mas o meu professor falou que é assim geral. Mas o curso em si tem a melhorar, eu acho que tem muita coisa a melhorar, mas ensina muita coisa, os professores ensinam... porque na sala existe muita diferença. Acho que como tem pessoas que têm uma facilidade maior... tem pessoas na sala que tem conhecimento de muitos anos na prática, mas tem dificuldade na teoria, tem diferença de idade muita na sala... questão de acompanhar...

Pedro assumiu uma posição parecida com a de Alex. Quando questionado sobre “O que é ser um bom leitor”,⁸¹ demonstrou que, se respondesse aquilo que julgava satisfazer a pesquisadora, ela não continuaria lhe indagando ainda mais.

Pesquisadora: Pra você, o que é um bom leitor?

Pedro: Um bom leitor... acho que é um bom escritor... porque pra você ler, você tem que conhecer...

Pesquisadora: então aquele que lê bem é aquele que escreve bem?

Pedro: Com certeza.

Pesquisadora: E o que é escrever bem?

Pedro: é o cara que lê bem (risos).

Esta suspeita parece confirmada quando observamos que, ao final da entrevista, Pedro disse sentir-se “interrogado”:

Pesquisadora: Como foi pra você responder essas perguntas?

Pedro: Tranquilo... tô me sentindo assim... um réu (risos) [...].

A realização das entrevistas no ambiente escolar pode ter proporcionado uma tendência para as respostas, como já comentamos anteriormente, mas possibilitou também que os estudantes fizessem “desabafos” sobre a situação do curso e o tratamento que lhes é dado. Para Maria, por exemplo, a entrevista foi uma oportunidade de conversar com alguém a respeito das observações que fizeram ao longo dos três anos: falta de empenho dos

⁸¹ Terceira pergunta da segunda entrevista (Apêndice C).

professores, descaso da instituição com as turmas de PROEJA e Alex, quando questionou a um professor se as outras modalidades de curso enfrentam as mesmas dificuldades.

De todo modo, concordamos com Rojo (2009), quando afirma que cabe uma revisão dos letramentos dominantes na contemporaneidade, em especial dos letramentos escolares, que poderiam voltar-se para os letramentos locais “vernaculares”⁸², de maneira a valorizar a heterogeneidade das práticas pouco valorizadas.

Parece comum para estes alunos que o conhecimento da modalidade escrita da língua está mais relacionado com a decodificação da língua do que com seu uso em diversas situações da vida nas quais o conhecimento linguístico está presente. A consideração de que o espaço escolar é o único ou o mais importante para a realização da leitura faz com que os sujeitos não se considerem como leitores também fora deste espaço, e esqueçam que convivem em seu cotidiano com diferentes formas de linguagem, sobretudo de linguagem escrita, visto que fazemos parte de uma sociedade em que o conhecimento escrito está disseminado de diferentes formas e em diferentes situações. No decorrer das entrevistas, ficou evidente que as práticas de escrita confundem-se com a rejeição de certos aspectos do texto escrito e que a prática da escrita pode inclusive ser evitada, devido ao medo de cometer erros gramaticais. O depoimento de Davi é revelador nesse sentido, ao afirmar que preferia visitar a mãe ao escrever cartas e hoje reconhece que se as tivesse escrito, estaria de alguma forma aprimorando sua habilidade com a escrita, assim como depoimento de Pedro, quando chega a mostrar-se impaciente quando comenta sobre leitura.

Neste sentido, percebemos que o modelo autônomo de letramento é dominante e atestado pelos estudantes como válido, visto que eles consideram a leitura apenas como decodificação e buscam o PROEJA como meio de melhorar financeiramente. Em virtude disto, os programas de EJA, de um modo geral,

consideram a aprendizagem da escrita como uma questão técnica, que se restringe à aprendizagem de uma nova tecnologia para a comunicação, sem levar em consideração as características do grupo social em processo de aquisição do discurso escrito nem as do grupo que impõe suas formas discursivas, de fazer sentido do mundo, sobre esses grupos (KLEIMAN, 2001).

No estudo com esta turma, identificamos também como outras agências de letramento se manifestam na formação desses leitores. Embora não tenham sido apresentados

⁸² Letramentos “vernaculares” são aqueles autogerados, com origem na vida cotidiana e culturas locais. São diferentes dos letramentos “dominantes”, controlados ou sistematizados por instituições sociais como a escola e as igrejas. (ROJO, 2008)

como centrais, se comparados ao trabalho e à escola, outros espaços de convivência permitem a esses sujeitos a participação em eventos que se organizam em torno da escrita. Essas agências de letramento às quais nos referimos são o esporte e a religião.

Embora Davi tenha sido o único a mencionar a leitura de textos religiosos na entrevista, esta parece ser uma prática comum entre os alunos da turma, pois, nos questionários, 17 afirmam ter a Bíblia ou livros religiosos em casa⁸³ e 08 declararam ter o costume de lê-los⁸⁴.

Interessante notar que, quando relacionamos as duas perguntas seguidas no questionário – materiais de leitura e quem mais influenciou no gosto dela⁸⁵ – apesar de a Bíblia ser bastante citada, ninguém atribuiu aos padres ou pastores religiosos a interferência no comportamento como leitor, indicando que a cultura religiosa está presente na esfera doméstica, pois este tipo de leitura foi provavelmente adquirido com os pais e outros parentes, citados como principais responsáveis por 12 alunos.

Nas entrevistas, esta agência de letramento aparece de maneira mais significativa no depoimento de Davi, que cita como atividade além dos estudos e do trabalho, a sua atividade como catequista. Neste caso, podemos considerá-lo ainda como um agente de letramento, pois ministra aula de catequese para jovens que irão se crismar. Entre as suas funções, estão as pesquisas dos temas a serem abordados nos encontros semanais, relacionados a “*vivências*”, como relacionamento com os pais, responsabilidades com os estudos, e a posterior organização destes textos a serem distribuídos entre os jovens, demonstrando como a religião pode influenciar de maneira significativa em suas práticas de letramento. Ainda no caso de Davi, esta influência foi construída desde a infância, quando se recorda que o único material escrito que tinha em casa, além dos cadernos escolares, eram a Bíblia e a folhinha do Sagrado Coração de Jesus, cujas leituras eram diárias e disputadas entre os irmãos.

Rojo (2009), com base em Bakhtin (1988 [1924-35/1975]), pondera que o discurso do pai, do padre, do professor é um discurso de *autoridade*, que espera e acolhe anuência, adesão acrítica e repetição, diferente de outros textos, que requerem um diálogo crítico e um envolvimento crítico do leitor. No que pese esta ponderação feita por Rojo (2009), notamos que os eventos que constituem esta prática envolvem, além da leitura, a escrita, a pesquisa e a discussão a respeito dos textos apresentados, constituindo-se assim momentos cuja peça escrita está presente na interação para o intercâmbio de conhecimentos.

⁸³ Tabela 21

⁸⁴ Tabela 27

⁸⁵ Tabelas 27 e 28

Neste processo, provavelmente em virtude da familiaridade entre o sujeito e a situação comunicativa que envolve a escrita, Davi mostra-se capaz de utilizar os recursos escritos sem dificuldade, apesar de a todo momento destacar que não tem facilidade em escrever, sempre evidenciando que as regras gramaticais são um obstáculo. Esta segurança de Davi é possível porque o êxito no uso da escrita requer o conhecimento de outras regras e convenções que extrapolam as normas da língua padrão, como o conhecimento da situação em que o texto será utilizado, a quem será dirigido e o tema a ser abordado no material escrito, fatores que se mostram presentes neste processo.

O esporte, normalmente vinculado a outros tipos de benefícios – saúde, concentração – destaca-se como agência de letramento para Pedro, que pratica capoeira. Neste esporte, para mudança de graduação, o capoeirista deve escrever um texto sobre determinado assunto e, para isso, deve pesquisar bastante. Além deste incentivo às práticas de leitura e de escrita, há outras evidências de que o esporte contribui para suas práticas cotidianas de letramento de Pedro, pois as mensagens e notícias trocadas por e-mail são relacionadas a este assunto, embora ele tenha citado que a sua influência para a leitura tenha sido da escola. Como já abordamos anteriormente, isso pode indicar também uma necessidade de maior aceitação, pois este depoimento foi dado num momento da entrevista em que ele já se mostrava desconfortável com as perguntas e começou a responder direcionando para os conhecimentos escolares, como se esse fosse o desejo da pesquisadora, e, portanto, uma maneira de encerrar os questionamentos.

Se considerarmos a religião e o esporte como evidências de que os letramentos variam conforme o tempo e o local, não podemos deixar de considerar que estas heterogeneidades das práticas de letramento também dizem respeito às ferramentas tecnológicas utilizadas para a leitura e a escrita. Embora os entrevistados declarassem que não costumam utilizar os recursos da escrita em casa – provavelmente remetendo-se aos manuscritos, afirmavam que utilizam o computador com frequência, seja no trabalho ou na residência, além de outras ferramentas tecnológicas, como o celular, que aparece nas falas de Paulo como aliado para algumas atividades:

Pesquisadora: Hoje em dia, quais são os materiais de leitura que você usa em casa?

Paulo: Ah, hoje é diferente! Eu tenho internet em casa, internet no celular, gosto muito de jornal.

Pesquisadora: [...] de casa mesmo, eu digo lista de compra, algum recado...

Paulo: Não, não geralmente eu não faço, não. É com a minha esposa, hoje com a tecnologia é tudo mais... tudo pelo celular.

Além do computador, utilizado por todos os entrevistados:

Pesquisadora: Então você tem acesso à leitura e à escrita mais pelo computador?

Pedro: É, mais pelo computador, pelo computador.

Pesquisadora: Você não escreve, tipo recados, não lê outro tipo de...

Pedro: Não! Escrevo... assim na conversação do dia-a-dia via internet é que a gente se comunica com o pessoal aqui no Brasil, no exterior, aí a gente sempre tá se vendo pela internet, aí troca informação... agora sempre se preocupando em manter uma, um, um... tentar manter um padrão assim mais ou menos... ortograficamente correto, que as pessoas respondem de uma forma assim 'ok', aí sempre me preocupo em tentar né... e é difícil.

Pesquisadora: Durante todo o dia, em quais momentos o senhor precisa da leitura e da escrita em casa?

Davi: A leitura que eu mais uso em casa é a internet, eu tenho internet em casa hoje e é o que eu mais uso.

Givaldo: Hoje eu procuro ler o noticiário na internet. [...]

Estes depoimentos comprovam como é constante o uso do computador nas residências, para fins como informação, pesquisa e comunicação.

Nos questionários, esta tendência ao uso de ferramentas tecnológicas parece se confirmar, pois o computador⁸⁶ foi apontado pela maioria expressiva, indicando a utilização diária (13 alunos) ou quase diariamente (04 alunos) para diversas finalidades, sobretudo para fazer pesquisas (19 alunos). Essas evidências são confirmadas pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC-Br), desde 2006, quando demonstrou que as classes que mais utilizam a internet para fins educativos são a D e a E, em que o índice corresponde a 72%, enquanto entre os mais ricos esse índice é de 68%.

Em suma, podemos inferir que estes sujeitos procuram manter-se informados, pois embora não utilizem tanto jornais⁸⁷ e revistas⁸⁸ impressos, a busca pela informação está se dando também pelo computador. A diferença entre a frequência de uso do computador e o uso

⁸⁶ Tabela 36

⁸⁷ Tabela 29

⁸⁸ Tabela 31

de jornais e revistas⁸⁹ confirma a noção de que as práticas de letramento estão intimamente relacionada às demandas do sujeito, de acordo com seu meio, contextos históricos e culturais (SOARES, 2010). Os depoimentos das entrevistas ratificam estes dados, deixando transparecer ainda que, além de frequente, o uso do computador é feito com propriedade.

Além do computador e do celular, identificamos a influência de outras mídias audiovisuais nos letramentos dos estudantes, como a televisão e o rádio:

Pesquisadora: O senhor não usa ((o computador)) pra ler notícia?

Davi: Notícia... muito pouco, notícia, eu prefiro rádio.

Pesquisadora: ((gosta de)) jornal impresso?

Paulo: Jornal impresso, jornal televisado.

Pedro: Porque eu prefiro ver a imagem do que ler, eu prefiro ver, assistir... se eu ver um vídeo eu digo o vídeo todinho, (xxx) agora pra ler, dá uma dor de cabeça, dá um sono, dá uma (xxx) ((inaudível porque o entrevistado passou a mão no rosto, demonstrando que a leitura lhe causa impaciência)).”

Estes meios de acesso à informação – computador, rádio, televisão – são características das sociedades contemporâneas, que além de marcadas pelo conhecimento científico e tecnológico, também se caracteriza pela forte presença dos meios de comunicação de massa (OLIVEIRA, 1995). Os letramentos são, portanto múltiplos. Com referência a essas considerações, Rojo (2009) destaca que a discussão sobre os letramentos múltiplos, além de envolver a multisseiose e a multimodalidade das mídias digitais, promove a multiculturalidade, isto é, o fato de diferentes culturas locais viverem essas práticas de maneira diferente. A organização, pela escola, da abordagem de múltiplas práticas necessita pôr em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais, sem que sejam ignorados os letramentos locais e a cultura destes sujeitos.

Essas influências dos letramentos múltiplos e sua relação com o conhecimento escolar pode ser identificada quando percebemos que a maioria dos sujeitos achava que não lê muito, mas quando questionados sobre outros tipos de leitura, que não a escolar, acabavam revelando outras práticas de letramento. Assim, não podemos afirmar que os alunos leem

⁸⁹ Em 2008, os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) constataram um aumento no acesso à Internet pela população menos escolarizada. No mesmo ano, mais da metade dos brasileiros (53,8%) tinham celular. (IBGE, 2008). No período de abril a junho de 2011, o Brasil atingiu o terceiro lugar no ranking mundial de venda de computadores. O crescimento nas vendas em relação ao mesmo período de 2010 foi de 12,5%. (PETRY, 2011). Essa informação parece ser válida para os alunos da turma PROEJA em análise.

somente na escola. Entretanto, apesar de ela ser a mais importante das agências de letramento (KLEIMAN, 2008), parece para estes entrevistados ser a única. Como já sugerimos anteriormente, esta reação quase homogênea à pergunta pode ser explicada pelo fato de as entrevistas terem sido realizadas no ambiente escolar ou ainda porque a escola não se preocupa com o letramento a partir de sua perspectiva social. Com essa postura, as leituras da escola desconsideram o fato de que seus sujeitos convivem com diferentes práticas sociais de leitura.

Este distanciamento entre as leituras escolares e aquelas feitas fora deste ambiente faz transparecer aos estudantes que aquelas práticas de leitura, ainda que constantes e importantes, não são legitimadas pela escola, a qual, na visão destes, é a instituição em que só há espaço para o que é realmente importante.

A superação dessa visão de linguagem como transmissão de informação para a concepção consideração de linguagem como compreensão, bem como meio para a transformação entre o homem e sua realidade natural e social remete ao que Street (1984) denominou de modelo ideológico de letramento. Os estudantes dizem cursar o PROEJA para terem melhorias profissionais e, conseqüentemente, financeiras. Estes objetivos parecem ofuscar a educação como uma possibilidade de inserção em práticas culturais e para a compreensão da realidade em que vivem. Esta compreensão poderia permitir a estes alunos utilizar o conhecimento da leitura e da escrita como uma forma de emancipação. Contudo, a importância conferida à escolaridade na sociedade capitalista transfere esta necessidade de escolaridade para a busca do desenvolvimento econômico.

Sob essa perspectiva, a escola promove o assujeitamento do indivíduo (ZOOZOLI, 1998), trabalhando no sentido autônomo do letramento, em que a escrita é um “produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 1995, p. 22). No entanto, os sujeitos entrevistados, além de estudantes, são também trabalhadores, membros de grupos religiosos, pais, filhos, diversas identidades que lhes conferem a possibilidade de delinear diferentes traços de práticas de letramento, configurando cada agência de letramento como um quadro institucional de práticas. Por isso não é possível considerar que, embora o letramento escolar seja a principal referência para esses sujeitos, seja o único, visto que “diferentes letramentos são associados a diferentes personalidades e identidades.” (STREET, 2007, p. 470).

Se quisermos que as pessoas tornem-se letradas apenas para conseguir melhores empregos, considerando “crescer na vida” como “ganhar melhor salário” e, portanto adquirir

mais produtos e serviços, reforçando a lógica consumista, então estaremos trabalhando no sentido do letramento autônomo, porém, se a intenção em promover o letramento é para que os cidadãos tenham consciência da sua condição e possam transformá-la com a ajuda dos conhecimentos da modalidade escrita da língua, então estamos trabalhando na direção do letramento ideológico.

Para Freire (1996, p. 61), a

educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.

Ainda de acordo com Freire (1996, p. 63), cabe aos sujeitos, como os que participaram deste estudo, entender que sua cidadania “não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana.”

Uma possibilidade de construir esta sociedade seria através da organização em torno de um ideal comum, entretanto os entrevistados afirmaram que não se dedicam a atividades de militância social⁹⁰, como sindicatos, associações de bairro, partidos políticos ou cooperativas. Essa tendência é confirmada com os dados do questionário, em que estas organizações não aparecem como uma agência de letramento expressiva⁹¹: somando aqueles que participam de algum tipo de associação entre as sete listadas (excetuando-se associações religiosas) metade participa de algum tipo delas, sendo destaque novamente a presença da religião, em que 07 alunos declararam participar. Observamos que ninguém citou a participação em grupos de dança, música, teatro e coral, o que indica a ausência destes estudantes nessas manifestações artísticas.

De igual modo, ninguém declarou participar de cooperativas, as quais contrariam a lógica da organização capitalista do trabalho. Como afirma Tiriba (2008, p. 190-191),

as organizações econômicas populares podem representar os germes de uma nova cultura do trabalho, apresentando-se como alternativa à crise do emprego e/ou como parte integrante do projeto maior de transformação da sociedade.

⁹⁰ Apenas Davi e Pedro apontaram a participação em outras atividades além do trabalho e dos estudos: a igreja e o esporte, respectivamente.

⁹¹ Tabela 16

Essa forma de associação seria também viável em cursos como o de Desenho de Construção Civil, em que os estudantes poderiam gerir microempresas ou organizações econômicas populares, para exercer a profissão de forma associativa.

No tocante às informações sobre eleições⁹², novamente a televisão (18 alunos) e o rádio (11 alunos) são bastante citados, assim como, novamente, foram feitas poucas referências a associações e sindicatos.

Um exame sistemático das práticas de letramento dos sujeitos que participaram desta pesquisa demonstrou que não há dificuldades em utilizar recursos escritos no cotidiano⁹³, inclusive no ambiente de trabalho. As dificuldades apontadas ocorrem na aprendizagem das regras gramaticais apresentadas pela escola, embora ela considere que estes alunos, por terem alguma dificuldade na utilização das regras, sejam menos capazes de aprender do que aqueles que seguiram o percurso normal nos estudos. Ainda em relação à utilização de recursos escritos, percebemos ainda que as práticas de leitura destes sujeitos são, em sua maioria, individuais e por necessidade, sendo pouco citadas as leituras espontâneas.

As trajetórias aqui apresentadas e analisadas sugerem que esses sujeitos atribuem à escola apenas um papel indireto na sua formação como leitores, pois nas suas relações com a escolarização, ler e prazer parecem conceitos distintos (GALVÃO, 2004). Vale destacar que boa parte dos relatos de outras práticas e eventos de letramento foi revelada à medida que a entrevista se alongava, pois quando questionados diretamente sobre estes eventos, normalmente remetia-se às práticas escolares. Isso pode indicar também que os entrevistados costumam delimitar bem os conhecimentos em cada aspecto da vida: religião, trabalho, escola, não considerando que o conhecimento, a cultura perpassa todos os espaços sociais em que se inserem.

Não obstante toda discussão apresentada sobre a relação destes estudantes com o conhecimento escolar, quando consideramos ainda que, além de estudantes, estes sujeitos são também trabalhadores⁹⁴, entendemos que é grande a motivação individual para a conclusão do

⁹² Tabela 15

⁹³ É o que acontece no caso dos requerimentos feitos no ambiente escolar, em que boa parte demonstrou ter pouca ou nenhuma necessidade de recorrer a estes serviços durante o curso, mas que nos momentos que foi necessário fazê-lo, a falta de conhecimento não foi empecilho, sendo que alguns declararam buscar as indicações sozinho, sem a ajuda de colegas. Neste ponto, Davi cita ainda que, por passar o dia inteiro respondendo aos clientes sobre informações que poderiam facilmente encontrar sozinhos, ele prefere não “enjoar” os servidores do colégio fazendo perguntas as quais eles devem ter respondido o dia inteiro. Nestas situações, ele prefere guiar-se pelas instruções expostas nos setores ou nos próprios formulários de requerimento.

⁹⁴ Considerando trabalhador como aquele que exerce qualquer atividade que demande dedicação diária, ainda que não seja uma atividade assalariada, como os cuidados com o lar.

curso. Essas motivações inserem-se também na necessidade de afirmação na sociedade⁹⁵, como observa Signorini (1995, p. 162): “Ser ‘estudado’ é saber falar ‘direito’, é raciocinar/agir/avaliar ‘certo’.

Os dados acerca dos sujeitos analisados indicam que a escola precisa se preocupar com a cultura e a realidade dos alunos, para apresentar-lhes outros espaços de cultura e diversas formas de apresentação da escrita, “estabelecendo a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular” (ROJO, 2009, p. 10). Essa é uma necessidade premente na educação dos alunos de um modo geral, mais particularmente daqueles que sofrem de uma variedade de estigmas e discriminações, como é o caso dos alunos das turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Depois de conhecermos as relações que estes alunos estabelecem com a leitura e a escrita em seus cotidianos familiares, profissional e em outras agências de letramento, analisaremos a seguir o processo de construção do letramento pela escola, buscando verificar se as práticas de leitura e escrita apresentadas por esta agência de letramento estão relacionadas com as práticas cotidianas.

⁹⁵ A exemplo de Paulo e Alex, quando afirmam que agora podem dialogar melhor com os engenheiros e arquitetos. Talvez se considerassem, antes do acesso ao conhecimento sistematizado pela escola, como vulneráveis diante da multiplicidade de situações e agora possuem recursos necessários ao sucesso na ação social de base discursiva.

4 O COTIDIANO DO PROEJA: LETRAMENTO ESCOLAR EM CONSTRUÇÃO

Depois de conhecermos as práticas e eventos de letramento das quais os alunos PROEJA participam no lar, no trabalho e em outras agências de letramento – como a religião e o esporte – e de refletirmos sobre o que eles dizem a respeito dessas práticas, analisaremos agora aquela que é considerada por Kleiman (1995, p. 20) como a mais importante das agências de letramento: a escola.

Os depoimentos dos alunos sobre as suas práticas de leitura e escrita nos revelaram a maneira como a modalidade escrita da língua lhes é requerida em situações cotidianas, e como estas necessidades estão relacionadas ou não ao conhecimento escolar. Nesse sentido, somente a etnografia da prática escolar pode atestar e demonstrar como esta relação se estabelece.

O acompanhamento etnográfico da escola permite aos estudos do letramento verificar as práticas metodológicas em sala de aula, considerando-a como um espaço social, destinado especialmente à aprendizagem e onde se encontram diferentes culturas (ERICKSON, 2001). Tomando a sala de aula como um espaço social, buscamos identificar como o letramento está presente em seus acontecimentos, para analisar se as práticas de leitura e de escrita apresentadas pela escola estão relacionadas com as práticas cotidianas de leitura e de escrita dos alunos. Nesse contexto de interação, observamos também como os sujeitos desta pesquisa se envolvem nas práticas de letramento escolares.

Para atender a este objetivo, delimitamos nossa análise às aulas de Língua Portuguesa III do curso PROEJA de Desenho de Construção Civil, das quais faremos a microanálise das ações cotidianas, descrevendo comportamentos, fatos e interações dos alunos com a professora, dos alunos entre si, especialmente aqueles que são nossos sujeitos de pesquisa: Maria, Davi, Pedro, Givaldo, Alex e Paulo.

A delimitação às aulas de Língua Portuguesa seguem princípios metodológicos já explicados no capítulo 2. No entanto, reforçamos que, embora concordemos com Street (2006) quando afirma que o letramento é plural, cabe ao professor de Língua Portuguesa demonstrar como a(s) linguagem(ns) pode(m) ser articulada(s). Portanto, mesmo reconhecendo que as outras disciplinas também promovem o letramento, pois se utilizam de diferentes aportes escritos para trabalhar seus conhecimentos específicos e desenvolvem diferentes atividades de leitura, reconhecemos também que nas aulas de Língua Portuguesa estas atividades de escrita e de leitura são meio e finalidade da aprendizagem.

Para analisar as aulas dessa disciplina, trataremos primeiramente do contexto no qual elas se inserem. Além das características já apontadas no capítulo metodológico (curta duração das aulas, ocasionada pelos atrasos e saídas antecipadas dos alunos; alta evasão durante o curso; dedicação da professora, entre outras) apresentaremos nesta análise outras características e comportamentos da turma, com atenção especial aos seis sujeitos entrevistados.

Por ser uma sala de aula ampla, a turma não ocupava todas as carteiras disponíveis, e os alunos distribuíam-se espacialmente em pequenos grupos. As dimensões da sala e suas janelas grandes dificultavam a captação do áudio para gravação, dificuldade que era ainda maior quando a turma participava efetivamente da aula e todos os alunos falavam ao mesmo tempo. Estes eram os únicos momentos em que vários alunos ocupavam o mesmo turno, pois havia poucas conversas paralelas durante as aulas. Nos momentos em que os estudantes não participavam da aula respondendo às questões da professora ou fazendo comentários sobre o assunto, mantinham-se em silêncio.

Esse comportamento dos estudantes - participação na aula, alternada com os momentos de silêncio - pode ser interpretado como resultado do cansaço, já que a aula de Língua Portuguesa III era a última do dia. Como o curso era noturno, para vários alunos a jornada diária havia começado muito cedo. A atitude da professora Lourdes impedia que o desânimo fosse ainda maior, pois ela costumava caminhar próximo aos alunos, requerendo as participações e demonstrando-se interessada no desempenho de cada um. Antes de algumas aulas, a professora demonstrava o propósito de desenvolver o letramento dos alunos, explicando algumas vezes à pesquisadora que os textos escolhidos eram direcionados à turma de acordo com a área do curso, e que procurava diversificar os gêneros textuais em suas aulas.

A professora Lourdes era coordenadora dos cursos PROEJA e acompanhava esta turma desde o ano letivo anterior. Em decorrência disso, havia uma grande integração entre ela e a turma. A sua dedicação era demonstrada também no tratamento individual com seus alunos, pois conhecia as facilidades e dificuldades de aprendizagem de cada um.

A observação das aulas ocorreu no primeiro semestre letivo de 2011 e neste período foram abordados dois conteúdos: o texto dissertativo e concordância verbal⁹⁶. Foram observados um total de dezesseis dias de aula, dos quais destacaremos os momentos que julgamos mais relevantes para descrever como o letramento dos estudantes era promovido. As

⁹⁶ Cabe salientar que, por ser um curso integrado com duração de três anos, em que a disciplina Língua Portuguesa tem apenas duas aulas semanais, ministradas em um único dia da semana, os conteúdos ministrados são apresentados de maneira menos aprofundada. Nesta disciplina, são abordados os conteúdos de Gramática, Literatura e Produção de texto.

nossas análises centraram-se na metodologia utilizada pela professora e suas contribuições para o letramento dos estudantes PROEJA, especialmente os seis sujeitos desta pesquisa.

Na primeira aula, a professora fez a leitura de dois textos que já haviam sido estudados nos anos anteriores: o primeiro narrativo e o segundo descritivo, para revisar as características de cada um. Em seguida, leu um texto dissertativo, apresentando à turma esta tipologia textual. Os textos escolhidos abordavam temas cotidianos, como o trabalho e questões ambientais.

Na aula seguinte, Lourdes levou outro texto dissertativo, agora explorando ainda mais as suas características. A leitura de todos estes textos era compartilhada, entretanto, quando a professora perguntava se alguém queria ler, normalmente a turma ficava em silêncio e depois de pouco tempo a própria professora indicava algum deles. À medida que os estudantes liam, a professora fazia pausa entre os parágrafos para identificar os elementos de coesão, argumentação e as outras características que compunham o texto. Ao final das explicações, a professora questionou se havia sido difícil, quando Davi comentou: *“Lendo é fácil, fazer é que é difícil.”*

Em seguida, a professora distribuiu textos dissertativos sobre a construção civil que abordavam diferentes aspectos deste tema: desenvolvimento da construção civil, impactos ao meio ambiente e demanda de mão de obra. Ela pediu que os alunos lessem em casa e identificassem os elementos apresentados (introdução, desenvolvimento e conclusão) para debater sobre o tema na aula seguinte e solicitou também que eles trouxessem outros textos que abordassem aquela temática, para fundamentar ainda mais as discussões.

Na aula seguinte, poucos alunos haviam lido os textos, alegando principalmente falta de tempo. Lourdes decidiu então fazer a leitura coletiva. Novamente eles não tomavam a iniciativa de ler trechos, até que a professora indicasse alguém. Essa reação da turma era diferente nos momentos de discussão sobre o texto: enquanto ninguém respondia ao convite da professora para ler, boa parte da turma opinava nas discussões. Vale salientar que estas participações não diziam respeito à estrutura do texto, apresentada pela professora, e sim às informações que ele trazia, as quais geravam debates que precisavam ser interrompidos pela professora, para que o assunto tipologia textual fosse retomado.

Durante estas discussões, os alunos citavam exemplos que confirmavam ou retificavam os argumentos dos textos, como no exemplo a seguir, em que o texto tratava da demanda de mão-de-obra qualificada para o setor de construção civil e os alunos contra-

argumentavam esta informação, explicando que, embora haja esta carência de profissionais, as empresas não respeitam as legislações trabalhistas:

Aluno⁹⁷: A água servida ((aos funcionários)) na obra é de poço, ou então da Deso⁹⁸ mesmo. [...] eu levava água de casa muitas vezes.

Pedro: Eu já vi obra que o cara tem que beber água no capacete.

[...]

Aluno: Nenhuma empresa paga periculosidade e insalubridade. Quando tem alguma denúncia, o próprio empregado recebe propina pra dizer que num tá correndo risco.

Paulo: A preocupação deles é com o quadro de acidentes da obra. Se o cara furou o pé, se quebrou a cabeça, não vai mudar nada.

[...]

Davi: Mas tem que ver também que a empresa dá o sapato e o trabalhador vai trabalhar com o sapato velho e usa o que a empresa deu pra ir pras festa.

Além de tratar da demanda de mão-de-obra para o setor da construção civil, que gerou o debate sobre o respeito aos direitos dos trabalhadores, o texto citava também o tratamento que é dado aos restos de materiais da obra, que são destinados a obras sociais e construções populares. Neste momento, Alex e Paulo comentaram:

Alex: Por que não vão pras obras dos ricos? Os pobre pode receber resto, né?

Paulo: Além disso, isso acontece em 0,1% das obras.

Ao final da leitura, Lourdes retomou a estrutura do texto dissertativo, destacando que, no texto lido, o autor faz a conclusão retomando ideias expostas ao longo dos outros parágrafos e fazendo sugestões. Esse último parágrafo foi lido pela própria professora, pois percebeu que alguns alunos já estavam organizando seu material para sair, embora ainda faltassem pouco mais de trinta minutos para o encerramento da aula.

Em seguida, ela pediu que os alunos fizessem a leitura dos outros textos em casa, pois as discussões foram bastante proveitosas e não houve tempo para os demais textos. Assim como fizeram no início da aula, os alunos justificam que não tinham tempo para ler em casa. Diante desta justificativa, Lourdes decidiu ler em conjunto apenas mais um texto, o menor deles. Ainda assim, quatro alunos saíram da sala, alegando que não poderiam perder o horário do ônibus.

97 Utilizaremos a identificação genérica “aluno/aluna” quando a transcrição corresponder a estudantes que não sejam um dos nossos sujeitos de pesquisa, mas cujas declarações são pertinentes a esta pesquisa.

98 Companhia de Saneamento de Sergipe.

Esse segundo texto tratava do crescimento da construção civil, atribuído ao déficit habitacional do país, além de questões ambientais relacionadas ao tema. As discussões sobre este texto foram mais curtas. Apenas um aluno comentou a respeito do déficit habitacional, observando que, apesar desse quadro, as novas construções são destinadas principalmente à classe média, enquanto as pessoas de baixa renda, que mais necessitam de moradia, não podem adquiri-las.

A professora deu continuidade à leitura do texto, ressaltando seus aspectos, sem ser interrompida por comentários ou dúvidas dos alunos. Eles pareciam querer que ela concluísse a leitura do texto para que a aula acabasse, por isso mantinham-se em silêncio.

Percebendo que os alunos haviam se envolvido com o tema, a professora sugeriu que o terceiro texto, além de outros que os alunos deveriam pesquisar, servisse de embasamento, para apresentações de trabalhos sobre a construção civil, por fim, os estudantes fariam um texto dissertativo sobre a construção civil, a partir de tudo o que foi apresentado.

Os trabalhos deveriam ser apresentados com cartazes e cada integrante do grupo destacaria algum aspecto do tema. A turma animou-se e logo os alunos começaram a conversar entre si para formar os grupos. Com os grupos formados, a professora sugeriu que cada um abordasse os temas mais debatidos: meio ambiente e a construção civil; respeito aos direitos do trabalhador da construção civil e o respeito às legislações que regulam a construção civil.

Na aula seguinte, boa parte da turma ainda estava fazendo uma prova de Matemática, que havia começado no horário anterior. Devido ao esvaziamento da turma, a professora permitiu que os grupos concluíssem a confecção dos cartazes e adiou as apresentações para a o próximo encontro.

Cada trabalho foi apresentado em dias diferentes, e o primeiro grupo tratou dos impactos que a construção civil traz para o meio ambiente. No cartaz, havia fotos antigas e atuais de alguns pontos da cidade, como uma forma de demonstrar as mudanças em decorrência das construções. Um integrante do grupo começou a exposição citando que a preocupação com o meio ambiente deveria ser o primeiro ponto observado antes do início de uma obra. Faziam parte desse grupo seis alunos. Dentre eles, estavam Pedro, Alex, Paulo – que falavam bastante, tomando inclusive o turno de outros colegas que apresentavam – e Maria, que fez uma pequena participação oral, embora tenha contribuído bastante para a confecção do cartaz. Percebendo a inibição de Maria, a professora estimulou sua participação:

Professora: Maria, a senhora quer falar o quê? Pedro já falou... diga aí a senhora.

Maria: Veja, em relação a essas fotos. Aqui é uma área de praia, né? E aqui já é um esgoto, assim... sem tratamento nenhum, né? Aí é disso que o texto tá falando, os empreendimentos vêm crescendo, aí joga os dejetos de qualquer maneira, aí contamina as praias, os rios... a poluição sonora também, então tudo isso faz com que aconteça isso. Então aqui é mais uma (xxx).

((Em seguida, ela começa a ler um texto de conscientização, elaborado por um órgão ambiental, que foi exposto no cartaz))

Alex ((interrompendo a leitura de Maria)): então essas fotos aqui mostra também até onde o homem vai chegar pra (xxx) o desenvolvimento. Antigamente, aqui na década de 70, cê vê, aqui era a avenida, é a orla, então cê vê... era 100 metros ou menos pra você chegar até a água. Com o desenvolvimento, fica bonita, claro, fica bonita [...] mas (xxx) tem que ver as consequências de destruição. Mas até onde o homem vai chegar? Porque hoje, você chega na praia, tem que pegar um jipe pra chegar na água. Jardins [referindo-se a outra foto], aqui... era um mangue. Bairro treze de julho, Jardins.

Maria ((reforçando)): É, era um mangue.

Alex: Aqui foi questão de aterro. Vai aterrando, vai agredindo, vai avançando. [...] hoje você num vai mais espécies de animais, justamente por causa desse avanço. Porque o homem, quando ele se sente agredido, ele mata. [...] Então a questão ambiental, eu acho que a melhor maneira de você apresentar a questão ambiental é mostrar como era, como é e como vai ser.

Durante a exposição, os alunos demonstraram o domínio do conteúdo, citando inclusive a legislação que trata da construção civil:

Pedro: Existe uma preocupação hoje com relação a essa questão. Existe até um projeto lá em Brasília pra ver como é que fica essa questão do lixo. Aqui tem até uma frase muito bacana: 'é preciso, portanto, que tal preocupação seja mais do que apenas uma onda'. Que tudo no Brasil é questão de lei, foi... partiu pra questão do, do, do... meio ambiente que vai prejudicar o desenvolvimento financeiro, é esquecido naquela vontade. E aí é que a gente vai falar da questão da reciclagem do lixo que é produzido dentro da construção civil, que querem colocar em Lagarto⁹⁹, não sei porque colocar em Lagarto... tão longe (xxx).

Paulo: Inclusive tem uma lei aí que tá querendo tirar ele ((o contêiner)) da rua. Não sei porque... porque não pode transitar carroça e tem uma lei aí que não tá querendo colocar mais esses coletor (xxx) ((interrompido pela turma)).

Em meio a esta discussão, Davi explicou que o projeto de lei ao qual Paulo se referia tem a intenção de facilitar a fluidez do trânsito, que seria atrapalhada por estes contêineres nas ruas. Davi explicou ainda que o coletor deve ficar no interior da obra e fez a ressalva que tal proibição não iria garantir a melhoria do trânsito, que está caótico por outros motivos além deste. Embora tenha sido um dos alunos mais participantes nas aulas sobre o texto dissertativo e na apresentação do trabalho acima comentado, durante a apresentação do seu grupo, Davi teve um comportamento diferente e falou pouco.

⁹⁹ Município sergipano, que dista cerca de 60 Km da capital.

O grupo do qual ele participava tratou dos direitos do trabalhador da construção civil, e o principal aspecto abordado foi a segurança no trabalho. Para isso, os alunos levaram textos de outra disciplina, que trata especificamente deste assunto. Foram citadas e lidas Normas Regulamentadoras (NRs) e trechos de Leis. Além disso, os alunos apontavam exemplos de desrespeito a estas normas com dados do cotidiano. Davi foi o último a falar:

Davi: Disso tudo que eles falou (xxx) é a gente... quando sai pro serviço, a gente esquece de se gostar da gente. Apesar de ter essas informação toda, pode ter tudo isso... eu tenho que gostar de mim. Eu falo muito essa frase. É... Quando você chega no trabalho você esquece, cê tá no trabalho, cê esquece do resto do mundo, você é um trabalhador, cê esquece que tem uma família, uma mãe, que tem parentes em casa. E aquilo que você vai fazer não vai afetar ninguém. Então é assim: se eu for acidentado, vai ficar uma mãe chorando, vai ficar uma família chorando em casa. A gente se esquece dessa outra parte, aí se joga no trabalho de qualquer maneira (xxx). Por mais que alguém ensine, o passo que se falta é eu gostar mais de mim.

Uma colega uma fazia expressões faciais e postura corporal de inquietação, indicando que não gostava do que Davi estava expondo, e tomou seu turno com a leitura do cartaz, finalizando a exposição do grupo.

Ao final de cada apresentação, a professora destacava os aspectos abordados na introdução do trabalho, os argumentos utilizados e a conclusão à qual o grupo chegou, indicando os elementos de um texto dissertativo e sugerindo que seguissem aquele roteiro no momento da escrita.

Após o encerramento do grupo de Davi, enquanto Lourdes fazia essas observações, ele tentava executar uma apresentação de slides no computador, pois não havia conseguido executá-la no momento da exposição. Quando a professora concluiu suas considerações, Davi convidou a turma para assistir aos slides, que exibia uma mensagem sobre a necessidade do uso dos Equipamentos de Proteção Individual (EPIs). Nesses slides havia também fotos de vítimas deste tipo de acidente e frases com depoimentos de seus familiares. Percebendo que alguns colegas já estavam deixando a sala, Davi tentou convencê-los a ficar: *“é ligeirinho, é três minuto no máximo, mas é muito bom”*. Os outros colegas que ainda ficaram na sala pareciam não dar importância: uma colega comentou que já havia recebido aquele arquivo por e-mail e outros dirigiam-se à professora para perguntar sobre a avaliação.

Depois de assistir aos slides, entendemos que a exposição de Davi seria uma espécie de introdução para a mensagem dos slides, os quais continham informações que encerrariam a apresentação do grupo. No entanto, o comentário de Davi, feito sem a complementação dos slides, fez parecer que seu depoimento não guardava relação com o que seus colegas haviam apresentado até então. Isto pode explicar a reação de sua colega, ao tentar concluir a

apresentação do grupo quando percebeu que Davi estava desviando o foco do assunto abordado.

O terceiro e último grupo deveria tratar das leis e normativas que regulamentam a construção civil. Como este assunto é vasto, pois há diversos textos normativos para este setor, o grupo centrou sua apresentação nas regulamentações sobre a coleta seletiva e reaproveitamento dos restos de obras. Eles comentaram sobre a utilização do ferro, do plástico e dos cascalhos de concreto que sobram ao final de uma obra. Cabe recordar que esse assunto já havia sido comentado em outra aula, quando Alex e Paulo falaram a respeito da utilização dos restos da construção civil em obras populares e quando Pedro comentou sobre o descarte deste material no município de Lagarto.

Fazia parte deste grupo Givaldo, que tratou da necessidade de fiscalizar o cumprimento das determinações legais:

Givaldo: cada órgão cria órgãos para fiscalizar, só que acontece assim... um problema...

Professora: E existe essa fiscalização?

Givaldo: Não existe. Cada órgão desse são... é... tem normas que vai... que vêm... é... regimentar que esses resíduos sejam classificados por classes A, B. Aqueles que podem ser reciclados, que podem ser usados em certos tipo de aterro, outros para... cada área que deve ser localizado esses tipo de resíduos de cada construção. Só que essas norma elas existe só em papel, como nós vimo, não são utilizadas dentro das própria construção. Nas construção é beneficiado aquele que paga mais, que hoje as leis é só pra quem não tem dinheiro. As leis são aplicadas pra quem não tem dinheiro [...] Chega ali num Jardins¹⁰⁰ da vida, constrói prédios que ali era uma área ambiental ali e as leis ali não funcionou. Quer dizer que chegou lá, pagou mais, a lei não existiu. Chega um coitado [...] numa invasão, faz um barraco ali (xxx), além do IBAMA, tem os órgãos do IBAMA, tem a secretaria ambiental do município 'não porque cê num tá dentro da lei'.

Depois da exposição de Givaldo, a professora pediu que sua colega lesse uma parte do cartaz que ainda não havia sido explorada. Ela começou a ler quando Givaldo tomou seu turno, completando a leitura. À medida que ele lia, citava exemplos e fazia comentários. No parágrafo seguinte, sua colega retomou o turno e leu o restante do texto, que tratava da classificação do lixo. Após a leitura da colega, Givaldo fez mais algumas explicações, ainda que não tivesse sido solicitado pela professora.

Assim como o comportamento de Davi na apresentação do trabalho foi diferente do habitual, fazendo apenas uma intervenção no final, Givaldo também agiu de forma diferente neste dia. Normalmente, suas participações em sala eram tímidas e sempre que comentava sobre algo direcionava sua fala a algum colega que estivesse próximo, parecendo não querer

¹⁰⁰ Bairro de Aracaju.

que a turma voltasse a atenção para ele. Durante a sua apresentação, notamos que ele demonstrou domínio daquilo que apresentava, chegando a tomar o turno da colega. Outro fato que não devemos ignorar é sua atitude de ler o cartaz sem que tenha sido solicitado. Talvez o domínio do conteúdo tenha lhe proporcionado segurança em fazer a leitura para a turma, atividade que costumava evitar, conforme revelou na entrevista.

Na aula seguinte às apresentações, a professora elogiou os cartazes confeccionados por todos os grupos e questionou se eles não gostariam de expor no mural da escola. Alguns alunos acharam que seria uma maneira de conscientizar os estudantes de outros cursos sobre os problemas da construção civil, mas uma estudante ressaltou que ninguém se interessa pelos cartazes na escola: *“Todo mundo passa direto, professora, ninguém vai ler não”*. Depois deste comentário, a maioria dos alunos mudou de opinião. Alguns deles alertaram que alguém poderia roubar as fotos da cidade fixadas em um dos cartazes. A turma decidiu, então, não fazer a exposição no pátio.

Nesse dia, Lourdes retomou alguns pontos destacados pelos grupos, identificando como introduziram o tema, os argumentos utilizados para sustentar suas opiniões e as conclusões às quais chegaram. Estes elementos apareciam ao longo da apresentação de forma não estruturada, mas Lourdes teve a sensibilidade de destacá-los, indicando à turma que eles eram capazes de redigir um texto dissertativo argumentativo, utilizando suas próprias experiências e informações pesquisadas para o trabalho. Nessa exposição, ela destacou também necessidade de utilizar a norma padrão da escrita. Para enfatizar a necessidade de manter a coesão e a coerência no texto, Lourdes lembrou as apresentações dos trabalhos, quando em certos momentos um aluno começava sua explicação sem retomar ou fazer referência à fala dos outros colegas, indicando, assim a importância da coesão textual.

Após esta revisão sobre texto argumentativo, solicitou que os alunos lessem mais sobre os temas apresentados para que, na aula seguinte, escrevessem um texto como avaliação¹⁰¹.

No dia da prova, alguns alunos trouxeram seus textos prontos, pois já sabiam que o tema solicitado seria aquele abordado nas aulas anteriores: a construção civil. No entanto, Lourdes não aceitou estas produções e pediu que os alunos escrevessem durante o tempo da aula.

¹⁰¹ As produções escritas destes alunos não foram objeto de análise, visto que nesta pesquisa não procurávamos investigar as diferenças nas produções entre o início e a conclusão do curso. Embora reconheçamos que os textos escritos são demonstrações do processo de letramento dos alunos, nosso enfoque se restringiu às análises das declarações apresentadas nos questionários, entrevistas e nas observações das aulas de Língua Portuguesa, conforme já dissemos anteriormente.

À medida que terminavam a tarefa, os alunos a entregavam e saíam da sala em seguida. Apenas Davi fez um comentário sobre o que havia escrito: “*Num sei se vai entender. Se fosse falando era melhor ((risos))*”.

A aula que sucedeu a avaliação começou com cerca de trinta minutos de atraso, pois os alunos estavam concluindo uma atividade da aula anterior. Nesse dia, a professora iniciou o conteúdo concordância verbal e, para introduzir o assunto, trouxe três vídeos: no primeiro, mais longo, um casal acusado de assassinato concedia uma entrevista a um programa de TV. No segundo vídeo, foram selecionados trechos da entrevista de um político influente. O terceiro vídeo, que durava apenas alguns segundos, mostrava um jornalista num momento de apresentação ao vivo. Em todos havia erros de concordância verbal e Lourdes solicitou que eles identificassem estes erros.

No entanto, nos dois primeiros vídeos, estes erros eram intercalados com comentários irônicos dos apresentadores de um programa humorístico. Portanto, não foi possível perceber se os alunos identificaram os erros ou se foram influenciados pelos comentários. No terceiro vídeo, houve apenas um erro de concordância, que foi identificado pelos alunos sem dificuldades.

Em seguida, Lourdes explicou aos alunos que as regras de concordância verbal devem ser conhecidas por todos, pois em algumas situações, como concursos e provas de vestibular, a língua padrão é exigida. Ela enfatizou ainda que no cotidiano, sobretudo na modalidade oral da língua, é difícil respeitar completamente estas regras e voltou-se para o exemplo dos vídeos, nos quais mesmo os jornalistas, que procuram manter a concordância, podem incorrer em erros.

Ao pedir a opinião dos alunos a respeito do que haviam assistido, Davi fez a seguinte observação sobre o vídeo do político:

Davi: “Aí é problema de dicção, veja ((pedindo atenção para o vídeo que estava sendo reprisado))... é dicção aí. É sempre a mesma letra.

Outra aluna: É nada. É porque ele não sabe falar mesmo.

Davi: Você também num sabe, tá falando dele...

Aluna: Se cale!

Os outros colegas entram no debate, quando Paulo e Givaldo pareceram concordar com o posicionamento de Davi:

Paulo: A primeira entrevista ((do casal)) tudo bem, que... quem tava sendo entrevistado falou muitas palavras errada. A questão ali também é questão da cultura dele, né? O momento em si, é de onde ele veio... questão de falar errado é de onde ele veio.

Maria: Seria complicado também ele falar normal, sem nenhum defeito.

Givaldo: Na outra ((do político)) tem a dicção também.

Paulo: Concordo com Givaldo também que o problema de dicção entrou aí (xxx)... 99%.

Givaldo: 99% aí.

Paulo: Na primeira entrevista... erro de português...

Davi: Não, a primeira entrevista era... era o local, entendeu? Porque é...

Givaldo: Regional

Davi: Pra o português tá errado, mas pra aquele local num tá ((sobre o primeiro vídeo)). Eu acho que... qualquer casal ali, dando entrevista naquela situação, naquele local que eles mora ia falar daquele jeito.

Professora: Mas o que vocês acham? É aceitável?

Maria: Não. Não é aceitável na... na língua coloquial, né?

Professora: Na língua culta.

Maria: Culta, isso. Mas pra linguagem coloquial acho que é, porque as pessoas entendem mais. Num sei, eu acho que não é a região não, acho que é... o nervosismo, é...

Professora: E com relação ao jornal, é inaceitável por quê?

Aluna: É jornalista, professora!

Alex: Quando eles tão falando tem uma tela lá na frente deles.

Paulo: Mas você vê que ali foi uma conversa informal ((no vídeo, o jornalista dirigia-se à comentarista quando fez a concordância errada)).

Aluna: Mas ali ele não tava lendo. Foi o momento que ele se descontraíu mais e...

Professora: Quais são os erros que a gente percebe aí?

Paulo: Concordância.

Professora: Concordância. E o que é concordância?

Aluna: É... concordância... é todos os gêneros, né? É... o artigo combina... assim... todos se combinam! Tudo no masculino, tudo no feminino, tudo no plural...

Paulo: Se é singular, é singular.

Alex: Oi, quando eu tô no MSN, nem ligo (xxx), mas quando eu vou passar um e-mail eu fico com medo de errar. Aí eu tenho um dicionáriozinho no notebook, um Aureliozinho... aí eu sempre fico olhando as palavras, esses negócio... eu tenho medo de errar.

Lourdes não pôde detalhar mais as explicações porque o tempo da aula estava acabando. Na semana seguinte, ela levou para a sala o jornal de um município sergipano, no qual havia diversos erros de concordância. Após a leitura e comentários sobre estes erros, ela entregou aos alunos uma apostila com as regras de concordância verbal e explicou-lhes a importância de aprender este assunto:

Professora: Por que eu me preocupo em trazer pra vocês essas regrinhas da concordância verbal? Porque vocês tão aqui, vocês querem... enfrentar concurso... né verdade? Então eu tenho que mostrar o certo pra vocês, tá bom? Então vamos lá?"

Lourdes começou a leitura da apostila com a regra geral de concordância verbal. Em seguida, leu os exemplos da apostila e escreveu outros no quadro. A atitude dos estudantes durante estas aulas foi notoriamente diferente, quando comparamos às suas reações nas aulas sobre texto dissertativo em que foram debatidos temas da construção civil. O assunto concordância verbal foi explorado em três dias. Nessas aulas, os alunos mostravam-se apáticos e precisavam ser incentivados pela professora para participar.

Enquanto nas primeiras semanas as participações dos alunos ocupavam um bom tempo da aula, nestas, a professora predominava em todos os turnos com a exposição das regras. Nas primeiras aulas, as alternâncias de turno eram constantes entre os alunos. Quando debatiam sobre construção civil, muitos alunos chegavam a ocupar, por diversas vezes, o mesmo turno, necessitando da intervenção da professora para retomar o conteúdo. Nas aulas de concordância nominal, esta participação foi mínima. Algumas vezes a própria professora respondia às questões, depois que a turma ficava alguns segundos em silêncio:

Professora: VENDE-SE uma casa na praia [...] O que eu quero mostrar é que você pode transformar a frase na voz passiva. Pode ou não pode?

((Nenhum aluno responde.))

Professora: Pode.

Nos poucos momentos em que os alunos se manifestavam, suas participações ocorriam pelas seguintes razões:

- Resposta a uma solicitação da professora:

Professora: Diz aí ((lendo a apostila)) que 'concordância verbal é a relação que faz com que o verbo flexione o número e pessoa com o seu...'

((Ninguém completa a leitura))

Professora ((insiste)): Com o seu...?

Pedro: ((responde alto, como se não quisesse que a professora insistisse)) SUJEITO!

Professora: Se o sujeito é simples [...] 'os meninos foram ao teatro', esse sujeito é simples ou é composto?

((Ninguém responde))

Professora ((insiste)): Os meninos foram ao teatro é simples ou composto?

Pedro e Maria: Simples.

Professora: E quando o sujeito é composto? Leia aí, por favor, Maria.

((Maria prontamente leu a regra)).

- Solicitação de justificativa para uma regra de concordância que não corresponde ao uso da língua na oralidade:

Professora: 'Fomos nós quem falamos' ou 'fomos nós quem falou'. Qual vocês acham melhor?

Aluno: O primeiro.

Professora: E o outro, acharam estranho?

Alex: Porque... a gente fecha a boca antes do tempo... ((risos))

- Expressão de insatisfação em estudar aquelas regras:

Pedro: Mas, professora, por que complicar tanto? Professora, a prova vai ser feita com a apostila na mão, né, professora?

Professora: 'vende-se casas ou 'vendem-se casas'? A questão é você descobrir se o 'se' é partícula apassivadora...

Aluna: Ai, agora...

Alex: Professora, explique mas não xingue.

Professora: [...] Nós estamos estudando a norma culta para as redações...

Pedro: tentando, professora, tentando...

Professora: Mas também é correto [...] Alguns gramáticos também aceitam.

Aluna: Se ele aceitou e a senhora aceitar... (risos)

Professora: [...] então, não se esqueçam: quando aparecer o pronome relativo, a concordância tem que ser com o pronome que aparecer antes dele, tá? Olha aqui, ó 'sendo o sujeito o pronome relativo, o verbo concorda com o antecedente deste pronome'. Então, 'Fui eu que... falei; foste tu que...

Paulo ((responde bem baixo)): Falastes...

Professora: Hein? Foste tu que...

Alunos: Falaste.

Professora: Por que não é falastes?

Paulo: É isso que eu quero saber ((risos da turma)).

Professora: Aaah, vocês estudaram no segundo ano. Pretérito perfeito...

Pedro: Num lembre do segundo ano não, professora... Num puxe, não... Pelo amor de Deus, já tá dando dor de cabeça.

Professora: É... eu falei!

Pedro: E eu lembro desse pretérito perfeito? Eu num lembro não, professora.

Professora: Foste tu que falaste, mas se fosse vós, seria...

Alunos em coro: falastes.

Professora: Falastes, ok! Foi ele que...

Alunos em coro: Falou.

Professora: Fomos nós que...

Alunos em coro: Falamos.

Professora ((ao final da aula)): Estão cansados já?

Alunos em coro: JÁ.

Pedro ((completa)): Há muito tempo.

Como uma forma de diminuir a monotonia da leitura sequenciada de regras, a professora propôs que, nos minutos que restavam, algumas questões do exercício fossem respondidas coletivamente. Nesse momento, a turma sinalizou mais interesse, principalmente quando começou a acertar as questões:

Professora: ‘Fatos terríveis...’ Aí é aconteceu ou aconteceram?

Alunos: Aconteceram.

Professora: Muito bem! Quem é o sujeito aí?

((A turma fica em silêncio.))

Professora ((insiste)): Vocês concordaram com quem aí?

Alguns alunos: Fatos terríveis.

Professora: Tá vendo como vocês aprenderam? Aliás, vocês já sabiam.

Paulo: É que quando vai pras regras é mais complicado. É tanto plural...

As respostas coletivas das questões trouxeram ânimo aos alunos, pois eles perceberam que, embora não conseguissem decorar as regras, entendiam como a concordância deveria ser feita. A fala de Alex atesta esta afirmação:

Alex: Passou o sono agora, vamo lá! ((sugerindo a continuidade dos exercícios))

Davi também indicou sua facilidade em responder o exercício. No momento em que uma colega respondeu corretamente e a professora confirmou que ela havia acertado, Davi fez o seguinte comentário:

Davi: Até eu sabia esse.

Dos seis alunos sujeitos desta pesquisa, apenas Pedro, Alex e Paulo faziam interferências a todo momento. No entanto, estas interferências não eram no sentido de esclarecer dúvidas ou demonstrar interesse na aprendizagem. Do contrário, suas participações eram no sentido de fazer reclamações da aula, como pudemos perceber nos excertos acima.

Os outros três sujeitos – Davi, Maria e Givaldo – seguiram o comportamento geral da turma. Davi fez sua primeira colocação aos 25 minutos de aula, quando a professora perguntou se alguém tinha alguma dúvida:

Davi: É só fazer a pergunta ‘quem falou?’

Professora: Aahh, tá vendo?

Maria também se mantinha em silêncio e fazia a leitura quando solicitada, como era de costume mesmo nas outras aulas. Nestes dias, as participações de Givaldo foram restritas aos momentos de resposta coletiva dos exercícios. As outras aulas sobre concordância tiveram a mesma metodologia, conseqüentemente, os alunos mantiveram o mesmo comportamento.

Na penúltima semana de aula, foi realizada a prova, que continha os mesmos tipos de questões dos exercícios resolvidos em sala, além de trechos do jornal lido pela professora na primeira aula sobre concordância. Nessa avaliação, Paulo, Givaldo e Davi, entre outros colegas, não conseguiram nota seis, e precisaram fazer uma recuperação, aplicada na semana seguinte. O dia da recuperação também foi o último do semestre letivo.

Nossas observações e análises a seguir recairão sobre os momentos até então expostos.

4.1 Refletindo sobre o letramento em construção

Iniciamos estas análises com a reflexão de Kleiman (2008, p.489), quando escreve que

na perspectiva dos Estudos do Letramento não há apenas uma forma de estudar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso –, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas.

Nas aulas que descrevemos anteriormente, verificamos que duas maneiras distintas de estudar a língua foram utilizadas pela professora: uma maneira para as aulas de concordância e outra para as aulas sobre o texto dissertativo. O acompanhamento das aulas permitiu observar que no primeiro tema abordado – o texto dissertativo – a turma estava interessada nas discussões geradas a partir dos textos lidos, apesar de fazerem poucas observações ou questionamentos sobre os elementos de um texto dissertativo.

Dos seis sujeitos desta pesquisa, apenas Maria e Givaldo participavam pouco dessas discussões e só faziam a leitura quando a professora solicitava diretamente. Davi também não de disponibilizava para ler, mas sempre participava das discussões sobre a construção civil.

Apesar de trabalhar até as 18h, Davi era um dos primeiros alunos da turma a chegar na escola, ainda que tivesse que caminhar cerca de 2 quilômetros do trabalho até o colégio, sem jantar, para não perder as aulas. A professora observou que Davi tinha muitas dificuldades para ler e escrever, o que lhe fez reprovar a disciplina Língua Portuguesa nos 1º e 2º anos. Apesar desta dificuldade, mostrava-se muito empenhado em aprender.

Maria também se mostrava muito responsável com a pontualidade, e nos poucos dias em que se atrasava, justificava que o movimento na loja em que trabalha havia sido intenso, e era sua responsabilidade fazer o fechamento do caixa. Este perfil fez com que os colegas escolhessem-na como representante da turma¹⁰². Por ser pouco expansiva, sua fala durante as apresentações foi curta, e durante as aulas opinava pouco. Embora tivesse uma boa desenvoltura para ler, também não tinha iniciativa para começar as leituras em grupo, mas lia se a professora pedisse. Na opinião de Lourdes, Maria desenvolvia a escrita melhor do que os outros colegas.

Do mesmo modo, Alex não demonstrava muita dificuldade na escrita, segundo a professora, mas evitava ler mesmo quando era solicitado, pois tinha dificuldade em pronunciar o “r” e o “l” e os colegas sempre zombavam disso quando ele lia. Observamos ainda que Alex costumava chegar atrasado às aulas de Língua Portuguesa III, pois ficava no pátio da escola conversando com outros colegas. Apesar dos atrasos e da inibição para ler, era um dos que mais participava das discussões durante as aulas.

Pedro, assim como Alex, sempre manifestava suas opiniões nas aulas, citando muitas vezes sua experiência na construção civil como argumento em suas opiniões. Ele não se importava em ler quando era solicitado, mas tinha dificuldades ortográficas na escrita, como observava a professora.

Givaldo tinha um histórico de muitas reprovações em disciplinas das séries anteriores¹⁰³. De acordo com a professora, sua escrita era muito precária e ele chegou a pedir certa vez para que uma das filhas fizesse um trabalho escrito. Givaldo nunca lia em casa os textos entregues na disciplina, como também não gostava de participar das leituras em sala.

Paulo também tinha dificuldades na escrita e na leitura, mas era participativo, embora demonstrasse muito cansaço na aula devido à jornada de trabalho exaustiva. A

¹⁰² Cada turma elege um colega para representá-los em reuniões da escola e nas reivindicações junto à direção.

¹⁰³ Pelo regulamento da escola, os estudantes poderiam ficar em dependência de até duas disciplinas.

participação de Paulo, sobretudo nas aulas em que debatiam temas da construção civil pode ser explicada porque naqueles momentos os sujeitos sentiam-se (e foram) participantes no processo de construção dos conhecimentos. A partir das experiências que já possuíam, refletiram sobre suas práticas e demonstraram, que, embora não pudessem questionar a estrutura utilizada pelos autores dos textos apresentados pela professora (coesão, coerência, argumentação), indicaram que aqueles textos traziam argumentos que não condizem com a realidade do trabalhador da construção civil, como no caso do respeito às legislações trabalhistas e ambientais.

Mesmo aqueles alunos que não tinham experiência no setor de construção civil utilizaram a sua situação social para fundamentar seus argumentos, o que possibilitou o confronto com as afirmações apresentadas no texto. Essa postura pode ser exemplificada com o momento em que no texto explicava que o crescimento da construção civil decorre do *déficit* habitacional no país, e os alunos comentam que, apesar deste *déficit*, a maioria das obras é voltada para as classes média e alta, enquanto os pobres, que realmente estão sem moradia, não podem adquirir um imóvel.

Nas aulas sobre texto dissertativo, a professora Lourdes parecia preocupar-se em ter uma postura pró-letramento, trabalhando de acordo com as experiências que os alunos já vivenciaram, além de prepará-los para apropriarem-se da leitura e da escrita como uma prática social, que exercitamos diariamente, em diferentes contextos sociais, mas sempre observando a necessidade de atender às normas.

Essa postura pró-letramento foi demonstrada quando Lourdes aceitou que os textos selecionados continham informações que contrariavam a realidade – conhecida e vivenciada pelos alunos – e permitiu que eles fizessem suas colocações fundamentadas em outros textos. A partir disso, foi estabelecida outra forma de construção do conhecimento: enquanto os alunos apresentavam à escola o que acontece no seu cotidiano, a escola cumpriu com a tarefa que lhe cabe: sistematizar este conhecimento. Nesse caso, indicando-lhes como estavam estruturando, nas apresentações, um texto argumentativo.

Essa experiência indicou como a escola pode trabalhar o modelo ideológico do letramento, destacando os valores socioculturais desses sujeitos. Nessa abordagem, foi indicada aos alunos a necessidade de estudar como se estrutura e funciona a Língua Portuguesa, refletindo sobre esses aspectos a partir da reconstrução de suas histórias e de culturas locais. Dessa forma, as orientações para a construção do texto foram demonstradas a

partir do contexto em que se inseria, levando em consideração as relações, objetivos e necessidades dos participantes da situação (KLEIMAN, 2008).

A partir da interação dos alunos, Lourdes desenvolveu estratégias para que eles pudessem identificar as características e os elementos de um texto dissertativo, refletindo ao mesmo tempo sobre o cotidiano e sobre os aspectos gramaticais trabalhados, demonstrando-lhes que eles também tinham conhecimento sobre o assunto, portanto tinham condições de opinar e escrever sobre.

A postura de Lourdes em relacionar suas aulas a temas da realidade dos estudantes está em sintonia com um dos pilares do PROEJA, que é a oferta de uma

educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível. (BRASIL, 2007, p. 32)

A partir das aulas sobre texto dissertativo, pudemos perceber ainda como a escola pode pôr em cena a prática refletida do cotidiano, o que requer uma “solidariedade fundamental entre teoria e prática” (FREIRE, 1967, p. 15). O desenvolvimento do trabalho escolar em estreita relação com a realidade contempla o processo dialético apresentado por Paulo Freire (1996, p. 12) como prática-teoria-prática ou reflexão-ação-reflexão, segundo o qual, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”. Neste processo, o ponto de partida é a identificação do contexto do qual o grupo pertence (neste caso, o setor de construção civil, seja por experiência profissional ou do curso técnico); seguida da teorização e reflexão desta realidade (apresentação de trabalhos com exemplos da prática, respaldados por textos multimodais) e a volta à prática cotidiana, agora refletida/reflexiva. Dito de outro modo, podemos chamar a produção de um texto dissertativo seguindo a metodologia que presenciamos de *registro das práticas reflexivas*.

A estrutura do texto foi apresentada a partir das exposições dos alunos e, naqueles momentos, eles pareciam entender que já tinham domínio sobre aquilo que seriam avaliados, diferente das aulas de concordância verbal, em que as reclamações eram constantes.

Se nas aulas sobre texto dissertativo os alunos sentiram-se seguros para questionar as ideias dos textos trazidos pela professora, nas aulas de concordância verbal, eles não questionaram a validade do que lhes era ensinado. Embora algumas vezes Pedro, Paulo e Alex

reclamassem do estudo das regras, tais queixas sinalizavam a dificuldade em assimilar o conteúdo, e não colocá-lo à prova.

Nessa segunda orientação metodológica, as regras apareciam para os alunos como algo muito difícil, e que precisam, inclusive, virem escritas em lista, tal qual mandamentos que não devem ser questionados, simplesmente seguidos. É a este tipo de estudo da língua ao qual Kleiman (2008, p. 507) se refere quando afirma que as limitações dos saberes “decorrem, em parte, das características da escola e de suas práticas de letramento, que favorecem os fazeres analíticos em detrimento da prática situada”. O fato de estas regras serem legitimadas e reconhecidas pela escola, concursos e vestibulares confere-lhes valores e representações de verdades absolutas.

Identificamos esta justificativa na fala da professora quando, apropriada do discurso escolar, tenta motivar aos alunos a prestar atenção à aula, pois um dia aquele conteúdo, segundo ela, será necessário para concursos, vestibulares etc. Ou seja, através do conhecimento escolar (e só dele) poderão conhecer as normas da escrita valorizadas socialmente.

Interessante observar ainda que, em nenhum momento, ela necessitou de tais justificativas nas aulas de texto dissertativo. Justamente por estarem trabalhando os letramentos gerados nos seus contextos de socialização, e por decorrência disso, possuíam significados culturais, não foi necessário que a professora fizesse interferências no sentido de estimulá-los¹⁰⁴. Do contrário, ela partiu de suas práticas letradas orais para apresentar-lhes o conhecimento institucionalizado pela escola, demonstrando-lhes como utilizá-lo a seu favor.

Relacionamos a tendência ideológica do letramento demonstrada nas primeiras aulas com os depoimentos de alguns sujeitos na entrevista. Assim como as aulas de História e Geografia, citadas por Maria e Alex como momentos de discussão de temas da atualidade, este trabalho com texto dissertativo¹⁰⁵ não apareceu, nos mesmos depoimentos, em destaque nas suas aprendizagens. Quando questionados se conseguiam estabelecer alguma relação entre os conhecimentos adquiridos no PROEJA e suas necessidades de escrita e de e leitura fora do ambiente escolar, boa parte se delimitou à aprendizagem das regras de Língua Portuguesa.

Provavelmente pela familiaridade com aqueles conhecimentos trabalhados nos debates sobre a construção civil, não consideraram momentos de aprendizagem da escrita, enquanto

¹⁰⁴ Podemos relacionar o ânimo dos estudantes nas primeiras aulas do semestre com os depoimentos de Maria e Alex, que disseram gostar das aulas de História e Geografia, pois os professores abordavam temas atuais, ou seja, temas sobre os quais eles estavam informados e poderiam opinar.

¹⁰⁵ Como explicamos no capítulo 3, a primeira etapa da entrevista foi realizada ao final do semestre que acompanhamos, portanto, os estudantes já haviam assistido a estas aulas aqui analisadas.

nas aulas de concordância verbal, por serem conhecimentos novos e transmitidos nos moldes escolares tradicionais, sentiram-se tendo (ou tentando ter)¹⁰⁶ acesso ao conhecimento escolar: as regras gramaticais.

No que diz respeito aos conhecimentos escolares de Língua Portuguesa, embora os alunos reclamassem da dificuldade em aprender, eles estavam ali justamente para ter acesso à variante padrão, que lhes permitiria maiores oportunidades profissionais.

Há que se considerar também que, se eles buscam estes conhecimentos, é porque eles lhes foram apresentados como válidos. Verificamos que, nas comunicações orais durante a apresentação dos trabalhos, havia traços de cultura letrada. Entretanto, esta mesma oralidade foi censurada quando o assunto era concordância verbal.

A discussão sobre práticas de letramento de prestígio *versus* práticas vernaculares remete às questões de ideologia e poder apontadas por Street (1984). Tais questões, imbricadas no currículo escolar, resultam na manutenção do prestígio de determinada cultura, a qual se mostra ainda inacessível aos alunos.

Por fazerem parte de um grupo desfavorecido social e economicamente, esses sujeitos não têm acesso ao conhecimento escolar, que lhes é transmitido semelhante a códigos indecifráveis. Em decorrência disto, estes sujeitos têm participação limitada nas práticas de letramento privilegiadas, o que, por sua vez, restringe ainda mais suas participações na sociedade.

Essa sucessão ininterrupta de impedimentos resulta numa situação sempre desfavorável para aqueles que buscam inserção social e refletem a estrutura de poder da sociedade. Nas palavras de Vóvio (2008, p. 446), “o processo de neutralização da ordem simbólica reveste-se de uma intenção democrática que tem como consequência a imobilidade.”

A partir dessa observação de Vóvio sobre a neutralização da ordem simbólica, recordamos que Street (1984) advertiu que o conhecimento escolar historicamente trabalhado considera o letramento como neutro: as mesmas práticas são utilizadas (portanto ensinadas) nas mais diversas situações, independentes do espaço físico, temporal ou cultural, pois são legitimadas independentemente desses fatores. Entretanto, ao separar o conhecimento em legitimado e não-legitimado, o trabalho com os letramentos tidos como neutro são, na verdade, ideológico e fruto das relações de poder.

¹⁰⁶ Fazemos esta ressalva a partir da fala de Pedro, quando a professora diz que estão aprendendo a norma culta e ele complementa “tentando, professora, tentando”.

Ao estabelecer uma dicotomia entre oralidade e escrita, entre usos sociais da escrita e usos escolares da escrita, atribuindo aos últimos itens destas dicotomias o status de superioridade, a escola desconsidera as crenças e os valores de escrita que seus alunos possuem, passando-lhes a impressão de estarem aprendendo algo “novo”, quando na verdade, estão trabalhando a língua que utilizam desde antes de começarem a falar. Há que se considerar ainda que, conforme os seis sujeitos da pesquisa afirmaram na entrevista e a turma apontou nos questionários, eles buscam o PROEJA para terem maiores oportunidades profissionais ou ainda acesso à universidade. Portanto, eles esperam que a escola lhes apresente este conhecimento pautado em regras, pois são os mesmos exigidos para que obtenham aquelas finalidades.

De acordo com Freire, essa estrutura hegemônica deve ser desconstruída pela educação libertadora, aquela que “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 1967, p. 36). Tal desconstrução das estruturas de poder perpassa também pela ampliação do acesso e o diálogo entre as práticas letradas de prestígio e as práticas vernaculares (ROJO, 2009).

Um exemplo de que a escola pode promover este diálogo são as aulas sobre texto dissertativo, nas quais a professora deslocou-se da posição de centro de referência do conhecimento para cumprir o papel de “agente de letramento” (KLEIMAN, 1995), mobilizando o conhecimento de seus alunos e colocando-os em contato ou outros letramentos. Como agente de letramento, desenvolveu nas suas aulas um *projeto de letramento*, que é

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real da vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e na produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. (Kleiman, 2000, p. 238)

Seguindo esta concepção, as primeiras aulas foram norteadas pela situação de produção e não apenas pelo planejamento da professora. Planejamento este que, em decorrência de uma nova situação posta, passou por adaptações. De acordo com Kleiman (2008, p. 508), “quando a prática social estrutura as atividades da sala de aula, o eixo do planejamento é a ação”. No entanto, nem sempre o replanejamento e a contextualização do ensino são facilitados pelo calendário escolar, que exigem a conclusão de conteúdos em determinados momentos.

No caso em análise, a professora só dispunha de mais três aulas para cumprir a ementa da disciplina naquele semestre (que já havia sido prejudicada por feriados), além dos dias da

prova e da recuperação. Mesmo nestas condições, pudemos atestar seu interesse em levar para os alunos situações cotidianas de uso da língua, através da exibição dos vídeos e da leitura de um jornal. Ela tentou utilizar outras concepções de ensino, mas ao final foi “vencida” pelo currículo escolar, o qual já tem delimitado seus tempos, conteúdos, e dos quais ela deveria “prestar contas”.

Essa visão estreita sobre a letramento limita as soluções dos problemas a “pedagogismos”, afastando da escola a função da leitura no trabalho intelectual geral, principalmente em cursos de curta duração como o PROEJA, nos quais,

visando à urgência dos resultados escolares, se passa por cima de aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade, assim como sobre a história particular de nossas instituições do saber e seus programas (ORLANDI, 2008, p. 36).

Dessa forma, antes de denunciar o trabalho da professora, devemos salientar que

há uma pressuposição mais ou menos explícita por parte de porta-vozes das instâncias administrativas e, muitas vezes, também de pesquisadores das universidades, de que o professor que hoje trabalha nas escolas públicas alimenta uma visão endemicamente tradicionalista, de que ele é resistente ou avesso às inovações e de que, em última instância, ele seria o culpado pelo fato de que, por melhores que tenham sido as diversas propostas ou normatizações, sempre foram precariamente implantadas (VÓVIO, 2008, p. 523-524).

A centralidade nas regras, além de impedir que o ensino seja estruturado em torno da prática social, faz com que as participações dos alunos sejam mínimas, como vimos. Justamente pelo fato de o assunto ser para eles algo desconhecido e que já foi construído por outras instâncias, são, portanto conhecimentos “intocáveis e inquestionáveis”. Esta baixa participação dos alunos parece estimulada pelos currículos escolares, pois, quando menores as interferências em aula, mais tempo para o professor ministrar conteúdos e reproduzir a “educação bancária” (FREIRE, 1996) e a ideologia dominante (STREET, 1984).

Os desafios para reagir a estas condições requerem a busca diária de possibilidades e alternativas, sobretudo em cursos como o PROEJA, em que os sujeitos não tiveram uma trajetória escolar linear, mas adquiriram outros letramentos. Alguns destes sujeitos só começaram a estudar por volta dos 10 anos de idade, como Givaldo, Davi e Paulo. Além disso, tiveram seu percurso escolar interrompido e, nesses espaços temporais, outras agências de letramento predominaram sobre suas práticas, como o trabalho e a família. Ao retomarem os estudos, o letramento escolar, quando dissociado daquelas outras agências, é visto por estes

sujeitos como algo cansativo, mas também como o único que pode prepará-los para o sucesso profissional.

Ainda que as práticas de letramento adquiridas ao longo da vida não representem para eles tanto prestígio, verificamos que elas contribuem para as práticas de letramento escolares. A participação dos alunos nas apresentações dos trabalhos demonstrou de que forma esta contribuição acontece, em que diferentes agências têm práticas que se inter cruzam, influenciam e são influenciadas pelas outras. As aulas sobre o texto dissertativo, por exemplo, foram influenciadas pelas práticas de letramento do trabalho.

As pluralidades de práticas às quais assistimos foram perpassadas ainda pela multimodalidade nos materiais escritos utilizados nas apresentações: textos, fotos, cartazes, leis, folhetos, slides, reportagens e outros textos além daqueles entregues pela professora, de maneira que cada texto escrito era significativo naquele determinado espaço e momento, sendo utilizada para ratificar o que era exposto oralmente. Dessa forma, os alunos comprovaram que têm familiaridade com outros gêneros e sabem utilizá-los de forma pertinente. Neste caso, utilizaram diferentes textos para que seu discurso fosse fundamentado em bons argumentos e fizessem sentido por meio daqueles escritos.

Os slides levados por Davi são um exemplo de como estes estudantes sabem fazer uso de sons e imagens na representação da informação, atribuindo ao letramento sua classificação de multissemiótico e multimodal (Rojo, 2009). Portanto, é preciso debruçar-se sobre os fatores sociais, considerando as diversas esferas da atividade humana e suas práticas letradas a leitura, as quais decorrem dos sistemas culturais e das estruturas de poder.

Posturas pró-letramento, como aquela que presenciamos nas primeiras semanas de aula, ultrapassaram os muros da escola e convocaram outros saberes. Nesse sentido, retomamos a postura de Givaldo durante a apresentação do seu grupo: ele leu espontaneamente os textos colados no cartaz, tomava o turno da colega, fazia comentários a respeito do que era exposto, enquanto nas outras aulas e na entrevista declarou que não gostava de ler em público. Esse comportamento é explicado porque ele mobilizou outros letramentos, que lhes conferiram autonomia para inserir sua voz na construção do conhecimento. Dito de outro modo, quando o sujeito encontra, em práticas sociais que lhes são familiares, um alto grau de previsibilidade, ele age, segundo padrões que seriam mais estáveis em seu sistema cognitivo, salientando a relevância de trabalhar com os chamados “conhecimentos prévios” (MATÊNCIO, 2008). Nas palavras de Cavalcanti (2001, p. 107) “o

letramento é visto como um conjunto plural de práticas sociais que envolvem *modos de falar, interagir, pensar, avaliar e acreditar.*”

Para isso, é necessário admitir que o conhecimento escolar não é único, pois os estudantes, sobretudo os de EJA, constroem conhecimentos dos quais decorrem práticas de letramento, mesmo antes de se inserirem no universo escolar. No caso das aulas analisadas, o foco das discussões foi a situação da construção civil, mas, como eles anunciaram nas entrevistas, esses sujeitos também demonstram interesse na religião, no esporte, em temas da atualidade. Esses outros interesses poderiam também ser resgatados em diversos momentos e por diferentes disciplinas, de maneira que a formação destes profissionais não estivesse fundamentada apenas em conhecimentos técnico-científicos.

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. Assim se dá o processo permanente de refletir a militância: refletindo sobre a própria capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. (FREIRE, 2001)

Ao entender que diferentes culturas necessitam, aprendem e utilizam diversos tipos de letramento. A escola, por estar inserida nestas diferentes culturas, precisa ter sua prática em consonância com estas atividades. Do contrário, continuará sendo um local em que o conhecimento parece pouco aproveitável, restringindo seu papel como meio de aquisição de diplomas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas acerca do letramento dos estudantes concluintes do curso PROEJA em Desenho de Construção Civil nos possibilitaram traçar um panorama da formação desses estudantes, analisando as práticas de letramento de que participam. Para isso foram imprescindíveis a obtenção de dados através de diferentes instrumentos de coleta, bem como a triangulação entre os dados. Através do questionário foi possível saber informações acerca do perfil sócio-econômico, os contatos com a escrita e a leitura que tiveram durante a infância e as práticas de letramento das quais participam atualmente em diversas esferas da atividade humana, como o trabalho, o lar, a religião e a escola.

Com as entrevistas, pudemos ter uma maior aproximação com seis alunos da turma e escutar deles o que tinham a falar sobre seus letramentos, suas identidades como leitores, os contextos de letramentos dos quais participam e de que maneira participam, de forma a tecer uma abordagem sócio-histórica mais ampla sobre os usos que fazem da leitura e da escrita.

As anotações de campo obtidas durante o acompanhamento e registro do trabalho cotidiano evidenciaram de que maneira o PROEJA pode configurar-se como uma experiência significativa em termos de letramento, pois o trabalho com textos relacionados ao cotidiano dos alunos e a participação ativa nas aulas oportunizaram que os alunos fossem protagonistas nos seus processos de aprendizagem, favorecendo a construção do letramento.

No decorrer das análises realizadas, houve constatações surpreendentes, houve constatações animadoras e ainda houve aquelas merecedoras de mais atenção. Dentre todas, destacamos uma constatação que, por ser tão evidente, foi revelada por todos os instrumentos de pesquisa: os sujeitos de EJA, embora sejam estigmatizados como “fracassados” do ponto de vista educacional (LAHIRE, 2004), possuem práticas letradas que lhes permitem participar de situações diárias em que os usos da escrita e da leitura são requeridos. Devido aos letramentos que possuem, eles fazem uso de diferentes materiais escritos e realizam diversos eventos de letramento nas esferas sociais das quais participam, embora percebamos destaque nos seus depoimentos para a escola como agência principal de letramento fundamental para o letramento.

Ao analisarmos a representação da leitura e da escrita na vida dos alunos, verificamos a variedade de práticas e eventos de letramento dos quais os alunos participam, os quais foram registrados nos questionários e nas entrevistas, em que eles afirmaram que têm acesso e fazem

uso de diferentes tipos de materiais escritos. Outra evidência desta diversidade de práticas foi demonstrada nos posicionamentos destes sujeitos em sala de aula que não há como a escola negá-las ou ignorá-las.

Constatamos ainda que, embora o PROEJA tenha sido (e ainda seja) rejeitado, por parecer uma modalidade de ensino compensatória e assistencialista, seus estudantes afirmam e demonstram ter domínio da modalidade escrita da língua para atender às demandas diárias de leitura e de escrita, apesar de declararem suas dificuldades com relação às regras gramaticais.

Buscamos analisar se as práticas de leitura e de escrita apresentadas pelo PROEJA estão relacionadas com as práticas cotidianas de leitura e escrita dos alunos. Neste sentido, vimos que para que o PROEJA seja uma experiência significativa de promoção dos letramentos, o diálogo com outras experiências de letramentos (como os letramentos domésticos, profissional e religioso) não pode ser desprezado. Estes letramentos precisam ser peças fundamentais para delinear os processos de formação e as práticas pedagógicas do PROEJA, pois, como vimos nas aulas de Língua Portuguesa III, o ensino contextualizado em situações com as os alunos se identificam estimula a participação e a construção coletiva do conhecimento.

A professora Lourdes utilizou-se deste princípio, oportunizando que os alunos construíssem seu conhecimento a partir das próprias experiências, ensinando e ainda aprendendo com eles. Os dados indicaram que a professora preocupou-se em manter uma postura pró-letramento, relacionando as práticas de leitura e escrita do PROEJA com as práticas cotidianas dos alunos, inclusive nas aulas de concordância verbal, quando levou vídeos e um jornal.

Essa realidade atestou que as teorizações a respeito do letramento não necessitam ser padronizadas para se materializarem no cotidiano da escola. Cotidiano esse que, muitas vezes, esmaga as necessidades, aspirações e potenciais dos alunos e professores, em detrimento de um ensino que, passando a imagem de facilitador para o acesso a bens culturais de prestígio, muitas vezes dificulta tal acesso, porque mais “domestica” do que liberta (FREIRE, 1967).

O letramento escolar pautado em regras não se diferencia muito do processo inicial de alfabetização, pois, nesta tarefa a escola apresenta aos estudantes o código escrito que até então é desconhecido, ensinando-os a decodificá-los. Nas séries pós-alfabetização, a escola continua apresentado aos seus alunos uma língua que para ser conhecida, necessita continuar

sendo “decodificada”, sendo que aqueles sujeitos já conhecem, dominam e fazem o uso da língua.

Este estudo buscou ainda discutir a posição dos alunos a respeito das mudanças que perceberam no decorrer do curso sobre as práticas de uso significativo da leitura e da escrita. Neste sentido, constatamos que os alunos enfatizam a necessidade de ter um diploma como forma de reconhecimento social e profissional, pois, em seus depoimentos, indicaram que o único conhecimento que legitimam é o escolar. Não estamos com isso, apregoando que o processo de ensino aprendizagem escolar seja desnecessário, ou deva ser baseado apenas na espontaneidade das informações já trazidas pelos estudantes. Propomos que o outro extremo também não seja a única realidade encontrada: a imposição da autoridade do conhecimento escolar desvinculado (e descredenciando) o conhecimento que o aluno já possui.

Compreendemos com os dados analisados que a situação escolar em que se encontram os sujeitos em foco e suas práticas de letramento podem ser explicadas não por um motivo único que foi decisivo para o atual cenário, mas pela combinação de características familiares, sociais, econômicas e culturais mais gerais. Por trás da aparente neutralidade das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita descritas pelos alunos, encontramos a distribuição de poder na sociedade e o conjunto de ideias que as perpassam.

Dessa forma, o processo de formação escolar, a relação entre escrita e o mundo do trabalho, assim como as diversas práticas de letramento aqui expostas retratam processos sociais mais amplos e revelam as crenças, os valores dos contextos em que estão presentes.

Como foi possível perceber, ainda que se tenha dado um salto qualitativo em relação aos programas de EJA anteriores, o PROEJA demonstra a magnitude dos desafios a ser enfrentados na educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14 ed. Campinas: Papirus, 2008.

ANTUNES, I. C. A escola face à percepção acerca do que significa “saber ler”/”não saber ler”. **Leitura**: revista do Programa de Pós-graduação em Letras, Maceió, n.13/14, p. 07-24, 1995.

ARTES, A. C. A. Indicador nacional de alfabetismo funcional-2001: explorando as diferenças entre mulheres e homens. **Educação e Pesquisa**: revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v.33, n.3, p. 561-580, 2007.

BAQUERO, F. G. **O fracasso escolar de jovens e adultos e o imaginário social**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. DETTONI, R. V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. **Cenas de sala de aula**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Conheça a história do voto no Brasil**. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias/POLITICA/93439-CONHECA-A-HISTORIA-DO-VOTO-NO-BRASIL.html>> Acessado em 13 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, s.d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> Acesso em 25 mar. 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 11.892**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 29 de dezembro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA**: Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.840**. 13 de julho de 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.478**. 24 de junho de 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.154**. 23 de julho de 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

BRITTO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In RIBEIRO, V.M (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

BUZZO, M. G. **Diário de leituras: uma experiência de didática na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

CALIL, E. Letramento: uma questão de linguagem ou de interação? **Leitura: Revista do Programa de Pós-graduação em Letras**, Maceió, n.17, p. 49-64, 1996.

CAMPOS, C. A. **Os Desafios da Implementação do Currículo Integrado no PROEJA em Rio Verde - Go**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

CARDOSO, E. M. de J. **Impasses na Implantação do Proeja no Ceja e no Cepss na Rede Estadual de Ensino de Goiânia: A Distância Entre o Dito e o Instituído**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2010.

CAVALCANTI, M. C. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. In: ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. **Cenas de sala de aula**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COUTINHO, A. C. F. **Letramento de jovens e adultos: um estudo com porteiros**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2005.

COSTA, F. L. M.; SOBRINHO, F. P.; DIAS, I. E. F. **O perfil dos alunos do PROEJA no CEFETCE: o que pensam e o que desejam**. Fortaleza, CEFETCE, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_operfil.pdf> Acesso em 06 fev. 2012.

CURTO, V. G. **O acesso às práticas de letramento digital na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; MASAGÃO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**. Ano XXI, nº 55, nov/2001. (p. 58-77)

ERICKSON, F. Prefácio. In: ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. **Cenas de sala de aula**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

EUGÊNIO, B. G. **O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. **Educação & Sociedade: revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 23, n.81, p. 21-47, 2002.

FONSECA, L. S. S. **Uso do blog no ensino de jovens e adultos: uma investigação em Linguística Aplicada**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.) **Ensino Médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GALVÃO, A. M. O. Leitura; algo que se transmite entre as gerações? In RIBEIRO, V.M (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. 2. Ed. São Paulo: Global, 2004.

GARCIA, Lênin Tomazett. **A Política de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional em Goiás**: Tranças Desencadeadas pelo Proeja. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOULART, Cecília. **A noção de letramento como horizonte político para o trabalho alfabetizador questões para a prática e para a pesquisa**. Congresso Nacional de Língua e Filologia, Rio de Janeiro, 2004.

HADDAD, S.; Di PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 108- 130, mai./ago. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E_MARIA_CLARA_DI_PIERRO.pdf> Acesso: 25 mar. 2012.

HORNBERGER, N. H. Criando contextos eficazes de aprendizagem bilíngue. In: ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. **Cenas de sala de aula**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

HOUAISS, A. Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa: versão 2.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBGE. **PNAD 2008**. Suplemento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2008 sobre Acesso à Internet e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1517>. Acessado em 26 jan. 2012.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça: Ed. Unisul, v. 8, n. 3, p. 487-518, set./dez. 2008.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.

KLEIMAN, A. B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, jul/dez 2001.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

LEITE, M. L. F. T. T.; FRANCO, S. R. K. PROEJA e letramento digital. In: Congresso Ibero-americano de Telemática, 6. **Anais...** Gramado: UFGRS, 2011.

LOPES, I. A. **Cenas de letramentos sociais**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASAGÃO, V. M. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. **Educação e Pesquisa** São Paulo, v. 27, n. 2, jul/dez 2001 (p. 283-300).

MATÊNCIO, M. L. M. Gêneros do discurso e apropriação de saberes: (re)conhecer as práticas languageiras em sala de aula. **Linguagem em (Dis)curso**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça: Ed. Unisul, v. 8, n. 3, p. 541-562, set./dez. 2008.

MELLO, P. E. D. **Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo do linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

MOURA, T. M. de M. **Alfabetização de adultos: Freire, Ferreiro e Vygotsky: contribuições teórico-metodológicas à formulação de propostas pedagógicas**. Tese de doutorado, São Paulo: PUC, 1998.

OLIVEIRA, M. B. F. **Uma (re)visão da Linguística Aplicada: o caso do PPGEL**. Odisséia. Natal, v. 9, n. 13-14, p. 55-59, 2002.

OLIVEIRA, M. K.; VÓVIO, C. L. Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do alfabetismo. In RIBEIRO, V.M (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2. Ed. São Paulo: Global, 2004.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PACHECO, H. P. **A Experiência do “PROEJA” em Contagem: interseção entre EJA e Educação Profissional**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

PETRY, R. **Brasil assume 3º lugar na venda mundial de computador**. Estadão. São Paulo, 16 de agosto de 2011. Disponível em <<http://economia.estadao.com.br/noticias/neg%C3%B3cios,brasil-assume-3-lugar-na-venda-mundial-de-computador,80422,0.htm>> Acessado em 19 jan 2012.

RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In RIBEIRO, V.M (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

RIBEIRO, V. M.; VOVIO, C. L. & MOURA, M. P. Letramento no Brasil: alguns resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. **Educação & Sociedade: revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 23, n.81, p. 49-70, 2002.

RIBEIRO, V. M. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. **Educação e Pesquisa: revista da faculdade de educação da USP**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 283-300, 2001.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade: revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 144-158, 1997.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos: escola, desenvolvimento e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. H. R. O Letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros d e discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça: Ed. Unisul, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

ROJO, R. H. R. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como um outro modo de falar. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ROSSI, W. G. **Capitalismo e educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1977.

SANTOS, M. F. O. et al. Gêneros textuais na educação de jovens e adultos em Maceió. 2. ed. rev. Maceió: FAPEAL, 2004.

SANTOS NETO, A. C. Da Escola de Aprendizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909 – 2009. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 2, n. 2, nov 2009, p. 25 – 39.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Políticas de promoção de leitura. In RIBEIRO, V.M (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2. Ed. São Paulo: Global, 2004.

SIGNORINI, I. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: MASAGÃO RIBEIRO, Vera (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, B. B. **EJA: Novas metodologias a serem trabalhadas nessa modalidade educativa**. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências por Investigação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

STREET, B. Abordagens de gênero para letramentos acadêmicos? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, v. 10, n. 2, 2010. p. 347-361.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, n. 8, 2006. p. 465-488.

STREET, B. **What's 'new' in New Literacies Studies?** Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. Current issues in comparative education. Vol. 5(2). Columbia Teachers College, Columbia University, 2003. p. 77-91.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TAVARES, A. L. D. MICARELLO, H & SCHAPPER, I. Alfabetização e letramento: textos e contextos no processo de alfabetização de jovens e adultos. In: PINCANO, B. C. BARBARA, M. M. CONCEIÇÃO, M. (Orgs.) **Alfabetização de jovens e adultos: práticas diversas em diferentes perspectivas**. São Paulo: ADS/CUT, 2008. p. 60-78.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TINOCO, G. M. A. M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de Língua Materna**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Unicamp, 2008.

TIRIBA, L. V. Economia popular e produção de uma nova cultura do trabalho: contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VÓVIO, C. L.; DE GRANDE, P. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, C.; SITO, L. & DE GRANDE, P. (Org.) **Letramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

VÓVIO, C. L. Construções identitárias: ser leitor e alfabetizador de jovens e adultos. P. **Linguagem em (Dis)curso**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça: Ed. Unisul, v. 8, n. 3, p. 439-466, set./dez. 2008.

VÓVIO, C. L. **Entre discursos**: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

WHITE, M. A. S.; OLIVEIRA, A. M. O (in)sucesso escolar dos estudantes do PROEJA no espaço do IFS: construindo uma explicação de natureza sociológica. In: Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade, 4. **Anais...** São Cristóvão: UFS, 2010.

ZOZZOLI, M. R. D. Leitura e produção de textos: teorias e práticas na sala de aula. **Leitura**: Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UFAL, Maceió, n. 21, p. 193-215, jan./jun. 1998. [Número temático: Aula de aula de língua. – Rita Maria Diniz Zozzoli (org.)]

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO

I. Perfil sócio-econômico

1. Qual a sua faixa etária?

- De 18 e 24 anos De 25 e 30 anos De 31 e 40 anos
 De 41 e 50 anos Mais de 50 anos

2. Você iniciou o ensino médio antes de ingressar no PROEJA?

- Sim Não

3. Quanto tempo você ficou sem estudar antes de entrar no PROEJA?

- Até 3 anos De 4 a 6 anos Mais de 6 anos Nunca me afastei da escola

4. Como você concluiu o ensino fundamental?

- No ensino regular EJA – Fundamental
 Fiz supletivo No ensino profissionalizante

5. Por que você parou de estudar?

- Precisava trabalhar
 Não tinha tempo
 Precisava cuidar da casa/família
 Tinha dificuldades nos estudos

6. Quais são seus planos para quando terminar este curso?

- Trabalhar na área do curso
 Trabalhar em qualquer área
 Fazer outro curso na mesma área
 Fazer outro curso em uma área diferente
 Fazer um curso superior
 Tenho outros planos: _____

II. Práticas de letramento na esfera do trabalho

7. Qual a sua ocupação atual, além dos estudos?

- a. Estou trabalhando
b. Estou aposentado
c. Estou procurando emprego pela primeira vez
d. Estou desempregado
e. Nunca trabalhei e não estou procurando emprego
f. Sou dona de casa
g. Outra situação (vive de renda, recebe pensão etc)

8. Se você está trabalhando, é aposentado ou está desempregado, indique o setor de sua atividade profissional:

- a. Prestação de serviços
- b. Agricultura
- c. Indústria
- d. Comércio
- e. Atividade social
- f. Construção
- g. Transportes/comunicação
- h. Administração pública
- i. Outras atividades. Quais? _____

9. Se você está trabalhando, é aposentado ou está desempregado, indique os tipos de materiais que lê ou lia no trabalho. (Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. Bilhetes e recados
- b. jornais
- c. Revistas
- d. Agenda, calendário
- e. Pedidos, comandas
- f. Relatórios
- g. Manuais, instruções
- h. Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas
- i. Contas, orçamentos
- j. Lista telefônica
- k. Cartas, ofícios, memorandos, e-mails
- l. Catálogos
- m. Livros técnicos
- n. Tabuletas e cartazes com instruções e avisos, etiquetas
- o. Formulários
- p. Plantas, mapas, esquemas, diagramas, desenho técnico
- q. Guias de rua
- r. Boletins
- s. Nenhum
- t. Outros materiais. Quais? _____

10. Se você está trabalhando, é aposentado ou está desempregado, indique os tipos de materiais que escreve ou escrevia no trabalho. (Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. Bilhetes e recados
- b. Contas e orçamento
- c. Agenda
- d. Pedidos, comandas
- e. Relatórios

- f. () Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas
- g. () Formulários
- h. () Cartas, ofícios, memorandos, e-mails
- i. () Nenhum destes

11. Se você está trabalhando, é aposentado ou está desempregado, indique quais equipamentos utiliza/utilizava no trabalho. (Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. () Calculadora
- b. () Metros/fitas métricas/réguas/contadores/medidores/balanças
- c. () Outras máquinas em geral/outros equipamentos eletrônicos
- d. () Computador
- e. () Fax
- f. () Fotocopiadora/Xerox
- g. () Máquina registradora
- h. () Terminal de leitura óptica
- i. () Nenhum destes

12. Se você está trabalhando, é aposentado ou está desempregado ou procurando o primeiro emprego, quais atividades abaixo já realizou sem dificuldades para conseguir um emprego? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. () Preencher fichas de emprego
- b. () Ser entrevistado para trabalhar
- c. () Preparar currículo para se candidatar a emprego
- d. () Procurar empregos em anúncios
- e. () Participar de concursos ou testes
- f. () Participar de cursos preparatórios para concursos ou testes

III. Práticas de letramento na esfera cidadã

13. Como você se mantém informado(a) sobre os assuntos da atualidade? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. () Televisão
- b. () Rádio
- c. () Jornal impresso
- d. () Revistas
- e. () Conversas com amigos, parentes ou colegas
- f. () Reuniões de igreja
- g. () Orientações do sindicato
- h. () Reunião da associação de moradores
- i. () Internet
- j. () De outra forma. Qual? _____
- k. () Não me mantenho informado

14. Como você obtém informações sobre os candidatos nas eleições? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. Televisão
- b. Rádio
- c. Conversas com amigos, parentes ou colegas
- d. Jornal impresso
- e. Folhetos
- f. Participação em comícios
- g. Reuniões do partido ou do candidato
- h. Reuniões da associação de moradores
- i. Reuniões da igreja
- j. Orientação do sindicato
- k. De outra forma. Qual? _____
- l. Não me mantenho informado sobre as eleições

15. De quais tipos de associação você participa?

- a. Igreja ou grupo religioso
- b. Clube ou grupo esportivo
- c. Sociedade de amigos do bairro
- d. Sindicato
- e. Grupo de música, dança, teatro, coral etc
- f. Outro tipo de associação
- g. Partido político
- h. Cooperativa
- i. Não participo de nenhum desses grupos

IV. Práticas de letramento na esfera doméstica

16. Quais materiais de leitura havia na casa em que você passou a infância?

- a. Cartilha escolar ou carta de ABC
- b. Livros
- c. Revistas
- d. Dicionários
- e. Jornais
- j. Enciclopédia
- k. Nenhum destes

17. Quais práticas de leitura você seus pais ou os adultos da sua casa costumavam ter?

- a. Ler a Bíblia, livros sagrados ou religiosos
- b. Ler jornais
- c. Ler ou escrever cartas
- d. Ler revistas
- e. Ler livros

- f. () Ler ou escrever receitas
- g. () Ler folhetos
- h. () Ler ou escrever tarefas do trabalho
- i. () Fazer trabalhos escolares
- j. () Nenhuma delas

18. Como você avalia a capacidade de leitura do adulto responsável por você durante a infância (seu pai, sua mãe ou outro adulto)?

- a. () Não sabia ler
- b. () Sabia ler mais ou menos
- c. () Sabia ler bem

19. Qual a escolaridade deste adulto?

- a. () Nenhuma
- b. () Até a 4ª série
- c. () Até a 8ª série
- d. () 2º grau incompleto
- e. () 2º grau completo
- f. () Superior completo
- g. () Superior incompleto

20. Quais materiais escritos você possui em sua residência? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. () Calendários e Folhinhas
- b. () Álbum de família, fotografias
- c. () Bíblia, livros sagrados ou religiosos
- d. () Agenda de telefones/endereços
- e. () Dicionário
- f. () Livro de receitas
- g. () Livros infantis
- h. () Apostilas/livros didáticos
- i. () Guias, listas e catálogos
- j. () Livros de literatura/romances
- k. () Enciclopédia
- l. () Outros. Quais? _____

V. Auto-avaliação das capacidades de leitura e escrita

21. Como você avalia sua capacidade de leitura?

- a. () Incapaz de ler
- b. () Leio com grande dificuldade
- c. () Leio com pouca dificuldade
- d. () Não tenho nenhuma dificuldade para ler

22. Como você avalia sua capacidade de escrita?

- a. Incapaz de escrever
- b. Escrevo com grande dificuldade
- c. Escrevo com pouca dificuldade
- d. Não tenho nenhuma dificuldade para escrever

23. Como você avalia sua capacidade de leitura na busca de um emprego?

- a. Minha capacidade de leitura ajuda muito na obtenção de emprego
- b. Minha capacidade de leitura ajuda pouco na obtenção de emprego
- c. Minha capacidade de leitura não ajuda nem atrapalha na obtenção de emprego
- d. Minha capacidade de leitura atrapalha um pouco na obtenção de emprego
- e. Minha capacidade de leitura atrapalha muito na obtenção de emprego

24. Como você avalia sua capacidade de escrita na busca de um emprego?

- a. Minha capacidade de escrita ajuda muito na obtenção de emprego
- b. Minha capacidade de escrita ajuda pouco na obtenção de emprego
- c. Minha capacidade de escrita não ajuda nem atrapalha na obtenção de emprego
- d. Minha capacidade de escrita atrapalha um pouco na obtenção de emprego
- e. Minha capacidade de escrita atrapalha muito na obtenção de emprego

25. Você costuma ler para se distrair?

- a. Sim, leio muito para me distrair
- b. Sim, mas leio pouco para me distrair
- c. Não costumo ler para me distrair

26. Se você respondeu que gosta de ler para se distrair, indique quais são os tipos de material que mais utiliza. (marcar até duas alternativas)

- a. Revistas
- b. Jornais
- c. Bíblia, livros sagrados ou religiosos
- d. Livros
- e. Gibis, revistas em quadrinhos
- f. Folhetos e literatura de cordel
- g. Outro(s) material(is). Qual(is)? _____

27. Se você respondeu que gosta de ler para se distrair, indique quem mais influenciou seu gosto pela leitura? (marcar até duas alternativas)

- a. Algum professor
- b. Mãe ou responsável do sexo feminino
- c. Pai ou responsável do sexo masculino
- d. Algum outro parente
- e. Algum amigo

- f. () Padre/pastor ou algum líder religioso
- g. () Alguém do trabalho
- h. () Outra pessoa. Quem? _____
- i. () Ninguém

28. Com qual frequência você lê jornal?

- a. () Todos os dias
- b. () Algumas vezes ou uma vez por semana
- c. () Eventualmente/ De vez em quando
- d. () Não costumo ler jornal

29. Quais parte do jornal você costuma ler? (Somente para quem costuma ler jornal. Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. () Notícias da minha cidade/região
- b. () Notícias policiais
- c. () Notícias nacionais
- d. () Esportes
- e. () Programação de TV
- f. () Horóscopo
- g. () Classificados
- h. () Política
- i. () Humor, quadrinhos, passatempos, palavras cruzadas
- j. () Economia e negócios
- k. () Programação de cinema, shows, teatro, exposições
- l. () Notícias internacionais
- m. () Somente a primeira página

30. Com qual frequência você lê revista?

- a. () Pelo menos uma vez por semana
- b. () Eventualmente/ De vez em quando
- c. () Não costumo ler revista

31. Quais tipos de revista você costuma ler? (Somente para quem costuma ler revista. Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. () De informação semanal (Veja, Isto É, Época etc)
- b. () Fofocas e novela (Caras, Contigo, Amiga etc)
- c. () Especializadas (saúde, carros, informática, esporte, música etc)
- d. () De religião
- e. () Femininas (Nova, Cláudia, Marie Claire etc)
- f. () Quadrinhos, gibis, humor
- g. () Masculinas (Playboy, Sexy, Vip etc)
- h. () Nenhuma dessas/Outras revistas. Quais? _____

32. Com qual frequência você lê livros?
- a. Pelo menos um livro por ano
 - b. Apenas quando os professores solicitam
 - c. Eventualmente/ De vez em quando
 - d. Não costumo ler livros
33. Quais tipos de livro você costuma ler? (Somente para quem costuma ler livro, ainda que de vez em quando. Pode marcar mais de uma alternativa)
- a. Bíblia, livros sagrados ou religiosos
 - b. Romance, aventura, policial, ficção
 - c. Poesia
 - d. Livros didáticos
 - e. Biografias, relatos históricos
 - f. Livros técnicos, de teoria, ensaios
 - g. Autoajuda, orientação pessoal
 - h. Outros tipos de livros. Quais? _____
34. Quando você tem tempo livre, o que costuma escrever, criando ou copiando?
- a. Receitas
 - b. Letras de músicas
 - c. Cartas e e-mails
 - d. Histórias reais ou inventadas
 - e. Álbuns familiares
 - f. Diários pessoais
 - g. Outros. Quais? _____
 - h. Não costumo escrever
35. Com que frequência você usa o computador?
- a. Todos os dias
 - b. Quase todos os dias
 - c. Apenas dois ou três dias na semana
 - d. Eventualmente, de vez em quando
 - e. Não usa computador
36. Com qual finalidade você usa o computador? (Pode marcar mais de uma alternativa)
- a. Para ler e escrever e-mail
 - b. Para acessar páginas de relacionamento (Orkut, Facebook, Twitter etc)
 - c. Para fazer pesquisas
 - d. Para ler notícias
 - e. Para acompanhar novidades de programas de TV e artistas
 - e. Para ler blogs
 - f. Outros. Quais? _____

37. Como você realiza atividades cotidianas de leitura e escrita? (Utilize símbolos para responder)

(**X**) Realizo sem dificuldade (**O**) Realizo com dificuldade (—) Não costumo realizar

- a. () Preparar uma lista de compras
- b. () Verificar a data de vencimento de produtos
- c. () Escrever um bilhete simples
- d. () Comparar preços de produtos antes de comprar
- e. () Procurar ofertas da semana em folhetos e jornais
- f. () Comprar a prazo
- g. () Anotar dívidas e despesas
- h. () Pagar contas em bancos ou casas lotéricas
- i. () Realizar depósitos ou saques em caixas eletrônicos
- j. () Controlar saldos e extratos bancários
- k. () Ler a bula de um remédio que comprou
- l. () Ler manuais para instalar aparelhos domésticos
- m. () Reclamar para alguma empresa sobre serviços ou produtos que adquiriu

38. O que você faz quando precisa ler cartazes, faixas ou letreiros?

- a. () Informa-se com outra pessoa
- b. () Pede para alguém ler
- c. () Lê com dificuldade
- d. () Lê sem dificuldade

VI. Práticas de letramento na esfera cultural

Indique a frequência em que você realiza as seguintes atividades:

39. Assistir à TV:

- a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca

40. Ouvir rádio

- a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca

41. Ir a exposições e feiras

- a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca

42. Ir a shows

- a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca

43. Assistir a filmes em casa

- a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca

44. Assistir a filmes no cinema

- a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca

45. Ir a museus

- a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca

46. Ir ao teatro

- a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca

47. Com que frequência o(a) Sr.(a) pega livros emprestados na biblioteca?

- a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca

48. Com que frequência o(a) Sr.(a) lê ou consulta livros na biblioteca?

- a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca

49. Com que frequência o(a) Sr.(a) lê ou consulta revistas e jornais na biblioteca?

- a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca

VII. Práticas de leitura e escrita na escola

50. Quais são os tipos de leitura que você mais realiza na escola? (Pode marcar mais de uma opção)

- a. () Livros didáticos
- b. () Livros técnicos ou teóricos
- c. () Manuais
- d. () Apostilas
- e. () Textos ou exercícios em folhas avulsas
- f. () Esquemas de aula, textos ou exercícios no quadro negro
- g. () Revistas
- h. () Jornais
- i. () Sites ou páginas da internet
- j. () Folhetos e cartazes
- k. () Seus próprios textos ou de colegas
- l. () Outros tipos. Quais? _____

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA I

Esta entrevista tem o objetivo de descrever e analisar as práticas de letramento dos alunos do PROEJA em variados espaços de convivência social, especialmente na escola e no trabalho, de modo a averiguar até que ponto as competências, os comportamentos e os modos de ler apresentados na escola refletem no trabalho e demais espaços de convivência. Queremos conversar melhor sobre alguns aspectos já abordados no questionário, a fim de aprofundar e relacionar as informações. A conversa será gravada, mas a sua identificação não será divulgada.

1. O que te levou a frequentar o EJA? Como você ficou sabendo do curso?
2. Como o Sr. tinha acesso à leitura e escrita na sua infância: via seus pais lerem, eles lhe incentivavam, tinha muitos materiais escritos em casa? Conte um pouco sobre seu acesso à leitura quando criança.
3. Quais materiais de leitura o Sr. utiliza em casa? Durante todo o dia, em quais momentos o senhor precisa da leitura e da escrita?
4. Além do trabalho e dos estudos, o Sr. tem mais alguma ocupação? Qual?
5. No trabalho, que tipo de leituras/escritas o Sr. mais utiliza?
6. O proeja lhe ajudou em algo neste sentido? Por quê?
7. Faça uma comparação (vantagens e desvantagens) entre o ensino do PROEJA e as suas necessidades de leitura e escrita fora da escola.
8. Agora que o Sr. está concluindo o curso, faça uma comparação do seu desempenho no início do curso (disposição para estudar, dificuldades nas disciplinas...) com o seu desempenho agora. Houve muitas mudanças? Quais?
9. Em quais situações de uso da escrita e da leitura ainda sente dificuldade?
10. Que tipo de leitor o Sr. se considera: leitor curioso (lê tudo que lhe rodeia), leitor investigativo (lê para saber das coisas, para se informar, gosta de se informar sobre o quê?), leitor crítico (tem capacidade de fazer julgamentos sobre o q leu, não aceita tudo que está no papel).
11. Como foi, para o Sr., responder a essas perguntas e participar da pesquisa?

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA II

Esta entrevista tem o objetivo de complementar os dados já obtidos na entrevista anterior. Naquele momento, buscávamos descrever e analisar as práticas de letramento dos alunos do PROEJA em variados espaços de convivência social, especialmente na escola e no trabalho, de modo a averiguar até que ponto as competências, os comportamentos e os modos de ler apresentados na escola refletem no trabalho e demais espaços de convivência. Agora, continuaremos conversando sobre as práticas de escrita e leitura, mas com outras perguntas, a fim de aprofundar e relacionar as informações. A conversa será gravada, mas a sua identificação não será divulgada.

- 1 – Se você tivesse que se descrever como leitor para uma pessoa que você não conhece, como você se descreveria?
- 2 – Como você se avalia hoje como leitor?
- 3 – Para você, o que é um bom leitor?
- 4 – O que você gosta de ler? Você lê para quê?
- 5 – Você costuma ler os cartazes e papéis afixados pelas paredes da escola? Quais chamam a sua atenção?
- 6 – Como você age quando precisa de algum documento ou alguma informação aqui na escola, por exemplo, quando você solicita de um histórico ou dar entrada em um atestado médico, você escreve o texto dessas solicitações sozinho ou pede o auxílio de alguém?
- 7 – Conte como se deu com você o gosto pela leitura. Quem mais o influenciou: a escola, seus amigos, sua família, o trabalho?
- 8 – Quais tipos de leitura você costuma fazer em grupo? E quais leituras você faz individualmente? Qual desses tipos de leitura você faz com mais frequência: as individuais ou as coletivas? Por quê?
- 9 – Quando você está fazendo alguma leitura sozinho, costuma comentar com outras pessoas sobre o que leu? Por quê?
- 10 – E com relação à escrita: quais tipos de escrita você costuma fazer em grupo? E quais escritas você faz individualmente? Qual desses tipos de escrita você faz com mais frequência: as individuais ou as coletivas?
- 11 – Você percebe alguma diferença na sua relação com a leitura e a escrita depois de cursar o PROEJA? (está lendo mais por distração, relaciona alguma leitura com o que viu na escola etc).

APÊNDICE D: TABELAS

I. Perfil sócio econômico

Tabela 1. Sexo

Sexo	Total
Masculino	09
Feminino	10

Tabela 2. Idade

Faixa etária	Total
18 a 24 anos	04
25 a 30 anos	06
31 a 40 anos	05
41 a 50 anos	02
Mais de 50 anos	02

Tabela 3. Acesso ao Ensino Médio antes de ingressar no PROEJA

Acesso ao Ensino Médio antes de ingressar no PROEJA	Total
Sim	15
Não	04

Tabela 4. Tempo afastado dos estudos antes de ingressar no PROEJA

Tempo afastado dos estudos antes de ingressar no PROEJA	Total
Até 03 anos	02
De 04 a 06 anos	05
Mais de 06 anos	09
Nunca se afastou	03

Tabela 5. Conclusão o ensino fundamental

Como concluiu o ensino fundamental	Total
No ensino regular	16
EJA – Fundamental	02
Supletivo	01
Ensino profissionalizante	00

Tabela 6. Motivos pelos quais parou de estudar

Motivos pelos quais parou de estudar	Total
Precisava trabalhar	09
Não tinha tempo	01
Precisava cuidar da casa/família	02
Tinha dificuldades nos estudos	01
Outros motivos	04
Nunca parou de estudar	03
Não respondeu	01

Tabela 7. Planos após a conclusão do curso

Planos após a conclusão do curso	Total
Trabalhar na área do curso	08
Trabalhar em qualquer área	00
Fazer outro curso na mesma área	02
Fazer outro curso em uma área diferente	00
Fazer um curso superior	14
Outros planos	00

II. Práticas de letramento na esfera do trabalho

Tabela 8. Ocupação atual, além dos estudos

Ocupação atual, além dos estudos	Total
Trabalha	13
Aposentado	00
Procurando o primeiro emprego	02
Desempregado	04
Nunca trabalho, nem está procurando emprego	00
Dona de casa	00
Outra situação (vive de renda, pensão)	00

Tabela 9. Setor da atividade profissional

Setor da atividade profissional	Total
Prestação de serviços	01
Agricultura	02
Indústria	01
Comércio	05
Atividade social	00
Construção	03

Transportes/comunicação	00
Administração pública	02
Outras atividades	02
Não marcou	04

Tabela 10. Materiais que lê/lia no trabalho*

Materiais que lê/lia no trabalho	Total
Bilhetes e recados	02
Jornais	05
Revistas	04
Agenda, calendário	03
Pedidos, comandas	04
Relatórios	07
Manuais, instruções	08
Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas	06
Contas, orçamentos	05
Lista telefônica	04
Cartas, ofícios, memorandos, e-mails	05
Catálogos	06
Livros técnicos	06
Tabuletas e cartazes com instruções e avisos, etiquetas	03
Formulários	05
Plantas, mapas, esquemas, diagramas, desenho técnico	07
Guias de rua	03
Boletins	01
Nenhum	02
Outros materiais	03
Não marcou	01

* Permitida mais de uma resposta.

Tabela 11. Materiais que escreve/escrevia no trabalho*

Materiais que escreve/escrevia no trabalho	Total
Bilhetes e recados	03
Contas e orçamentos	05
Agenda	05
Pedidos, comandas	06
Relatórios	06
Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas	04

Formulários	04
Cartas, ofícios, memorandos, e-mails	04
Nenhum destes	03
Não marcou	02

* Permitida mais de uma resposta.

Tabela 12. Equipamentos que utiliza/utilizava no trabalho*

Equipamentos que utiliza/utilizava no trabalho	Total
Calculadora	12
Metros/fitas métricas/réguas/contadores/medidores/balanças	07
Outras máquinas em geral/outros equipamentos eletrônicos	06
Computador	15
Fax	03
Fotocopiadora/Xerox	06
Máquina registradora	01
Terminal de leitura óptica	02
Nenhum destes	01
Não respondeu	02

* Permitida mais de uma resposta.

Tabela 13. Atividades que realiza sem dificuldades para procurar um emprego*

Atividades que realiza sem dificuldades para procurar um emprego	Total
Preencher fichas de emprego	10
Ser entrevistado para trabalhar	11
Preparar currículo	10
Procurar empregos em anúncios	05
Participar de concursos ou testes	05
Participar de cursos preparatórios para concursos ou testes	06
Não marcou	03
Outros	01

* Permitida mais de uma resposta.

III. Práticas de letramento na esfera cidadã

Tabela 14. Como se mantém informado*

Como se mantém informado	Total
Televisão	17
Rádio	13
Jornal impresso	10
Revistas	10

Conversas com amigos, parentes ou colegas	12
Reuniões de igreja	04
Orientações do sindicato	01
Reunião da associação de moradores	00
Internet	17
De outras formas	00
Não se mantém informado	00

* Permitida mais de uma resposta.

Tabela 15. Como obtém informações sobre os candidatos nas eleições*

Como obtém informações sobre os candidatos nas eleições	Total
Televisão	18
Rádio	11
Conversas com amigos, parentes ou colegas	11
Jornal impresso	05
Folhetos	07
Participação em comícios	03
Reuniões de partido ou do candidato	04
Reuniões da associação de moradores	00
Reuniões de igreja	02
Orientação do sindicato	01
De outra forma	01
Não se mantém informado sobre eleições	00

* Permitida mais de uma resposta.

Tabela 16. Participação em associações

Participação em associações	Total
Igreja ou grupo religioso	07
Clube ou grupo esportivo	02
Sociedade de amigos do bairro	01
Sindicato	02
Grupo de música, dança, teatro, coral etc	00
Outro tipo de associação	01
Partido político	01
Cooperativa	00
Não participa de nenhum desses grupos	09

IV. Práticas de leitura na esfera doméstica

Tabela 17. Materiais de leitura com os quais tinha contato na infância*

Materiais de leitura com os quais tinha contato na infância	Total
Cartilha escolar ou carta de ABC	12
Livros	14
Revistas	11
Dicionários	13
Jornais	07
Enciclopédia	11
Nenhum destes	01

* Permitida mais de uma resposta.

Tabela 18. Práticas de leitura dos pais e/ou adultos com os quais convivia na infância*

Práticas de leitura dos pais e/ou adultos com os quais convivia na infância	Total
Bíblia, livros sagrados ou religiosos	09
Jornais	05
Leitura ou escrita de cartas	06
Revistas	06
Livros	03
Leitura e escrita de receitas	02
Folhetos	01
Leitura ou escrita de tarefas do trabalho	01
Tarefas escolares	07
Nenhuma destas	01
Não respondeu	01

* Permitida mais de uma resposta.

Tabela 19. Avaliação da capacidade de leitura do adulto com o qual convivia na infância

Avaliação da capacidade de leitura do adulto com o qual convivia na infância	Total
Não sabia ler	02
Lia “mais ou menos”	08
Sabia ler bem	09

Tabela 20. Escolaridade do adulto com o qual convivia na infância

Escolaridade do adulto com o qual convivia na infância	Total
Nenhuma	01
Até a 4ª série	10
Até a 8ª série	02

2º grau incompleto	00
2º grau completo	05
Superior completo	00
Superior incompleto	01

Tabela 21. Materiais escritos que possui na residência*

Materiais escritos que possui na residência	Total
Calendários e folhinhas	16
Álbum de família, fotografias	15
Bíblia, livros sagrados ou religiosos	17
Agenda de telefones/endereços	15
Dicionário	19
Livro de receitas	14
Livros infantis	09
Apostilas/livros didáticos	17
Guias, listas, catálogos	10
Livros de literatura/romances	15
Enciclopédia	12
Outros	01

* Permitida mais de uma resposta.

V. Auto-avaliação das capacidades de leitura e escrita

Tabela 22. Auto-avaliação da capacidade de leitura

Auto-avaliação da capacidade de leitura	Total
Incapaz de ler	00
Lê com grande dificuldade	02
Lê com pouca dificuldade	04
Não tem nenhum tipo de dificuldade para ler	13

Tabela 23. Auto-avaliação da capacidade de escrita

Auto-avaliação da capacidade de escrita	Total
Incapaz de escrever	00
Escreve com grande dificuldade	03
Escreve com pouca dificuldade	05
Não tem nenhum tipo de dificuldade para escrever	11

Tabela 24. Auto-avaliação da capacidade de leitura e sua influência na busca de emprego

Auto-avaliação da capacidade de leitura e sua influência na busca de emprego	Total
---	--------------

A capacidade de leitura ajuda muito na obtenção de emprego	12
A capacidade de leitura ajuda pouco na obtenção de emprego	01
A capacidade de leitura não ajuda nem atrapalha na obtenção de emprego	04
A capacidade de leitura atrapalha um pouco na obtenção de emprego	02
A capacidade de leitura atrapalha muito na obtenção de emprego	00

Tabela 25. Auto-avaliação da capacidade de escrita e sua influência na busca de emprego

Auto-avaliação da capacidade de escrita e sua influência na busca de emprego	Total
A capacidade de escrita ajuda muito na obtenção de emprego	12
A capacidade de escrita ajuda pouco na obtenção de emprego	02
A capacidade de escrita não ajuda nem atrapalha na obtenção de emprego	02
A capacidade de escrita atrapalha um pouco na obtenção de emprego	01
A capacidade de escrita atrapalha muito na obtenção de emprego	01
Não respondeu	01

Tabela 26. Costume de ler para distração

Costume de ler para distração	Total
Lê muito para se distrair	04
Lê pouco para se distrair	10
Não costuma ler para se distrair	05

Tabela 27. Materiais de leitura que mais utiliza para distração*

Materiais de leitura que mais utiliza para distração	Total
Revistas	09
Jornais	10
Bíblia, livros sagrados ou religiosos	08
Livros	11
Gibis, revistas em quadrinhos	04
Folhetos e literatura de cordel	02
Outros materiais	02
Não respondeu	04

* Permitida mais de uma resposta.

Tabela 28. Principal influência na leitura para distração

Principal influência na leitura para distração	Total
Algum professor	03
Mãe ou responsável do sexo feminino	08
Pai ou responsável do sexo masculino	03
Algum outro parente	01

Algum amigo	01
Padre/pastor religioso	00
Alguém do trabalho	03
Outra pessoa	00
Ninguém	04
Não respondeu	04

Tabela 29. Frequência com que lê jornal

Frequência com que lê jornal	Total
Todos os dias	02
Algumas vezes ou uma vez por semana	10
Eventualmente/de vez em quando	06
Não costuma ler jornal	01

Tabela 30. Partes do jornal que lê*

Partes do jornal que lê	Total
Notícias da cidade/região	14
Notícias policiais	07
Notícias nacionais	10
Esportes	04
Programação de TV	03
Horóscopo	02
Classificados	09
Política	07
Humor, quadrinhos, passatempos, palavras cruzadas	02
Economia e negócios	06
Programação de cinema, shows, teatro, exposições	04
Notícias internacionais	06
Somente a primeira página	00
Empregos	01
Não marcou	01

* Permitida mais de uma resposta.

Tabela 31. Frequência com que lê revista

Frequência com que lê revista	Total
Pelo menos uma vez por semana	05
Eventualmente/de vez em quando	12
Não costuma ler revista	01

Não respondeu	01
---------------	----

Tabela 32. Tipos de revistas que costuma ler*

Tipos de revistas que costuma ler	Total
De informação semanal (Veja, IstoÉ, Época)	10
Fofocas e novela (Caras, Contigo, Amiga etc)	02
Especializadas (saúde, carros, informática, esporte, música etc)	10
De religião	02
Femininas (Nova, Cláudia, Marie Claire)	03
Quadrinhos, gibi, humor	04
Masculinas (Playboy, Sexy, Vip etc)	02
Nenhuma dessas/outras	02
Não respondeu	02

* Permitida mais de uma resposta.

Tabela 33. Frequência com que lê livros

Frequência com que lê livros	Total
Pelo menos um livro por ano	09
Apenas quando os professores solicitam	02
Eventualmente/De vez em quando	06
Não costuma ler livros	01
Não respondeu	01

Tabela 34. Tipos de livros que costuma ler*

Tipos de livros que costuma ler	Total
Bíblia, livros sagrados ou religiosos	08
Romance, aventura, policial, ficção	10
Poesia	01
Livros didáticos	07
Biografias, relatos históricos	07
Livros técnicos, de teoria, ensaios	09
Auto-ajuda, orientação pessoal	09
Outros tipos	00

* Permitida mais de uma resposta.

Tabela 35. O que costuma escrever quando tem tempo livre*

O que costuma escrever quando tem tempo livre	Total
Receitas	02
Letras de músicas	03

Cartas e/ou e-mails	05
Histórias reais ou inventadas	03
Álbuns familiares	02
Diários pessoais	04
Outros	00
Não costuma escrever	07
Não respondeu	02

* Permitida mais de uma resposta.

Tabela 36. Frequência de uso do computador

Frequência de uso do computador	Total
Todos os dias	13
Quase todos os dias	04
Apenas dois ou três dias na semana	01
Eventualmente, de vêes em quando	01
Não usa o computador	00

Tabela 37. Finalidades de uso do computador*

Finalidades de uso do computador	Total
Ler e escrever e-mail	14
Acessar páginas de relacionamento (Orkut, Facebook, Twitter etc)	06
Fazer pesquisas	19
Ler notícias	13
Acompanhar novidades de programas de TV e artistas	03
Ler blogs	02
Outras finalidades	06

* Permitida mais de uma resposta.

Tabela 38. Elaboração de uma lista de compras

Elaboração de uma lista de compras	Total
Realiza sem dificuldade	10
Realiza com dificuldade	00
Não costuma realizar	08
Não respondeu	01

Tabela 39. Verificação da data de vencimento de produtos

Verificação da data de vencimento de produtos	Total
Realiza sem dificuldade	16
Realiza com dificuldade	02

Não costuma realizar	01
Não respondeu	00

Tabela 40. Escrita de um bilhete simples

Escrita de um bilhete simples	Total
Realiza sem dificuldade	16
Realiza com dificuldade	00
Não costuma realizar	03
Não respondeu	00

Tabela 41. Comparação de preços de produtos

Comparação de preços de produtos	Total
Realiza sem dificuldade	16
Realiza com dificuldade	02
Não costuma realizar	01
Não respondeu	00

Tabela 42. Procura de ofertas da semana em folhetos e jornais

Procura de ofertas da semana em folhetos e jornais	Total
Realiza sem dificuldade	08
Realiza com dificuldade	01
Não costuma realizar	10
Não respondeu	01

Tabela 43. Compras a prazo

Compras a prazo	Total
Realiza sem dificuldade	08
Realiza com dificuldade	04
Não costuma realizar	06
Não respondeu	01

Tabela 44. Anotação de dívidas e despesas

Anotação de dívidas e despesas	Total
Realiza sem dificuldade	12
Realiza com dificuldade	02
Não costuma realizar	04
Não respondeu	01

Tabela 45. Pagamento de contas em bancos ou casas lotéricas

Pagamento de contas em bancos ou casas lotéricas	Total
Realiza sem dificuldade	17
Realiza com dificuldade	00
Não costuma realizar	01
Não respondeu	01

Tabela 46. Realização de depósitos ou saques em caixas eletrônicos

Realização de depósitos ou saques em caixas eletrônicos	Total
Realiza sem dificuldade	17
Realiza com dificuldade	00
Não costuma realizar	01
Não respondeu	01

Tabela 47. Controle de saldos e estratos bancários

Controle de saldos e estratos bancários	Total
Realiza sem dificuldade	14
Realiza com dificuldade	02
Não costuma realizar	02
Não respondeu	00

Tabela 48. Leitura de bulas de remédios

Leitura de bulas de remédios	Total
Realiza sem dificuldade	17
Realiza com dificuldade	01
Não costuma realizar	01
Não respondeu	00

Tabela 49. Leitura de manuais para instalação de equipamentos elétricos

Leitura de manuais para instalação de equipamentos elétricos	Total
Realiza sem dificuldade	15
Realiza com dificuldade	01
Não costuma realizar	01
Não respondeu	01

Tabela 50. Reclamação para alguma empresa sobre serviços ou produtos que adquiriu

Reclamação para alguma empresa sobre serviços ou produtos que adquiriu	Total
Realiza sem dificuldade	12
Realiza com dificuldade	01
Não costuma realizar	04

Não respondeu	02
---------------	----

Tabela 52. Como age quando precisa ler cartazes, faixas e letreiros

Como age quando precisa ler cartazes, faixas e letreiros	Total
Informa-se com outra pessoa	00
Pede para alguém ler	00
Lê com dificuldade	00
Lê sem dificuldade	19

VI. Práticas de letramento na esfera cultural

Tabela 53. Frequência com que realiza atividades culturais

Atividade	Frequência	Total
Assistir à TV	Sempre	13
	Às vezes	06
	Nunca	00
Ouvir rádio	Sempre	08
	Às vezes	11
	Nunca	00
Ir a exposições e feiras	Sempre	03
	Às vezes	14
	Nunca	02
Ir a shows	Sempre	00
	Às vezes	16
	Nunca	03
Assistir a filmes em casa	Sempre	10
	Às vezes	09
	Nunca	00
Assistir a filmes no cinema	Sempre	02
	Às vezes	10
	Nunca	06
	Não respondeu	01
Ir a museus	Sempre	01
	Às vezes	11
	Nunca	07
Ir ao teatro	Sempre	00

	Às vezes	14
	Nunca	05
Pegar livros emprestados na biblioteca	Sempre	04
	Às vezes	07
	Nunca	08
	Sempre	03
	Às vezes	10
	Nunca	06
	Sempre	01
	Às vezes	10
	Nunca	08

VII. Práticas de leitura e escrita na escola

Tabela 54. Tipos de leitura que mais realiza na escola*

Tipos de leitura que mais realiza na escola	Total
Livros didáticos	12
Livros técnicos ou teóricos	11
Manuais	02
Apostilas	19
Textos ou exercícios em folhas avulsas	16
Esquemas de aula, textos ou exercícios no quadro negro	13
Revistas	03
Jornais	00
Sites ou páginas na Internet	11
Folhetos e cartazes	06
Seus próprios textos ou de colegas	04
Outros tipos	00

* Permitida mais de uma resposta.