

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE- UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS - GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ROSA MARIA LIMA GUIMARÃES

A VIDA NA ESCOLA:
Letramento e construção do conhecimento dos alunos da EJA

Rio Branco – Acre
2016

Rosa Maria Lima Guimarães

**A VIDA NA ESCOLA:
Letramento e construção do conhecimento dos alunos da EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Letras – PROFLETRAS – na linha de pesquisa 2: Texto e Ensino, da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Tatiane Castro dos Santos

Rio Branco – Acre
2016

Rosa Maria Lima Guimarães

**A VIDA NA ESCOLA:
Letramento e construção do conhecimento dos alunos da EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Letras – PROFLETRAS – na linha de pesquisa 2: Texto e Ensino, da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras

Orientadora: Prof^a. Dra. Tatiane Castro dos Santos

Data de aprovação: ____/____/2016

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Tatiane Castro dos Santos
Universidade Federal do Acre – UFAC
Orientadora

Prof^a. Dra. Márcia Verônica Ramos de Macêdo
Universidade Federal do Acre – UFAC
Membro interno

Prof^a. Dro. Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de São Paulo – UNICAMP
Membro externo

Rio Branco – Acre

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me concedido forças para realizar este trabalho;

À Universidade Federal do Acre, pela oportunidade;

A CAPES, pela bolsa de estudo;

À coordenação do PROFLETRAS, pelo incentivo, apoio e por conciliar sempre os horários das aulas com nossas atividades docentes;

À Naômi, minha filha querida que, na medida do possível envolveu-se com meu trabalho;

À dona Francisca Amorim, pelo cuidado e apoio as horas dedicadas a este trabalho;

À minha família, em especial aos meus pais, pelo apoio, por nunca desistirem de me proporcionar uma vida de estudos;

Ao “kaldeirão de letras”, amizades valiosas que sempre me ajudaram a chegar até aqui;

À minha orientadora, Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos, pela grande ajuda e auxílio, pelas intervenções que clareavam o que ainda estava obscuro;

Aos membros da banca, Profa. Dra. Márcia Verônica Ramos de Macêdo e Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, pelas valiosas contribuições;

À amiga e inspiradora Jamila do Nascimento Pontes, por todas as horas incessantes de ajuda e conselhos acadêmicos;

Aos estudantes da EJA, minha fonte de indagações e reflexões acerca da prática pedagógicas, das ideias...

*Sou leso em tratagens com máquina.
Tenho desapetite para inventar coisas prestáveis.
Em toda a minha vida só engenhei
3 máquinas
Como sejam:
Uma pequena manivela para pegar no sono.
Um fazedor de amanhecer
para usamentos de poetas
E um platinado de mandioca para o
fordeco de meu irmão.
Cheguei de ganhar um prêmio das indústrias
automobilísticas pelo Platinado de Mandioca.
Fui aclamado de idiota pela maioria
das autoridades na entrega do prêmio.
Pelo que fiquei um tanto soberbo.
E a glória entronizou-se para sempre
em minha existência.*

(O fazedor de amanhecer, Manoel de Barros, 2001.)

RESUMO

Neste estudo, temos como objetivo refletir sobre as práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e desenvolver um projeto de letramento que contribua para o desenvolvimento e consolidação das habilidades de ler e escrever dos alunos dessa modalidade de ensino. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa da pesquisa-ação, apoiada nos estudos de Thiollent (2003). Em relação à fundamentação teórica, amparamo-nos nos estudos de letramento de Kleiman (1995, 2000, 2001) e Soares (1998, 2002) e em estudos sobre a educação de jovens e adultos no Brasil, com Haddad e Di Pierro (2000) e Pereira (2004). Também contamos com fontes de estudo documentais escritas e orais (documentos oficiais do Brasil e do Acre sobre a Política para a Educação de Jovens e Adultos e entrevista oral). Discutimos os conceitos de projeto de letramento e sua relevância para o aprendizado, a partir do trabalho de Oliveira, Tinoco e Santos (2014). O trabalho apresenta, como intervenção pedagógica, um projeto de letramento com o tema Direito do Consumidor e Cidadania, desenvolvido em uma turma de EJA, segundo segmento, de uma escola do município de Rio Branco, Acre. Ao longo do desenvolvimento do projeto, foi possível observar o envolvimento dos alunos com as atividades, discussões e compartilhamentos de ideias. Os alunos passaram a compreender a leitura e a escrita como práticas sociais indispensáveis ao exercício de seus direitos. Isso nos mostra o quanto o projeto de letramento pode contribuir com o desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos da EJA, uma vez que lida com os saberes já construídos pelos alunos, a partir da escrita com propósito, visando a prática social.

Palavras-chave: Leitura e Escrita. Projetos de letramento. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This study aims at reflecting on literacy practices within the scope of Brazil's Adult and Young Adult Education Program (*EJA – Educação de Jovens e Adultos*), and at developing a literacy project which contributes to the development and consolidation of reading and writing skills of the students in that setting. The methodology adopted in this work consists of the qualitative research of action-research, supported by the studies by Thiollent (2003). Its theoretical underpinnings relies on the literacy studies by Kleiman's (1995, 2000, 2001) and Soares (1998, 2002), as well as on the studies about the education of adults and young adults in Brazil, carried out by Haddad and Di Pierro (2000), and Pereira (2004). We also count on sources from oral and written documental studies (official documents from Brazil and the State of Acre about the politics for the Adult and Young Adult Education Program, and oral interviews). We discuss the concepts of literacy projects and their educational relevance, following the work by Oliveira, Tinoco and Santos (2014). The study presents, as a pedagogical intervention, a literacy project on the theme Consumer's Rights and Citizenship carried out with an EJA group from a school in the city of Rio Branco, Acre. Along the project activities, we could observe the students' engagement with the tasks, debates and sharing of thoughts. Students started to see reading and writing skills as paramount social practices, and as part of the pursuing of their rights. That could show us how literacy projects can contribute to the development of reading and writing competences of EJA students, since it deals with a set of knowledge already built by the students, for the meaningful writing as social practice.

Keywords: Reading and Writing. Literacy projects. Brazil's Adult and Young Adult Education Program.

LISTA DE IMAGENS

Foto 1 e 2 – Terceira Semana de atividades - Produção de cartazes.....	78
Foto 3 – Terceira Semana de atividades - Produção de cartazes	79
Foto 4 e 5 – Terceira Semana de atividades – ensaio da peça teatral.....	80
Foto 6 – Apresentação do projeto, junho de 2015.....	83
Foto 7 - Apresentação do projeto, junho de 2015.....	83
Foto 8- Apresentações dos grupos, 2015.....	84
Foto 9 – Cartazes sobre os produtos, 2015.....	84
Foto 10 - Aluno S. 2015.....	85
Foto 11- Peça teatral, 2015.....	85
Foto 12 e 13 - Palestra com o Advogado Marcelo Pereira.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDC - Código de Defesa do Consumidor

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização –

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PEB - Programa de Educação Básica

PEI - Programa de Educação Integral

PET - Programa de Educação Tutorial

PROCON – Programa de Proteção e Defesa do Consumidor

SEE - Secretaria de Estado e Educação do Acre

SPG - Supletivo de 1º e 2º graus

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NO ACRE: HISTÓRIA E SUJEITOS.....	16
1.1 SUJEITOS EM CONTEXTO	16
1.2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	22
1.3 TRAJETÓRIA DA EJA NO ACRE.....	31
2 LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	43
2.1 O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	43
2.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTOS.....	52
2.3 MULTILETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	54
3 METODOLOGIA E PROPOSTA DE TRABALHO.....	61
3.1 DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	61
3.2 DA PRÁTICA SOCIAL AO PROJETO DE LETRAMENTO.....	64
4. PROJETO “LER E ESCREVER NA ESCOLA E NA VIDA: DIREITO DO CONSUMIDOR E CIDADANIA”	68
4.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	68
4.2 DADOS DA IDENTIFICAÇÃO.....	70
4.3 SOBRE OS OBJETIVOS DO PROJETO.....	70
4.4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	71
4.5 A IMPORTÂNCIA SOCIAL DO TEMA DIREITO DO CONSUMIDOR.....	73
4.6 ESBOÇO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	73
4.7 DIÁRIO DE BORDO DO PROJETO.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	94

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa antecede o ingresso da pesquisadora no Mestrado Profissional em Letras, no entanto, torna-se latente durante as leituras e discussões acerca do letramento nas disciplinas oferecidas pelo programa. Assim, ao longo desses estudos, a pesquisadora torna-se mais consciente de seu processo de escolarização, bem como do processo de escolarização de sua família e, por conseguinte, do processo de escolarização de seus alunos, para os quais o presente estudo se volta.

Para falar de Educação de jovens e adultos, a pesquisadora evoca, inicialmente, a imagem de seu pai seringueiro, produtor rural, analfabeto que abandona seus saberes para que os filhos tomassem outros caminhos diferentes dos seus. Esta imagem surge com muita força, uma vez que este pai, mesmo sem saber ler, entendia a importância deste instrumento na vida de alguém, embora dele não desfrutasse. Então, cedo incentivava os filhos, acompanhava de perto o desempenho deles e os processos de ensino na escola.

Em uma escola pequena, perto de casa, ele levava constantemente a filha, e logo, para a alegria desse pai, ela realmente “tomou gosto” pela leitura. Antes mesmo de aprender a ler (algo que se deu quando ela já tinha cinco anos de idade), essa menina gostava muito de ouvir alguém ler para ela: adorava ouvir e imaginar as famosas historinhas infantis, como *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve*, entre outras. É nesse momento que a figura de sua mãe, alfabetizada (tinha concluído a quarta série), torna-se importante, além de ler as histórias, ajudava com as tarefas da escola.

Com poucas condições financeiras, a menina tinha acesso restrito às informações, a determinados bens culturais. Apesar dessas dificuldades, nunca desistiu, sempre envolvida e inserida na cultura letrada, até porque, nesse momento, surge a terceira figura na sua vida escolar. Trata-se de sua ‘mãe acadêmica’, amiga e vizinha, Fátima Araújo. Naquele período, essa ‘mãe’ cursava Enfermagem na Universidade Federal do Acre. Mas, em seus horários livres, alfabetizava a jovem leitora e a presenteava com muitos livros. Esta pessoa sensível e companheira auxiliou a menina antes e depois que esta ingressou na

UFAC, além de motivá-la, pagava cursos pré-vestibulares para que a estudante tivesse sucesso.

Esta jovem leitora e, hoje, professora, agente de letramento, constitui-se não apenas de práticas formais de ensino, mas também, de experiência que extrapola o saber institucionalizado. Assim, eu, Rosa Maria, me constituo de diferentes saberes que, de alguma forma, se sistematizam durante minha vida acadêmica, desde a formação inicial à docência, especialmente na EJA em que, além de atuar como professora, proponho-me a pesquisar para melhor entender os processos dentro da sala de aula.

Assim, reconstruo meus processos educacionais, inclusive considero ainda as experiências de meu pai, um sujeito, que possivelmente, hoje seria meu aluno. A minha relação com EJA me faz lembrar e refletir sobre os processos que meu pai e tanto outros viveram, sujeitos que viviam se deslocando em busca de condições de vida. Foi isto que motivou a minha família a sair do seringal para a cidade de Rio Branco, pois meus pais entendiam a importância da escola: aprender a ler e escrever, somar e subtrair poderia garantir uma vida melhor.

Foi na cidade de Rio Branco que fui alfabetizada, em uma pequena escola na vila Santa Cecília, na BR 364. Para mim, algumas imagens são recorrentes, nunca esqueci a forma fascinante da professora que me alfabetizou. Ela dominava os conteúdos didáticos e tinha uma forma viva de estar em sala, ainda lembro até hoje das “manhãs de leitura”. Nesses dias, cada aluno escolhia um livro e lia. Posteriormente, compartilhava com os demais colegas a história. E o meu desejo de ser professora surgiu destas experiências que se aguçou ainda mais no Ensino Médio, quando estudava com a professora de Língua Portuguesa, Simone Lima, porque esta me apresentou o mundo da Literatura, onde é possível criar e recriar outros mundos.

Além disso, no final do ensino médio ganhei um concurso de redação na escola, o que me motivou ainda mais a cursar letras. Durante a graduação, estava sempre inserida nos grupos de leituras, participei de programas de pesquisa como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa de Educação Tutorial (PET), que além dos textos literários, tive acesso a crítica embasadas em aportes teóricos, contudo, ao concluir a graduação não conseguia definir minha área de estudo a nível de mestrado. Então, em contato direto com

os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA que, enfim, decidi empreender essa pesquisa.

Durante as aulas, no encontro com os jovens e adultos estudantes da EJA, reconhecia minha própria história, as dificuldades do meu pai que vivia no mundo grafocêntrico sem dominar o código da escrita. Esse contexto, no qual estou inserida hoje, me sensibilizava ainda mais, quando observo que as dificuldades de meu pai ainda persistem, pois as observo em meus alunos, sujeitos que por não dominar efetivamente as habilidades de leitura e escrita, pouco exerce a cidadania. Acredito, portanto, que a maior inserção destes alunos na cultura letrada requer um trabalho pedagógico específico, que considere as diferentes faixas etárias e as experiências singulares desse público.

Por isso, o professor precisa apropriar-se, de certa forma, de tais experiências, as que extrapolam os conteúdos pré-estabelecidos. Do contrário, o aluno tende a se afastar ainda mais da escola e, por conseguinte, suas dificuldades com leitura e escrita aumentam. Neste sentido, antes de empreender ‘novos’ conteúdos, deve-se considerar os conhecimentos adquiridos por esses sujeitos ao longo da vida, que são potentes na construção e elaboração de novos saberes.

Logo, minha história de vida, minhas escolhas profissionais, o contato com a EJA, as leituras e discussões no mestrado me motivaram a estudar questões que envolvem o letramento e a construção do conhecimento dos alunos da EJA. Leitura e escrita sempre estiveram presentes na minha vida e vejo-as como ferramentas poderosas no desenvolvimento do meu trabalho como uma agente de letramento, que deseja contribuir, de algum modo, para a transformação da vida desses alunos.

Considero que a presente pesquisa parte, antes de tudo, de minhas experiências que antecedem minha atuação profissional com os alunos da EJA, mas são eles que movem meu fazer profissional. Assim, sistematizo uma proposta de ensino, organizada em um projeto de letramento, com objetivo de contribuir para despertar e consolidar as habilidades de leitura e escrita dos referidos alunos. Mas, antes disto, faço um estudo bibliográfico e documental referente ao ensino da EJA no Brasil e no Acre para melhor discutir o processo de letramento e a construção do conhecimento no contexto EJA. E, além disso,

trabalhamos com uma entrevista realizada com a professora Ana Maria (nome fictício), coordenadora da Educação de Jovens e Adultos há mais de 15 anos no Estado. Consideramos o discurso da mesma importante nesse diálogo com os documentos escritos.

Desta maneira, a escrita desta dissertação se alterna entre as formas dissertativa argumentativa e narrativa descritiva, para contemplar tanto as discussões teóricas, quanto as experiências que movem a pesquisadora, das informais às desenvolvidas em sala de aula. Deste modo, o primeiro capítulo da dissertação, intitulado **Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Acre: história e sujeitos** apresenta uma breve descrição da EJA no Brasil e no Acre, de modo a destacar as especificidades do referido ensino. No segundo capítulo, **letramento no contexto da EJA: teoria e prática**, destacam-se as concepções de letramento e multiletramento no contexto da EJA e, já no terceiro capítulo, a **Metodologia**, os procedimentos metodológicos da pesquisa e por fim, o projeto de intervenção, **A Vida na Escola: a leitura e a escrita como exercício da cidadania – O Direito do Consumidor**.

Trata-se de um projeto com foco na leitura e na escrita realizado com os alunos do módulo quatro (IV), EJA II, Ensino Fundamental da escola Estadual Professora Zuleide Pereira de Souza, localizado na Rodovia AC 40, quilômetro 5, Bairro Santa Helena. A maioria dos alunos que frequentam esta escola são trabalhadores temporários, especialmente da construção civil e do lar. A maioria das mulheres, além de trabalhar fora, cria os filhos sozinha.

As práticas vivenciadas em sala de aula se estenderam durante quatro (4) semanas em que se estimulava a prática da leitura crítica e reflexiva, com base nos estudos de Soares (2002), Kleiman (1999), além dos autores que, por sua vez, discutem a Educação de Jovens e Adultos, a exemplo de Paiva (1987), Pereira (2004), Mollica (2006), e os que se debruçam sobre projeto de letramento, Oliveira, Tinoco e Santos (2014), Marcuschi (2001), dentre outros.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NO ACRE: HISTÓRIA E SUJEITOS

1.1 SUJEITOS EM CONTEXTO

Para iniciar, discutiremos as questões que envolvem a modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, bem como seus sujeitos. Para tanto, fez-se necessário recorrermos às diversos estudos sobre a referida modalidade de ensino, com destaque aos sujeitos. De acordo com Oliveira, (1999, p. 59), a EJA não se trata apenas de faixa etária, mas, principalmente, das especificidades culturais, apesar do corte por idade desse público.

Essa modalidade de ensino delimita certo grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade. Segundo a mesma autora, o estudante da EJA não é uma criança nem estudante universitário, ou um profissional qualificado frequentador de cursos de formação complementar, ou continuada, mas jovens e adultos que, por algum motivo, não concluíram seus estudos.

Assim, Oliveira (1999) afirma que são migrantes oriundos de áreas rurais, que chegam às metrópoles desgastados e empobrecidos, marcados por vários processos de exclusão, geralmente são filhos de trabalhadores rurais não qualificados, com baixo nível de instrução escolar e, em geral, também analfabetos, tendo estes sujeitos, no máximo, uma passagem curta e não sistemática pela escola. Portanto, ao chegarem à cidade, exercem funções não qualificadas.

No campo da EJA há estudiosos que caracterizam esse público, a exemplo de Haddad (2002). Com base em diversos estudos e no nosso conhecimento sobre os jovens e adultos da EJA, construído a partir da experiência prática vivenciada com esse grupo, procuramos destacar, nesta seção, quem são os sujeitos da EJA. Desde já, podemos afirmar que a “idade mais avançada” não é o único traço, distinguem-se por outros fatores: origem social, histórico escolar e inserção no mercado de trabalho.

A Educação de Jovens e Adultos, segundo Pereira (2004), busca proporcionar a seus alunos mais do que os conteúdos escolares integrantes do currículo da educação básica, busca oferecer-lhes a ajuda necessária para a

participação ativa no contexto em que vivem, enquanto sujeitos de direitos e deveres. Por isso, esse ensino deve se basear nas necessidades dos alunos, nos saberes construídos por eles ao longo da vida. Logo, a escola, a partir do momento que oferta esta modalidade, precisa se manifestar como um espaço acolhedor, que além de ensinar os conteúdos que não tiveram acesso, precisa valorizar os saberes constituídos de outras formas e em outros espaços.

Contudo, por diversos motivos, muitas escolas não conseguiam ser esse espaço acolhedor e, por algum tempo, a EJA se apresentou apenas como um espaço alfabetizador com pequenas ações mediadas pela leitura e pela escrita. Entretanto, sabemos que ela deve ir além, pode e deve “propiciar uma inserção plena do sujeito no mundo da escrita” (PEREIRA, 2004, p. 22). Assim, os desafios são muitos, especialmente porque as escolas, a princípio, não diferenciavam a EJA do ensino ‘regular’, muitas atividades da educação infantil eram aplicadas, isto é, não se considerava os anseios dos estudantes.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, como afirma Paiva (1989), foi implantada para diminuir os impactos causados pela evasão escolar de crianças e adolescentes, que, por diversos motivos, não conseguiam concluir seus estudos. Destacam-se, também, a má distribuição de renda e as políticas educacionais pouco eficientes que levavam precocemente jovens e crianças a assumirem as “atribuições e responsabilidades do mundo adulto” (PAIVA, 2009, p. 94) e, por conseguinte, não desenvolviam algumas habilidades e competências indispensáveis para se expressarem futuramente.

Desta maneira, a Educação de Jovens e Adultos deve agenciar os saberes formais e informais. Na escola, no processo de ensino aprendizagem, antes de ser inserido efetivamente no processo da escrita, o aluno deve ser inserido na cultura letrada, entendendo-a de forma mais ampla, de modo a considerar a oralidade, os saberes adquiridos nas lutas, desafios e conquistas dos sujeitos em processos de formação que se efetivam na superação dos fracassos escolares. Diante disso, algumas questões vêm à tona. Como se constituem suas identidades? Que marcas sociais revelam-se em seus corpos? Questões difíceis de serem respondidas, no entanto, presentes durante o processo desta pesquisa.

A EJA, como modalidade da educação básica, garantida e definida legalmente pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº

9394/96, não pode ser pensada como oferta menor, nem pior, nem menos importante, mas como uma modalidade educativa, um modo próprio de conceber a educação básica, modo esse determinado pelas especificidades dos sujeitos envolvidos.

Em termos legais, garantidos pela Lei de Diretrizes de Bases de Educação – LDB de 1996, que reconhece a EJA como modalidade de Ensino da educação básica, conforme o artigo 37 “A Educação de Jovens e Adultos deve atender os sujeitos com vida escolar interrompida, que decidem vivenciar o direito à educação em um tempo diferenciado das crianças e dos adolescentes”. (BRASIL, 1996, p. 26). O currículo deve ser adequado à realidade dos alunos: prática de alfabetização contextualizada às experiências e saberes produzidos. Portanto, a EJA exige um olhar cuidadoso sobre as questões que podem interferir na motivação do aluno em sala de aula, pois enfrentam seus próprios desafios para iniciar ou recomeçar a escolarização na fase adulta.

Grande parte dos alunos da EJA, além da dificuldade pela situação econômica em que a maioria vive, sente vergonha dos fracassos escolares. Pereira (2004) afirma que o mercado de trabalho exige a escolaridade e, por isso, muitos voltam à escola, mas, ao mesmo tempo, esse mercado o afasta. O trabalho e outras responsabilidades os consomem de tal forma que dificultam a permanência e conclusão dos estudos. Isto também acontece porque muitos desconhecem o direito constitucional que assegura o acesso à escolaridade a todos.

O tempo de permanência na escola constitui um importante fator para o desenvolvimento desse aluno e a sua manutenção no ambiente escolar. Muitos deles trabalham fora e estudam, outros tantos são responsáveis pela família e pela organização da casa. Sendo assim, os sujeitos da EJA necessitam que os encaminhamentos pedagógicos sejam organizados conforme a realidade temporal e cultural deles.

Esses sujeitos possuem uma “bagagem” de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, visto que a escola não é o único espaço de produção e socialização dos saberes. Essas experiências de vida são significativas para o processo educacional e devem ser considerados. Como afirmava Freire (1996, p. 30), “[...] ensinar exige respeito aos saberes e culturas dos alfabetizandos”. Falar

do aluno da EJA é falar, sobretudo do jovem, adulto, trabalhador, pobre, negro, oprimido e excluído, imagens que remetem à figura do pai desta pesquisadora e à trajetória de sua família.

Como se observa, o aluno da EJA passa por diferentes processos de resistências sociais, não está desvinculado dos modelos sociais e econômicos vigentes, os saberes orais milenares aos poucos são substituídos por outros códigos, especialmente pelas linguagens tecnológicas. Ao mesmo tempo em que a escola deve inserir os alunos da EJA nestas novas linguagens, não pode desconsiderar os saberes orais que muitos dominam.

Falar de EJA é falar, ainda, da existência de jovens e adultos subescolarizados, da exclusão daqueles que ainda não têm acesso à escola pública. Trata-se de trabalhadores que, desde cedo, precisaram ingressar no mundo do trabalho, e grande parte advém das classes menos favorecidas, a base da sociedade capitalista que impõe desafios e a busca constante pela sobrevivência.

Os jovens e adultos voltam a estudar almejando, entre outras coisas, um emprego com melhores condições. No entanto, muitas vezes esse retorno, como afirmam Paiva (1989) e os próprios participantes desta pesquisa, é interrompido em virtude do próprio trabalho, que gera a fadiga ou apresenta jornadas que os impedem de dar continuidade aos estudos, mesmo no período noturno com flexibilidade de horários e de frequência. Entre os estudantes participantes desta pesquisa (alunos da turma em que o projeto de letramento foi desenvolvido) há um número significativo de empregadas domésticas e babás que dormem nas casas onde trabalham. Segundo essas, as patroas exigem permanência integral, o que impede de estudar, ainda que seja apenas à noite.

Todavia, o trabalho não é o único motivo que leva à continuidade dos estudos pelos jovens e adultos da EJA. Segundo Fonseca (2005), apesar das motivações e/ou necessidades externas que contribuam para o retorno à escola, há também motivações internas, de ordem pessoal, responsáveis por esse retorno. Dentre elas, o desejo de concluir os estudos; melhora da qualidade de vida; a vontade de acompanhar os filhos no processo de escolarização; desejo de ler e escrever, ainda que seja apenas assinar o nome.

Fonseca (2005) destaca que tal concepção é frequente entre as mulheres de idade mais avançada. Muitas delas voltam à escola depois que os filhos “estão criados” ou após a viuvez. Comumente afirmam: “agora vou cuidar de mim”. O que também se torna marcante entre as participantes desta pesquisa. Já os homens, geralmente, afirmam que é por conta do trabalho; e os adolescentes, muitos com famílias fragmentadas, afirmam que sonham com a graduação.

Assim, as leituras, as narrativas de meus alunos, além da história da pesquisadora e de seu pai, que deixou seu porto seguro (a terra) para se aventurar na cidade em busca de estudos para os filhos, possibilitam compreender que o público da EJA, na maioria das vezes, precisa todos os dias optar pelos estudos, pois as dificuldades não são apenas da forma como a escola administra este ensino, mas as adversidades da vida, como afirmou Fonseca (2005), e como acontece na prática desta pesquisadora.

Os alunos da EJA são pessoas de origem humilde, as famílias geralmente são numerosas, vivem com sacrifícios, com muito trabalho e pouco lazer. As casas, em geral, são pequenas, em relação ao número de residentes. No Brasil, o perfil dessa população, de acordo com Paiva (1989), está diretamente relacionado aos problemas sociais que o país historicamente enfrenta com a má distribuição de renda e a falta de empregabilidade para muitos brasileiros, especialmente de baixa escolaridade.

Dessa forma, o ensino da EJA precisa romper com a postura fatalista, e ao invés de ver como empecilho a não alfabetização e letramento na idade “certa”, observar as potencialidades dos alunos, de modo a possibilitar não apenas o avançar de segmento, porém a plena inserção no mundo da escrita, com destaque aos códigos das linguagens e tecnologias, aos bens materiais e culturais, pois as experiências de fracassos escolares, de acordo com Galvão e Di Pierro (2013, p. 15) fazem com que eles se sintam inferiores, pois se trata de um longo processo de exclusão e discriminação.

Conforme as pesquisadoras Galvão e Di Pierro (2013), estes alunos, ao adentrarem as portas das escolas, trazem as marcas de preconceitos e discriminação vivenciadas em diversos lugares, inclusive na própria escola, quando esta não lhe proporciona um processo de ensino adequado. O fracasso escolar é considerado pela instituição, e até mesmo pelos alunos, como afirmam

Galvão e Di Pierro (2013), como incapacidade pessoal, e não como processo coletivo e de exclusão. Muitos alunos, apesar das dificuldades, voltam à escola para superar novamente os desafios, se apropriam de outros saberes e podem mudar suas histórias.

Observamos, nestes alunos, em algumas situações, sentimentos de incapacidade, de inferioridade, frente à aquisição de novos códigos da leitura e da escrita. Na convivência com os estudantes, tais sentimentos (fracasso escolar) persistem mesmo após o retorno à escola: a ‘incapacidade’ de aprender é uma noção persistente entre eles, que atribuem à idade avançada, considerada por alguns como um empecilho para o aprendizado.

É importante considerar, também, que, embora não tenham cursado ou concluído a Educação Básica, esses alunos trazem conhecimentos e experiências vivenciadas fora da escola. E como o mundo tem se tornado grafocêntrico, ainda que estes alunos tenham baixo nível de letramento, eles participam de situações em que precisam utilizar a leitura e a escrita mesmo que de modo rudimentar, como a simples ação de ler o nome do ônibus.

Infelizmente, a sociedade, de maneira geral, e até mesmo os estudantes não reconhecem e nem valorizam os saberes construídos ao longo de suas trajetórias fora dos bancos escolares. Por muito tempo, tais saberes foram ignorados e as fronteiras entre tais conhecimentos e os saberes escolares eram enormes. Mas, nos últimos anos, pesquisas no campo da Linguística têm contribuído e mostrado outros caminhos, a exemplo dos estudos sobre Letramento, discutido no Brasil por Ângela Kleiman, Magda Soares, entre outros.

Neste bojo, surgiu a discussão sobre a figura do “agente do letramento”, o professor, principal responsável em reconhecer e valorizar o conhecimento prévio do aluno, assim como articular os saberes produzidos fora e dentro da escola. Isso porque, de acordo com Galvão e Di Pierro (2013, p. 45), o aluno é “portador de culturas e de saberes”. Por isso, ele não pode continuar sendo visto como sujeito ‘incapaz’, ‘cego’, ‘irracional’, termos tantas vezes utilizados por eles e por outras pessoas para defini-los.

Por um longo período, as escolas ofertavam esta modalidade de ensino apenas no período noturno, mas, hoje, há mais possibilidades, a exemplo do CEJA, na cidade de Rio Branco, que oferta nos três turnos, conforme a

reformulação da Lei de Diretrizes de Bases de Educação – LDB de 1996. O reconhecimento das particularidades da EJA, presente neste documento, se diferencia das ideias presentes na lei 5692/71, que denominava tal modalidade como supletivo. Contudo, não a diferenciava do ensino “regular”, no que se refere às estratégias pedagógicas.

A nomeação da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica é resultado de um processo de reconhecimento da diferença que há entre essa forma de educação e o ensino “regular”, em conformidade com o público diferenciado que ambos atendem. Os aspectos próprios da EJA, conforme LDB de 1996, força outras abordagens educacionais, pois esta forma de educação exige outras concepções teóricas e metodológicas.

Desta maneira, não se pode fazer a transposição didática dos conteúdos da mesma forma que se faz para criança, como também não pode ser da mesma forma que se faz para alunos adolescentes do ensino “regular”, já que os alunos da EJA são “pais de famílias, donas de casa, comerciantes, motoristas de caminhão, jardineiros, costureiras. [...] Suas vozes precisam ser parte integrante do cenário da sala de aula [...]” (Bortoni-Ricardo, 2013, p. 197), caso contrário, mais uma vez o aluno evade-se do ambiente escolar.

No que se refere à prática da escrita, as estratégias pedagógicas devem considerar o que os alunos leem e escrevem, ao seu modo, a forma como participam e participaram de diferentes práticas sociais. Tais experiências são parte constitutiva desses sujeitos e podem ser mobilizadas pelo professor. Essas especificidades da EJA aqui apresentadas traçam um perfil peculiar dos sujeitos, sobretudo dos seus processos de vida e de experiências. Logo, a necessidade de abordagem pedagógica, a exemplo de projetos de letramento, com temáticas sociais que refletem a realidade do aluno, incluindo aqueles que se prontificam a utilizar as tecnologias – relevantes para sua experiência de vida e necessidades particulares.

1.2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação no Brasil, de modo geral, inicia-se com a educação de adultos ministrada pelos jesuítas no período colonial, estes tinham o objetivo de

catequizar os índios. Nesse momento, tem início o nosso processo de escolarização. No entanto, não havia um interesse real de firmar uma política educacional voltada para adultos, isto se dá tardiamente, em 1824 com a primeira constituição que faz menção a instrução primária gratuita para todos os cidadãos. No entanto, de acordo com Paiva (1987), sabe-se que durante um longo período da história do Brasil essa educação foi destinada somente às elites, uma pequena parcela da população, pois o título de cidadão estendia-se a poucos, apenas aos livres.

Os modelos econômicos extrativistas, latifundiários e escravocratas do período colonial não exigiam mão-de-obra qualificada. O domínio das técnicas de leitura e de escrita não se evidenciava muito necessária ao cumprimento das tarefas exigidas aos membros da sociedade colonial. Além disso, não havia necessidade de formação de competentes exércitos para defesa ou para conquista. As primeiras ações de educação da população adulta que se registram estão relacionadas ao ensino de leitura e escrita para os indígenas e, posteriormente, aos escravos pelos jesuítas, com a intenção de catequização. Com a expulsão dos jesuítas, ocorrida em 1759, por Marquês de Pombal, extinguiu-se o único sistema de educação brasileira. De acordo com Paiva (1987, p. 53),

A educação popular colonial é praticamente inexistente. Excetuada a ação dos jesuítas e outros religiosos nos primeiros momentos, quase sem nenhuma atenção é dada ao problema e, além disso, o incipiente sistema então montado se desmorona a partir do século XVIII. A educação popular dos primeiros tempos, utilizada como instrumento de cristianização e de sedimentação do domínio português, não sobrevive à ação de Pombal.

No início da República, assim como no período colonial, os cursos noturnos de instrução primária eram propostos por associações civis que poderiam oferecê-los em estabelecimentos públicos. Caracterizavam-se como iniciativas autônomas de grupos, clubes e associações que almejavam, de um lado, recrutar eleitores e, de outro, atender demandas específicas. A tradição de movimentos sociais organizados, por meio de associações sem fins lucrativos, explicitava alguns sinais de preenchimento de objetivos próprios e de alternativas institucionais, devido à ausência sistemática do poder público, no que diz respeito

à educação de jovens e adultos. É importante salientar, ainda, que a formação de adultos se restringia à alfabetização ou a decodificação de letras, palavras e sentenças.

Somente a partir de 1870, começa a se multiplicar as preocupações com a instrução elementar e elas desempenham um papel de pequena importância nas lutas políticas que precedem a proclamação da República. Derrubada a Monarquia, os ideias democráticos-republicanos, dos quais se poderia esperar consequências favoráveis à difusão do ensino popular, sobreviveram por muito pouco tempo no poder e as pretensões educativas do período foram tolhidas pela vitória do feudalismo [...], (PAIVA, 1987, p.54).

Dessa forma, até a década de 1920, quase um século depois, a educação continuava sendo um direito de poucos. O adulto analfabeto “era visto como incapaz e marginal assemelhando-se com a criança tanto socialmente quanto em relação à aprendizagem” (PEREIRA, 2004, p. 14). Assim, somente a partir de 1930 deu-se início ao processo de reformulação da função do setor público no Brasil e a sociedade brasileira passou por grandes transformações decorrentes do processo de industrializações.

Com a Constituição de 1934 foi previsto o ensino obrigatório, tanto para crianças quanto para adultos. É nesta que aparece, pela primeira vez, a necessidade de oferecer a educação básica também para jovens e adultos que não haviam frequentado a escola quando crianças, rompendo com a ideia predominante, até então, de que a escola era necessária somente para crianças. Ainda de acordo com Pereira (2004), o Ministério da Educação lançou a *Primeira Guia de Leitura*, material destinado ao ensino de leitura e escrita para adultos. Assim, inicia-se o processo desta educação, pois o mercado de trabalho exigia certo grau de escolaridade, às vezes, só a codificação e decodificação das letras, de modo rudimentar.

O primeiro guia de leitura, distribuído pelo ministério em larga escala para as escolas supletivas do país, orientava o ensino pelo método silábico. Consistia no uso de uma cartilha padronizada, com lições de ênfase na organização fonética das palavras. As lições partiam de palavras-chaves selecionadas e organizadas segundo as características fonéticas. A função dessas palavras era remeter aos padrões silábicos, como fogo de estudo. As sílabas deveriam ser memorizadas e remontadas para formar outras palavras. As primeiras lições também continham pequenas frases montadas com as mesmas sílabas. Nas

lições finais, as frases compunham pequenos textos contendo orientações sobre preservação de saúde, técnicas simples de trabalho e mensagem de moral e civismo. (RIBEIRO, 1997, p. 29)

A avaliação da campanha de Educação de Adultos mostrou-se vitoriosa na sua primeira década, pois além da ampliação das classes e escolas, possibilitou a elevação da taxa de alfabetização. No entanto, a execução da campanha foi sendo cada vez mais descentralizada e, com a mudança de governo, foram se extinguindo as verbas, ficando as ações da campanha cada vez mais dependentes de doações e dos trabalhos de voluntários da base popular.

A construção da identidade da EJA, de acordo com Pereira (2004), se deu em 1947, com a chamada campanha nacional de massas, que “buscava alfabetizar em três meses, sendo o curso primário organizado em dois períodos de sete meses” (P. 13). Esta educação, muitas vezes, era ministrada por voluntários, isto é, qualquer pessoa que soubesse ler e escrever poderia ser professor. Isto indica que não existia uma política de formação de professores para trabalhar com esses adultos, e o ensino oferecido na época era similar ao das crianças.

Segundo Paiva (1987), o fim da segunda guerra mundial e a vitória dos democráticos influenciou o processo de educação de massa, ou seja, pretendia-se a capacitação profissional. Mais tarde, com o evento do II congresso Nacional de Educação de Adultos ocorrido no ano de 1958, surge Paulo Freire, um pesquisador, que lançou um novo olhar para as concepções educacionais no Brasil. Este era defensor de uma educação a partir das práticas sociais. Dessa maneira, uma visão diferente em relação ao analfabeto foi colocada em debate no Brasil.

A expressão “educação de adultos” deu lugar a “educação popular”, tendo como foco as dimensões sociais e políticas contidas nas propostas desenvolvidas por determinados segmentos sociais com base nos estudos de Paulo Freire. (PEREIRA, 2004, p. 15)

Paulo Freire já trabalhava com práticas educacionais voltadas para a alfabetização de adultos a partir do conhecimento prévio. Esse educador já desenvolvia há “algum tempo, importantes trabalhos na alfabetização de adultos no nordeste do país” (PEREIRA, 2004, p. 15). Com todas essas mudanças e

anseios defendidos especialmente por esse professor- pesquisador e, também, da própria sociedade, a educação de adultos resultou

na aprovação, junto ao governo federal, do Plano Nacional de Alfabetização, em janeiro de 1964, que procurava difundir, programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. Partindo de uma nova compreensão da relação entre problemática educacional e problemática social [...]. (PEREIRA, 2004, p. 15).

A educação proposta por Freire não se caracteriza pela transmissão de conhecimento, como se o processo de ensino e de aprendizagem circulasse em uma rua de mão única. Tomando o alfabetizando como sujeito de sua aprendizagem, ele propunha uma ação educativa que não negasse a cultura, mas que fosse transformadora por meio do diálogo, ancorada no alfabetizador/ alfabetizando/ objeto do conhecimento.

Apresentava uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, prescindindo da utilização de cartilhas, valorizando os saberes dos alfabetizandos, dos quais originavam os conteúdos de ensino e considerando que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Freire desenvolveu um conjunto de ações pedagógicas amplamente divulgadas e conhecidas.

Nesse período, foram produzidos diversos materiais para alfabetização de adultos orientados por princípios freirianos. Esses materiais, normalmente elaborados regional ou localmente, procuravam expressar o universo vivencial dos alfabetizandos. O que caracterizava esses materiais não era apenas a referência à realidade imediata dos adultos, mas principalmente, a intenção de problematizar essa realidade.

Neste contexto, a educação de adultos no Brasil inaugura uma nova fase, outros pesquisadores, além de aderirem, desenvolvem outras concepções e práticas pedagógicas, não observadas em outras épocas. A partir de então, o analfabeto, ou o sujeito pouco alfabetizado

passa a ser entendido como sendo o efeito da situação de pobreza gerada por políticas desiguais e não mais como causa. Assim, a educação deveria partir da realidade dos próprios alunos, identificando sua origem, suas dificuldades e a possibilidade de superá-las, e interferindo, portanto, na estrutura social que produzia o sujeito analfabetismo (PEREIRA, 2004, p. 15).

Porém, com o advento da ditadura militar, houve um retrocesso na educação brasileira popular. Os movimentos de alfabetização foram proibidos e alguns livros, utilizados nos programas de alfabetização, confiscados por serem classificados como de teor comunista e uma ameaça à ordem instalada pelo poder militar. Em 1966, o programa de alfabetização encerrou em alguns estados devido à pressão exercida pelo governo militar.

Pereira (2004) afirma que, em 1967, o governo assumiu controle da educação e inaugurou o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Este tinha como objetivo formar mão de obra para empresas e indústrias. E, assim, percebemos que o que prevalecia era a necessidade de alfabetização pensada a partir das necessidades econômicas do país e não da necessidade do aluno, pois no currículo não havia interação entre os conteúdos propostos e o social, fora dos muros escolares.

Nesse contexto sócio-político, sob domínio dos governos militares, o Mobral permaneceu por, aproximadamente, duas décadas,

propondo a alfabetização em função do desenvolvimento social, pressupondo que, para integrar o analfabeto à sociedade, eram necessárias, apenas, as habilidades de ler e escrever. [...] Propunha-se uma alfabetização a partir de palavra-chave, longe, porém do sentido crítico e problematizador que as experiências do início dos anos 60 buscavam construir. (PEREIRA, 2004, p.16).

O Mobral foi a resposta do regime militar à grave situação do analfabetismo no país, criado em dezembro 1967 com objetivo geral de erradicar o analfabetismo e possibilitar educação continuada aos adultos. Como este programa demonstrou a necessidade de dar continuidade à escolarização, criou posteriormente, o ensino supletivo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971. Neste contexto, passou-se a entender a política educacional de adultos como a incorporação das práticas de temas ligados ao desenvolvimento como educação e investimento, tecnologia educacional, evidenciando a educação.

O método do Mobral não partia do diálogo, da realidade existencial, mas de lições preestabelecidas pelo contexto militar. Essa metodologia ia contra os pensamentos freirianos, que respeitavam a conquista da autonomia e o desenvolvimento da consciência crítica do aluno.

Com a emergência dos movimentos sociais e o início da abertura política na década de 1980, as pequenas experiências foram se ampliando, construindo canais de trocas de vivências, experiências, reflexão e articulação de novas ações pedagógicas.

A Educação de Adultos, na década de 1980, insere também o Jovem, assim, passa a ser chamada de Educação de Jovens e Adultos. Desta forma, a cultura dos jovens também deve ser inserida nos currículos.

A chegada do jovem ao mercado de trabalho dificultava o processo educacional, e muitos não conseguiam concluir o ensino na idade tida como “certa”, engrossando ainda mais este contingente de sujeitos que se evadiram da escola, forçando novas políticas educacionais. Pereira (2004) assegura que: “na década de 80, o início da abertura política no país e a emergência dos movimentos sociais impulsionaram ainda mais a continuidade e a ampliação da educação” (p. 16). No entanto, o grande avanço se deu com o fim da ditadura militar e com a reestruturação do país, especialmente com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988.

Com o declínio do regime autoritário, Pereira (2004) afirma que surgiu a Fundação EDUCAR, criada em 1985, com objetivo de dar apoio financeiro e técnico às iniciativas do governo, entidades e empresas, substituindo, assim, o Mobral. Esta fundação era mais democrática e propunha outras abordagens. Todavia, logo foi extinta, mas, como as especificidades da EJA eram inquestionáveis, surgiram outros programas em nível federal e estadual, isso porque a Constituição Federal Brasileira de 1988 assegurava o direito à educação:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015, BRASIL, 1988).

Com a constituição de 1988, o dever do estado com a EJA é ampliado ao se determinar a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurando, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade adequada. Contudo, a partir de 1988, com as políticas de descentralização

de poder e descentralização administrativa, viabilizam-se parcerias entre organizações da sociedade civil e o Estado, nos mais diversos níveis, visando à definição e execução das políticas sociais e municipalizações das ações do Estado nas diversas áreas, como saúde, educação e assistência social.

Nas campanhas de alfabetização de jovens e adultos, essas medidas refletiram nas iniciativas privadas e não governamentais que, durante a década de 1990, foram, em sua maioria, responsáveis pela atuação nesse setor. Mesmo assim, a taxa de analfabetismo da população rural situava-se num patamar bastante alto.

Adentrando a década de 1990, no limiar do século XXI, o Brasil apresentava um quadro com 20% da população total, com 15 anos ou mais, em estado de analfabetismo. Esse quadro revela-se mais severo, considerando o contingente de analfabeto funcional, ou seja, aqueles com a escolaridade média dessa faixa etária inferior a quatro anos de estudo, ou que não conseguem ler e escrever um bilhete simples, conforme definição dada pelo IBGE. (SOEK, 2009, p. 18)

Na tentativa de reduzir as taxas de analfabetismo, foi lançado no ano de 2000 o programa Brasil Alfabetizado. O programa era organizado em edições anuais, sendo uma a cada ano, com duração em torno de sete meses. Os alfabetizadores eram contratados por meio do sistema de bolsas e não mantinham vínculos empregatícios. Em grande parte, as pessoas contratadas eram alfabetizadores populares e não alfabetizadores, pois não era exigida uma formação específica para atuar no programa. Segundo Soek (2009), na virada do século, o Brasil ainda contava com cerca de 13,6% da população não alfabetizada. Além disso, existia um contingente de 35 milhões de brasileiros em estado de analfabeto funcional.

Em 2007, é lançado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos, sendo a primeira vez que se realiza, no país, uma avaliação sistemática de obras didáticas voltadas para jovens e adultos. No mesmo contexto, são ampliadas as políticas públicas voltadas ao incentivo à leitura com o Programa Literatura para todos.

A partir da avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, em 2006, foram incorporados novas variáveis relacionadas à metodologias e

aos recursos didático-pedagógicos necessários ao processo de alfabetização (SOEK, 2009, p. 20).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), até 2007, uma população de cerca de 10,9 milhões de pessoas com 15 anos ou mais havia frequentado algum curso da EJA. Dados do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) relativos ao censo escolar de 2011 revelam que, aproximadamente, 3,4 milhões de pessoas frequentavam a EJA. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/ IBGE 2009), no Brasil, ainda há uma população de 57, 7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não completaram os estudos do Ensino fundamental.

Progressivamente, a educação de pessoas jovens e adultas com trajetórias escolares interrompidas foi ganhando espaço no contexto educacional brasileiro. Aumentaram as discussões acerca da educação desse público e o assunto passou a ser cada vez mais investigado nas pesquisas da área da Educação, realizadas dentro ou fora dos programas de pós-graduação do país. O conhecimento mais preciso sobre a Educação de Adultos somado a outros fatores foram determinantes para o desenvolvimento de uma nova concepção sobre a educação desse grupo e para seu reconhecimento legal.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) institui a EJA como modalidade de ensino da educação básica. Como já dissemos neste capítulo, esse conjunto de leis rompe com a noção de ensino supletivo presente na lei anterior, publicada em 1971, partindo do princípio de que a EJA – nome conferido oficialmente à Educação de Adultos - é uma forma que os jovens e adultos têm de vivenciar o direito à educação em um novo momento de suas vidas.

As políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos sempre estiveram ligadas ao projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil, evidenciando a intenção de integrar esse segmento populacional à vida da nação. Até este momento, as políticas eminentemente massificadas, pradonizadas e estrategicamente formuladas se mostraram ineficientes em sua pretensão. O caminho colocado por Paulo Freire assinalara com mais precisão e perspectivas favoráveis, pois somente reconhecendo os problemas sociais e as especificidades econômicas e as diversidades culturais é que se tornam visíveis os potenciais

existentes para transformação da realidade, focalizando a ação dos sujeitos integrados em seus contextos situacional e cultural.

Neste contexto, de mudanças e da necessidade de uma educação de qualidade, o estado do Acre, por suas particularidades, destaca-se no cenário brasileiro, precisando de políticas educacionais emergentes, pois grande parte da população que morava nas áreas de difícil acesso era analfabeta ou pouco alfabetizada. Quando essas pessoas chegavam às cidades, a demanda da EJA aumentava, uma vez que para os trabalhos rurais não precisavam dominar os códigos da escrita, mas na cidade era necessário. Além de ser constrangedor “assinar com o dedo” toda vez que precisasse assinar o nome, prática que não era comum nos seringais e nas fazendas. Muitos destes adultos e jovens procuram a escola para minimizar estes constrangimentos na hora de assinar o nome.

1.3 TRAJETÓRIA DA EJA NO ACRE

Segundo Paiva (1987), por volta da década de 1960/ 1970, o governo brasileiro volta a se preocupar com os espaços vazios da Amazônia e instala uma política voltada a ações de ocupação destas terras com o desmatamento para a venda de madeira e formação de campos para a pecuária. Essa política instalada pelo Governo Militar atraiu para essa região amazônica grandes empresários da região Centro-Sul, os quais passaram a explorar a terra de modo desenfreado e depredatório. Daí, novamente outros conflitos se instalam entre os índios e os seringueiros que permaneceram nestas terras, e os novos proprietários que queriam expulsá-los a todo custo.

Porém, é importante destacar que no processo de luta pela sobrevivência, seringueiros e indígenas da Amazônia ocidental continuam a trabalhar com o extrativismo que serviu como elemento para a retomada da autonomia e da condição de povos e sujeitos humanos, quando da escravidão nos seringais. Surgem, aí, por volta da década de 1980, as cooperativas organizadas nos moldes dos barracões, que contribuiram para fortalecer as ações em prol da

reorganização política e social das populações indígenas e da reconquista e garantia de suas terras (DALMOLIN, 2004).

Um aspecto importante a ser destacado nesse momento, é a importância que os conhecimentos rudimentares da escrita e da matemática assumem para os povos indígenas, na administração das cooperativas: a escola que antes fora negada se torna requisito necessário e indispensável para garantir a continuidade da busca pela autonomia. “Nesse momento, a educação escolar passa a ser reivindicada como instrumento a favor da resistência indígena [...]” (DALMOLIN, 2004, p. 128).

Tanto nessa ocasião, quanto atualmente, o movimento indígena foca sua atenção na educação escolar formal enquanto estratégia para que possam ter salvaguardados seus direitos à posse de suas terras e de sua cultura, e como uma tentativa de que possam sobreviver e concorrer em pé de igualdade dentro da sociedade brasileira letrada. Assim, diante das explanações históricas apresentadas, visualizam-se processos que se instalaram e foram construídos resultando em uma gama de preconceitos, sejam de ordem étnica, moral e até mesmo religiosa para com vários grupos de sujeitos humanos.

Tal situação posta conduziu à marginalização de distintos grupos étnico-culturais, como os negros, os indígenas e nordestinos. Estes sujeitos, assim como seus descendentes, alijados da possibilidade de acesso às letras e aos saberes produzidos pela humanidade, justamente por causa das várias situações de escravização e exploração a que foram submetidos, tiveram o acesso negado à escola e, assim, ficaram sem condições de disputar com mais equidade no mercado de trabalho.

Contudo, não significa que defendamos uma visão extremamente fatalista de que todos os negros, os índios, os nordestinos e seus descendentes, tenham sido submetidos e condenados a um futuro de extrema miséria e pobreza. É claro que a própria história também registra várias pessoas pertencentes a estes grupos humanos que conseguiram melhorias de vida; porém, são situações esparsas, visto que a grande maioria continua a lutar pela conquista de melhorias de vida, por meio do acesso à instituição escola.

O que buscamos afirmar e demonstrar, por meio das bases históricas, é como o preconceito construído em torno de grupos humanos gerou um amplo

espectro de pobreza e marginalização de tais sujeitos. Hoje, em pleno século XXI, os descendentes destes indivíduos foram e constituem os potenciais sujeitos demandatários da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Por esse motivo, a EJA emerge como uma modalidade de educação para sanar essa dívida social inscrita na história do Brasil e do Acre – de marginalização e exploração destes diferentes grupos humanos – como uma possibilidade de reconstrução de melhores expectativas de vida e dispor de condições dignas de todo sujeito humano.

No estado do Acre, a prática de educação de natureza popular, destinada ao público jovem e adulto marginalizado, tem suas origens, caminhos e descaminhos traçados a partir da perspectiva de considerar o sujeito humano, suas necessidades e atuação enquanto cidadão. Por esse motivo, a EJA, surge, então, como uma modalidade cuja característica principal reside na proposta de atender às demandas de grupos de homens e mulheres, jovens e adultos, aliados do acesso aos bens culturais e materiais dentro das sociedades letradas.

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Acre é marcada por vários anseios. Em épocas passadas, na década de 1970, os sujeitos que se deslocavam das áreas rurais percebiam que para ter acesso a outros direitos: saúde e moradia, asseguradas na Constituição Federal Brasileira, eram necessários, além de seus saberes adquiridos ao logo da vida, os saberes sobre a escrita. No entanto, a formação dos profissionais, e até mesmo as políticas educacionais voltadas para este público ainda estavam em processo de consolidação, pois as práticas não eram voltadas para suprir as necessidades do aluno, mas, sim, do mercado vigente, mão de obra barata apenas e não formação cidadã do sujeito.

No estado do Acre, a busca pelo delineamento e organização de uma política de funcionamento para a Educação de Jovens e Adultos é uma conquista recente, mas fruto de uma árdua luta de estudos, caminhos e descaminhos na empreitada de definir a importância e o modo de funcionamento dessa modalidade aqui no Estado. A inexistência de documentos na Secretaria de Educação, que mostrem como se deu a evolução da organização da Educação de Jovens e Adultos no Acre, levou-nos a questionar e a tentar buscar, em outros lugares, algumas fontes que fossem escritas, ou fontes orais.

Diante disso nos deparamos com a possibilidade de construir, por meio da memória, no caso, a partir da entrevista, o processo de tomar a EJA enquanto alvo de preocupações, estudos e delimitação de políticas pensadas para esta modalidade, além de depois também nos utilizarmos de fontes documentais ESCRITAS que foram organizadas somente após o ano 2000.

No estado do Acre, de acordo com as Políticas de Organização da EJA (2008), em 1961, foi implantado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL- este empenhado em erradicar o analfabetismo, como em tantos outros lugares do Brasil. Anos depois, surgiu a necessidade de oferecer a esses alunos a continuidade dos estudos, por isso foi instituído o PEI (Programa de Educação Integral), com equivalência de conteúdos de 1ª a 4ª série. Assim, sempre com a necessidade da continuação escolar, nos anos 1970, surge o Projeto Minerva, que ofereceu a progressão nos estudos daqueles que concluíram as séries iniciais. Este curso tinha equivalência da 5ª à 8ª série, suas aulas, gravadas em fitas K7, eram transmitidas através da Rádio Difusora Acreana.

Na década de 1980, temos o projeto João da Silva, correspondente ao ensino das quatro primeiras séries. Conforme o caderno de Política e Organização da Educação de Jovens e Adultos no Acre (2008), o projeto era

oferecido pela SUDHEVEA (Superintendência de Desenvolvimento da Borracha) em parceria com a Secretaria de Educação. O projeto era transmitido através da emissora de televisão, TV Acre, para todos os municípios produtores de borracha. Em cada sala de aula, havia um aparelho de televisão sintonizado no canal da TV Acre. (p.13)

Outros programas surgiram nos anos 1990: PEB (Programa de Educação Básica), SPG (Supletivo de 1º e 2º graus), Telecurso de 1º e 2º graus, Projeto Conquista, e a Educação de Jovens e Adultos, sendo que esta foi incorporada como modalidade de ensino na Secretaria Estadual de Educação e não mais apenas como um programa educacional.

Com base em uma fonte oral (entrevista realizada com a coordenadora da EJA da Secretaria Estadual de Educação do Acre) foi possível resgatar alguns momentos da história da EJA no Acre, a partir das memórias e versões dessa professora (que aqui será chamada de Ana Maria). Em seus relatos, ela nos indica que até o período de 1999 a EJA funcionava aqui no estado, tanto quanto

em outros estados, em programas pensados a níveis nacionais, e também por exames de suplência, conforme se pode identificar em sua fala, a seguir:

[...] O Estado não tinha uma proposta pedagógica de EJA, porque pela história da EJA aí ao longo dos anos, ela sempre foi vista como sendo programas né, como exames de suplência, né. Então, o que que acontecia: a cada resolução, a cada normativa publicada em âmbito nacional, pelo Conselho Nacional de Educação aquilo era reproduzido nos outros Estados e...como no período de 99 houve uma grande mudança política aqui no Estado e o índice de pessoas analfabetas era muito grande, que que aconteceu: ter um programa de alfabetização justamente com a criação do MOVA e conseqüentemente, depois, em 2003, do Alfa 100, alfabetizando um grande número de pessoas o que acontecia que a gente tinha um contingente populacional pra continuidade de estudos, muito grande (professora Ana Maria . Arquivo de áudio, 2015).

Até o ano de 2003, a EJA funcionava pautada nos programas do Telecurso 2000, que funcionava com as modalidades de teleaulas, direcionadas ao público trabalhador, mais especificamente pessoas da indústria. Tal aspecto e direcionamento levaram a sociedade civil, bem como os professores e professoras de EJA, no estado, a reivindicar uma forma específica, diferenciada e mais adequada às necessidades do trabalhador acreano que buscava iniciar ou retomar os estudos, a fim de dispor de um aperfeiçoamento profissional. E, além disso, ainda existia a demanda de pessoas que tinham sido alfabetizadas nos programas criados pelo governo estadual – o MOVA e o ALFA 100 – e que precisavam dar continuidade aos estudos.

É nesse momento que surgem as preocupações e as iniciativas voltadas à busca por desenvolver uma metodologia específica para a EJA, no estado do Acre. Então, a professora Ana Maria nos indica que, neste momento, por volta do ano de 2003, a estratégia encontrada pelo governo estadual, para continuar atendendo os egressos dos cursos de alfabetização, foi o Telecurso 2000.

Nota-se que, por um período de três anos, além de trabalhar com programas de alfabetização, há uma preocupação por parte do governo estadual com a continuidade de estudos do público jovem e adulto. Por isso a alternativa encontrada para atender essa população específica, foi a metodologia do Telecurso 2000, utilizada primeiro em Rio Branco e depois em alguns poucos municípios do Estado, não mencionados pela professora em seu depoimento.

Porém, apesar de se verificar uma amplitude do atendimento de pessoas com o Telecurso 2000, este passou a ser considerado insuficiente para contemplar a realidade da população acreana. Professores e alunos passaram a reivindicar uma oferta de escolarização que lhes fosse mais adequada, visto que o Telecurso tinha o teor de suas aulas mais voltado para o público da indústria.

Dada a insuficiência talvez até de formação adequada, alguns professores encontravam dificuldades em ensinar com o formato das teleaulas de forma mais produtiva para o aluno que trabalhava. Depois de um dia exaustivo de trabalho, só ficar assistindo programas das aulas do Telecurso se tornava algo cansativo para os alunos que trabalhavam, sendo necessária a busca por estratégias outras que permitissem a diversificação das aulas para, dessa forma, conseguir atender aos anseios desse público, respeitando suas especificidades.

Por esse motivo, em 2003, com a implementação de uma nova equipe para trabalhar com a EJA, na Secretaria Estadual de Educação, passou-se a considerar as reivindicações e assumir o caráter específico da Educação de Jovens e Adultos, especificado pela LDB, que é o de modalidade da educação. Nesse mesmo ano foi criada a Gerência de EJA que procurou desenvolver uma metodologia que fosse própria para esse segmento, adequada às necessidades do público atendido, e que levasse em consideração aspectos da nossa região:

[...] quando veio a nova equipe pra Secretaria de Educação e foi instituída a gerência de EJA e a Educação de Jovens e Adultos passou a ser vista com um outro olhar: olhar de modalidade de ensino. Então, vindo como modalidade de ensino, por que não ter também uma metodologia própria? Foi mais de criar uma política específica para o Estado. Nós pesquisamos muito porque a EJA é muito diversificada em sua forma de atendimento [...] (Professora Ana Maria. Arquivo de áudio, 2015).

A professora Ana Maria nos relata que a preocupação da gerência foi justamente a de reconhecer a importância da EJA, bem como suas especificidades. Nesse sentido, os olhares voltados para perceber a EJA como modalidade de ensino conduz a busca por traçar caminhos próprios para seu funcionamento no estado: delimitar uma metodologia única de trabalho e também definir uma política de EJA distinta para o Acre.

A professora Ana Maria ainda destaca que, nessa busca por caminhos metodológicos para a EJA, muitos foram os embates e entraves surgidos no processo de definição de rumos mais específicos. Esbarraram, inicialmente, em questões técnicas, propriamente ditas, como a reelaboração de um currículo adequado e mais premente.

A falta de pessoas qualificadas na área em questão dificultou o andamento do processo de redefinição curricular, mas não se constituiu num aspecto que paralisou ou impediu que dessem continuidade ao projeto preestabelecido. Sua fala é bastante esclarecedora quanto a este processo:

Pela participação que eu já tive em várias reuniões técnicas, em vários eventos, eu vejo assim que o Acre avançou. E avançou por quê? Quando nós fomos fazer essa modificação a gente queria...primeiro, nós não tínhamos nenhum tipo de especialista em currículo. A gente já foi... digamos, ousados, porque ninguém tinha nenhum especialista em currículo. E aí, a gente ouviu muito. Ouvia a... o professor...ouvia o aluno que não queria mais o Telecurso e ao mesmo tempo a gente lia muito e procuramos conhecer propostas de outros estados como Paraná, que já é bem mais evoluído, né...Paraná, Minas, tinha, tem Goiás também né que tem algumas experiências que são importantes e aí a gente começava a ler pra ver se a gente conseguia enxergar. Só que não foi fácil. Era muito difícil, porque por não ter um especialista em currículo [...]. (Professora Ana Maria. Arquivo de áudio, 2015).

Ainda de acordo com a fala da professora, o projeto e a trajetória de construção da EJA foram ousados, visto que a equipe não dispunha de um profissional que fosse especialista na área do currículo. Então, a alternativa que encontraram foi a de procurar ouvir, literalmente, os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, alunos e professores, insatisfeitos com o Telecurso; ao mesmo tempo em que se organizaram em grupos de estudo para aprenderem mais sobre a temática, e também procuraram conhecer as propostas de organização da EJA em estados cuja delimitação de políticas públicas já estava traçada e vinha se desenvolvendo de forma satisfatória para esta modalidade, como Paraná, Minas Gerais e Goiás.

As dificuldades durante esse processo não foram poucas. Esbarrando inicialmente, na demarcação da matriz curricular e embora se reconhecesse a importância e o mérito das ações de outros estados quanto à definição da

estrutura e organização da Educação de Jovens e Adultos, também se reconhecia que a realidade do estado do Acre possuía outra especificidade, não sendo possível a importação de modelos preconizados por aqueles estados.

O modo de funcionamento da EJA ou se baseava em ciclos ou etapas, com matrículas anuais e nesse sentido, não correspondia muito com os anseios e ritmos dos alunos do nosso estado. De acordo com a professora Ana Maria, na avaliação da gerência, essas formas de organização acabavam

[...] dificultando um pouco pro jovem, porque o jovem que vem pra EJA ele quer ter a oportunidade de estudar, mas ao mesmo tempo ele quer conciliar isso com o tempo que ele tem que é um tempo pequeno e nós queríamos correr o risco de...é... aligeirar de forma a prejudicar a questão da qualidade. [...] (Professora Ana Maria. Arquivo de áudio, 2015).

As preocupações com a estruturação do modo de funcionamento da EJA no Acre residiam justamente em conciliar a proposta de oferecer o acesso ou retorno à escolarização formal sem, necessariamente, prejudicar o pequeno tempo disponível do aluno trabalhador. Some-se a isso a busca por ofertar uma educação que fosse de qualidade para seus educandos.

O objetivo que se tinha para com a EJA não era apenas de ofertar escolarização, mas de oferecer uma educação que pudesse vir a corresponder aos anseios dos sujeitos que encontram nessa modalidade uma alternativa de resgate de inclusão e resgate social para suas vidas. Ela ressalta ainda as contribuições do Conselho Estadual de Educação na orientação das questões curriculares, representado pela figura da professora Marlene, especialista na área do currículo, que orientou o processo inicial de elaboração escrita da proposta para a EJA no Acre.

Contudo, a equipe continuou a sentir que faltava algo mais nesse processo, mais contribuições teóricas de especialistas na área. Foi aí que convidaram, em 2005, o professor João Francisco de Souza, do Núcleo de Estudos em EJA de Pernambuco, estudioso da EJA, que orientou a equipe nas questões que ainda precisavam ser amarradas e finalizadas.

De acordo com o Caderno de Política e Organização da Educação de Jovens e Adultos no Acre:

Outro dado a ser considerado na evolução da história da EJA no Acre foi a instituição da Gerência Pedagógica de Educação de Jovens e Adultos pela SEE no ano de 2003 e a constituição de uma equipe técnica multidisciplinar em 2004. Com a implantação dessa gerência, a EJA passa a se estabelecer enquanto modalidade de ensino e a se firmar enquanto política pública no Estado, visando garantir um ensino de qualidade. (ACRE, 2008, p.18).

Durante uma formação continuada da Educação de Jovens e Adultos oferecida em novembro de 2015, da qual participamos, a coordenadora da Educação de Jovens e Adultos no Acre relatou que a preocupação da gerência foi exatamente a de reconhecer a importância da Educação de Jovens e Adultos, e suas especificidades.

Portanto, o reconhecimento como modalidade de ensino, ocasionou uma nova perspectiva para a EJA e se pôde pensar em novas abordagens de funcionamento desta educação no Estado do Acre. Isso trouxe uma nova metodologia de trabalho, agora com olhar especial, com objetivo de definir uma política de EJA específica para o Acre.

O sucesso do programa, que promoveu a inclusão de cerca de 40 mil pessoas em apenas de dois anos de funcionamento, impulsionado pelo Plano Nacional de Educação que estabeleceu em 2001 como meta o desenvolvimento de programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos, e até o final da década, erradicar o analfabetismo, firmou ainda mais o compromisso do governo estadual no estabelecimento de uma política de combate ao analfabetismo, na intensificação do atendimento e na criação de um novo formato de curso que valorizasse aspectos da cultura regional, assegurando o direito à cidadania para os acreanos que não tiveram acesso à informações básicas oferecidas pela linguagem escrita (ACRE, 2008, p. 18).

Em 2008, a EJA, aqui no Acre, busca assumir características regionais, com a aprovação da “Política e a Organização da Educação de Jovens e Adultos no Acre”, elaborada pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos, pelo Parecer CEE nº 88/2008 e pela Resolução CEE nº 36/2009, de 18 de fevereiro de 2009.

Neste documento consta a organização e a estruturação curricular e pedagógica da Educação de Jovens e Adultos no estado do Acre e apresenta-se, também, um levantamento de aspectos importantes quanto à história dessa modalidade de ensino. Consta no documento que a EJA, no estado do Acre, deverá funcionar em conformidade com a legislação para a educação nacional e a

realidade da nossa região. Além disso, funcionará nos Níveis Fundamental e Médio, com sua oferta estruturada em segmentos, os quais, por sua vez, organizam-se em módulos.

Com relação ao ciclo de formação, o referido documento destaca que o curso EJA I, que corresponde aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, terá a duração de 900 (novecentas) horas, distribuídas em três semestres letivos com 300 (trezentas) horas cada um. Para este segmento inicial, assim como os demais segmentos, o curso deverá ser oferecido em caráter presencial e é equivalente às fases I e II do Supletivo.

Já com relação ao Segundo Segmento da EJA – o EJA II – corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental. Tem sua duração fixada em 1.600 (mil e seiscentas) horas, organizadas em cinco semestres letivos de 320 (trezentas e vinte) horas cada; ao passo que a EJA III corresponde ao Ensino Médio e está organizada em 1.200 (horas), distribuídas em três semestres de trezentas horas, cada um deles.

A Educação de Jovens e adultos passou por várias transformações nas últimas décadas, com grandes vitórias nas legislações educacionais. Todavia, para que esta continue se desenvolvendo com satisfação e qualidade de ensino no que concerne à inclusão social,

terá que vencer novos desafios como: garantir professores licenciados para turmas rurais localizada em áreas mais isoladas, bem como o transporte de alunos; reduzir os índices de evasão escolar nas turmas da EJA; implementar a proposta pedagógica da EJA em todo o Estado; articular parcerias com instituições que atuam no campo da educação profissional visando assegurar o ingresso de alunos da EJA em cursos técnicos e/ou de formação inicial e continuada; [...] (ACRE, 2008. P. 19).

Agora em 2015 foi lançado um novo programa: “Quero ler”, que tem como meta erradicar o analfabetismo em uma proporção de 4% ao ano, até 2018. O programa segue o Brasil Alfabetizado, um projeto educacional do governo federal. “Quero Ler” busca alfabetizar 20 mil acreanos, proporcionando a estes o direito de ler e escrever, para, assim, integrá-los a outros programas de âmbito estadual voltados para a educação e formação Educacional de Jovens e Adultos (EJA).

E para concluir nossas considerações sobre este breve histórico da EJA no Acre, acreditamos que a aprovação deste documento representa uma inovação e

um elemento importante a ser registrado na história da educação do estado do Acre, e para a EJA, visto que, pela primeira vez, registram-se oficialmente, e de modo específico, uma política para organização e funcionamento da EJA.

Porém, em que pese o fato de que as políticas públicas aprovadas corresponderem aos ideais político-partidários de cada governo que está no poder, nossa discussão incide em se considerar a importância de tal proposta que reconhece o papel da EJA dentro da sociedade acreana, como elemento precípua e útil na construção de alternativas de inclusão de várias pessoas aliadas do acesso à escolarização formal e dos benefícios dela advindos.

Assim, acreditamos que a aprovação deste documento representa uma conquista para EJA no Acre, pois, pela primeira vez, foi registrada oficialmente, e de modo específico, uma política para organização e funcionamento local da EJA. Porém, é importante que haja a continuidade dessas políticas públicas, de modo que a educação dos jovens e adultos seja pensada de forma plena.

Vale ressaltar que educar jovens e adultos não é somente ensiná-los a ler e escrever seu próprio nome com bastantes dificuldades. É proporcionar-lhes uma escolarização mais adequada e com mais qualidade. No entanto, isso requer ações sucessivas e não projetos isolados que, na primeira dificuldade, são deixados de lado para o início de outro.

Além disso, a Educação de Jovens e Adultos não deve estar apenas preocupada somente com números, em reduzir altos índices de analfabetismo. Deve, de fato, estar preocupada com a aprendizagem do educando, com sua preparação para o mercado de trabalho e, como previsto, nas diretrizes curriculares da EJA, cumprir suas funções: aperfeiçoar, qualificar e equalizar o ensino.

A EJA continua distante de objetivos de superação dos déficits quantitativos e qualitativos nas redes públicas de ensino. É necessário que haja isonomia no que se refere ao financiamento público das diversas modalidades e etapas da educação básica, oferecendo educação pública de qualidade para todos. O Brasil, em pleno século XXI apresenta péssimos resultados estatísticos no índice de analfabetismo e no índice de analfabetos funcionais produzidos, entre outros fatores pelo baixo nível de qualidade de ensino.

Em nossa experiência de oito anos na Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado e Educação do Acre (SEE) pudemos observar que não há muitas políticas propriamente direcionadas para esta modalidade de ensino, ainda vemos uma defasagem muito grande no material pedagógico destinado para a EJA, nem livros didáticos que abordem a realidade social desses alunos. Enfim, são muitas escolas despreparadas, assim também como professores cansados de formações que não lhes acrescentam muito em suas tarefas pedagógicas.

Desta forma, cabe ao Estado estabelecer uma relação democrática entre a política e os sujeitos deste paradoxo educacional, a fim de (re)ordenar e reconstruir gradativamente um processo de ensino-aprendizagem pautado na construção e reconstrução crítica, reflexiva e democrática dos conhecimentos, em que todos os indivíduos presentes neste meio possam desenvolver-se e constituírem-se como cidadãos atuantes e conscientes.

Por esses motivos, a EJA emerge como uma modalidade de educação para sanar essa dívida social inscrita na história do Brasil e do Acre – de marginalização e exploração destes diferentes grupos humanos – como uma possibilidade de reconstrução de melhores expectativas de vida e dispor de condições dignas de todo sujeito humano.

Para alcançar esse objetivo, é necessário pensar nas práticas de letramentos e como fazer este letramento chegar até os alunos de EJA. Por isso, no próximo capítulo vamos discorrer sobre o letramento na Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO 2 – LETRAMENTO NO CONTEXTO DA EJA: TEORIA E PRÁTICA

2.1 O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Alfabetização e Letramento são comumente confundidos ou sobrepostos, sendo necessário distingui-los e ao mesmo tempo aproximá-los, pois um se relaciona com o outro. A inserção no mundo da escrita se dá por intermédio da alfabetização e do letramento, cada um do seu modo: a alfabetização como a aquisição de uma tecnologia, o ler e escrever, e o letramento presente no desenvolvimento de competências do uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Soares, (2003, p. 93) distingue essas duas concepções enfatizando que alfabetização e letramento são processos distintos, de naturezas diferentes, mas interdependentes e indissociáveis. A alfabetização não precede nem é pré-requisito para o letramento, tanto que pessoas analfabetas, por estarem inseridas em um contexto letrado, possuem um nível não-nulo de letramento, o que pode ser visto como uma consequência natural da imersão na cultura letrada. A alfabetização faz parte de um contínuo linear, com limites claros. Já o letramento pertence a um contínuo não-linear multidimensional, ilimitado, sempre em permanente processo.

Dessa forma, escrita, alfabetização e letramento estão decisivamente ligados, sendo alfabetização uma aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita, além das chamadas práticas de linguagem, pertencendo, portanto, ao nível individual. O letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, tendo por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é, fazendo parte, portanto, do social.

Iletrado não pode ser considerado o inverso de letrado, pois não existe iletrado nem letramento grau zero. Existem graus de letramento. Uma pessoa que vive em um mundo letrado, no qual a comunicação é feita também pela escrita, não pode ser considerada iletrada, pois ela sabe qual o ônibus coletivo correto que a leva para casa, é capaz de distinguir entre a fachada de uma farmácia e a de um supermercado, tudo a seu modo, por estar inserida nesse meio. Essa pessoa que se comunica nesse contexto, portanto, está inserida em um nível de

letramento, talvez elementar, mas inegavelmente não-nulo. Dessa forma, Freire (1983, p.13) afirma que nem a cultura iletrada é a negação do homem, nem a cultura letrada chegou a ser a sua plenitude. Não há homem absolutamente inculto: o homem “humaniza-se” expressando, dizendo o seu mundo. Aí começa a história e a cultura letrada.

Por isso, a preocupação em compreender o processo de significação da linguagem no interior de alguns grupos sociais levou, há algumas décadas, ao desenvolvimento dos estudos sobre o letramento. As pesquisas sobre essa temática foram inauguradas na segunda metade do século XX e se voltaram para a análise das práticas de leitura e escrita e de suas influências em comunidades específicas. Nesses estudos, buscou-se também verificar a relação existente entre o letramento e a escolarização, visto que a escola é caracterizada como a principal agência de letramento de uma sociedade (KLEIMAN, 1995).

Os estudos sobre letramento adentraram o Brasil na década de 1980, com a preocupação em compreender os processos da leitura e escrita e os novos modos de lidar com ela. Por isso, as pesquisas sobre essa temática voltaram-se para a análise das práticas sociais da leitura e escrita e de suas influências na sociedade.

Soares (2009), em “Letramento: um tema em três gêneros”, faz uma abordagem do surgimento do termo “letramento” como palavra recém-chegada no vocabulário da Educação e Ciências Linguísticas, tendo surgido, no Brasil, por volta da segunda metade da década de 80, nos discursos de especialistas e estudiosos dessas áreas.

A autora também destaca pesquisadoras que introduziram o uso do termo letramento: Mary Kato (1986), com sua obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, e Ângela B. Kleiman (1995), com a obra “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”.

Primeiramente, a discussão sobre letramento, no Brasil, surge muito ligada à questão do analfabetismo, sendo que o termo foi até confundido com a alfabetização. Aos poucos, alfabetização e letramento vão sendo compreendidos como processos distintos, porém, inseparáveis. Os estudos do letramento apresentam uma discussão sobre a necessidade de promover aos estudantes

práticas de leitura e escrita que se relacionem com as diversas situações sociais, de modo que o aluno possa ler e escrever com propriedade dentro e fora da escola.

[...] só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento [...] (SOARES, 2009, p. 20).

Partindo desse pensamento, temos a seguinte definição de letramento para Soares (2009, p. 18): “Resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Assim, o letramento compreende as práticas sociais relacionadas à escrita, já que esta traz consequências para a sociedade, grupos ou indivíduos, ou seja, na dimensão cognitiva, linguística, sociocultural, política e econômica.

Temos dois modelos de letramento: autônomo e ideológico. O primeiro modelo coloca o letramento como algo independente da conjuntura social. Nessa concepção de letramento, encontramos uma relação entre o desenvolvimento das competências cognitivas e a linguagem escrita, associada ao progresso, à modernidade, sendo a escola a principal e quase única agência de letramento. Nesse olhar, temos que os sujeitos marginalizados são responsáveis pelo seu próprio fracasso.

Já o modelo ideológico tem caráter social, ou seja, o letramento tem relação direta com o contexto social. O modelo ideológico considera que o letramento é vinculado às forças ideológicas e políticas que constituem as instituições sociais das quais ele faz parte. Com isso, podemos entender que a construção das práticas de leitura ocorre nas situações de interações dentro das estruturas sociais. Nesse modelo de letramento, é a diversidade de práticas de leitura e escrita que o permite ter toda essa pluralidade.

Sabemos que, de certa forma, o modelo autônomo ainda hoje se mostra nas práticas pedagógicas desenvolvidas em muitas escolas. Contudo, já podemos perceber a preocupação, de forma geral, em propiciar aos estudantes práticas de leitura e produção de textos na perspectiva sociocultural do letramento ideológico, substituindo práticas de codificação e decodificação. Nesse contexto do

letramento, pensando na Educação de Jovens e Adultos, percebemos que nesta modalidade de ensino, por muito tempo, prevaleceu o letramento autônomo.

A percepção da leitura e da escrita como práticas levou a escola a dar grande importância para o domínio de habilidades necessárias para a interpretação e produção de textos abstratos. E, assim, com essa nova busca, a escola passa a selecionar textos integrantes de determinadas práticas de letramento, textos que apresentavam uma linguagem muito próxima daquela comum às classes dominantes.

Desse modo, compreendemos que escola propiciava às crianças oriundas dos grupos mais abastados e escolarizados uma continuidade das práticas de uso da linguagem que lhes eram familiares (KLEIMAN, 1995). E já para as crianças vindas de grupos sociais de menor poder aquisitivo e pouca escolaridade, os textos trabalhados em sala de aula apresentavam-lhes uma linguagem distante daquela comum do seu dia a dia.

Essas distinções existentes entre a linguagem escolar e a do cotidiano do aluno faz com que a aprendizagem em relação à leitura e a escrita ocorram em tempos e de modos diferentes entre os alunos. Porém, a instituição escolar por meio de seus atores, professores, coordenadores pedagógicos e até mesmo os alunos não distinguem esses aspectos do contexto social presentes dentro da instituição escolar.

Logo, passa-se a ideia de que as dificuldades diante das práticas escolares de linguagem são apenas “erros”, conferindo ao próprio estudante a responsabilidade pelo fracasso nas atividades de leitura e produção textual. Isso tudo, de certa forma, vem contribuindo para o desinteresse do aluno, e, conseqüentemente, para muitos casos de reprovação e evasão escolar. Percebemos que esse problema descrito fez parte da vida de muitos estudantes da EJA durante a escolarização na infância. É frequente escutarmos deles que além do cansaço do trabalho muito cedo, ainda na adolescência, também lidavam com a dificuldade em ler e escrever e as atividades “chatas, sem pé nem cabeça”. Tudo isso contribuiu para a interrupção dos seus estudos.

Grande parte dos educandos da EJA acreditam que a alfabetização e o processo de escolarização que permite o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, com certeza, trarão uma melhor condição social e financeira,

pensamento esse trazido pelo modelo de letramento autônomo. É certo que a escolarização pode lhes ajudar a alcançar esses benefícios, todavia sozinha não vai garantir o acesso a um emprego bem remunerado, como os estudantes da EJA imaginam.

Com isso, podemos entender que a escola frequentada durante a infância por esses alunos da Educação de Jovens e Adultos, como uma das responsáveis pela forma de pensar do jovem e adulto hoje, evidencia, assim, a prevalência do modelo autônomo do letramento no nosso passado educacional, vivenciado por esses alunos. O letramento autônomo também é visto quando os jovens e adultos, diante de textos com a linguagem rebuscada e não conhecida de seu contexto atribuem suas dificuldades de compreensão à “burrice”, ou seja, ao próprio fracasso.

Para tentar minimizar essas compreensões, as novas concepções pedagógicas da EJA defendem um novo trabalho com a linguagem, com apoio do modelo ideológico do letramento e sua “perspectiva sociocultural do letramento”. Conforme afirma Vóvio (2007, p. 90):

Consoantes a esse enfoque, os programas de educação de pessoas jovens e adultas, seja no âmbito escolar ou informal, colocam-se a favor de promover experiências de que abarcam um conjunto amplo, compreendendo desde as situações de leitura com as quais as pessoas convivem localmente, em seu cotidiano, até aquelas que, globalmente, se disseminam e são necessárias para a plena inserção desses sujeitos na sociedade da qual fazem parte. Programas filiados a essa perspectiva prestam-se à ampliação de repertórios, à tomada de consciência sobre os usos e funções da escrita em nossa sociedade e, com isso, promovem aprendizagens, muito mais complexas do que as de decodificar o texto escrito, possibilitando aos estudantes continuar aprendendo ao longo de toda a vida.

Ângela B. Kleiman (1995), em “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, aponta concepções acerca do letramento e destaca que, por conta da variedade de estudos e pesquisas que envolvem esse tema, tal palavra ainda não foi dicionarizada e, logo, não há como atribuí-la somente um significado. Seguindo essa perspectiva, Kleiman (1995) nos aponta elementos de situações cotidianas de práticas de letramento em diversas famílias, tanto nas pouco escolarizadas como as escolarizadas, demonstrando, com base em pesquisas, que as atividades desempenhadas por cada tipo de

família se baseia no grau de interação que estabelecem com os conhecimentos da leitura e da escrita.

Em seguida, a autora prossegue suas análises observando que as práticas escolares de letramento, muitas vezes, mesmo ao trabalhar com textos considerados do cotidiano do aluno: bulas de remédios, receitas, embalagens e panfletos, por exemplo, não consideram o conhecimento prévio do aluno, além disso, há uma desvalorização da modalidade oral da língua, quando se pensa no contexto do aluno pouco escolarizado, considerada desprestigiada no universo escolar.

A concepção do modelo ideológico do letramento, que afirma que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, permitiria a relativização, por parte do professor, daquilo que ele considera como universalmente confiável, ou válido, porque tem sua origem numa instituição de prestígio nos grupos de cultura letrada (KLEIMAN, 1995, p. 55).

Afirmar que o contexto social influencia as formas de desenvolvimento das práticas letradas significa dizer que, muitas vezes, a escola, enquanto instituição de caráter formativo, reproduz o pensamento das classes sociais, ao privilegiar determinados tipos de letramento em detrimento de outros. Ao privilegiar práticas escolares de letramento muito distantes do conhecimento do aluno, reproduzindo, assim, a exclusão daqueles sujeitos pertencentes às classes populares desfavorecidas economicamente.

Nesse sentido, pensamos que se podem aproveitar e valorizar os conhecimentos dos alunos como ponto de partida para nortear o processo de ensino e aprendizagem, e desse modo, permitir que grupos socialmente desfavorecidos possam ter o direito de construir uma aprendizagem significativa e aplicá-la no dia a dia. Sabemos que a escola não é o único ambiente para que ocorram situações de aprendizagem, pois na vivência diária o indivíduo interage por meio da leitura e da escrita e aprende. Por isso que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos

(alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Compreendemos que a alfabetização é um dos pontos do letramento. Todavia, sabe-se que a aprendizagem dos códigos alfabético-ortográficos não confere ao indivíduo alto nível de letramento, mas é fundamental para que o letramento se dê de forma plena.

Portanto, o letramento possui uma dimensão social, fornecida por outras agências, não só a escola, como também a família, comunidades, local de trabalho, pois são espaços que proporcionam uma interação com os conhecimentos, ler e escrever como práticas sociais do mundo letrado. Por isso, segundo Soares (2009), “o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania”.

A construção de uma educação que valorize a cidadania e seu exercício constante, como a oportunidade de atuar com os conhecimentos da leitura e escrita de uma forma competente, pode se relacionar com a palavra “conscientização”. Tal caráter, porém, só se constrói perante uma educação libertadora, pois, segundo Soares:

Letramento é definido como o conjunto de habilidades necessárias para o “funcionar” adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas, na interpretação radical, “revolucionária”, letramento no pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigidas, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 2009, p. 74).

Ser alfabetizado vai além de só saber ler e escrever, é um saber que se amplia para a compreensão dos usos cotidianos e rotineiros requeridos pelas sociedades letradas, ou seja, compreender sentidos. Então, a partir disso, ressalta-se a ideia de que letramento não é só o conhecimento dos códigos alfabéticos de leitura e escrita e, portanto, não é suficiente ensinar os alunos conteúdos de natureza dos diversos campos dos saberes, mas, além disso, é

necessário que o aluno saiba fazer um uso social desses saberes, ou seja, o aproveitamento desses conhecimentos nas práticas diárias.

O Letramento não se restringe ao aprendizado automático e repetitivo dos códigos convencionais da leitura e da escrita ensinados tradicionalmente nas escolas. Mas denota o trabalho com seus diferentes usos na sociedade, na vida cotidiana. Assim, o letramento não acontece apenas dentro das classes de alfabetização. Ele acontece antes e durante a alfabetização e continua para o resto da vida. Assim, habilidades de leitura e escrita deixaram de ser vistas como simples desenvolvimento de habilidades motoras para assumirem o papel de habilidades culturais e sociais necessárias à vida de todo cidadão.

Letramento, logo, é um estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: saber ler jornais, revistas, livros; saber ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; saber escrever e escrever cartas, bilhetes, convites sem dificuldades, saber preencher formulários, saber redigir um ofício, um requerimento.

Soares (1998), que compartilha da mesma afirmação de Paulo Freire, assegura que, um indivíduo pode não saber ler e escrever, mas ser, de certa maneira, letrado. Sendo assim, letramento está relacionado a práticas socialmente construídas que envolvem o uso da oralidade, da leitura e da escrita. Um indivíduo pode ser mais ou menos letrado de acordo com seu grau de envolvimento nessas práticas sociais de letramento, em contextos específicos.

Para Marcuschi (2001, p. 6), letramento é o uso da escrita na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas sabe o valor do dinheiro, sabe o ônibus que deve tomar, sabe distinguir as mercadorias pelos ícones das marcas, e sabe muitas outras coisas, mas não escreve e nem lê regulamente. Portanto,

[...] dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por estes dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2003, p. 15).

Ainda conforme Soares (2003), alfabetização e letramento não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de, e por meio das práticas sociais de leituras e escritas, isto é, através de atividades de letramento, que por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da, e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Os jovens e adultos, por mais que não tenham frequentado a escola regular, convivem no meio social com diferentes tipos de escrita, tais como documentos, propagandas, rótulos, entre outros. Além disso, ao iniciar o processo de alfabetização já trazem consigo diferentes hipóteses sobre o mundo letrado, função da leitura e da escrita, assim como toda uma experiência com a oralidade. Segundo Marcuschi (2001, p. 21), a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos contextos de uso.

O Jovem ou adulto, ao dar início ao seu processo de alfabetização, já domina a fala e pode ser considerado um falante nativo com grande domínio da língua. Contudo, há de se considerar as muitas maneiras diferentes de falar, de usar a língua portuguesa. Não nos esqueçamos de que os alunos da EJA fazem parte de uma diversidade complexa. Ao chegarem à escola trazem consigo toda marca social inclusive linguística. O que deve ser levado em consideração, nesse caso, é que ninguém fala errado, simplesmente fala de maneira diferente. Por experiência própria, todos os falantes sabem disso, porém algumas escolas e docentes insistem em manter essa postura errônea diante dessa questão, definido uma única forma de expressão da oralidade, como se fosse possível.

Quando o educando chega à escola, abrem-se novas possibilidades de interação verbal. A interlocução nessa instância implica o uso de variedade linguística diferente daquela utilizada em seu grupo social. A inserção do educando nessa nova instância implica um profundo respeito pelas formas de expressões que ele trouxe de sua comunidade. Por isso, a escola deve constituir-se num ambiente que acolhe a diferença e respeita a diversidade. Não se trata de substituir a variedade que o educando utiliza por outra, mas trata-se de construir

novas possibilidades de interação, em sala de aula, e promover atividades para o educando tornar-se um falante cada vez mais ativo e capaz de compreender os diferentes discursos.

Percebemos, muitas vezes, que o currículo escolar é apresentado para os professores e alunos muito fragmentado e trata conhecimentos específicos de maneira isolada, o que, de certa forma, o torna distante da realidade do aluno, trazendo dificuldades para o estudante fazer relação desses conhecimentos com a realidade cotidiana. Sabemos que não é possível ensinar na escola tudo que é diariamente produzido pela humanidade, mas não podemos tratar os conhecimentos de forma isolada e sem relação com outros conhecimentos e com a própria realidade.

2.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTOS

Soares (2003, p.105) baseada em Street (1995) define práticas de letramento como sendo “comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação em particular”. Tais práticas de letramento podem ser analisadas de duas formas. Uma, da vida cotidiana, na qual as leituras são escolhidas de acordo com a necessidade e o desejo do sujeito, e outra da prática de letramento escolar, na qual há uma imposição de leituras, com objetivos predeterminados visando atividades de avaliação.

Mas sabemos que há uma consciência de que o problema está muito relacionado com as condições de acesso ao livro, à informação e à falta de incentivo à leitura. A falta de materiais de leitura e as dificuldades de acesso a esses materiais é um dos problemas do analfabetismo funcional. O aluno sai da escola e não tem um contato frequente com materiais escritos, dificultando sua formação permanente como leitor.

Geralmente, em cidades do interior e da zona rural não existem bancas de jornal e revistas, nem bibliotecas. Além disso, muitos desses sujeitos não têm condições financeiras para comprar esses materiais. As políticas educacionais deveriam trabalhar arduamente a fim de encontrar uma solução para esse

problema, caso contrário, os dados estatísticos sobre analfabetos funcionais irão crescendo cada vez mais.

O letramento abre caminho para a disseminação de leitores, influenciando-os para que continuem lendo após tornarem-se alfabetizados, para caracterizarem-se e viverem de acordo com as oportunidades dos letrados, de estarem em constante contato com as relações sociais, e com materiais de leitura e escrita. Essa noção de práticas e eventos de letramento é fundamental para o desenvolvimento do nosso trabalho. Podemos dizer que os eventos de letramento são frequentemente ocorridos em certas práticas de letramento.

Percebemos a importância das práticas e dos eventos de letramento na medida em que defendemos o alfabetizar letrando, ou seja, a alfabetização encarada não apenas como codificação e decodificação de letras, mas sim atrelada ao contexto social do sujeito aprendente, de modo que haja uma regularidade no que foi aprendido na forma da existência de textos escritos ao alcance, de modo que possa desenvolver a prática de leitura nos mais diversos eventos presentes no dia-a-dia.

O letramento, numa perspectiva social, abrange aspectos que vão além do contexto individual. Não sendo apenas um conjunto de habilidades individuais, mas certamente uma rede de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita no contexto social do qual o sujeito faz parte. Essa ideia de contexto é importante para o trabalho com letramento na educação básica, pois o fato de se trabalhar a língua em uso como uma prática social é bastante relevante para preparação do aluno para agir criticamente na sociedade, adotando uma postura de cidadão atuante. Logo, o trabalho com o letramento requer o respeito ao contexto situacional e cultural dos nossos alunos.

Contexto não é definido apenas em decorrência do ambiente físico, é muito mais que isso, ele se define pelo que as pessoas fazem a cada instante, dessa forma, os sujeitos estão situados no mundo de forma contextualizada. O contexto e a língua mediante a ação são capazes de produzir significados e informações.

A escola é a instituição responsável pelo aprendizado da leitura, levando a uma educação cidadã em que o estudante ultrapasse os limites da decodificação dos códigos linguísticos, chegando à compreensão do texto e à capacidade de refletir criticamente sobre o que lê. A escola é um elemento mediador, por meio

da relação entre os conhecimentos científicos e culturais no processo de aprendizagem. Desse modo, a escola possui um conjunto de práticas de letramento que se caracteriza como uma referência significativa para a sociedade em que o aluno está inserido. É importante lembrar que a escola não é o único ambiente em que há práticas de letramento, já que nas interações sociais há eventos de letramentos.

Portanto, é fundamental que a escola trabalhe o letramento em uma visão social adotando metodologias pedagógicas que alcancem a realidade do aluno. O sucesso somente será conseguido se escola proporcionar aos seus alunos o contato com os diferentes gêneros textuais, suas funções e usos na sociedade.

2.3 MULTILETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Em Rojo e Moura (2012) encontramos um breve histórico sobre a primeira vez em que foi discutida a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos. Segundo os autores, ela foi afirmada por um grupo de pesquisadores dos letramentos – Grupo de Nova Londres (GNL) – que, com o resultado de um Colóquio, em 1996, publicou o Manifesto A pedagogy of multiliteracies – designing social futures (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”). Esse manifesto apontava a necessidade de a escola se responsabilizar pelos novos letramentos, “emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs” (ROJO; MOURA, 2012, p. 12).

Outra necessidade em relação à responsabilidade da escola, segundo os autores, era a “de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO; MOURA, 2012, p. 12). Somada à primeira necessidade, de promoção dos novos letramentos, de caráter multimodal e multissemiótico, pela escola, o grupo apontou o fato de a juventude, há tempos, já lidar com ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social (ROJO; MOURA, 2012, p.13).

O termo multiletramentos foi cunhado, dessa forma, “para abranger esses dois ‘multi’ – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a

multimodalidade - dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO; MOURA, 2012, p.13). Para os autores, dessa forma:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...] (ROJO; MOURA, 2012, p. 08).

O ensino de Língua Portuguesa, nessa perspectiva, pressupõe estratégias não apenas para que o aluno possa lidar com os aparatos da tecnologia da informação e da comunicação, mas, também, que esse conhecimento possa abrir caminho para a construção de outros, por meio da ação/reflexão sobre os gêneros/discursos que, do mesmo modo, servem como objeto de estudo, sejam eles mais característicos dos ambientes digitais ou não.

A escolha teórica também pelos multiletramentos em relação à questão do letramento na EJA se deu porque essa corrente abraça as diversas práticas de leitura e expressão, como exemplos: texto escrito, vídeo, imagem, som e entre outras possibilidades. E também pela abordagem dada às várias culturas, e que estas não sejam impedimentos para o avanço escolar dos alunos.

Diferentemente do conceito de letramento (múltiplos), que faz senão apontar para multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presente em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

Segundo Rojo e Moura (2012), um dos marcantes atributos dos novos(hiper)textos e (multi) letramentos é que são de Caráter interativos, opondo-se às mídias anteriores, como exemplo, fotografia, o cinema, o rádio. Com os avanços tecnológicos, as mídias digitais permitem ao leitor interagir com as várias linguagens.

As mudanças recentes no mundo do trabalho, político e moderno envolveram novas formas de leitura e produção de sentidos que antes não eram discutidas e trabalhadas no ambiente escolar.

[...], para formar leitores, é necessário que na escola, a leitura de textos escritos não se limite a adaptações ou fragmentos de textos, seguidos de exercícios de vocabulário e atividades de compreensão que apenas exigem dos alunos um recorte-cole, sem suscitar uma reflexão dos temas abordados, limitando-se à literalidade. [...], em vez disso, a intenção deve ser de estimular a leitura crítica e participativa, [...]. (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2013, p. 41).

Nessa nova ordem, a linguagem se manifesta como um fator primordial, inclusive nas relações interpessoais. A linguagem informal, por exemplo, é utilizada para atrair compradores ou para se aproximar da linguagem utilizada pela maioria da população. Logo, o reconhecimento das nossas diversas identidades gera uma nova exigência, acionada através dos nossos discursos associados a essas múltiplas identidades. Todas essas alterações vivenciadas no mundo atual levam ao aparecimento da diversidade em oposição à homogeneidade recorrente em épocas passadas.

As diversas inovações tecnológicas contribuem bastante para esse novo processo, que reforçam e influenciam as novas manifestações das diferenças presentes na sociedade contemporânea, seja devido os seus variados recursos de expressão ou ainda por sua diversidade. Esse contexto globalizado vivenciado atualmente não se enquadra em uma homogeneidade que a escola e a pedagogia de letramento desempenhavam em tempos passados.

Os multiletramentos contemplam uma proposta pedagógica que busca recrutar as diferenças constituintes da subjetividade dos estudantes e de sua realidade, ao invés de deixá-las de lado para a imposição de um padrão linguístico e cultural, como é feito pelo ensino tradicional.

Quando fazemos uma relação entre a pedagogia do multiletramentos e a organização do trabalho pedagógico da Educação de Jovens Adultos, observamos que as duas propostas são comuns em alguns pontos. Primeiramente, pela diversidade em sala de aula, que tanto a EJA quanto os multiletramentos apresentam.

A EJA reconhece que a ação homogeneizante da escola e do ensino favoreceu, em muitos aspectos, a desistência escolar e também a formação do público específico dessa educação. Com o objetivo de proporcionar a continuidade e o término do processo de escolarização na idade adulta, essa educação leva em conta as condições sociais e econômicas dos discentes. Além disso, também são levados em consideração suas experiências de vida e seus anseios, fatores esses de grande relevância para o aprendizado e permanência do aluno na escola.

Uma das especificações da Educação de jovens e Adultos consiste em fazer com que os sujeitos desta modalidade possam ampliar seus conhecimentos e engrandecer seus saberes partindo dos saberes já existentes, os quais serão a base para se obter novas informações. [...] os alunos adultos trazem diferentes concepções de mundo e, por isso, o educador não pode por determinar qual descrição de mundo é a mais precisa e válida, até porque não existe nenhuma certa, elas apenas são diversificadas (BORTONI-RICARDO, 2013, p.196).

Assim, a EJA, a partir de uma perspectiva sociocultural do letramento, procura desenvolver, no ambiente escolar da sala de aula, práticas de leitura e expressão significativas para seus alunos, sempre com relação direta com suas realidades ou que apresentam um contexto social relevante no meio social do estudante. Assim como o multiletramento, a EJA destaca que o ensino e a aprendizagem são processos que se iniciam a partir do conhecimento e da experiência prévia do aluno.

Retomando a discussão sobre as semelhanças entre a pedagogia de multiletramentos e a nova configuração pedagógica que se coloca atualmente para a EJA, reconhecemos que ambas são relevantes e válidas, pois representam iniciativas que partem da educação para a mudança do quadro de desigualdade da nossa realidade. Ambas as propostas admitem que o domínio de certos letramentos é necessário para a participação nas práticas sociais de prestígio e de poder. Por isso, procuramos dar aos nossos alunos o acesso aos discursos e às formas de linguagem valorizadas socialmente, tentando não desprezar, e sim dialogar com os elementos culturais e linguísticos que os estudantes de diversos grupos sociais carregam consigo.

A educação que deve ser buscada é aquela que abranja as diferenças, com igualdade de oportunidades. Assim a EJA poderá fazer com que esses sujeitos que estão retornando sintam vontade de continuar seus estudos e tenham interesse nas aulas ministradas por professores, os quais não devem esquecer de considerar os saberes já existentes do aluno para que a partir desses, possam encaminhar outros. (BORTONIRICARDO, 2013, p.196).

Com o apoio do professor, os estudantes ressignificam seus conhecimentos existentes transformando-os em novos, e os aproximam do conhecimento formal e de práticas de letramento apreciados socialmente. Sabemos, pois, que todos esses procedimentos envolvem o diálogo entre os saberes do aluno e aqueles trabalhos na escola, ou seja, das relações sociais e de poder existentes entre o conhecimento produzido e o conhecimento prévio que esses sujeitos adquiriram ao longo da vida.

Por meio dessa interação, acredita-se que o conhecimento escolar, obtido na sala de aula, dialogue com os saberes do aluno, construídos diariamente em suas vivências em sociedade, ajudando-o a agir reflexivamente nas diversas práticas sociais de seu dia a dia. Esse entendimento que acreditamos haver entre a proposta do multiletramentos e as novas abordagens da Educação de Jovens e Adultos é mencionado por Vóvio:

(...) ao atuar na EJA temos que descobrir os gêneros com os quais os estudantes estão familiarizados (orais e escritos) e suas preferências; considerando-os como pontos de referência para apresentar novos, adequando o processo de aprendizagem à realidade social dos estudantes e de suas comunidades, tornando esse processo mais significativo para todos envolvidos. De necessidades de aprendizagem presumidas e comuns a todos, passaríamos a necessidades localmente negociadas e em função de demandas, interesses dos grupos envolvidos. (VÓVIO, 2007, p. 92)

Pensamos que a interação professor/aluno e valorização da dinâmica de relacionar o conhecimento prévio e o conhecimento construído no banco escolar oferecem ao aluno da EJA instrumentos necessários que lhe permitem utilizar conscientemente e adequadamente os vários saberes em suas relações diárias, nas situações comunicativas que exigem por em prática tais conhecimentos.

Voltando à pedagogia de multiletramentos e à nova configuração da EJA, concordamos que as duas concepções são de grande importância, pois se busca uma mudança que parte da educação em relação às desigualdade da nossa

realidade. Ambas as propostas reconhecem que certas habilidades de letramentos são necessárias para a participação nas práticas sociais. Logo, um dos anseios é proporcionar aos seus alunos a ascensão aos discursos e à linguagem valorizados socialmente, não desprezando, e sim dialogando com os conhecimentos culturais e linguísticos que os alunos da EJA carregam consigo.

Além disso, os multiletramentos têm o foco na multiplicidade textual e semiótica presente no nosso cotidiano, que se materializa nas várias formas de expressão (imagem, vídeo, som, textos escrito, etc.), advindos das inovações tecnológicas. Por isso, pensando na Educação de Jovens e Adultos, é importante o professor fazer essas abordagens em sala de aula, pois entendemos que esta educação encontra-se aberta para as variedades textuais, já que tem a inquietação de garantir práticas de leitura e expressão que são partes da realidade dos estudantes da EJA e necessários para o cidadão atuar de forma crítica em diversas situações de interação na sociedade.

Portanto, deve haver a preocupação em “formar um aluno ético, democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser multicultural em sua cultura e a lidar com as diferenças socioculturais” (ROJO, 2009, p. 120).

Desse modo, as duas concepções, multiletramento e pedagogia da EJA, apontam para o trabalho com a diversidade textual em sala de aula. Assim, reconhecemos que a escola possibilita aos alunos transitar entre esses mundos grafocênticos. Isso porque a EJA se constitui como um espaço onde os jovens e adultos podem vivenciar situações de aprendizagem e interação entre esses dois mundos.

Assim, acreditamos que na EJA seja possível uma dinâmica de trabalho que possibilite aos alunos o contato mais direto com as linguagens mais prestigiadas socialmente, porém sem deixar de lado as experiências, os saberes e a conhecimentos culturais dos jovens e adultos. Dessa maneira, conciliar o conhecimento escolar com o conhecimento de vida, a experiência do aluno, são elementos indispensáveis para o progresso educacional desses sujeitos.

A escrita e a leitura, enquanto bens e instrumentos necessários para a vivência em sociedade nas diversas práticas sociais, desde eventos básicos como: ler uma bula de remédio, tomar um ônibus, ler placas, ler preços, entre

outras, são habilidades imprescindíveis para os jovens e adultos que transitam no mundo da escrita e da leitura.

Ressaltamos, ainda, que não se trata de só adquirir as habilidades de leitura e escrita, e conviver com práticas sociais que exigem esses conhecimentos na sociedade letrada. Trata-se, também, das mudanças que ocorrerão na vida do sujeito, nos aspectos: cultural, político e cognitivos, com novas perspectivas de vida. E assim, portanto, “o estado ou a condição que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, que é designado por literacy” (SOARES, 2009, p. 17).

Dessa forma, ser letrado é muito além de só saber ler e escrever, são mudanças percebidas na forma de pensar, no cotidiano e no estado, seja de um indivíduo ou comunidades. Por isso, o letramento é a condição que os indivíduos adquirem como resultado da aprendizagem e do domínio da escrita. É a necessidade de não só conseguir assinar o próprio nome, mas, sim, saber compreender e interpretar o que se lê, e, a partir disso, produzir sentidos desses conhecimentos na vida cotidiana.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA E PROPOSTA DE TRABALHO

3.1 Dos procedimentos metodológicos

Nesta seção, faremos uma reflexão sobre a metodologia adotada nesta pesquisa, bem como uma descrição do método escolhido neste trabalho. A pesquisa é uma maneira de investigar, explorar e encontrar respostas para as várias discussões e questões que vivenciamos, por isso é necessária, pois, caso contrário, estaríamos em contato com uma sociedade em que as respostas já estariam prontas e não seriam necessárias alterações de qualquer natureza. Dessa forma, é caráter da pesquisa contribuir com novas descobertas, tornando possíveis alterações nas diversas áreas em que conhecimentos são questionados.

Pesquisa qualitativa busca compreender e expressar os sentidos dos fenômenos do mundo social. Trata-se de reduzir a distância entre o indicador e o indicado, contexto e ação. Os pesquisadores que optam pela pesquisa qualitativa decidem por novas descobertas por vias investigativas. Por isso, utilizaremos contribuições de Lüdke e André (1986), as quais têm estudos focados na pesquisa em educação com abordagens qualitativas. Dessa forma, na perspectiva de uma pesquisa qualitativa,

o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 5).

Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador é colocado dentro da cena investigada, sendo participante e tomando partido dos resultados obtidos. Ainda, sobre essa relação pesquisador e objeto de estudo, Lüdke e André (1986) recomendam:

(...) O pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que ele coloque nessa construção toda a sua inteligência, habilidade técnica e

uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). Mas que cerque o seu trabalho com maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 9).

Desse modo, presente estudo se ampara nos princípios da pesquisa qualitativa, adotando como diretriz metodológica a pesquisa-a o, que   uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma a o que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios  ticos que visualizam a contínua forma o e emancipa o de todos os sujeitos da prática.

Segundo Thiollent (2003) a pesquisa-a o   um tipo de pesquisa social com base empírica que   concebida e realizada em estreita associa o com uma a o ou com a resolu o de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situa o ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Muitos partidários restringem a concep o e o uso da pesquisa-a o a uma orienta o de a o emancipatória e a grupos sociais que pertencem às classes populares ou dominadas.

Propõe-se um estudo de caráter qualitativo, realizado com uma amostra de alunos da EJA, recorrendo-se, para tal, às práticas desenvolvidas em uma escola da rede pública de Rio Branco/ Acre. Optou-se por trabalhar com essas técnicas (de caráter eminentemente qualitativo), pois permitiram, a partir das falas e das produ es dos sujeitos analisados, emergir categorias que deram concretude e consistência   pesquisa.

Nossa op o em trilharmos por esse caminho se deu com a inten o de darmos início a uma investiga o sobre as práticas de letramento ocorridas na Educa o de Jovens e Adultos, bem como propor uma interven o dentro desse contexto. Há um objetivo a ser alcançado neste trabalho: demonstrar que   sim possível tornar os estudantes da EJA leitores proficientes por meio de uma prática pedagógica adequada de leitura, respeitando o universo social e cultural dos alunos.

De natureza qualitativa, o trabalho se pautou no levantamento e estudo bibliográfico acerca do letramento e dos multiletramentos no contexto da EJA, bem como na análise de documentos escritos em rela o   constitui o e afirma o da Educa o de Jovens e Adultos no Acre. Ainda como parte dessa

reconstrução da instituição da EJA no estado, foi realizada uma entrevista oral com a professora Ana Maria, coordenadora da EJA na Secretaria Estadual de Educação⁴. Foi-lhe dirigida a seguinte questão: Fale sobre a constituição e afirmação da Educação de Jovens e Adultos no Acre.

Por meio dessa narrativa, constituída pela memória da professora, com toda a sua seletividade, apagamentos e como reconstrução do passado a partir de quem ela é no presente e a partir de quem é a entrevistada, foi possível construir não a versão da história, mas uma versão dessa história. Tal versão foi colocada em diálogo com fontes documentais escritas e nos ajudou a entender o percurso da EJA no Brasil e no Acre.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, fizemos leitura e análise de obras de autores como Soares (2002), Kleiman (1999), Pereira (2004), dentre outros. Quanto à pesquisa documental, no intuito de (re) construir a história da EJA no Acre, fizemos o levantamento de documentos tais como a Política de Organização da Educação de Jovens e Adultos (2008), enquanto modalidade de educação que possui especificidades próprias e que contribui para reconstruir espaços de acesso à escola e ao letramento aos sujeitos advindos de classes populares.

Assim, por meio da pesquisa-ação, com base no referencial teórico estudado, nos documentos e nas experiências das práticas docentes desta pesquisadora discutimos possíveis respostas para questões que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita na educação de Jovens e Adultos. O objetivo foi elaborar um **projeto de letramento** e desenvolvê-lo em uma turma de Educação de Jovens e adultos, de modo a contribuir para a consolidação das habilidades de leitura e escrita desses alunos.

A turma escolhida para a execução do projeto é a turma na qual lecionamos (segundo segmento), de uma escola pública do município de Rio Branco – Acre. Ao longo da execução, registramos todo o processo por meio de um diário de bordo, bem como por meio de imagens.

O projeto apresentado é uma proposta de intervenção com foco no letramento, com um olhar cuidadoso na leitura e escrita dos alunos. O projeto foi denominado “LER E ESCREVER NA ESCOLA E NA VIDA: DIREITO DO

⁴ - Professora Ana Maria (nome fictício), Coordenadora da EJA no Estado do Acre há mais de 15 anos, que acompanhou de perto todas as transformações ocorridas nesta modalidade de ensino.

CONSUMIDOR E CIDADANIA”, executado na escola Zuleide Pereira de Souza, com duração de quatro semanas (mês de maio a junho de 2015).

Vale detalhar as atividades desenvolvidas ao longo deste período: na primeira semana houve uma conversa sobre as intenções da realização do projeto e também foi feita em conjunto (professora e alunos) a escolha do tema a ser trabalhado. Na segunda semana de atividades, um grupo de alunos foi selecionado para uma visita ao órgão do PROCON da cidade de Rio Branco/AC, para, assim, obter as informações necessárias a respeito do tema DIREITO DO CONSUMIDOR E CIDADANIA e, em seguida, promover o debate na sala de aula.

Na terceira, realizamos as definições das apresentações dos trabalhos e o início das atividades de produções textuais; e, por último, na quarta semana, procedemos com as finalizações das atividades e com a culminância do projeto. Vale ressaltar o quanto as ações do projeto envolveram todos os estudantes daquela turma do módulo IV EJA II, Ensino Fundamental, estes estavam motivados e empenhados nas fases do projeto. E em cada etapa sentíamos o aumento de autoestima em cada aluno, ao final de cada dia atividade era visível o entusiasmo da turma. O projeto, sua execução, análises e resultados serão apresentados no quarto capítulo desta dissertação.

3.2. DA PRÁTICA SOCIAL AO PROJETO DE LETRAMENTO

O trabalho pedagógico com uma abordagem na leitura e escrita requer do discente e do professor entender a leitura como prática social. Com o objetivo de levar o aluno a uma atividade crítica de linguagem, deve-se fazê-lo pensar por si próprio, explorando significados a partir de situações reais de sua vivência, observando, na prática, a necessidade da leitura e escrita.

O projeto é uma prática social em que a escrita é utilizada para alcançar um fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita formal da escola, ou seja, rompe com muros escolares. Assim, transforma objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238).

A partir dessas ideias, apresentaremos algumas propostas de atividades que envolvem a leitura e escrita em seu âmbito social. Dessa forma, pretendemos mostrar que o desenvolvimento de projetos na escola pode ser uma valiosa ferramenta da ressignificação do fazer ensino aprendizagem, desde que tenha um trabalho coletivo de organização/planejamento e execução de atividades com objetivos e metas compartilhadas entre professor/aluno. Além disso, os projetos também podem nos aproximar mais do tempo, do espaço e das práticas sociais da vida real e isso pode trazer como consequência um novo olhar da comunidade escolar e do entorno acerca da importância da escola e do que nela se faz. Por isso, entendemos que um projeto é:

Ir além dos muros da escola é, como já dissemos, uma estratégia importante. Esse procedimento, entretanto, pouco satisfaz se as ações dele decorrentes não perseguirem um propósito comunitário, ou seja, a possibilidade de se resolver um problema coletivo (no caso, a compreensão do papel do cidadão no referendo) a partir de ações cooperativas, que levem em conta os fundos de conhecimento do grupo envolvido e o seu capital social, ou seja, o potencial que o grupo, entendido como uma comunidade de aprendizagem, tem para avançar nos seus interesses a partir de ações compartilhadas. (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 37).

Acreditamos que a participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, por isso a importância do reconhecimento e o saber usar o gênero do discurso e sua finalidade. Logo, é necessário que essas representações que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam partes significantes no planejamento do projeto de letramento. Isso não quer dizer que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar. Mas, consideramos parte indispensável para o desenvolvimento do nosso projeto.

Durante as etapas do projeto de letramento, o professor poderá guiar o aluno na leitura e produção de textos pertencentes aos vários gêneros, chamar a atenção, explicar, exemplificar as características dos textos em situações reais. Consideramos essa prática bem diferente de apenas definir em uma aula e dar apenas exemplos, ao contrário do projeto, em que o aluno vai perceber durante as etapas de atividades a utilização dos gêneros e seus objetivos, conforme o

decorrer das ações do projeto. Por isso, o discente verá, na prática, como a linguagem se materializa em gêneros textuais.

As atividades propostas no projeto enfatizam o ensino da leitura e da produção de texto, habilidades básicas para que os alunos possam exercer sua condição de cidadãos. Elas se organizam em torno da leitura e escrita para que o ensino da língua se dê por meio de situações de uso real, aprendendo a ler e produzir textos em situações contextualizadas. Por isso,

aprender por projetos é aprender respondendo a uma necessidade vinculada a uma prática social [...]. Nesse sentido, assumimos que o trabalho com projetos impõe uma forma de aprender que deve ser entendida, não como um conteúdo a ser transmitido, mas como algo a ser (re)construído, (re)contextualizado, trabalhado como algo novo – não vivido –, voltado para o passado e apontando para o futuro, embora centrado no presente. A aprendizagem funciona, então, como uma forma de construção do conhecimento que se instaura a partir de um processo dialético (relação do passado-presente-futuro; individual-coletivo; local-global). Algo que se constrói num espaço de movimento. (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 48).

Trabalhar com leitura e escrita é função primordial da escola, ou seja, contribuir para a formação do aluno um sujeito leitor, um cidadão com personalidade ética, promovendo e desenvolvendo o seu senso crítico e compartilhando com ele conhecimentos que transcendem a vida cotidiana.

Optamos, então, por trabalhar com o tema “Direito do consumidor e cidadania”, deixando claro que este tema foi escolhido pelos próprios alunos na primeira semana do projeto, como será apresentado no próximo capítulo. Vale ressaltar que entre vários outros temas este foi o escolhido pela importância que os estudantes lhe atribuem, visto que são problemas enfrentados diariamente por eles em suas vivências diárias. E, ainda, ressaltaram a importância do tema em despertar a comunidade escolar a conhecer e exigir seus direitos como cidadão.

Com esse projeto, procuramos planejar ações visando trabalhar a aplicação prática. Portanto, aprender por projetos é aprender respondendo a uma necessidade vinculada a uma prática social. Nesse contexto, o trabalho com projetos impõe uma forma de aprender que deve ser entendido, não como um conteúdo a ser transmitido, mas como algo a ser (re)construído, (re)contextualizado.

O trabalho com projetos exige a interação entre professor e aluno, devendo este assumir a palavra e a ação. Nesse sentido, é necessária a troca de conhecimentos e responsabilidades. Logo, o desenvolvimento do projeto exige que tanto o professor quanto o aluno estejam disponíveis para o compartilhamento de tarefas. Embora haja funções específicas para alunos e professores em razão das suas próprias competências, falar, pesquisar, oferecer recursos materiais e simbólicos não são apenas incumbências do professor; assim como escutar, executar e aprender também não são tarefas só do aluno.

É importante salientar que o conhecimento está disponível em várias situações e que alunos e professores são possuidores desse, ou seja, são sujeitos de saberes. Por isso, compete a estes sujeitos dividirem o trabalho. Esse processo gera o conhecimento, além de proporcionar ao aluno a ação e o desenvolvimento de habilidades reconhecidas durante o desencadeamento das atividades do projeto. Os projetos de letramento contribuem para uma aprendizagem profunda e eficaz à proporção que oportunizam uma participação mais ativa e engajada de toda a comunidade escolar nas atividades vivenciadas.

CAPÍTULO 4 - PROJETO “LER E ESCREVER NA ESCOLA E NA VIDA: DIREITO DO CONSUMIDOR E CIDADANIA”

Neste capítulo apresentaremos a descrição e o desenvolvimento das etapas do projeto, tanto a ideia quanto o relato de experiência, logo haverá a ocorrência de períodos narrativos nesta etapa do trabalho e o uso da primeira pessoa do singular, uma vez que a pesquisadora é, também, sujeito dessa ação.

4.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A construção de uma proposta de intervenção se dá na medida em que conseguimos ler o que vemos e vivemos analisando nossas intenções frente a todo esse processo. Para tanto, deve o professor ter o apoio nas discussões teóricas-práticas, problematizando o fazer docente. Dessa forma, uma prática diferente é construída com base no fazer contínuo da vida, das experiências e vivências junto aos alunos na escola. Esta construção se dá pela reflexão/ação/reflexão do nosso trabalho no magistério.

O trabalho com projetos, se bem elaborado, discutido e conduzido, pode envolver operações essenciais para aquisição do saber, gerando uma transformação qualitativa e quantitativa no desenvolvimento do aluno tanto na parte cognitiva quanto social. Para tanto, é necessário haver um propósito, o professor precisa estar ciente do que vai trabalhar e, principalmente, que conceitos, procedimentos e atitudes pretende que o aluno desenvolva trabalhando com o projeto.

A ação de planejar um projeto de intervenção exige o conhecimento da realidade, senso crítico, vontade e necessidade de transformar a realidade escolar. Para isso, é necessário estar inserido no ambiente escolar, observar e conhecer a prática pedagógica da EJA, e, a partir dessa etapa, devem-se estabelecer objetivos traçados, fundamentados, como também atividades que serão desenvolvidas e os participantes que estarão compromissados com o desenvolvimento do projeto. Importante também é conhecer as características da comunidade escolar, observar as suas necessidades específicas.

Outro fator importante é o tema do projeto, pois o interesse e envolvimento são ações fundamentais para um bom resultado. É preciso selecionar o tema a ser abordado em conjunto com a comunidade escolar, deve-se abordar de forma interdisciplinar às áreas do conhecimento e deve ser sempre dialogado com a realidade social do aluno.

O título do projeto sempre deve ser objetivo, conciso, explicativo, coerente com conteúdo escolhido e objetivo pretendido, para, desta maneira, possibilitar e garantir a identificação da temática a ser abordada com o perfil e demanda da turma e nível de aprendizagem dos alunos. Relevante também são as justificativas que levam à escolha do tema, as razões sociais que direcionam a necessidade do aluno.

As ações durante o desenvolvimento do projeto são essenciais para um aproveitamento do aprendizado esperado, os alunos envolvidos devem se sentir sujeitos ativos e responsáveis pela execução e resultados das atividades realizadas no andamento das tarefas.

Esses passos são fundamentais para a construção de um plano de intervenção. O ato de planejar se caracteriza como um posicionamento consciente político-pedagógico diante de uma realidade que precisa ser repensada, com ações bem planejadas. Portanto, é preciso organizar os dados levantados junto com comunidade escolar, analisá-los e interpretá-los, com vistas ao planejamento do projeto de intervenção.

O professor de EJA deve tomar conhecimento do espaço que configura essa modalidade de ensino, buscando situar-se e informar-se sobre aspectos pedagógicos e didaticamente significativos. Essa forma de ver é formada por distintos olhares sobre a realidade. Deve-se levar em consideração, além de estar no cotidiano do aluno de EJA, ser compromissado com o grupo. Procurando captar os sentimentos dos sujeitos em relação ao mundo do conhecimento.

Tomando como referência o vivido no espaço da EJA, a intenção em trabalhar com o projeto é aproximar os alunos dos objetos cognoscíveis, construído com base no cotidiano pedagógico escolar vivenciado por eles. Não devemos pensar na escola meramente como uma forma de receber instruções, postulados, receitas, mas, sim, entender que esta instituição é, sim, um lugar em que o aluno deve participar coletivamente da construção do saber, que vai além

do saber de uma experiência feita e acabada, que leve em conta as suas necessidades do aluno e o possibilite constituir-se sujeito de sua própria história. Por isso, é necessário que o educando assuma o papel de sujeito na produção de seu conhecimento, reconhecendo-se importante no processo de sua aprendizagem.

4.2 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO:

Programa: Mestrado Profissional em Letras

Autora: Rosa Maria Lima Guimarães

Escola: Zuleide Pereira de Souza

Tema: Direito do consumidor e cidadania

Nível: Ensino Fundamental II

Módulo: IV

Modalidade de Ensino: Educação de Jovens e Adultos

Segmento: 2º

Tempo previsto para execução: 4 (quatro) semanas

Ínicio e término do projeto: início dia 16 de maio com encerramento dia 13 de junho

4.3 SOBRE OS OBJETIVOS DO PROJETO:

Por meio do desenvolvimento dessa proposta de trabalho, buscamos mobilizar os alunos para ler e escrever no interior da escola e fora dela, a partir da produção do conhecimento em torno do tema Direito do consumidor e Cidadania. Ao discutirmos as questões que levam a reflexões sobre nossos direitos como cidadãos, com base nos conhecimentos prévios dos alunos e nos variados suportes textuais (jornais, livros, revistas) e gêneros, possibilitaremos ao aprendiz integrar o conhecimento tradicional às práticas do cotidiano, bem como compreender o valor social da leitura e da escrita, consolidando suas habilidades leitoras e escritoras. Temos como objetivos, ainda:

- Despertar o senso crítico do aluno através da leitura, refletindo sobre as questões sociais que envolvem os nossos direitos;
- Proporcionar ao educando o contato com os diversos gêneros textuais, permitindo ao grupo reconhecer, situar e explicar sobre esses gêneros tão presentes no meio social em que se encontram;
- Levar o aluno a ser capaz de produzir textos, com uma visão clara sobre suas finalidades.

4.4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A proposta que apresentamos é de caráter interventivo, por termos um olhar social no aprendizado dos alunos da EJA. Sabemos que são alunos que necessitam de mediações pedagógicas para que, dessa forma, haja uma prática voltada para a leitura e a escrita. São alunos que precisam de incentivos, de autoestima em relação ao seu potencial. O desenvolvimento do projeto como forma de intervenção pedagógica é uma ferramenta que consideramos muito importante para melhorar a competência leitora e escritora dos alunos.

Com isso, queremos dizer que o desenvolvimento de projetos na escola pode ser uma alternativa de ressignificação do fazer docente e discente desde que seja pressuposto um trabalho coletivo de planejamento e execuções de atividades que têm objetivos e metas por profissionais com diferentes formações, que oferecem sua contribuição para, juntos e com a participação ativa dos alunos, chegarem a um ponto definido e prévia e coletivamente. Além dessa ação coletiva, os projetos podem nos aproximar do tempo, do espaço e das práticas sociais da vida real e isso pode trazer como consequência um novo olhar da comunidade escolar e do entorno acerca da importância da escola e do que nela se faz. (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 20).

Projetos impostos não impulsionam o aluno a caminhar rumo ao conhecimento. O que mais se vê, por exemplo, em tempo de Olimpíadas e Copa do Mundo são corredores da escola cobertos com cartazes, com escritas enormes sobre a história do tema, imagens de revistas e jornais, que não despertam o interesse dos alunos, pois eles têm essa informação e imagem rápida e fácil pela internet. Já estão acostumados a ver o que circula na mídia.

Isso não quer dizer que as escolas não possam disponibilizar projetos para serem trabalhados. As escolas podem e devem desenvolver projetos, desde que esse seja elaborado pelos alunos com o auxílio do professor, que o assunto seja pertinente à realidade do aluno e que possa ser algo que o desafie, o desperte e o estimule para que caminhe em destino ao saber. Por isso, deve haver uma intenção em se trabalhar o tema e também o que se espera do aluno e do professor, já que vão desenvolver juntos o projeto e cada um tem um papel significativo.

Num projeto espera-se que o aluno desenvolva as habilidades como elaborar, refletir, selecionar, melhorar a prática da escrita e da leitura, revisar, registrar, pesquisar, argumentar, saber respeitar a opinião dos colegas, trabalhar de forma cooperativa, desenvolver a autonomia e a responsabilidade. Já o professor deve agir como mediador, auxiliar, criar situações desafiadoras, intervir quando necessário e essas habilidades são desenvolvidas no andamento do projeto. Um projeto sem objetivos é algo sem significado, pois o aluno não se sente motivado e, então, não são desencadeadas as competências essenciais para que aprendizagem realmente aconteça.

Quanto ao tema do projeto **“Ler e escrever na escola e na vida: direito do consumidor e cidadania”**, como proposta de intervenção, foi escolhido pela turma do módulo que leciono e, segundo os alunos, considerando suas necessidades diárias. Afirmaram ter pouco ou quase nenhum conhecimento acerca desse tema, considerado por eles tão importante em diversas situações, em suas relações comerciais como consumidor.

Os aspectos que motivaram a escolha dessa temática foram interessantes o que despertou ainda mais o desejo de realizar o projeto na escola, com ação direta da turma, mas que culminasse com o envolvimento de toda escola. Foi a partir desse momento que abracei ainda mais a causa por se tratar de uma necessidade social, um desejo dos alunos. Fato claro, os alunos não conhecem, muitas vezes, seus direitos como cidadãos. Foi almejada nesse projeto a possibilidade de levar para a sala de aula uma leitura significativa desse tema, capaz de contribuir para o letramento dos alunos.

Essa temática “Direito do consumidor” cumpre uma função social e política, pois alerta para o descumprimento das leis de defesas do consumidor e possibilita

o despertar do senso crítico dos alunos. A proposta foi planejada para ter duração de quatro (4) semanas, com início dia 16 de maio e culminância para o dia 13 de junho de 2016. Foi organizado em um projeto, com atividades semanais desenvolvidas pelos alunos. Nosso embasamento teórico para realização do projeto de letramento foi Oliveira, Tinoco; Santos; (2014), a Lei nº 8078/1990 Código de Defesa do Consumidor (CDC), Pietri (2009), entre outros.

4.5 A IMPORTÂNCIA SOCIAL DO TEMA DIREITO DO CONSUMIDOR

Sabemos que em muitas situações temos nossos direitos lesados como consumidores, desde modo a escolha do tema do projeto pelos alunos explica-se por várias situações testemunhadas por estes no decorrer da escolha. Vendo a importância do discurso dos discentes no momento da conversa compartilhada sobre o projeto de letramento, tanto eu como docente, bem como os alunos reconhecemos, naquele momento, que havia uma necessidade de conhecimento e aprendizagem neste tema e que este seria relevante para aquela turma e para toda a comunidade escolar, por ter um valor social.

O Código de Defesa do Consumidor (CDC), lei 8.078 de 11 de setembro de 1990, tem sido um instrumento importante para melhorar as relações de consumo na nossa sociedade, mas ainda há muita resistência no cumprimento das regras nele estabelecidas, principalmente por parte das operadoras de celulares, cartões de crédito, lojas em gerais. Situações estas vividas diariamente por alunos da Educação de Jovens e Adultos, por isso a necessidade de explorar este tema, segundo os alunos.

Conhecer ao menos a parte básica do código é uma forma de incentivo à cidadania, reconhecer e exigir alguns direitos básicos como consumidor e, assim, ter preservados os seus interesses como usuários de serviços e produtos. E, conforme os alunos.

4.6 ESBOÇO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Tempo das atividades	Práticas de letramento	Objetivo	Gênero	Ação	Produção
Primeira semana	Escolha conjunta do tema do projeto de letramento, observando a necessidade da comunidade escolar. E divisão das equipes de trabalho.	Fazer o aluno se sentir-se o autor de todo processo.	Debate	Alunos e professor (a) compartilham ideias.	Debate em sala de aula, que culminou na escolha conjunta do tema do projeto.
Segunda semana	Visita ao Órgão do PROCON da cidade de Rio Branco.	Buscar informações iniciais do Código de Defesa do Consumidor (CDC). E, a partir disso, repassar as informações às demais equipes.	Entrevista	Conhecer o Órgão do PROCON, desde o prédio até informações da Lei.	Conversa com o funcionário do Órgão PROCON. E, na aula seguinte, leitura e discussões acerca da Cartilha do Consumidor.
Terceira semana		Organização coletiva o que seria apresentado na culminância do projeto de letramento.	Cartazes (suporte); Poesia; Peça teatral;	Decisão coletiva das atividades.	Produções de cartazes; Produção da poesia; Ensaio da peça teatral.
Quarta semana	Resultados de todas as atividades do projeto.	Apresentar o Projeto à comunidade escolar.	Exposição oral e escrita.	Apresentação das atividades para a comunidade e escolar.	Apresentação final de todas as produções realizadas durante a execução do projeto: Cartazes, poesia, peça teatral e, também, palestra com o advogado.

4.7. DIÁRIO DE BORDO DO PROJETO

Como foi citado, o projeto de letramento: **A vida na escola: a leitura e a escrita como exercício da cidadania – o direito do consumidor** foi organizado em quatro semanas na escola que leciono, Professora Zuleide Pereira de Souza, com registros diários das atividades desenvolvidas durante esse período. O projeto teve culminância dia 13 de junho de 2016 com a participação dos demais alunos da escola, segue abaixo a descrição das atividades realizadas neste período:

4.7.1 PRIMEIRA SEMANA DE ATIVIDADES – A ESCOLHA COLETIVA DO TEMA DO PROJETO

Na primeira semana de atividades, houve debates na sala de aula acerca do que seria um projeto de letramento, sua importância, seus objetivos e principalmente a escolha coletiva do tema. A partir desses apontamentos, vários temas apareceram: meio ambiente, saúde, drogas, violência, entre outros. Mas, no calor das discussões, o **aluno S**⁵ levantou a seguinte questão: vamos trabalhar nossos direitos como consumidores, pelo fato de que vivemos várias situações em que nossos direitos como cidadãos foram e são negados.

Com a aceitação de toda a turma, o tema foi escolhido. Assim, o grupo considerou muito importante o tema, tanto para eles, como para a comunidade escola, por se tratar de um assunto que, certamente, traria benefícios em termos de conhecimento e aprendizado para todos, e, ainda, por ser algo pouco trabalhado na escola.

Logo, o projeto teria uma função social significativa com relação direta com a realidade do público escolar. Com o tema selecionado na primeira semana, as seguintes seriam as ações de execução do projeto dentro da escola. Deste modo, a partir da escolha, a turma de 16 alunos foi dividida em grupos - quatro alunos

⁵ Os alunos, por questões éticas, serão identificados apenas por uma letra.

em cada equipe - com ações a executar durante as semanas seguintes. Trabalhar com projetos

é tornar significativos o espaço e o tempo do cotidiano, possibilitando ao aprendiz integrar o conhecimento tradicional à tecnologia do presente, ressignificar experiências culturais, agregar as formas de ler e escrever no ciberespaço à leitura e escrita lineares, contrapor argumentos e opiniões, comparar as diversas formas de ver o fato social e refletir sobre elas, avaliar a veracidade das informações expressas nos textos lidos. É promover a leitura e escrita como exercício para a construção da criticidade. (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 36).

Nesta semana também planejamos conjuntamente o que apresentaríamos no dia da culminância do projeto, falamos sobre as produções escritas, orais e, principalmente, que em todas as ações seriam eles os agentes e que meu papel como docente era apenas mediar e os orientá-los nas atividades. E, no calor da discussão, surgiu a ideia de ter no dia da culminância do projeto a palestra de um advogado, especialista em defender causas do consumidor, e assim haver melhor esclarecimentos para a comunidade escolar. Sugeriram que houvesse um momento para perguntas e alguns depoimentos de pessoas que tiveram perdas financeiras por não conhecer seus direitos descritos na lei 8.078/1990 – CDC. A partir dessa ideia, eu, como docente, procurei um especialista. Fiz, então, o convite para o professor e advogado Marcelo Pereira, expliquei-lhe o projeto e os objetivos pretendidos. Agora, os passos seguintes serão as ações do desenvolvimento do projeto.

4.7.2 SEGUNDA SEMANA DE ATIVIDADES – VISITA AO PROCON

À primeira equipe atribuímos o nome de coordenação: responsável por ir até o órgão de defesa do consumidor da nossa cidade, o PROCON de Rio Branco/AC, e conhecer a lei Nº 8.078/1990 – Código de Defesa do Consumidor (CDC). Nesta etapa, a secretaria da escola providenciou um ofício, solicitando ao PROCON receber os alunos para uma conversa. A equipe, então, ligou e agendou uma visita para o dia 25 de maio de 2016 e foram recebidos por um funcionário do órgão. A visita teve a duração de, aproximadamente, uma hora. Nesta ação, os alunos da equipe levaram como recursos: cadernos para fazer as anotações necessárias e o aparelho de celular para gravar a conversa. Os alunos

organizaram um roteiro com três perguntas para direcionar a conversa com o funcionário do PROCON:

1. Você pode fazer um resumo dos nossos direitos como cidadão?
2. Quais as maiores reclamações dos consumidores?
3. Como são realizadas as fiscalizações do órgão ao comércio?

Nesta conversa, foi apresentada aos alunos a Cartilha do Consumidor, documento esse pouco conhecido da maioria dos cidadãos. Com o material em mãos, os alunos aprofundaram a leitura a respeito do assunto e prepararam-se para compartilhar o conhecimento adquirido com os demais colegas na sala de aula.

Na aula seguinte, foi planejada a apresentação da equipe de coordenação, que, em forma de debate, repassou para os demais alunos as informações obtidas na visita ao PROCON.

Após a apresentação da equipe na socialização das informações, e aproveitando o entusiasmo da turma, começamos um estudo mais aprofundado a respeito dos gêneros textuais, com destaque aos que se apresentavam no decorrer das atividades do projeto. Em primeiro lugar, destacamos o texto da lei do Código de Defesa do Consumidor (CDC), um texto que constitui um gênero próprio do domínio jurídico, caracterizado pela forma particular em que se apresenta, pois é o único gênero textual que apresenta artigo, parágrafos, incisos e alíneas para que, em sua organização. A finalidade, nesta etapa, é tornar possível a compreensão dos alunos a respeito do objetivo do texto e suas características específicas.

Nesta etapa, a organização de atividades de leitura foi um trabalho fundamental para auxiliar os alunos no processo de compreensão do CDC para, a partir disso, terem o conhecimento necessário para as demais etapas do projeto e para a vida. Para isso acontecer, precisamos ter bem clara quais estratégias usaríamos para tornar nosso aluno um leitor proficiente para compreender o texto em questão, no caso, uma lei.

E, para obter êxito nesta fase, tomamos como base Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013, p. 48), que nomeiam essas atividades estratégicas como, pré-textuais, textuais e pós-textuais:

a) atividades pré-textuais: enfatizam a motivação para a leitura e podem envolver inferências (ativação de conhecimentos prévios) sobre o conteúdo abordado, a partir do título e/ou da observação de imagens;

b) atividades textuais: todas as que colaboram para a compreensão do texto: estratégias de construção; adequação da linguagem; pontuação; outras que envolvem as capacidades de compreensão;

c) atividades pós-textuais: ajudam a ampliar a compreensão e refletir a partir de situações pontuais do texto incluindo, por exemplo: comparação de linguagens.

Essa etapa do projeto foi muito proveitosa por todo o envolvimento dos alunos no projeto. As atividades desenvolvidas durante essa semana os trouxeram à consciência de que eles eram os autores do projeto e de que suas ações levariam ao resultado final do trabalho, por isso era visível a empolgação e o entusiasmo dos mesmos nas tarefas.

A quantidade e a qualidade das interações instituídas no debate promovido, com certeza, surtirão efeito na capacidade de aprender mutuamente e exercer a cidadania. Afinal, cidadania é algo que se constrói somente a partir do engajamento cívico, isto é, da ação recíproca do homem motivado por propósitos comuns e pela vontade de crescer em comunhão. Essa parece ser a função maior do processo educativo. (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 37).

4.7.3 TERCEIRA SEMANA - PRODUÇÕES

Nesta semana, organizamos coletivamente o que iríamos apresentar no dia da culminância para os demais alunos da escola. Essa semana foi um pouco tensa, pois alguns estavam nervosos, apreensivos. Porém, sempre tentei mostrar a eles que são capazes e que, certamente, daria tudo certo.

Após conhecer um pouco a cartilha do consumidor, partimos para a prática de produções. A equipe da síntese (nome dado ao grupo) ficou na incumbência de: produzir cartazes com as informações necessárias para a exposição no dia da culminância. Neste caso, um resumo das informações principais da cartilha do consumidor. Introduzimos, neste momento, mais uma reflexão na sala de aula a respeito desse suporte dos gêneros textuais em destaque, neste caso o cartaz, enfatizamos sua importância e o contexto de circulação desse texto: podemos

encontrá-lo em repartições públicas, cinemas, mercearias, lojas, entre outros locais comuns de nossa convivência.

Destacamos, no decorrer da aula, que, como todo texto, o cartaz possui seus objetivos específicos, entre eles: informar, instruir, persuadir (propagandas comerciais é um exemplo). E diante dos referidos exemplos, observamos a intencionalidade discursiva presente em ambos os textos, sua linguagem apelativa, objetiva e clara. Com relevância também aos aspectos visuais: letras, imagens e criatividade (no caso da função apelativa). Logo, foi bastante enfatizado aos alunos que o cartaz configura-se como uma importante ferramenta textual de suporte, que exerce uma função social, já que o mesmo nos informa sobre determinado acontecimento social, ou nos instrui de alguma maneira.

Após o estudo do gênero, o grupo explorou bem a cartilha: os tipos de produtos, serviços e as garantias como consumidor. Porém, todos os demais grupos também participaram dessa etapa, a partir de leituras e fichamentos das informações apresentadas na cartilha do consumidor. Essa distribuição de tarefas configura-se como uma ação de grande importância dentro do projeto.

Distribuição de tarefa – diferentemente da prática tradicional de ensino em que o professor exerce o monopólio da palavra, do saber e da ação, o trabalho com projetos exige catalisação de competências, devendo também o aluno assumir a palavra e a ação. Nesse sentido, é necessário apagar a polarização entre ensinar e aprender, a fim de promover a troca de conhecimentos e responsabilidades. Esse trabalho exige que tanto o professor quanto o aluno estejam disponíveis para o compartilhamento de tarefas. (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 55).

Abaixo, o registro do momento dessas produções:



Fotos 1 e 2 – Terceira Semana de atividades - Produção de cartazes, maio de 2015

Na terceira semana, também foram organizadas algumas atividades lúdicas para o dia da culminância. O grupo da socialização (nome dado à equipe), empolgado com o desenvolvimento das atividades, manifestou o desejo de apresentar uma pequena encenação teatral de uma situação que envolvia um comprador em uma loja, mostrando descumprimento do CDC. A partir desse desejo do grupo, tiramos um momento na aula seguinte para conhecermos o texto teatral, suas características e finalidades. No decorrer desta aula, exploramos bastante o que os alunos já sabiam a respeito desse texto, foi surpreendente porque, apesar de alguns nunca terem ido a um teatro, havia uma bagagem de conhecimentos adquiridos.

Entre as respostas às minhas indagações a respeito do texto em análise, escutamos respostas como: “é um texto que quase sempre imita as situações reais do nosso dia a dia; nele as personagens conversam entre si para dar a sensação para quem assiste de estar dentro da cena; apresenta gestos para enfatizar as falas”, entre outros apontamentos. Desse modo, aproveitando da fala dos alunos, acrescentei outras características como: roteiro, exposição, conflitos, complicação, clímax e desfecho, elementos também dos textos narrativos, mais comuns nas aulas.

O grupo, então, montou todo um roteiro das personagens e suas funções e falas. Os ensaios ocorreram todos os dias da terceira e quarta semana. Vejamos alguns registros:



Fotos 3 – Terceira Semana de atividades – ensaio da peça teatral, maio de 2015.

Após a organização da encenação teatral, os alunos apresentaram o roteiro textual da peça: possuía quatro participantes – duas jovens compradoras de um aparelho celular (a escolha pelo produto se deu por ser um dos problemas mais frequentes citados pelo PROCON na entrevista), o terceiro personagens era o vendedor da loja e quarto um funcionário do órgão de defesa do consumidor. Toda a ação da pequena peça teatral tinha duração, aproximadamente, de vinte minutos. Vejamos o registro dos ensaios:



Fotos 4 e 5 – Terceira Semana de atividades – ensaio da peça teatral, maio de 2015.

O que chamou bastante a atenção foi a escolha do nome da peça: “A loja do Tombo”, usando um aspecto da linguagem para ironizar o que, muitas vezes, acontece com o consumidor compras de produtos: o “tombo”. Logo, a peça mostraria os danos financeiros e aborrecimentos que, muitas vezes, passamos na compra de produtos ou na prestação de alguns serviços.

Ainda na terceira semana, em relação à produção textual, o aluno S manifestou o interesse em fazer uma poesia com o tema “consumidor” e apresentar no dia. Fique feliz com o pedido do aluno e o orientei em relação ao texto, mesmo que a semana de atividade já estivesse bem apertada e cheia de atividades, mergulhamos em outro gênero textual, agora na poesia, levamos os alunos à biblioteca da escola, lugar pequeno, mas amplo em conhecimento e pesquisamos livros que tratavam desse gênero textual.

Nesse momento, mais de fala e apreciação dos alunos, compartilhamos as leituras, e assim, observamos que partia dos próprios alunos aquele momento de aprendizagem. Isso porque, em dado momento, o aluno S, que desejava produzir a poesia, falou em alto e bom som, “a característica principal desse texto é provocar sentimentos e sensações em seus leitores, em que as palavras são selecionadas com certo cuidado, apresentando rimas, versos e um som agradável de escutar”. Com esta fala, a condução daquele momento foi realmente de satisfação e foi fácil perceber que todos entenderam de forma bem espontânea aquele conteúdo, de forma resumida pelo tempo.

Na noite seguinte, o aluno já estava com o texto em mãos para mostrar aos demais colegas e para mim. Segue, abaixo, o texto do aluno:

Consumidor

Fui ao centro comprar um celular,
Quando cheguei em casa aí que fui notar,
O produto era falso,
Não quiseram ali trocar.

Fui atrás dos meus direitos, para ali reivindicar,
Ganhei aquela causa sem me estressar.

Fique o alerta para quem quiser comprar,
Procure os seus direitos para não se estressar.
O PROCON é o lugar onde podem te ajudar,
Entre logo na justiça caso queira ganhar,
O processo é longo mas vale apenas esperar!
A justiça vai ser feita e você vai comemorar.

Autor: S – aluno do módulo IV

(Versão com as devidas correções ortográficas)

A produção textual do aluno foi surpreendente para mim como docente, pois mesmo este apresentando muitas dificuldades durante as aulas, quanto à escrita e à leitura, mostrou que o entusiasmo e as ações do projeto o incentivaram a escrever e a apresentar em público seu texto para toda a escola. O próprio aluno leu o poema para toda a turma e todos o aplaudiram, foi um momento de interação na sala de aula. Isso nos faz refletir sobre a seguinte afirmativa:

[...] o papel do professor não é o de planejar e executar, tampouco o de fazer para o aluno, e sim fazer com ele, atuando em parceria, apoiados no conhecimento, nas habilidades e experiências de cada um, o que significa dizer que ambos aprendem e ensinam, ou seja, são sujeitos ativos no processo de produzir conhecimentos que permitam compreender fatos da atualidade vivenciada por todos (o referendo, por exemplo) e buscar alternativas para a transformação do cotidiano. Assim procedendo, estarão construindo, certamente, a sua consciência individual e coletiva, noutros termos, a sua cidadania. (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 37-8).

4.7.4 QUARTA SEMANA DE ATIVIDADES

Na última semana de atividades, o grupo da avaliação (nome dado à quarta equipe) fez uma avaliação de todos os trabalhos desenvolvidos nas semanas anteriores:

- Avaliou a participação coletiva dos alunos, durante as atividades;

- Realizou uma conversa sobre o conhecimento, aprendizado e a produtividade de todos os grupos;
- Observou os pontos positivos e negativos durante as semanas anteriores;
- Organizou as apresentações da culminância.

Esse momento final de reflexão de todas as atividades desenvolvidas foi valioso para a turma e, também, para meu trabalho como docente. A conversa foi avaliativa em relação ao aprendizado de todas as leituras e produções realizadas. Neste momento, percebi como era importante para os alunos o meu incentivo e apoio a todas as atividades e para as apresentações na aula seguinte para toda a comunidade escolar.

Por isso, no exercício da docência o diálogo e o respeito são passos necessários que se tornam elementos de união entre professor e aluno, promovem o conhecimento coletivo. A consideração de que o aluno possui conhecimento e cultura, alguém que traz para a escola vários saberes que devem ser respeitados e lembrados, consiste no ponto de partida para o sucesso no aprendizado e uma educação voltada pra o aluno.

[...], os projetos de letramento contribuem para a efetiva formação de professores e alunos, porque, sem perder de vista a educação para a cidadania (entendida como algo a se exercer no futuro), eles atuam por meio de ações cidadãs, no presente, para o alcance, hoje, da autonomia e dos saberes necessários às ações fora da escola. (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, P. 101).

4.7.5 CULMINÂNCIA DO PROJETO – 13 DE JUNHO DE 2016

A culminância do projeto: “Ler e escrever na escola e na vida: direito do consumidor e cidadania” foi realizada na segunda-feira, dia 13 de junho de 2016, das 19 horas às 22 horas, na escola de ensino fundamental Zuleide Pereira de Souza. Toda a turma estava envolvida nas atividades, e preciso mencionar que era nítido o nervosismo nos alunos, porém o empenho em ser um bom trabalho superou as expectativas. E tivemos as seguintes apresentações:

1. Abertura do projeto com uma fala da coordenadora pedagógica da EJA;

2. No segundo momento, fiz uma fala sobre o projeto, os nossos objetivos e todas as atividades desenvolvidas ao longo das quatro semanas;



Foto 6 – apresentação do projeto, junho de 2015.



Foto 7 - apresentação do projeto, junho de 2015.

3. Apresentação dos cartazes, pela equipe da síntese, sobre a cartilha do consumidor – apresentando produtos e serviços duráveis e não duráveis;



Foto 8- apresentações dos grupos, 2015.



Foto 9 – Cartazes sobre os produtos, 2015.

4. Produção textual (poema) e a peça teatral – ‘A loja do tombo’:

Consumidor

Fui ao centro comprar um celular,
Quando cheguei em casa ai que fui notar,
O produto era falso,
Não quiseram ali trocar.
Fui atrás dos meus direitos, para ali reivindicar,
Ganhei aquela causa sem me estressar.

Fique o alerta para quem quiser comprar,
Procure os seus direitos para não se estressar.
O PROCON é o lugar onde podem te ajudar,
Entre logo na justiça caso queira ganhar,
O processo é longo mas vale apenas esperar!
A justiça vai ser feita e você vai comemorar.

Autor: Sérgio Santos – aluno do módulo IV
(Versão com as devidas correções ortográficas)



Foto 10- Aluno S, 2015.



Foto 11- Peça teatral, 2015.

Após o aluno S apresentar sua poesia, os alunos do grupo do teatro apresentaram a pequena encenação da peça (A loja do tombo) em que uma cliente comprava um celular e, em poucas horas de uso do produto, percebia os defeitos. Porém, ao requerer seus direitos como consumidora, fora ignorada pela empresa fornecedora do produto. A cliente indignada fora até o PROCON em busca de seus direitos e auxílio no cumprimento da lei Nº 8.078/1990 – Código de Defesa do Consumidor (CDC).

A encenação foi bem descontraída, com cenas de humor, observei que o público escolar mantinha-se atento e afirmava que essas situações realmente ocorrem na vida real.

4.7.6. PALESTRA COM O ADVOGADO MARCELO PEREIRA

A última apresentação da noite se deu com a fala do advogado Marcelo Pereira, especialista em defesa do consumidor, que abriu a palestra falando sobre os nossos direitos presentes na lei Nº 8.078/1990 – Código de Defesa do Consumidor (CDC), momento bem participativo de todo o público escolar. A palestra do advogado foi bem aberta à comunidade escolar, que participava ativamente com testemunhos de fatos já acontecidos de desrespeito à lei do consumidor. A duração da conversa foi de uma hora e meia, com 15 minutos no final para algumas perguntas da comunidade escolar.

A participação da comunidade escolar foi em peso na palestra, os alunos observavam atentos a fala do advogado, pois as situações colocadas por ele são, na verdade, vivenciadas diariamente por eles na vida real. Os 15 minutos finais abertos às perguntas me fizeram ver o resultado positivo de todo o nosso trabalho e esforço, pois eram diversas as situações colocadas pela comunidade escolar e as informações dadas pelo advogado eram fonte de conhecimento que iam além do muro escolar, para vida cotidiana do aluno na sociedade, em suas relações pessoais. Abaixo, algumas cenas do momento da palestra:



Fotos 12 e 13 - Palestra com o Advogado Marcelo Pereira

4.7.7 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA REALIZAÇÃO DO PROJETO

Este projeto é fruto da nossa experiência e de nossas expectativas como professores e alunos do ensino fundamental. Se as experiências de sala de aula criam marcas em nossa vida profissional, esta alimenta a esperança de melhorar as condições de vida de nossos alunos através da educação.

Cabe ressaltar que um dos maiores desafios da escola é o de formar leitores e escritores, por isso, é necessário que cada professor reflita e reveja suas práticas desenvolvidas em sala de aula e perceba que estas representam ações que influenciam nossos alunos. A partir dessa reflexão, o professor pode pensar em começar a desenvolver as alterações em suas práticas em que seja possível alcançar a realidade e a necessidade do aluno em seu contexto social.

As praticas de leitura e escrita desenvolvidas durante as quatro semanas do projeto tiveram ações diretas na vida dos alunos. O conhecimento vindo após a leitura estratégica, com fichamento da cartilha do consumidor possibilitou aos alunos perceberem a importância e o papel significativo que a mesma desempenha na vida de cada cidadão, e, ainda, formar uma opinião acerca do tema.

Assim, evidenciamos que este trabalho trouxe aos alunos participantes, conhecimentos relevantes, adquiridos de forma prática. O que queremos enfatizar é que o projeto possibilitou aos alunos a busca do conhecimento de forma prática

a partir das diversas fases de atividades. Ainda destacamos que muitos conteúdos são passados tão mecanicamente na sala de aula que os alunos não relacionam com sua vivência fora da escola. Logo, nosso principal empenho era justamente que os alunos percebessem que os conteúdos estudados na escola apresentam uma relação direta com sua vida social.

Dessa maneira, foi proveitoso ver o envolvimento dos alunos com a leitura da Cartilha do Consumidor e, ao mesmo tempo, perceber que naqueles momentos reservados para leitura, discussões, debates e compartilhamentos de ideias, os alunos começavam a ver a leitura como uma prática social necessária ao exercício de sua cidadania e, também, perceber que as relações na sociedade são diretamente influenciadas pelo mecanismo da leitura. Logo, a leitura possibilita novas descobertas, conhecimentos e proximidade com exercício de nossos direitos.

Pensar no ensino da leitura na escola, então, significa pensar nas relações sociais envolvidas com a possibilidade de acesso à escrita, que se mostra muito mais complexa quando pensamos que nossa sociedade não se divide em comunidades letradas e comunidades não letradas, mas se constitui de grupos sociais com diversos níveis de letramentos, em razão da quantidade e das características do material escrito disponível, e das funções que a escrita possui nas práticas cotidianas.

As atividades desenvolvidas durante a realização do projeto que culminaram com produção textual e apresentações orais e participação de toda comunidade escolar remetem à importância do trabalho com ações que estimulem as capacidades de nossos alunos. Em especial, o público da educação de jovens e adultos, que são sujeitos com identidades e experiências significativas e que em contato com a escolar somam no aprendizado do aluno.

A atividade de mediação realizada por mim, professora da turma, durante a realização do projeto, foi fundamental no processo, pois cabe ao professor ser o organizador das ações e orientar os alunos em suas tarefas, até que o aluno alcance maturidade e aprendizado. Durante o trabalho com leitura no desenvolvimento projeto, no caso a leitura da cartilha do consumidor, foi claro o compromisso da escola com a formação do aluno para o exercício pleno da cidadania. Assim, em meio a um número quase ilimitado de textos, que variam em

função da época, das culturas e das finalidades sociais, o professor deve priorizar leituras que permitam ao aluno uma reflexão crítica, com relação direta com o contexto social em que vivem esses sujeitos.

Logo, evidenciamos que este trabalho poderá trazer relevantes contribuições para a prática do professor de EJA e para os demais, também ganhos principalmente aos nossos alunos, pois os saberes adquiridos ao longo de práticas educacionais com foco no aprendizado trarão a estes alunos conhecimentos que serão aproveitados na vida real, fora dos muros da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, cujo objetivo era fazer uma reflexão sobre as práticas de letramento na EJA e desenvolver um projeto de letramento que contribuísse para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, percorremos alguns caminhos: fizemos um breve histórico da educação oferecida a jovens e adultos no Brasil e no Estado do Acre, com olhar especial no sujeito com trajetórias escolares interrompidas.

Ainda fizemos uma discussão sobre a questão dos estudos em letramento e multiletramento com foco na Educação de Jovens e Adultos, com um olhar para a nova perspectiva que os documentos oficiais e a literatura pedagógica propõem para essa modalidade de ensino. Em virtude disso, as questões relacionadas à leitura, à escrita e a outras práticas escolares se manifestam de forma diferenciada nesse contexto de ensino, quando comparado ao ensino “regular”.

Retomando ainda as questões do multiletramento com olhar na EJA e no projeto de letramento, durante as atividades de execuções os alunos utilizavam aparelho de celular para registrar cada momento e etapas, e, na visita ao PROCON, gravaram as falas do funcionário com o aparelho celular. Logo compreendemos que a escola pode trabalhar, organizar momentos de aprendizagens que contemplem uma multiplicidade de gêneros, mídias, e tecnologias disponíveis, direcionada à compreensão e produção escrita em diferentes contextos.

O presente projeto teve como amparo os princípios da pesquisa qualitativa, adotando a pesquisa-ação como eixo metodológico, por esta pesquisa possibilitar intervenções da natureza da que realizamos. Apresentamos, também, uma proposta de intervenção em forma de projeto de letramento denominado “LER E ESCREVER NA ESCOLA E NA VIDA: DIREITO DO CONSUMIDOR E CIDADANIA” executado na escola Zuleide Pereira de Souza, com duração de quatro semanas.

Dessa forma, foram quatro semanas de produções dos alunos, na primeira, escolha conjunta do tema do projeto de letramento; na segunda, visita ao órgão do PROCON e debate em sala de aula. Na terceira, definições das apresentações e o início das produções; e, na quarta semana, finalizações das atividades e

culminância do projeto. É importante salientar o quanto as ações do projeto envolveram toda a turma, esta sentia a cada momento que o projeto era de sua autoria e responsável por tudo que estava acontecendo; e, mais ainda, percebemos aumento de autoestima em cada aluno, ao final de cada dia era visível a alegria e entusiasmo da turma. Por isso, acreditamos, desde o início deste trabalho, que os projetos são fortes aliados quando trabalhados em parceria com a comunidade escolar.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para os processos de letramento na Educação de Jovens e Adultos, permitindo inúmeras possibilidades de proporcionar ao aluno da EJA o acesso à cultura letrada, na qual estamos inseridos e dependemos para ingressar e atuar de forma mais e crítica no na vida em sociedade.

Portanto, um novo desafio para nós docentes, seja de língua portuguesa ou de outras áreas, em nossas práticas pedagógicas, consiste em proporcionar possibilidades de letramento e aproveitar o já adquirido pelo aluno da EJA, vindo de suas experiências, visto que, é necessário o desenvolvimento de determinadas habilidades indispensáveis a diversas práticas sociais, em um mundo que se apresenta com novas tecnologias.

Como professores, devemos acompanhar o processo de mudanças, aprimorando nossos conhecimentos e, principalmente, fazendo uso das ferramentas pedagógicas. Além do mais, nas concepções de ensino em que o letramento está inserido, nós, professores, precisamos encarar o desafio do aprendizado e do uso das novas tecnologias educacionais, aprendendo a lidar com os recursos tecnológicos e planejando formas de usá-los nas salas de aula. Sob essas concepções e ideias apresentadas, é possível construir práticas de ensino que consolidem a relação inseparável entre educação, linguagem e tecnologia, criando novas aulas em sintonia com as necessidades dos nossos alunos. Mais do que isso, aulas que promovam a interatividade nos ambientes de aprendizagem e, conseqüentemente, criem novas formas de construção de sentidos.

Por isso, precisamos levar os alunos a compreender que a leitura vai além da decodificação, que envolve tensões, intenções e relações de poder. E isso,

acreditamos, contribui para a formação de um leitor crítico, conhecedor e defensor de seus direitos como cidadãos.

Dessa maneira, a proposta de intervenção aqui apresentada é uma sugestão de aproximar o aluno ainda mais da escola e ver sentido no seu aprendizado. Vale ressaltar que esta proposta está aberta a modificações, inserções e críticas. É apenas uma entre as várias alternativas de ensinar a língua materna. Se o modelo de sociedade que temos promove desigualdades sociais, que a leitura seja um bem cultural que promova a igualdade entre os sujeitos. Ser professor, e professor da EJA, é um desafio diariamente de superar as dificuldades de aprendizagem de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Política e organização da Educação de Jovens e Adultos no Acre**. Rio Branco, Acre, 2008.

BERTONI-RICARDO; MACHADO, V. (Orgs.) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: editora: Parábola, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União de 05/10/1988.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996, p. 27.833-27.841.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. **O papel da escola entre os povos indígenas: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural**. Rio Branco: EDUFAC, 2004 (Série Dissertações e Teses – 6).

FERREIRO, Emília. **O passado e o presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GALVÃO, A. M, Oliveira e DI PIERRO, M. Clara. **O preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2013.

KATO, Mary. **No mundo da Escrita: uma perspectiva Psicolinguística**. 7 ed. São Paulo: ática, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela, SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KLEIMAN, Angela B. SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. In: **Fala e Escrita: Características e Usos**. NELFE (Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita), Depto. de Letras da UFPE, CNPq – 2003.

OLIVEIRA, M. S. TINOCO, G. A. SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, p. 59-73. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, Setembro de 1999.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo. Ed. Loyola, 1987.

PEREIRA, M. L. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio Janeiro: Ediouro, 2.ed. 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2010.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramento na escola**. Anos finais do ensino fundamental. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, L.W.; RICHE, R.C.; TEIXEIRA, C.S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. : EDUC/Mercado das Letras.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

SOEK, Ana Maria. **Mediação pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos**. Curitiba: Positivo, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

VÓVIO, Claudia. **Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo**. Reveja. v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em <www.reveja.com.br>. Acesso em outubro 2015.