



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO
NO CONTEXTO DA EJA**

JOSÉ AMARINO MACIEL DE BRITO

Manaus – AM
2011

JOSÉ AMARINO MACIEL DE BRITO

**AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO
NO CONTEXTO DA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito

Manaus – AM
2011

BRITO, José A. M. de. **As práticas de letramento no contexto da EJA.**
Manaus: UFAM, 2011.

187 p.

Dissertação de Mestrado. UFAM, 2011.

1. EJA 2. Letramento 3. Leitura e Escrita

CDU

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DA EJA

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de mestrado, da Universidade Federal do Amazonas, em 12 de julho de 2011.

.....
Prof^a. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel (UFAM)
Coordenadora do PPGE/FACED

Apresentada à Comissão Examinadora, integrada pelos professores:

.....
Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito (UFAM)
Presidente

.....
Prof^a. Dr^a. Zeina Rebouças Corrêa Thomé (UFAM)
Membro



.....
Prof^a Dra. Maria do Socorro Beltrão Macieira (UNIR)
Membro

À minha mãe,
hoje pedagoga pós-graduada,
em quem eu tenho pretensiosamente tentado me espelhar,
pelo espírito de luta e dedicação à educação que me faz tê-la como exemplo.

Aos alunos dos cursos de licenciatura da UFAM em Humaitá,
especialmente àqueles que me tiveram como professor
ao longo das idas e vindas entre Humaitá e Manaus,
me fazendo dividido entre eles e o mestrado;
a todos eles, meus futuros colegas,
eu dedico este trabalho.

MEUS ETERNOS E SINCEROS AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar,
pela oportunidade de concluir um mestrado,
o que tantos outros, mesmo fazendo jus, não contaram com a mesma sorte.

À professora Joanna, colega do Curso de Letras da UFAM em Humaitá,
a quem eu devo o incentivo que resultou na minha entrada neste mestrado.

Ao professor Dr. José Alecrim Duarte, a quem, além do respeito, eu devo o apoio
dado durante o processo de seleção para este mestrado, para o qual me fez
concessões que eu só imaginei poder recebê-las dos amigos mais próximos.

A Jaspe, secretário do PPGE, pelas tantas apurrinhações que somente ele teria
como quantificá-las. Também pela presteza e pelo camaradismo.

Aos professores e aos alunos da EJA, com quem eu compartilhei bons
momentos, e sem a colaboração dos quais eu não teria produzido este trabalho.

Aos meus colegas do mestrado,
primeiro por terem me aturado, não obstante nossos embates serem ideológicos,
agradeço-lhes pela compreensão, a atenção e pelo carinho a mim dispensados,
mesmo quando eu figurava como a razão pelo dissabor na imposição de lhes
fazer, enquanto um grupo repleto de pedagogos, perder a unanimidade.
Agradeço pelas contribuições recebidas e pela tolerância aos meus exageros.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da
FACED/UFAM, desde os que nos marcaram pela afabilidade aos que tiveram
seus dedos em riste, sem o incentivo dos quais eu não teria concluído mais esta
etapa da minha vida, agradeço-lhes mais ainda por tudo o que, transcendendo os
conteúdos programáticos, nos foi passado como se se quisesse criar em nós um
legado.

Agradeço também ao CNPq pela bolsa concedida a todos os alunos da turma 2008 do Mestrado em Educação da UFAM, sem a qual teríamos passado por momentos bem difíceis com as tantas indas e vindas entre nossos domicílios e a cidade de Manaus, onde esta foi utilizada em grande parte para os custeios com pensões e hotéis, além dos livros e passagens aéreas.

Inestimável foi a ajuda que eu recebi da minha amiga Rita Eutrópio, que se prestou a discutir comigo sobre os mais variados tópicos de minha pesquisa, repassando-me, de antemão, desde as orientações que já havia recebido do orientador que tínhamos em comum até o rico acervo que já lhe tinha sido disponibilizado por este, ouvindo desde as minhas dúvidas às lamúrias, me confortando nas horas de dúvida e estresse, além da preocupação em me fazer sentir bem numa cidade que não era o meu domicílio. Ao lado dela, vivi horas inesquecíveis de muita camaradagem e momentos de muita descontração. Com ela, as leituras difíceis se tornaram mais fáceis, apesar de Kosik.

Em especial, eu quero agradecer ao meu orientador, o professor Luiz Carlos Cerquinho de Brito, a quem eu recorri tantas vezes de forma impertinente, noutras envergonhado, por saber que a atenção que eu lhe cobrava, embora nunca me fosse negada, era como se eu lhe furtasse das outras tantas tarefas a que ele se prendia, cujas orientações resultaram neste trabalho, sem as quais eu pouco teria feito, o qual passa ser a nossa contribuição conjunta para a área a que ambos nos dedicamos. A ele, meus agradecimentos e minhas homenagens!

*Ninguém educa ninguém,
ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo”*
(Paulo Freire)

*“Quem não sabe ler, não vê.
Não vê sua dignidade, não vê sua história, não vê o futuro,
não vê o projeto social no qual está vivendo,
não vê toda a exploração que está sofrendo,
não vê a importância de se converter em um agente
de seu próprio destino, em uma pessoa que
deve tomar uma posição ativa na história”*
(Ernesto Cardenal)

RESUMO

BRITO, José A. M. de. **As práticas de letramento no contexto da EJA**. 2011. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito.

Este estudo analisa e discute as práticas de leitura e escrita vivenciadas por sujeitos inseridos num contexto da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e suas relações com o conhecimento sistematizado pela escola, com a cultura letrada, o meio social e o mundo do trabalho, sob a perspectiva do letramento. Na pesquisa, identificamos como os sujeitos se apropriam das práticas sociais letradas com vistas a sua inclusão social, sua inserção no mundo do trabalho e seu acesso aos bens culturais e recursos tecnológicos. Para o embasamento teórico sobre os temas em destaque, nós nos apoiamos nas concepções de Soares (1998), Kleiman (1995), Freire (1992, 1997, 2000, 2001 e 2002) Marcuschi (2004), Vieira (1990), Tfouni (1990) e Smith (2005) quanto ao letramento, e nos estudos feitos por Barton (1994), Gadotti (1995), Haddad (2002), Soares (2004), Ribeiro (2007), Miranda (2003) e Paiva (1995), sobre a EJA, considerada, neste estudo, como um universo de diversidade e de possibilidades, restringindo-se o lócus da pesquisa empírica a uma pequena parte deste. Sob uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, esta pesquisa teve como instrumentos de coleta a entrevista, o questionário e a observação participante. Quanto à metodologia empregada para a interpretação dos dados, nós seguimos as recomendações feitas por Bogdan (1994) e Lefèvre (2000). Enfim, esta pesquisa nos revelou que há múltiplos letramentos e que suas práticas ou eventos vão depender mais do contexto social exterior à escola do que ao tipo de letramento que ocorre dentro dela – o letramento escolar – que se constitui em apenas um dos tantos abordados neste estudo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Letramento. Práticas sociais de leitura e escrita. Cultura letrada.

RESUMEN

BRITO, José A. M. de. **Las prácticas de letramiento en el contexto de EJA.** 2011. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito.

Este estudio analiza y discute las prácticas de lectura y escrita vivenciadas por sujetos inseridos en un contexto de EJA (Educación de Jóvenes y Adultos) y sus relaciones con el conocimiento sistematizado por la escuela, con la cultura letrada, el mundo del trabajo y el medio social, bajo la perspectiva del letramiento como práctica social de estas modalidades de lengua escrita. En la investigación, identificamos cómo los sujetos se apropian de las prácticas sociales letradas con vistas a su inclusión social, su inserción en el mundo del trabajo y su acceso a los bienes culturales y recursos tecnológicos. Para el basamento teórico sobre los temas en destaque, nosotros nos apoyamos en las concepciones de Soares (1998), Kleiman (1995), Freire (1992, 1997, 2000, 2001 y 2002) Marcuschi (2004), Vieira (1990), Tfouni (1990) y Smith (2005) en cuanto al letramiento, y en los estudios hechos por Barton (1994), Gadotti (1995), Haddad (2002), Soares (2004), Ribeiro (2005), Miranda (2003) y Paiva (1995), sobre la EJA, considerada, en este estudio, como un universo de diversidad y de posibilidades, restringiéndose el lócus de la investigación empírica a una pequeña parte de éste. Bajo un abordaje cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo, esta investigación tuvo como instrumentos para coleccionar datos la entrevista, el cuestionario y la observación participante. A respecto de la metodología empleada para la interpretación de los datos, nosotros seguimos las recomendaciones hechas por Bogdan (1994) y Lefèvre (2000). Finalmente, este trabajo nos reveló que hay múltiples letramientos y que sus prácticas o eventos van a depender más del contexto social exterior a la escuela que al tipo de letramiento que ocurre dentro de ella – el letramiento escolar – que se constituye en sólo uno de los tantos abordados en este estudio.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Letramiento. Prácticas sociales de lectura y escrita. Cultura letrada.

SUMÁRIO

Lista de Quadros	12
Lista de Gráficos	13
Lista de Siglas	14
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - ABORDAGENS PRELIMINARES	20
1.1 Descortinando o cenário da pesquisa	21
1.2 As práticas de letramento como foco temático	26
1.3 Da questão metodológica	29
1.4 Delimitação do campo da pesquisa	33
CAPÍTULO 2 - TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ..	36
2.1 As fases evolutivas da EJA: marcos históricos	36
2.2 Bases legais da EJA	44
2.3 Das concepções da EJA	61
CAPÍTULO 3 – O LETRAMENTO EM ASPECTO AMPLO	66
3.1 Concepções teóricas	66
3.2 Das origens do termo ‘letramento’	74
3.3 Práticas e eventos de letramento	76
CAPÍTULO 4 – DA TEORIA À PRÁTICA: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EJA	80
4.1 A escola e as primeiras impressões do cenário para a pesquisa empírica .	80
4.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa: seus perfis e seus universos.....	86
4.2.1 Análise do perfil dos sujeitos pesquisados	89
4.2.2 Quem são os professores da EJA?	103
4.3 A questão dos conteúdos nos cursos da EJA	113
4.4 Métodos e práticas pedagógicas empregados na EJA	128
CAPÍTULO 5 - AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO VIVENCIADAS POR ALUNOS DA EJA	137
5.1 Letramento escolar	146
5.2 Letramento digital	154
5.3 Subcidadania: a EJA na contramão	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	175
ANEXOS	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição do tempo e dinâmica das atividades nas aulas de língua portuguesa na EJA	83
Quadro 2 - Expectativa dos alunos ao ingressarem na EJA	87
Quadro 3 - Nível de satisfação com o curso da EJA	88
Quadro 4 - Perfil dos alunos da EJA por faixa etária	90
Quadro 5 - Intervalo de tempo sem freqüentar a escola.....	93
Quadro 6 - Qualificações profissionais dos sujeitos pesquisados.....	95
Quadro 7 - Idade com que os entrevistados começaram a trabalhar	101
Quadro 8 - Objetivos didáticos de Língua Portuguesa e Literatura para a EJA	118
Quadro 9 - Conteúdos programáticos de Língua Portuguesa e Literatura da EJA	121
Quadro 10 - Sugestões de leitura feita pelos professores da EJA	139
Quadro 11 - Tipos de leitura preferidos pelos alunos da EJA	140
Quadro 12 - Sobre as práticas de leitura antes do ingresso na EJA	142
Quadro 13 - Sobre as práticas de escrita antes do ingresso na EJA.	142
Quadro 14 - Uso da internet pelo alunos da EJA, de acordo com a faixa etária	144
Quadro 15 - Dificuldades dos alunos da EJA com as práticas de leitura	149
Quadro 16 - Dificuldades dos alunos da EJA com as práticas de escrita	150
Quadro 17 - Tipo de escrita em que os alunos da EJA gostariam de receber ajuda	151
Quadro 18 - Tipo de leitura que os alunos da EJA gostariam de trabalhar em aula.....	151
Quadro 19 - Tipos de sites acessados pelos adolescente numa <i>lan house</i> (observação)	157
Quadro 20 - Enquête sobre conhecimentos de informática e internet	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos sujeitos pesquisados por sexo.....	92
Gráfico 2 - Principais fontes de leitura dos alunos.....	138
Gráfico 3 – Eventos de letramento sem a interferência da Escola	145

LISTA DE SIGLAS

AM – Estado do Amazonas
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho de Estado da Educação
CEFORT – Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino
CF – Constituição Federal
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DESU – Departamento de Ensino Supletivo
DSC – Discurso do Sujeito Coletivo
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
GEJA – Gestão de Educação de Jovens e Adultos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEFD – Programa Especial de Formação de Docentes
PEI – Programa de Educação Integrada
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFAP – Universidade Federal do Amapá
UFCE – Universidade Federal do Ceará
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO – Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas

INTRODUÇÃO

O momento que estamos vivendo na atualidade é marcado cada vez mais pelas tecnologias e pelas crescentes influências dos meios de comunicação. Somando-se as influências de uma economia globalizada, passamos por grandes desafios em várias áreas. Estas mudanças impõem níveis de educação cada vez mais elevados para que as pessoas possam ter acesso às condições mínimas de sobrevivência de forma decente.

Há um enorme contingente de pessoas com níveis de educação muito baixos e com habilidades de leitura e escrita muito limitadas que depende do letramento para poder acessar os bens tecnológicos que surgiram com a modernidade, apropriar-se da cultura letrada e garantir sua inserção no mundo do trabalho.

A escola, enquanto instituição social, deverá se transformar em instância estratégica de equalização de oportunidades e de qualificação para atender a estas mudanças estruturais, satisfazendo as especificidades e as demandas dos contextos sociais mais adversos da atualidade.

Os desafios modernos do desenvolvimento científico e tecnológico exigem dos sistemas educacionais uma perspectiva educacional alinhada com os diferentes contextos em que o homem se encontra inserido para que se consolidem as competências necessárias e urgentes para que este possa transitar em seu seio, assegurando-lhe, por meio da qualidade, oportunidades de desenvolvimento.

Bem no epicentro deste cenário, aqui configurado como campo de pesquisa, há um conjunto de atores que carecem de impulso e motivação para transformarem seus mais diversos saberes em provocações que, num passo seguinte, possam se converter em mudanças de sua condição social e de vida, despertando para sua realidade e para o seu poder de transformação.

Neste universo, desponta a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com promessas de oportunizar estas mudanças a todos os que se encontram à margem do progresso e da modernidade, como uma esperança para os excluídos de um sistema que mais se importa com a manutenção do sistema capitalista do que mesmo com a sobrevivência da espécie humana.

Tendo como alvo o jovem, o adulto e o idoso, a EJA pretende resgatar, através de novos paradigmas formatados para o ensino e aprendizagem destes sujeitos, as noções de cidadania que possibilitem sua inclusão social, a garantia de seus direitos, sua força emancipatória e o poder de intervir no seu meio social para, assim, ter socializados o conhecimento, a cultura e os bens culturais de acesso amplo, negados a este público.

Embora EJA e letramento sejam termos que não permeiam os campos da pesquisa em educação há muito tempo, muitos estudos já vêm sendo desenvolvidos tanto numa área quanto na outra, mas muito pouco tem sido produzido sobre estes dois temas como integrantes de um mesmo eixo temático. O olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva do letramento e suas práticas, nos impõe – como desafio – investigar como as práticas de letramento vêm acontecendo no contexto da EJA para o Ensino Médio, de cujo delineamento se constitui o primeiro capítulo desta dissertação.

Estudos sobre a EJA apresentam visões que diferem tanto do ponto de vista de sua gênese quanto ao lugar que ela ocupa hoje na Educação Nacional. Alguns são otimistas e definem a EJA como uma etapa avançada e inovadora da Educação de Adultos, que na sua última fase era denominada Ensino Supletivo; outros, no entanto, vêem a EJA como um retrocesso no processo educativo que se destina a fazer da escola também um lugar para aqueles que dela foram excluídos na idade própria estabelecida pela legislação para cursar os níveis

fundamental e médio, apenas para se dar cumprimento aos direitos assegurados pela Constituição Federal.

Para o embasamento teórico desta pesquisa, fizemos um estudo bibliográfico e documental para podermos definir quais as bases legais, os marcos históricos e sob que aspectos conceituais nós delimitaríamos a nossa pesquisa de campo. Isto porque a EJA e o letramento já detêm um vasto referencial bibliográfico em que estes termos são apresentados sob várias óticas e interpretações.

Neste aspecto, passamos a abordar a EJA como uma modalidade de ensino desde a sua concepção às suas práticas pedagógicas, levando-nos a revisar toda a legislação educacional que lhe é pertinente. Em seguida, direcionamos este estudo para os propósitos do letramento como o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita voltadas para a inserção de seus sujeitos – aprendentes do Ensino Médio – no mundo do trabalho e da cultura letrada, garantindo-lhes, também, o acesso aos bens tecnológicos, a compreensão de seu papel e lugar no mundo político-social, a detenção de seus direitos e da cidadania

A este respeito, interrogamos: como os programas de Educação de Jovens e Adultos orientam seus processos curriculares, de ensino e aprendizagem na direção da inclusão social e de inserção no mundo do trabalho. Analisamos, ainda, as especificidades na apropriação dos códigos da cultura letrada na formação dos estudantes da EJA, especialmente em termos do desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita.

A inclusão social pressupõe a participação e acesso dos sujeitos aos bens culturais, tecnológicos disponíveis socialmente, devendo ensejar a inserção no mundo do trabalho e a participação política. Para os sujeitos que frequentam a EJA, assim como para os professores desta modalidade de ensino, a inclusão social envolve diversos desafios, os quais perpassam pelo significado das atividades que envolvem o estudo.

Esta nova concepção deve fazer com que todos possam descobrir, reanimar e fortalecer seu potencial criativo. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para

obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica) e se passe a considerá-la em toda sua plenitude: como realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.

O segundo capítulo desta dissertação – *Trajetórias da Educação de Jovens e Adultos* – apresenta, portanto, uma sinopse histórica, seguida de uma análise dos documentos que se constituem na base legal para a implantação e funcionamento da EJA.

Nosso embasamento teórico sobre a EJA teve como referencial os trabalhos publicados por Silva (2001 e 2006); Soares, (2002 e 2005); Romão (2008); Ribeiro (2001) Pinto (1997), Paiva (1993); Miranda (2003) e Haddad (2000 e 2002).

O terceiro capítulo – *O Letramento em espectro amplo*– trata das diferentes acepções sobre o termo, suas origens, suas práticas, eventos e fixa um conceito sobre o qual esta pesquisa se alicerça.

Quanto ao letramento, analisamos as definições dadas pelos teóricos sobre cujos textos nos debruçamos para chegar a um conceito que se fizesse mais apropriado ao estudo que aqui apresentamos. Dentre os principais autores estão Soares (1998 e 2004), Kleiman, (1995), Tfouni (1995), Heath (1983), Barton (1994), Street (1995), Freire (1996, 2002), Bagno (2002), Vieira (2003) e Marcuschi (2004).

O quarto capítulo – *Da teoria à prática: caminhos e descaminhos da EJA* – dá início a amostragem dos dados coletados durante o nosso trabalho de campo, confrontando-os com os pressupostos apresentados pelos teóricos em questão, confirmando-se, em muitos casos, suas teorias e bases conceituais.

Para entender melhor o universo dos sujeitos pesquisados, alguns quadros e gráficos integrarão este capítulo para que se possa visualizar em detalhes os dados empíricos usados para ilustrar os conceitos apresentados.

O quinto capítulo – *As práticas de letramento vivenciadas por alunos da EJA* – busca evidenciar como as práticas de letramento vem se dando no

universo da EJA, apresentado, inclusive, elementos inéditos para este campo de pesquisa, como é o caso do letramento digital, tão presente e evidente na atualidade, mas tão pouco explorado no campo educacional escolar e ainda menos no campo da pesquisa.

Este capítulo ainda vai explorar o letramento vivenciado pelos sujeitos da pesquisa em três contextos distintos: o que acontece na aula de língua portuguesa, aquele que se dá nas aulas dos demais componentes curriculares e, por último, o que ocorre fora do âmbito escolar.

Na sexta parte deste trabalho – nas *Considerações Finais* – a última análise que fazemos sobre o estudo em questão aponta para os problemas apresentados através do levantamento que fizemos durante o tempo em que estivemos em campo, cujas conclusões nos remetem à descoberta dos gargalos que inviabilizam as práticas ‘perfeitas’ do letramento, tais como elas são concebidas, o que nos leva a sugerir algumas mudanças de curso como proposta aos que se encontram diretamente envolvidos com os processos de ensino e de aprendizagem no âmbito da EJA, mais especificamente no que tange às práticas de letramento neste contexto.

CAPÍTULO 1

ABORDAGENS PRELIMINARES

O presente estudo é resultado de mais de dois anos de pesquisa no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), iniciada logo após ter entrado no Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas em meados de 2008, cuja linha de pesquisa voltava-se para a formação de professores e sua práxis pedagógica¹.

Graduado em Letras e com mais de vinte anos de experiência no magistério de línguas (vernácula e estrangeira), os estudos feitos ao longo da primeira fase deste mestrado me direcionaram a uma reflexão acerca do trabalho que eu já vinha desenvolvendo no âmbito da EJA como professor de língua portuguesa para o Ensino Médio. Daí, o novo olhar que passei a ter sobre as práticas de leitura e escrita no contexto da EJA, a partir das minhas últimas análises sobre estas, me levou a estabelecer o letramento como foco desta pesquisa².

A seguir, apresento os passos iniciais que delimitaram a temática em estudo, delineando seus propósitos fundamentais e os procedimentos metodológicos em que nos pautamos para a realização da pesquisa que resultou neste trabalho, bem como os critérios e as etapas por que percorremos até a sua conclusão, os sujeitos pesquisados e o lócus em que foi realizado este trabalho de campo.

¹ Linha de Pesquisa (Campo 3): Formação e práxis do(a) educador(a) frente aos desafios amazônicos.

² O emprego da 1ª pessoa do singular no início deste capítulo se deve à natureza da narrativa ser de cunho pessoal.

1.1 Descortinando o cenário da pesquisa

Embora o histórico da educação de adultos no Brasil aponte suas origens ainda no período colonial, foi somente a partir da segunda metade do século passado que ela passou a ganhar um *status* diferenciado, marcado pela inserção do termo 'ensino supletivo', destinado a reintegração de jovens e adultos ao sistema escolar, cuja determinação legal dava um novo contorno à educação de jovens e adultos que, até a publicação da LDB 5692/71, era voltada apenas para a alfabetização de jovens e adultos, senão, quando muito, estendendo-se às séries iniciais do ensino fundamental (curso primário, de então).

Apesar de ser produzida por um governo conservador, essa lei estabeleceu pela primeira vez, um capítulo específico para a educação de jovens e adultos, o capítulo IV, sobre o Ensino Supletivo. Embora limitasse o dever do Estado à faixa etária dos sete aos quatorze anos, reconhecia a educação de adultos como um direito de cidadania. (HADDAD, 1997, p. 107)

Antes mesmo de passar a ser tratada pela nomenclatura atual – EJA – a educação de adultos já compreendia uma gama de significados: educação formal e permanente, educação não-formal e toda sorte de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconheciam os enfoques teóricos baseados na prática. (Art. 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos).

A EJA, como modalidade específica da Educação Básica, a partir da LDB 9394/96, se propõe a atender uma população que apresenta problemas históricos de exclusão social e dos direitos básicos postos sob a noção de cidadania. Em nível da educação escolar, tal exclusão se traduz principalmente pelas rupturas no período regular da educação obrigatória, no período da infância, da adolescência e da juventude, onde, em tese, todos os sujeitos deveriam apresentar terminalidade no ensino fundamental e médio, tal como concebe a LDB de 1996.

Para regulamentar a oferta da EJA para o seu público-alvo, a Resolução CNE/CEB 01/00, "institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura

dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio.” Em seu artigo 5º, parágrafo único, a referida resolução determina o seguinte:

Como modalidade [...] da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. [...]

Cabe-nos, aqui, apenas mostrar que esta resolução é o instrumento legal que define os parâmetros a serem observados quando da implementação da EJA. Nela, encontramos os direcionamentos para os dispositivos legais estabelecidos para outras modalidades de ensino, os quais também se aplicam à EJA, seja no tocante aos componentes curriculares que deverão integrar a sua proposta curricular, seja quanto aos princípios e objetivos desta modalidade, cujas diretrizes deverão seguir os mesmos parâmetros daquelas já instituídas para os níveis fundamental e médio.

Neste aspecto, muito embora a EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passe a ser uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio que usufrui de uma especificidade própria devendo, como tal, receber um tratamento consequente, seus princípios e objetivos não podem diferir dos daqueles. Segundo Cury (2000, p. 58-59),

As bases legais da LDB nos encaminham para uma diferenciação entre o caráter obrigatório do ensino fundamental e o caráter progressivamente obrigatório do ensino médio, à vista da necessidade de sua universalização. Ora, sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, é lógico que deve se pautar pelos mesmos princípios postos na LDB. E no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, ela toma para si as diretrizes curriculares nacionais destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE. Valem, pois, para a EJA as diretrizes do ensino fundamental e médio. A elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade.

Não obstante a conjunção dos mesmos princípios e fundamentos da Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, se estender também à EJA, como se para atender ao princípio da equidade, as especificidades desta última,

para alcançar os mesmos fins que aquelas, impõem determinadas adequações em seu modelo pedagógico, estabelecendo três funções que o tornam diferenciado e próprio desta modalidade. São elas: a função *reparadora*, caracterizada pela garantia do acesso à escola e o direito à educação por jovens e adultos fora da faixa etária apropriada para o ensino regular; a função *equalizadora*, caracterizada pelo restabelecimento de sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade, isto é, a garantia de igualdade de oportunidades; e a função *qualificadora*, caracterizada pelo poder que o jovem e adulto têm de se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si.

Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles. (CURY, 2000, p. 11)

Concorrendo com o que expusemos até este ponto, a EJA, na prática, parece não corresponder a todas as expectativas geradas a partir do que consta em suas bases legais, propostas e projetos.

Dentre os fatores que podem macular a seriedade com que a EJA foi concebida, um diz respeito à falta de adequação dos sistemas de ensino ao que estabelece a legislação para que ela seja oferecida dentro dos parâmetros legais; outro aponta para o despreparo do corpo docente para lidar com esta modalidade de ensino específica. Mas não para por aí.

Uma vez que a própria legislação permite que a EJA seja oferecida fora dos domínios do Poder Público, cuja redução na duração dos cursos a torna atraente para aqueles que colocam a certificação acima da qualificação, tendo ainda como agravante um contingente bem acima do número a que as escolas públicas podem atender, a EJA pode se prestar à oferta de ensino com baixa qualidade, aligeirado e destoante das funções e princípios estabelecidos pela legislação. Para ilustrar a visão de que a proposta da EJA pode vir a ser utilizada para fins escusos, Soares (2002) nos adverte:

Dado o contingente a ser atendido em um curto período de tempo e a redução dos recursos financeiros previstos, há que estar atento para as fórmulas mágicas de plantão que possam se apresentar, oferecendo soluções de qualidade discutível para um público extenso. Estamos nos referindo às propostas de projetos de EJA aligeirados e imediatistas, de curta duração e de atendimento em massa. (p. 17)

Obviamente, por conta de um aligeiramento que visava tão somente contemplar as experiências já vivenciadas por seus alunos, muitos deles trabalhadores e chefes de família com bastante experiência de vida, a EJA passa a ser um atrativo para os excluídos do sistema escolar e, até mesmo para aqueles que ainda em idade escolar apropriada, se encontram atrasados nos estudos, os quais engrossam as fileiras dos ingressantes nesta modalidade de ensino tão somente com o propósito de uma certificação rápida, muitas vezes, aumentando ainda mais as divergências etárias e dificultando tanto os propósitos daqueles a quem ela realmente se destina quanto o trabalho docente.

Cury (2000) entende que a migração de alunos atrasados nos estudos do ensino regular para a EJA não deve ser negada e nem pode se constituir em um problema para esta modalidade, uma vez que ela foi lançada sob a premissa constitucional de não ser excludente, pois, o direito à educação, independente da modalidade, é um direito de todos. Assim, ele elucida o seu entendimento sobre esta questão no Parecer 01/00 do Conselho Nacional de Educação, do qual foi relator:

[...] no caso de uma postulação de ingresso direto no ensino médio da EJA, tal situação deverá ser devidamente avaliada pelo estabelecimento escolar, obedecida a *regulamentação do respectivo sistema de ensino*. Logo, a regra é o esforço para que o ensino seja universalizado para todos e que a uma etapa do ensino se siga a outra. Daí a importância do art. 4º II da LDB que coloca como dever do Estado para com a educação pública de qualidade a garantia da *progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio*. Este é o caminho para todos os adolescentes e jovens. A exceção fica por conta do art. 24, II, c da LDB devidamente interpretado. Se tal exceção é uma alternativa dentro da função reparadora da EJA, isto não pode significar um aligeiramento das etapas da educação básica como um todo. (p. 33)

Respaldando-se na LDB 9394/96, que, em seu artigo 24, inciso V, letras 'b' e 'c', trata de avanços progressivos nos estudos mediante a verificação do rendimento escolar do aluno, Cury (2000), prossegue:

Ora, acelerar quem está com atraso escolar significa não retardar mais e economizar tempo de calendário mediante condições apropriadas de aprendizagem que incrementam o progresso do aluno na escola. Tal progresso é um avanço no tempo e no aproveitamento de estudos de tal modo que o aluno atinja um patamar igual aos seus pares. Quem está com adiantamento nos estudos também pode ganhar o reconhecimento de um aproveitamento excepcional. Em cada caso, o tempo de duração dos anos escolares cumpridos com êxito é menor que o previsto em lei. Em ambos os casos, tem-se como base o reconhecimento do potencial de cada aluno que pode evoluir dentro de características próprias. Um, porque sua defasagem pedagógica, em termos de pouca experiência com os processos da leitura e da escrita, pode ser redefinida por meio de uma intensidade qualitativa de atenção e de zelo; outro, porque o avanço pode ser resultado de um capital cultural mais vasto advindo, por vezes, de outras formas de socialização que não só a escolar, como enunciado no art. 1º da LDB, considerados tantos os fatores internos relativos à escola, como os externos relativos à estratificação social. (p. 34)

Eventualmente, é na etapa final da Educação Básica, notadamente no Ensino Médio – que a EJA apresenta o cenário que mais nos preocupa, uma vez que ela serve de palco para as mais diversas atuações, quando nela se esboça um panorama que parece ter sido criado para atender aos mais diversos interesses. Nas classes da EJA para o Ensino Médio, encontramos (1) *jovens* com idade entre 18 e 21 anos que migram do ensino regular para recuperar atrasos provocados por ocasionais ou sucessivas reprovações, portanto, alunos que nunca foram excluídos da escola; (2) *jovens* com idade acima dos 21 anos de idade, excluídos da escola no período da adolescência³ por diversas razões; (3) *adultos*, em sua grande maioria, trabalhadores, pais de família, desempregados, cujos estudos foram interrompidos no passado pela falta de oferta, de oportunidade ou por desistência, esta última, quase sempre marcada por conta do ingresso no mercado de trabalho, quando o estudante se via obrigado a interromper seus estudos para poder se dedicar a um emprego que o ajudasse a se manter ou manter sua família; e (4) *idosos*, mesmo que em número inferior aos demais grupos, mas também presentes nas turmas da EJA de nível médio.

Não obstante a heterogeneidade de faixas etárias e interesses diversos, a falta de uma formação apropriada do corpo docente para lidar com um grupo tão miscigenado, a inexistência de uma proposta metodológica que se adeque a todos

³ De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, a adolescência é o período correspondente à faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos de idade. (Art. 2º)

de forma globalizada e a carência de métodos condizentes com a proposta da EJA, tal como ela foi esboçada, o próprio sistema escolar vem tratando a EJA com um certo desdém, como algo que lhe foi imposto de cima para baixo, não dando a esta modalidade de ensino o mesmo tratamento que dá ao ensino regular.

Geralmente destinadas ao funcionamento no período noturno, as classes da EJA são marcadas por pessoas fatigadas pelo dia de trabalho, professores que já deveriam estar em seu horário de descanso, assiduidade flexibilizada e uma evasão acentuada. Como se estes estímulos negativos não bastassem, ainda se somam aos trabalhos docente e discente: dificuldades com a aprendizagem de determinados conteúdos, repassados de forma reduzida e aligeirada, bem como os problemas oriundos da sociointeração entre grupos tão diferentes e com interesses tão diversos, sobre os quais voltaremos a tratar no Capítulo 4 deste estudo.

É neste contexto que nós nos inscrevemos para investigar como estes atores – alunos e professores – vem se apropriando da leitura e da escrita como uma prática social que os possibilite ter acesso à cultura letrada, aos bens culturais e aos recursos tecnológicos, bem como de que forma essas práticas de letramento podem contribuir para sua inserção num mundo marcado por tendências globais, dando-lhes significados e ferramentas que garantam a sua inserção neste mercado de trabalho.

1.2 As práticas de letramento como foco temático

A priori, devemos esclarecer que as práticas de letramento no âmbito da EJA têm se constituído como tema para um vasto campo de pesquisa. Tais pesquisas, no entanto, têm se dado mais acentuadamente com um enfoque voltado para a alfabetização. Embora não se esgote, a temática ‘EJA *versus* Alfabetização’ já produziu um grande acervo de trabalhos científicos nos últimos dez anos.

Até 1998, segundo Haddad (2002, p. 14), só foram publicados, no país, cinco dissertações e nenhuma tese sobre ‘alfabetização’ no campo da EJA. Entretanto, sobre a ‘leitura e escrita’ no contexto da EJA, já se contava com onze

dissertações e uma tese de doutoramento. De acordo com o levantamento coordenado por Sérgio Haddad sobre o estado da arte da EJA no Brasil, entre 1986 e 1998, não havia sido ainda publicado nenhum estudo sobre o 'letramento' no universo da EJA. Obviamente, o termo 'letramento' já era mencionado nos trabalhos sobre alfabetização, leitura e escrita, mas não recebera nenhum destaque especial destas produções acadêmicas.

Dos 222 trabalhos (dissertações e teses sobre a EJA) analisados por Haddad (2002), um quinto deles tinha como tema central 'o aluno da EJA' – seu perfil e sua visão.

Em sua grande maioria, os trabalhos publicados sobre a EJA se voltavam apenas para os encaminhamentos desta modalidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, na outra extremidade da Educação Básica, a EJA, enquanto modalidade de ensino para o nível médio, despertara pouco interesse por parte dos pesquisadores. As pesquisas neste nível sempre estiveram mais voltadas para as concepções pedagógicas e políticas públicas voltadas para a EJA, quase sempre diagnosticando o status que a EJA vinha ganhando no contexto escolar, em detrimento dos processos ou mecanismos que ocorrem no seio da escola que pudessem promover as mudanças pretendidas com esta nova modalidade de ensino, bem como os ganhos e vantagens preconizados pela legislação atual mediante as passagens destes sujeitos pelas classes destinadas a esta modalidade de ensino.

Nesta perspectiva, o letramento passa a ser focado, nesta pesquisa, como o ponto de partida para se investigar de que práticas de leitura e escrita se valem os atores envolvidos na EJA: o que lêem e escrevem, para que ou para quem escrevem; quais são os seus anseios diante da leitura e da escrita e quais os ganhos que estas práticas lhe proporcionam. Assim, nosso trabalho está mais centrado em mostrar como a leitura e a escrita podem contribuir para a inclusão social de seus sujeitos.

O letramento a que nos referimos aqui não se restringe apenas às práticas de leitura e escrita no âmbito da sala de aula, aquelas que são feitas a partir do livro didático, mas às práticas de leitura e escrita que estes sujeitos exercem no seu cotidiano.

Desta forma, buscamos entender como os programas da EJA orientam seus processos curriculares, de ensino e aprendizagem na direção da inclusão social e de inserção no mundo do trabalho. Buscamos, ainda, identificar as especificidades da apropriação dos códigos da cultura letrada na formação dos estudantes da EJA, especialmente quanto ao desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita.

A partir daí, fomos a campo para a coleta dos dados que pudessem nos mostrar de que formas tais concepções teóricas podiam ser esclarecidas.

Na busca por parâmetros que pudessem nos direcionar aos processos de desenvolvimento da leitura e da escrita na escola e fora dela, e como estes se interrelacionam com os processos de inclusão social e de inserção no mundo do trabalho contemporâneo, elaboramos algumas questões para serem respondidas até o final de nossa pesquisa, divididas em três eixos norteadores.

1. Questionamos como as práticas de letramento podem ser percebidas fora da Escola, sem a interferência desta, ou mais especificamente, nas trajetórias sociais dos alunos antes de ingressarem na EJA.

2. Sobre a escola e a EJA como interface para as práticas de letramento, questionamos como os estudantes e professores concebem esta modalidade de ensino, a instituição escolar e as atividades de estudo e a aprendizagem escolar direcionadas às atividades de leitura e escrita.

3. Sobre os resultados obtidos a partir das práticas pedagógicas exercidas no âmbito da EJA, questionamos como estas vêm favorecendo os mecanismos de inclusão social – o acesso à cultura letrada, aos bens culturais e tecnológicos – a formação para a cidadania e o preparo para o mundo do trabalho.

Tais questões estão direta ou indiretamente ligadas ao letramento enquanto promotor de práticas sociais que favorecem a inclusão social do indivíduo

através das competências que venha a adquirir tanto com a educação escolar como na sua vivência e experiências externas a ela.

A pesquisa, enfim, revelou como os elementos que integram os processos de ensino e de aprendizagem contemplam os contextos de conhecimento que precedem à educação formal e o tratamento que a escola dá a tais conhecimentos, possibilitando-nos entender como se dá, no âmbito da escola, a construção do conhecimento a partir de um universo em que seus sujeitos já são detentores de múltiplos saberes ainda não formalizados pela Escola, cujos resultados mostram até que ponto tais processos podem garantir o resgate de uma cidadania da qual eles não sejam apenas partícipes passivos.

1.3. Da questão metodológica

Tendo a pesquisa como uma forma de investigar uma problemática levantada para produzir um relato com base em critérios metodológicos que dêem uma sustentação científica às conclusões a que se chegue ao final desta, esses critérios metodológicos apontam o caminho para o desenvolvimento do processo da pesquisa em questão, cujo método deva consistir de princípios e procedimentos aplicados na construção do saber, uma vez que a técnica por si só não dá o rigor científico que se busca numa pesquisa acadêmica. Ao conjunto de métodos, teorias, técnicas, princípios e procedimentos chamamos de metodologia, o que, segundo Gonsalves (2005, p. 62), “entendida como o caminho e o instrumental próprios para abordar aspectos do real, a metodologia inclui concepções teóricas, técnicas de pesquisa e a criatividade do pesquisador.”

André (1996) diz que a decisão metodológica deve estar articulada ao

que se pretende, aos conceitos que se pretende trabalhar, aos questionamentos derivados problema em questão e adaptar-se ao do quadro teórico adotado, aos níveis de análise que se quer priorizar para chegar ao conhecimento desejado. (p.15).

Para a realização do presente estudo, fez-se necessária a definição dos procedimentos metodológicos que tiveram como referenciais: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e, por fim, a pesquisa empírica.

A pesquisa bibliográfica, caracterizada como estudo exploratório, teve como base fontes bibliográficas que nos permitiram a análise dos estudos e pesquisas publicados por Silva (2001 e 2006), Soares (2002 e 2005), Romão (2008), Ribeiro (2001), Pinto (1997), Paiva (1993), Miranda (2003) e Haddad (2000 e 2002)) sobre letramento, e a respeito da EJA, Heath (1983), Barton (1994), Kleiman (1995), Street (1995), Freire (1996, 2002), Soares, 1998; Bagno (2002), Tfouni (2002); Vieira (2003) e Marcuschi (2004), através dos quais pudemos traçar os aspectos conceituais sobre estes dois temas isoladamente para alicerçar a fundamentação conceitual, em que ambos se entrelaçam, para, assim, se construir a base teórica em que a pesquisa empírica iria se pautar *a posteriori*.

A pesquisa documental, por sua vez, compreendeu a análise dos dispositivos legais que serviram para a implantação, a regularização e as reformas legais que ocorreram ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos, aqui restrita a esta modalidade apenas a partir da configuração que ganhou com a LDB 9394/96, cuja nomenclatura passou a ser representada pela sigla EJA.

Uma vez explicitado o foco da investigação e passadas as etapas iniciais da pesquisa (bibliográfica e documental), buscamos definir por quais processos, técnicas e abordagens teórico-metodológicas deveria se pautar a nossa pesquisa de campo. Seguindo as recomendações de Frigotto (*apud* FAZENDA, 2001) para a consecução de uma pesquisa de campo, a configuração desta etapa de nosso estudo se deu a partir dos cinco passos sugeridos por ele, a saber:

- a) *detalhamento da pesquisa* – momento em que o investigador levanta o seu próprio inventário provisório, coloca sua contraposição, sua ruptura e sua concepção ao que está posto e parte para a pesquisa de campo;
- b) *trabalho de campo* – momento propriamente destinado à pesquisa, à investigação *in loco*;
- c) *definição de um método de organização para a análise e exposição do material levantado*;
- d) *análise dos dados* – momento em que o pesquisador estabelece conexões, mediações e contradições, passando-se, assim, do plano pseudoconcreto ao concreto, expressando o conhecimento apreendido da realidade;
- e) *síntese da investigação* – resultado de uma elaboração, exposição orgânica, coerente, concisa das ‘múltiplas determinações’ que explicam a problemática investigada.

Assim, antes de partir para a pesquisa empírica, elaboramos alguns documentos que seriam utilizados para coletar os dados preliminares dos sujeitos que seriam envolvidos na pesquisa: professores e alunos; bem como o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pesquisas Qualitativas), exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (*vide Apêndice A*).

Em campo, passamos a fazer investigação com o objetivo de conseguir informações e obter os conhecimentos necessários para elucidar os problemas levantados a partir das questões norteadoras, cuja investigação tinha o propósito final de ilustrar o referencial teórico constante deste estudo, criado a partir das duas primeiras fases desta investigação, o que nos possibilitaria construir uma síntese a partir da análise e interpretação dos dados levantados ao longo da pesquisa empírica, culminando com as nossas considerações finais a respeito dos fenômenos observados.

A pesquisa, por sua natureza, teve uma abordagem qualitativa, dada a dinâmica estabelecida entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos no processo investigatório, tendo a leitura e a escrita como categoria de análise, e classifica-se, por seus objetivos, como pesquisa exploratória.

(...) na pesquisa qualitativa, os textos tornam-se a base do trabalho interpretativo e das inferências feitas a partir do conjunto de materiais empíricos. O ponto de partida é a compreensão interpretativa dos textos, ou seja, uma entrevista, uma narrativa, uma observação como estas podem aparecer tanto na forma transcrita quanto na forma de outros documentos. De um modo geral, o objetivo consiste em compreender e abranger cada caso. (FLICK, 2004, p. 223)

Foram usados três instrumentos de coleta: o questionário, a entrevista e a observação.

Usamos cinco questionários ao longo do processo de investigação em campo, sendo três questionários para obter dados sobre os alunos, sobre suas práticas de leitura e escrita, seus anseios com relação aos estudos e suas expectativas com relação ao universo externo à escola, além de suas concepções sobre EJA e suas perspectivas de futuro.

As entrevistas semi-estruturadas foram feitas dentro e fora da escola, através das quais os sujeitos pesquisados puderam se expressar livremente, dando os depoimentos que serviram para ilustrar os argumentos e concepções teóricas constantes deste estudo, as quais se constituíam numa estratégia dominante para a coleta de dados ou foram utilizadas em conjunto com a observação participante (BODGAN, 1994).

A duração destas entrevistas variava de pessoa para pessoa, dependendo sempre da disposição dos entrevistados em se delongarem em suas respostas. Curiosamente, foram os sujeitos mais jovens e do sexo masculino aqueles que se sentiram mais a vontade para falarem sobre suas práticas de escrita e leitura durante as entrevistas, os quais nos levaram a redirecionar algumas das perguntas estruturadas para outras áreas, como foi o caso do 'letramento digital', como será apresentado no Capítulo 5 desta dissertação.

Para a interpretação dos dados obtidos através das entrevistas, valemos-nos da estratégia posta por Lefèvre (2000), chamada por ele de Análise do Discurso Coletivo, através da qual se deve procurar extrair dos discursos (entrevistas) apenas o essencial. Segundo Lefèvre (2000, p. 29), o discurso coletivo pode ser representado na síntese dos enunciados produzidos por todos os sujeitos pesquisados em que se deve "aproveitar todas as idéias presentes nos depoimentos para que a figura não fique incompleta. Das peças repetidas ou muito semelhantes, escolhe-se apenas um exemplar."

Para Bogdan (1994), os dados obtidos são qualitativos à medida que sejam ricos em pormenores, privilegiando, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos pesquisados.

A observação foi direcionada ao trabalho desenvolvido pelo professor durante as atividades voltadas para a leitura e compreensão de textos e a produção escrita dos alunos.

Para maximizar a confiabilidade dos resultados obtidos nessa pesquisa, usamos, como procedimento, o registro das falas nas entrevistas, através de um

equipamento eletrônico de gravação de voz, e das observações, mediante anotações escrita de fatos relevantes ao estudo.

A pesquisa empírica, realizada ao longo de um ano de contato com os sujeitos pesquisados, está configurada por condicionantes e variáveis que impõem a mediação e o cuidado à conferência de um caráter conclusivo junto aos resultados obtidos, uma vez que este estudo se refere a um universo pequeno de sujeitos e a situações de ensino-aprendizagem específicas da Educação de Jovens e Adultos.

1.4 Delimitação do campo da pesquisa

A investigação empírica foi realizada com estudantes do Ensino Médio da EJA de uma escola pública da cidade de Humaitá, situada no sul do estado do Amazonas e à margem esquerda do Rio Madeira.

O município de Humaitá, com mais de 40.000 habitantes⁴, só contava, até o final de 2009, quando dei início aos procedimentos para a pesquisa de campo, com apenas duas escolas em que a EJA era oferecida para o Ensino Médio.

A minha opção pela Escola Paulo Reglus Nunes Freire⁵ se deu por ser ela aquela em que a EJA já havia sido implantada há mais tempo, portanto, para fins da pesquisa a ser feita, esta deveria fornecer mais subsídios do que a outra opção, na qual a EJA não era exclusiva para o Ensino Médio, como naquela por que eu optara.

A Escola Paulo Reglus Nunes Freire fora fundada em 1979, e desde 2001 mantém classes de EJA para o Ensino Médio. Dispõe de 21 dependências internas, sendo 9 salas de aula, um pátio interno (coberto) e outro externo com bastante espaço disponível de área cercada.

⁴ Segundo as estimativas do IBGE, a população do município de Humaitá (AM) já deverá ter ultrapassado a casa dos 42.000 habitantes até o final do ano 2010.

⁵ Nome fictício empregado para salvaguardar o anonimato prometido nos termos do documento firmado entre eu (pesquisador) e a direção daquela instituição escolar, em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), exigido pelo CEP/UFAM.

Localizada no centro da cidade de Humaitá, a Escola Paulo Reglus Nunes Freire é mantida pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC-AM), cujo quadro de pessoal integra 41 funcionários – sendo 12 professores e os 29 demais integrantes do corpo técnico-administrativo e pessoal de apoio –, todos mantidos pelo Governo do Estado do Amazonas.

Em 2010 – ano em que se deu a pesquisa de campo -, a escola atendia 772 alunos, distribuídos nos três turnos de funcionamento, sendo que, nos turnos matutino e vespertino, a escola só oferecia o Ensino Fundamental e, no turno noturno, a EJA para o Ensino Médio.

A minha primeira visita a esta escola teve como objetivo dimensionar desde a sua estrutura e funcionamento ao seu quadro de pessoal, com vistas à seleção que eu faria posteriormente, optando por tê-la como o lócus para a minha pesquisa de campo.

Na segunda visita, conversei com a gestora sobre o meu projeto de pesquisa, e com os três professores que davam aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio da EJA. Após esclarecer-lhes os propósitos do meu projeto de pesquisa, aos quais foi repassada uma cópia, eu agendei uma visita às salas de aula para poder conhecer os alunos e esclarecer, também a eles, do meu objetivo.

Como havia apenas seis turmas de EJA em funcionamento naquele momento, o número total de sujeitos prováveis para a pesquisa era de 240, uma vez que cada turma tinha 40 alunos inscritos. Entretanto, como eu havia delimitado o campo da pesquisa para as três turmas em que se ensinava Língua Portuguesa, o número de possíveis sujeitos para a minha investigação caiu de 240 para 120 estudantes, alguns dos quais já evadidos.

Após ter visitado as três turmas em que se tinha aulas de Língua Portuguesa, eu optei por apenas uma delas, por ser aquela em que o número de alunos era maior, equivalendo quase que inteiramente às outras duas turmas juntas. Isto me faria ter um trabalho mais direcionado, poupando-me tempo e trabalho.

Bom que se esclareça que dos quase 100 alunos consultados para participar da pesquisa, apenas cinco de uma turma e outros onze da segunda turma se prontificaram a participar efetivamente da pesquisa, contra vinte e oito da turma escolhida.

Desta forma, depois de esclarecido o teor do projeto e firmado o TCLE, eu passei a operar efetivamente como pesquisador junto àqueles alunos, com os quais convivi por um período de dois semestres letivos, embora só tenha convivido de seu dia-a-dia em sala de aula por um pouco mais de dois meses.

Ao longo deste trabalho, sempre que tiver que transcrever as falas dos sujeitos entrevistados, eu mantereí o sigilo sobre os seus nomes, atribuindo-lhes, em vez disso, códigos diferenciados, a saber: P1 – para o professor da turma 1, P2 – para o professor da turma 2, P3 – para o professor da turma 3 e, para os alunos, os códigos de A1 a A28.

Após a captação dos dados, procedemos com a organização destes e sua análise, seguindo-se a interpretação dos resultados para, por último, elaborarmos o relatório que integra esta dissertação.

CAPÍTULO 2

TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sem a pretensão de fazer um tratado sobre a EJA, as subseções deste capítulo fornecerão, em suas três etapas, um traçado histórico da EJA da sua gênese aos dias de hoje, um levantamento sobre as bases legais em que a EJA se fundamenta e uma descrição da EJA tal como ela vem se apresentando desde que foi lançada.

As concepções teóricas que definirão a EJA são, em primeiro plano, resultantes de nossa pesquisa bibliográfica, enquanto a análise feita sobre as bases legais em que a EJA se fundamenta são, em segunda instância, frutos de nossa pesquisa documental.

A sinopse histórica, a seguir, vai delinear o percurso por que passou a educação de adultos de 1930 até a publicação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), quando, sob uma nova nomenclatura – EJA ou Educação de Jovens e Adultos –, passa a ser instituída sob a configuração com que iremos nos pautar ao longo deste estudo.

2.1 As fases evolutivas da EJA: marcos históricos

Muito embora a educação de adultos finque suas origens ainda no período jesuítico, o nosso foco de estudo tem como base o momento em que esta começa a se consolidar dentro do sistema público de educação elementar no país, cujo marco histórico delimita o seu lugar a partir da década de 30. Neste período, a

sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos.

Neste período, a ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando aos estados e municípios a exequibilidade do ensino neste nível. Tais determinações incluíram, também, esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 40.

Foi somente após 1945, em pleno processo de redemocratização do Estado brasileiro, que a educação de adultos ganhou destaque dentro das políticas governamentais que se preocupavam com a universalização da educação elementar. Essa urgência se dera em decorrência do aumento das bases eleitorais para a sustentação do governo central, integração das massas populacionais de imigração e também por conta do incremento da produção.

Com a instauração da Campanha de Educação de Adultos naquela década, surge um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não como efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente e socialmente com a criança. Segundo Paiva (1983, *apud* RIBEIRO, 1997, p. 21), o analfabeto, onde quer que este se encontrasse, representava, naquele então, um problema de definição social quanto aos valores: aquilo que valia para ele, era sem mais valia para os outros e se tornava pueril para os que dominavam o mundo das letras.

Ao longo do tempo em que a Campanha de Educação de Adultos esteve em voga, essa visão foi se modificando; muitos foram superando o preconceito, instituído contra o analfabeto, passando-se a reconhecer o adulto analfabeto como um ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver seus problemas.

Para tanto, contribuíram, também, teorias mais modernas da psicologia, que desmentiam postulados anteriores de que a capacidade de aprendizagem dos adultos seria menor do que a das crianças. Em 1945, Lourenço Filho argumentara neste sentido, lançando mão de estudos de psicologia experimental realizados nos Estados Unidos nas décadas de 20 e 30.

Segundo Ribeiro (1997, p. 21),

a confiança na capacidade de aprendizagem dos adultos e a difusão de um método de ensino de leitura para adultos conhecido como Laubach inspiraram a iniciativa do Ministério da Educação de produzir pela primeira vez, por ocasião da Campanha de 47, material didático específico para o ensino da leitura e da escrita para os adultos.

No final da década de 50, a Campanha de Educação de Adultos passou a receber críticas que tanto se voltavam contra as deficiências administrativas e financeiras quanto a respeito de sua orientação pedagógica. Criticava-se, também, o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país. Todas essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cujo maior expoente foi o educador pernambucano Paulo Freire.

Tal paradigma baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. A partir daí, o analfabetismo, que era antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não-igualitária que passou a ser enfrentada pelo processo educativo.

Freire (2002a), então, propôs um método de alfabetização de adultos, cujo princípio básico traduzia pela noção de que: "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". (p. 11) Desfazendo da utilização de cartilhas, desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos que ficou conhecido como "Método Paulo Freire de Alfabetização", cujo objetivo era, antes mesmo de iniciar o

aprendizado da escrita, levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável.

Os programas de alfabetização e educação popular, multiplicados entre 1961 e 1964, foram vistos como uma grave ameaça à ordem instituída pela ditadura militar instalada em março de 1964, e seus promotores foram duramente reprimidos. O governo militar só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos que tivessem cunho assistencialista e conservador, até que, em 1967, ao assumir o controle dessa atividade, lançou o MOBRAL — Movimento Brasileiro de Alfabetização, cujas orientações metodológicas e os materiais didáticos reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências anteriores ao período em que Paulo Freire estava à frente dos movimentos de educação popular. No material do MOBRAL, aquele sentido crítico e problematizador marcado no Método de Paulo Freire foi suprimido; na verdade, foi proibido pelos militares.

Foi somente a partir dos anos 70 que a educação de adultos, oferecida pelo Poder Público, passou a ultrapassar os limites da alfabetização, apesar de o MOBRAL já se fazer presente em todo o território nacional, consolidando-se como um dos maiores programas do governo federal para o combate ao analfabetismo até então.

Também na década de 70, foi criado o PEI — Programa de Educação Integrada, que correspondia a uma condensação do antigo curso primário⁶. Este programa abria a possibilidade de se dar continuidade aos estudos para os recém-alfabetizados, assim como para os chamados analfabetos funcionais, pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita.

Foi em 1971, com a publicação da LDB 5692/71, que a educação de adultos foi instituída para além da alfabetização, regulamentada pelo Parecer 699, com o objetivo de suprir a escolarização regular para jovens e adultos que não haviam concluído seus estudos na idade regular. Este foi um grande avanço na direção de universalizar o atendimento escolar para os níveis fundamental e médio, até então não contemplados pelo Poder Público.

⁶ O curso primário correspondia ao 1º segmento do Ensino Fundamental da atualidade

Em 1973, o MEC cria o Departamento de Ensino Supletivo (DESU), através do Decreto 71.737, com o objetivo de expandir o ensino supletivo e concretizar o desenvolvimento da mão-de-obra.

Enquanto o ensino de suplência ia sendo implantado, os programas de alfabetização iam sendo incrementados, apesar dos programas erradicação do analfabetismo no Brasil e no mundo não darem conta de vencer suas metas.

Apesar de todas essas propostas criadas até o final da década de 80, segundo Freire (*apud* GADOTTI, 1979), a UNESCO mostrava, através de dados, que o número de analfabetos no mundo tinha aumentado e o Brasil engrossava cada vez mais essas estatísticas. Este fracasso, ainda de acordo com Freire (*ibidem*) podia ser explicado através dos vários problemas enfrentados na época, tais como: a concepção pedagógica e os problemas metodológicos.

No limiar dos anos 90, difundem-se, entre os educadores brasileiros, estudos e pesquisas sobre o aprendizado da língua escrita com bases na linguística e na psicologia, lançando novas luzes sobre as práticas de alfabetização. Aqui merece destaque o trabalho da argentina Emília Ferreiro, cujas concepções trouxeram indicações aos alfabetizadores de como ultrapassar as limitações dos métodos baseados na silabação.

Foi também neste momento que se passou a ouvir e falar sobre letramento, embora este estivesse restrito apenas à alfabetização ou às etapas ligeiramente posteriores a esta.

Com relação à leitura, também se procurou ampliar o universo linguístico, utilizando-se uma diversidade maior de textos, que iam desde os jornais e enciclopédias a receitas e embalagens. Surgem assim materiais didáticos com maior diversidade de textos e propostas de escrita.

Além do letramento e outras abordagens, os educadores brasileiros também entram em contato com estudos que tematizam as relações entre pensamento e linguagem, pensamento e cultura, cultura oral e cultura letrada, conceitos espontâneos e conceitos científicos.

Apesar das concepções de letramento começarem a florescer neste período, os primeiros anos da década de 90 não foram muito favoráveis às políticas educacionais no Brasil. Ironicamente, tendo sido o governo federal a principal instância de apoio e articulação das iniciativas de educação de jovens e adultos, foi esta mesma instância pública que extinguiu a Fundação Educar, em 1990, provocando um enorme vazio em termos de políticas para a educação de adultos no nível da alfabetização e do curso primário.

A história da educação de jovens e adultos no Brasil chega à década de 90, portanto, reclamando a consolidação de reformulações pedagógicas.

Por outro lado, o Censo Demográfico (IBGE, 1991) revelou existirem, no Brasil, até então, mais de 35 milhões de pessoas maiores de catorze anos sem a completude dos primeiros quatro anos de escolaridade, portanto, sem o curso primário, apesar dos programas de educação de jovens e adultos terem este contingente como público potencial.

Ainda neste censo, foram identificados mais de 20 milhões de brasileiros considerados analfabetos. Segundo Haddad (1997), a quantidade de analfabetos no Brasil vai além dos ditos 'analfabetos absolutos' – cerca de 20% da população brasileira em 1991 – pulando para quase o dobro dessa população, pois, ao se utilizar um conceito mais rigoroso, consiste em dizer que, são pessoas com algum nível de escolarização, mas que não têm o domínio dos instrumentos que lhe permitam praticar a leitura e a escrita, aí se incluindo também aquelas pessoas que, dominando a leitura e a escrita de forma precária, ficavam impedidas de utilizar eficazmente essas habilidades para continuar aprendendo, para acessar informações essenciais com vistas a uma inserção eficiente e autônoma em muitas das dimensões que caracterizam as sociedades contemporâneas.

Segundo os dados apresentados pelo censo de 1991, a percentagem de pessoas analfabetas cresce à medida do avanço da idade. Se de 15 a 19 anos a percentagem é de 6%, a de 50 anos ou mais é de 31,5%. No entanto, percebe-se uma queda mais acelerada do analfabetismo nas faixas etárias mais jovens, o que, certamente se deu por conta das políticas focalizadas no atendimento à educação escolar obrigatória.

Como se pode observar no relato histórico traçado neste capítulo, a educação de adultos que precede à EJA é predominantemente marcada pelos processos de alfabetização e programas voltados a erradicar o analfabetismo no Brasil, cujo registro feito a respeito de planos que extrapolam estes limites é aquele marcado pela LDB 5692/71, quando se instituiu o ensino supletivo no Brasil, feito que parece ignorado por Paiva, uma vez que a educação de adultos continuava numa outra esfera.

Com a extinção dos programas de iniciativa do governo federal de combate ao analfabetismo no Brasil, não há registros de que os programas mantidos fora das instituições governamentais tenham sido paralisados. Pelo contrário, se entendermos o ensino supletivo como integrante da educação de adultos, foi durante a Nova República que este floresceu e se universalizou.

Talvez a crítica que se possa fazer aqui deva ser direcionada às formas de implantação e procedimentos metodológicos com que a educação de adultos, via ensino de suplência, mostrava-se problemática.

Das críticas feitas à educação de adultos do período em que foi instaurado o ensino supletivo, na LDB 5692/71, até a implantação da EJA, na versão da LDB 9394/96, tais críticas se deram exatamente por conta de seu funcionamento e não pela inexistência de sua oferta.

Para ilustrá-lo, apresentamos abaixo algumas das críticas feitas à educação de adultos por conta das dificuldades e deficiências mostradas através do que se observava ao longo do tempo em que o ensino supletivo estava em voga.

Quanto à formação para o magistério no ensino supletivo, Guidelli (1996) faz o seguinte relato:

A educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Na verdade, parece que continua arraigada a idéia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, pois ainda existem educadores leigos que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como a idéia de que qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa não tem se

levado em conta que, para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela, exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação continuada. (p. 126)

No tocante ao estigma vivenciado pelo aluno da educação de adultos no seu cotidiano escolar, no período em que a educação de adultos era predominantemente marcada pelo ensino supletivo, Abrantes (1991) notifica as tensões experimentadas neste contexto por conta das representações sociais do aluno serem de ordem conflituosa na percepção dos professores:

O aluno trabalhador que frequenta as classes noturnas do supletivo normalmente já passou por várias experiências escolares. Essas experiências geraram no aluno sentimentos de incapacidade e desvalorização pessoal. Esses estigmas na escola autoritária são reforçados em várias situações da prática pedagógica do professor. (...)

A baixa expectativa que o professor tem sobre o aluno também reforça a sua autodesvalia: aligeirar o conteúdo, porque o futuro lhe reservou apenas essa 'chance' de estudar; acreditar que esses alunos são menos inteligentes que os da escola particular imaginar que jamais poderão ascender profissionalmente face à sua incapacidade intelectual. (p. 51-52)

Mais tarde, quando o ensino supletivo já transitava para o formato instituído pela LDB 9394/96, as críticas se mesclavam entre a desesperança de que a educação de adultos pudesse melhorar com o advento da EJA e as expectativas otimistas geradas pelo avanço das propostas mais recentes.

Miranda (2003) apresenta-se como um bom exemplo para ilustrar a ambiguidade apresentada acima. Seu trabalho de pesquisa sobre a educação de adultos no estado do Amazonas engloba os períodos pré e pós lançamento da EJA no formato apresentado pela LDB 9394/96. Os fragmentos abaixo mostram o otimismo e o pessimismo com que a autora trata a educação de adultos, obviamente, sob a mescla dos parâmetros estabelecidos tanto pela LDB de 1971 quanto pela de 1996.

Ao depor negativamente sobre a EJA – aqui referenciada como Ensino Supletivo –, Miranda (2003, p. 21) declara que

...atualmente, a EJA sobrevive com dificuldades de toda ordem: projetos inconsistentes e, quando consistentes não executados; inexistência de espaços físicos específicos para a EJA; ausência de acompanhamento

didático-pedagógico direto nas escolas; adoção de livros cujos conteúdos são superficiais e por vezes infantis; escassez de pessoal qualificado em metodologias específicas para adultos; resultados irrisórios de rendimento escolar em relação aos cursos e vexatórios em relação aos Exames Supletivos.

Entretanto, um pouco mais adiante, a mesma autora, ainda que elenque um rol de problemas concernentes à implementação da EJA, derivados do descaso promovido pelos órgãos gestores e a inobservância de seus agentes para com a legislação que a instituiu e deveria regulá-la, Miranda não deixa de se entusiasmar e reconhecer que há méritos a serem atribuídos à EJA. Para ilustrá-lo, ela afirma que,

... se por um lado, ainda é comum relacionar-se a EJA com a questão do desenvolvimento científico e tecnológico que tem ocorrido de forma acelerada na sociedade mundial, por outro lado, no entanto, esta forma alternativa de educação tende a ser considerada como uma possibilidade de integração ao desenvolvimento, desses excluídos, através de aquisição de conhecimentos e habilidades capazes de possibilitar melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, melhores condições de vida (MIRANDA, 2003, p. 59).

Com ela, finalizamos a primeira parte deste percurso sobre a história da educação de adultos no Brasil para, mais adiante, debruçarmos sobre as concepções que a EJA tem obtido a partir de sua implantação, notadamente iniciada a partir do início do milênio, quando suas diretrizes foram traçadas através dos vários documentos que serão analisados a seguir.

2.2 Bases legais da EJA

Não podemos definir o espaço escolar em que se exercem as atividades letivas inscritas como próprias da Educação de Jovens e Adultos como o contexto em que a nossa pesquisa sobre as práticas de letramento será feita, sem antes passarmos em revista os pressupostos legais em que esta modalidade de ensino se fundamenta e tem continuidade.

Para isto, fizemos, através de pesquisa documental, uma abordagem sobre os vários documentos que dão o embasamento legal para a Educação de Jovens e Adultos, desde aquele em que ela aparece em sua fase embrionária – a

Constituição Federal de 1988 – até o documento que define as regras seguidas pela escola que serviu como locus para a nossa pesquisa – a Resolução CEE-AM 139/01, perpassando, neste íterim, pelas leituras do Parecer CNE/CEB 011/00, da Resolução CNE/CEB 03/98, além das duas últimas LDBs, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e do Plano Nacional de Educação.

Para efeitos de ordenação sequencial, os documentos a serem analisados neste tópico de estudo seguirão uma linha cronológica, na qual a ordem temporal crescente é que vai definir a ordem em que tais documentos vão aparecendo e sendo analisados.

Para definir as origens da EJA tal qual ela se apresenta hoje, retrocedemos até o ano de 1971, quando, pela primeira vez no Brasil, o Poder Público instituiu e regulamentou a oferta do ensino para jovens e adultos fora da faixa etária, possibilitando a estes a continuação de seus estudos, independente das razões de sua descontinuação.

Como a EJA está pautada no que determina a LDB 9394/96, nosso olhar sobre a LDB 5692/71 será apenas *en passant*.

Diferente dos programas voltados para a alfabetização, o Ensino Supletivo não representava uma chance de entrada do indivíduo no universo escolar, mas o seu retorno. Nisto, a LDB 5692/76 representa um marco inicial da educação de jovens e adultos no Brasil, instituída pelo Poder Público e com objetivos voltados apenas para a suplência dos estudos nos níveis fundamental e médio, na qual, em apenas cinco dispositivos, estabeleceu-se e institucionalizou-se o ensino supletivo nos moldes que, mais tarde, com a LDB de 1996, passaria a ter um caráter mais regular.

Segundo colacionado por Cury, relator do Parecer CNE/CEB 011/00,

O ensino supletivo, com a Lei 5.692/71, ganhou capítulo próprio com cinco artigos. Um deles dizia que este **ensino** se destinava a “*suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria*”. Este ensino podia, então, abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e também atualização. Os cursos poderiam acontecer via ensino à distância, por correspondência ou por outros

meios adequados. Os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação. Os exames, de acordo com o art. 26, ou seriam entregues a “*estabelecimentos oficiais ou reconhecidos*” cuja validade de indicação seria anual, ou “*unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino ou parte deste*”, cujo pólo seria um grau maior de centralização administrativa. E o número de horas, consoante o art. 25, ajustar-se-ia de acordo com o “*tipo especial de aluno a que se destinam*”, resultando daí uma grande flexibilidade curricular. (Parecer CNE/CEB 011/00, p. 20),

O Conselho Federal de Educação editou muitos pareceres e resoluções para a devida regulamentação do Ensino Supletivo, como é o caso do Parecer CFE 699/72, no qual ele destacava as quatro funções do então ensino supletivo: a *suplência* (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o *suprimento* (completação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização.), a *aprendizagem* e a *qualificação*. Este foi um momento de intenso investimento público no ensino supletivo e um início de uma redefinição da aprendizagem e qualificação para o trabalho.

Foi com a Constituição Federal de 1988, dezessete anos mais tarde, que a Educação de Jovens e Adultos passa a ganhar um status de direito público subjetivo, a ser garantido pelo Estado, cuja oferta obrigatória a ser feita mediante a gratuidade, se estenderia a todos aqueles que não tiveram acesso à educação escolar na idade própria, muito embora este direito ficasse restrito apenas ao nível fundamental, como estabelece o artigo 208 da referida lei:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (*Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996*)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (*Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996*)

A distinção que se faz entre um inciso e outro no artigo supracitado deixa claro que a Constituição Federal não garante a oferta do ensino médio com a

mesma obrigatoriedade e gratuidade assegurada quando da oferta do ensino para o nível fundamental para aqueles que não tiveram acesso a este na idade própria.

Tal distinção poderia significar a privação do acesso aos processos de escolarização para os indivíduos que quisessem desfrutar, no nível médio, dos mesmos direitos oferecidos aos que interromperam seus estudos ainda no nível fundamental. Para Soares (2002, p. 15) tal privação de acesso pode significar "a perda de um dos instrumentos mais significativos para a convivência na sociedade atual". Assim, mais do que garantir o acesso à Educação configurado como um direito de todo cidadão e um dever do Estado, é fundamental reconhecer que os sujeitos jovens e adultos em escolarização apresentam diferenças em seus processos de aprendizagem e, por isso, também têm o direito ao atendimento de suas especificidades.

Esse reconhecimento por parte dos governos implica a adoção de políticas que levem em consideração tais especificidades, para garantir aprendizagem. Por parte dos educadores, implica a fundamentalidade do modo com o qual conduzem sua prática, levando em consideração a variedade de esferas tanto sociais como escolares que demandam o uso da escrita, sendo necessárias, também, variadas habilidades, conhecimentos e atitudes para o exercício da língua escrita (SOARES, 1998).

Com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 – em 1996, a Educação de Jovens e Adultos ganha uma nova identidade, a qual, inserida como modalidade da Educação Básica, passa a ser estabelecida sob dois dispositivos apenas.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

O primeiro artigo acima já corrige a distorção apresentada pelo texto constitucional quando altera a destinação desta modalidade de educação aos dois níveis de ensino da Educação Básica, da qual a EJA passa a gozar dos mesmos direitos. Logo, esta inserção do Ensino Médio no artigo 37 da LDB 9394/96 significa um marco histórico da EJA para este nível de ensino.

O segundo artigo, como mencionamos anteriormente, apenas incrementa os dispositivos da LDB anterior, oferecendo mais vantagens aos indivíduos que interromperam seus estudos ainda durante a idade apropriada.

Assim, em vez de 18 e 21 anos, como estipulava a LDB 5692/71, os novos limites de idade para a realização dos exames supletivos baixam para 15 e 18 anos, respectivamente para os níveis fundamental e médio.

Uma vez que estes limites de idade são exigidos apenas para o nível de conclusão, ou seja, a idade mínima que o indivíduo deverá ter ao término dos exames, nada os impede de se inscreverem ainda com limites inferior de idade.

Entretanto, para que os sistemas de ensino pudessem dar o devido cumprimento aos dispositivos legais instituídos por força desta lei, o Conselho Nacional de Educação precisaria regulamentar a EJA através de diretrizes curriculares em que tais determinações pudessem ser consolidadas.

Entre a data da publicação da Lei 9394/96 e a sua entrada em vigor, o que só seria possível após a publicação de uma resolução em que suas diretrizes fossem traçadas, os sistemas de ensino do país passaram por um interstício

conhecido como *vacatio legis*⁷. Neste ínterim, mesmo sob a égide de uma nova LDB, as escolas ainda seguiam as determinações impostas pela LDB anterior.

As Diretrizes Curriculares Nacionais⁸ (DCNs) só foram publicadas com mais de dois anos depois da publicação da LDB 9394/96, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Todas precedidas por um Parecer desta mesma instância, as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis da Educação Básica foram assim apresentadas pelo Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury: “Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser.”

Em 5 de junho de 2000, o CNE publica as DCNs para a EJA, sob a Resolução CNE/CEB 01/00, estabelecendo, dentre outros: a oferta dos exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio da EJA (art. 2º); a extensão das diretrizes aplicadas ao Ensino Médio regular, sob a Resolução CNE/CEB 03/98, também ao Ensino Médio da EJA (art 4º); a conformação dos componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da EJA, expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais, aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/00 (art. 5º); as competências sobre a estrutura e duração dos cursos de EJA (art. 6º); os limites mínimos de idade para os exames supletivos para o ensino fundamental (art. 7º) e para o ensino médio (art 8º); as competências sobre os procedimentos para a realização dos exames supletivos (art 9º); sobre as exigências para a prestação de exames supletivos (art 10º); sobre a circulação de estudos entre

⁷ Expressão latina, empregada no campo jurisdicional, para delimitar um período em que uma determinada instância não tem a cobertura de nenhuma lei. Também se aplica ao período entre a publicação de uma lei e a sua entrada em vigor, como é o caso de que aqui se trata.

⁸ Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.

modalidades diferentes de ensino (art 11); sobre a regulamentação para a oferta e funcionamento de cursos e exames supletivos no exterior (artigos de 12 a 14); das responsabilidades atribuídas aos sistemas de ensino quanto à oferta de cursos regulares de EJA e de exames supletivos (art. 15); dos documentos exigidos aos sistemas de ensino para autorização de cursos de EJA e exames supletivos (art 16); da formação inicial e continuada para profissionais da EJA (art 17); dos dispositivos externos a esta resolução a serem observados quando da oferta de cursos e exames supletivos para a EJA no nível fundamental (art. 18) e médio (art. 19); da consonância das especificidades da Educação Básica para com a EJA, especialmente no tocante à língua estrangeira moderna, para ambos os níveis (artigos 20 e 21); sobre a aferição e reconhecimento dos conhecimentos e competências adquiridos em processos formativos extra-escolares (art 22); sobre a expedição de documentos (art. 23) e sobre a oferta da EJA para comunidades indígenas (art 24).

Vale, aqui, ressaltar que os incisos em que se subdivide o parágrafo único do artigo 5º e os incisos do artigo 17 merecem um pouco mais de nossa atenção. Eles, talvez, se constituam na parte do documento que mais esclarece em que aspectos a EJA se diferencia do ensino regular. Senão vejamos:

Artigo 5º - [...]

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos ***princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio***,⁹ de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as

⁹ Grifos nossos.

práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Quanto ao artigo 17, devemos observar que as determinações constantes de seu teor fogem da alçada dos sistemas de ensino, pois os atributos da formação para o magistério são próprios das instituições de ensino superior, conforme determina o artigo 62 da LDB¹⁰, restando, assim, todo ele, desmembrado dos demais dispositivos desta resolução, destinados a orientar os sistemas de ensino a dar o encaminhamento legítimo e correto para o funcionamento da EJA.

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Sob um outro ponto de vista, este dispositivo pode se prestar à instrução dos órgãos gestores quanto a uma eventual seleção dos profissionais em educação a serem destinados às classes da EJA, uma vez que tal seleção também deverá ser regulamentada pelo LDB 9394/96, consoante ao artigo 67.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

¹⁰ A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

Anterior às Diretrizes Curriculares Nacionais, o CNE publicou seu Parecer 011/00 sobre a EJA, cujo relator, Carlos Roberto Jamil Cury, faz um verdadeiro tratado sobre a EJA nas suas mais diversas concepções: conceitual, legal, histórica, metodológica, sociológica e procedimental.

O Parecer CNE/CEB 011/00 constitui-se num documento cuja leitura se torna indispensável a todos quantos venham a atuar direta ou indiretamente no contexto em que a EJA se inscreve como modalidade de ensino da Educação Básica voltada para adolescentes, jovens, adultos e idosos, excluídos do mundo escolar ou com atraso em seus estudos.

Esse parecer, além de remeter às diretrizes curriculares nacionais já homologadas para o ensino fundamental e o ensino médio, versa sobre os fundamentos e funções, bases das diretrizes curriculares da EJA (bases históricas, legais e atuais), educação de jovens e adultos hoje (cursos de EJA, exames supletivos, cursos à distancia e no exterior), plano nacional de educação, bases histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação docente para a EJA, diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação.

Segundo este parecer, a EJA se apresenta com três funções voltadas para a noção de cidadania: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora significa a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade e o reconhecimento de igualdade a todo e qualquer ser humano.

A função equalizadora dá cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos da sociedade possibilitando-lhes a reentrada no sistema educacional.

A EJA, enfim, deve ser vista como uma promessa de qualificação de vida para todos, propiciando a atualização de conhecimentos por toda a vida. Esta é a função permanente da Educação de Jovens e Adultos.

Desta forma, a proposta e o currículo criados a partir do Parecer 011/00 estabelecem o desenvolvimento de competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos que busquem chegar às finalidades da Educação de Jovens e Adultos, quais sejam:

- I - Desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- II - Constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiro sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;
- III - Domínio de competências e habilidades necessários ao exercício da cidadania e do trabalho;
- IV - Desenvolvimento da capacidade de relacionar a teoria à prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- V - Uso das várias linguagens como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício da cidadania.

Fundamentado no princípio pedagógico da interdisciplinaridade, pressupondo-se que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos e que o aluno deverá ter desenvolvida a sua capacidade de perceber essa relação entre os vários conhecimentos, entende-se as disciplinas como partes das áreas de conhecimentos que carregam sempre um certo grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, sendo necessário buscar uma compreensão mais ampla da realidade.

De acordo com Delors (2004), para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a Educação de Jovens e Adultos deve assumir um caráter permanente e ser dirigida às necessidades da sociedade moderna. Segundo ele, esta modalidade de educação

... não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo – ou a uma finalidade demasiado circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros.

[...]

... deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o

meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. A educação ao longo de toda vida baseia-se nesses quatro pilares. (p. 89)

Como as diretrizes curriculares para a EJA determinam que sejam também aplicadas a esta modalidade as mesmas orientações dadas para o ensino regular através de suas diretrizes específicas, entendemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais para os níveis fundamental e médio também devam ser observados no âmbito da EJA.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – foram elaborados para dar cumprimento às diretrizes gerais fixadas pela LDB 9394/96 que, em seus artigos 26 e 27, define os parâmetros para a construção de currículos em todo o país e estabelece que tais currículos devem ter uma base comum nacional.

A definição das diretrizes curriculares e da base comum nacional ficou a cargo do Conselho Nacional de Educação, mas o processo de elaboração de PCNs, com o objetivo de torná-los a base comum nacional, obrigatória em todo o país, ficou a cargo do MEC.

O CNE, no entanto, define os PCNs como um guia curricular como outros existentes e que não podem ser utilizados para fins de avaliação do sistema educacional.

Os PCNs, portanto, embora não obrigatórios, vêm sendo adotados gradativamente por inúmeras redes de ensino em todo país desde que foram lançados: em 1998, os PCNs do Ensino Fundamental e, em 2000, os do Ensino Médio.

Ao longo deste estudo, voltaremos a rever os PCNs, mais especificamente aqueles voltados ao ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio, atendendo às delimitações da pesquisa feita em campo, quando analisaremos alguns de seus pressupostos em profundidade.

Na sequência cronológica dos dispositivos legais que vimos analisando para melhor sedimentar o campo em que a EJA vai se equilibrando, passamos a

ver agora o primeiro documento que entrou em vigor com o raiar do novo milênio que também diz muito respeito à EJA e à Educação em geral em nosso país: Trata-se do Plano Nacional de Educação (PNE).

Criado por força do artigo 214, da Constituição Federal, o PNE já nasceu com os objetivos traçados pela nossa Carta Magna.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Duramente criticado por não ter conseguido alcançar seus objetivos ao longo dos dez anos estipulados para a execução das ações e metas pré-estabelecidas, o inciso I acima, transforma-se, no bojo do PNE, no objetivo em que se centrou mais esforços, mais investimentos e constitui-se na proposta mais audaciosa de todo o Plano, resultando-se em vão, pois as metas estabelecidas para a erradicação do analfabetismo nos termos da proposta não apresentaram os resultados esperados.

Não tendo sido o primeiro plano deste modelo no país, o próprio PNE traz em sua introdução um histórico dos planos nacionais anteriores.

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. (PNE, 2001, p. 6)

Ainda em sua Introdução, o PNE faz menção às origens de seu propósito e detalha os trâmites e período de vigência do referido plano, cujo espaço de tempo, pela grandeza de sua proposta e importância de seus objetivos, foi instituído nominalmente como a Década da Educação:

Por outro lado, a Lei nº 9.394, de 1996, que "estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", determina nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (idem)

Corroborando com o artigo 214 da Constituição Federal, o PNE estabeleceu os seguintes objetivos:

- a) a elevação global do nível de escolaridade da população;
- b) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- c) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e
- d) a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Quanto às prioridades a serem destinadas à Educação Nacional, o PNE apresentou apenas cinco, embora de amplo espectro:

1. *Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.* Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna.

2. *Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.* A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira.

3. *Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino* – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental, e a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias.

4. *Valorização dos profissionais da educação*. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores.

5. *Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino*.

É perceptível a ênfase que o PNE dá à erradicação do analfabetismo e ao ensino fundamental em suas prioridades, o que se vê reiterado na maioria dos itens do rol composto por 26 objetivos e metas.

Curiosamente, apesar de estar em último plano no PNE, o ensino de nível médio da EJA passou a ganhar importância junto à comunidade, cujo prestígio pode ser conferido através do destaque dado pelo alcance de seu crescimento em percentual, conforme consta na publicação do MEC intitulada ‘Políticas e Resultados da EJA de 1995 a 2002’, onde se lê o seguinte:

O nível fundamental tem ocupado a grande maioria das vagas ofertadas no ensino de jovens e adultos (mais de 70%). Houve uma grande expansão de oferta no nível Médio (**157%**), de 1995 a 2002, e crescimento de 20% no nível da Alfabetização, no mesmo período. O ensino Fundamental cresceu 31%, com o ensino Médio ocupando o segundo lugar em volume de alunos matriculados. (p. 16)

[...]

As regiões Norte e Nordeste experimentaram grande expansão dos cursos para jovens e adultos, em todos os níveis. As matrículas para o nível Médio aumentaram **480%** no Nordeste e quase **230%** no Norte. (p. 17) (grifos nossos)

Paradoxalmente, com todas investidas em favor da alfabetização e do ensino fundamental, já passados os dez anos desde que foi instituído, limite máximo de tempo para que ele fosse efetivado, constatamos que o primeiro e o principal de seus objetivos já não conseguiu ser cumprido, pois a determinação de “até o final da década, erradicar o analfabetismo” exigia bem mais do que fora feito e era previsível a dificuldade imposta pela impossibilidade já apresentada ao

longo de várias décadas em que os índices de analfabetismo diminuíam a passos lentos. De acordo com o IBGE¹¹, a população de analfabetos no país passava dos 16 milhões de pessoas com idade acima dos 15 anos em 1996, o que correspondia a 14,7% da população total.

Como é pouca a atenção dada ao ensino médio, dentre as metas estabelecidas para a Década da Educação, as mais significativas para este nível de ensino são as seguintes:

- Dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos. (meta 16)
- Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio (meta 17)
- Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de proteção contra o desemprego e de geração de empregos. (meta 22)
- Nas empresas públicas e privadas, incentivar a criação de programas permanentes de educação de jovens e adultos para os seus trabalhadores, assim como de condições para a recepção de programas de teleeducação, (meta 23)
- Incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento da Educação Básica. (meta 24)

Embora seja pífia a participação do ensino médio nas prioridades, objetivos e metas traçados pelo Plano Nacional de Educação para a Década da Educação, ainda assim entendemos que este plano seja a tradução de todos os pressupostos legais impostos por leis e resoluções com o intuito de orientar os sistemas de ensino para um procedimento correto em nível nacional e universal para que tais objetivos e metas fossem alcançados.

A análise que fazemos do PNE, nesta parte de nosso estudo, é a de que ele representa um documento de convergência de todas as determinações legais para a exequibilidade de uma educação com qualidade em todos os níveis, muito embora algumas modalidades recebam bem mais atenção do que outras. Com isto, constatamos que o ensino médio não faz parte, ainda, das prioridades deste

¹¹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 1996. Rio de Janeiro. IBGE, v. 18, 1998

plano. Quando muito, ele é apenas lembrado ou recebe, por extensão, um tratamento ou deferência dada a outra modalidade.

Uma última análise, antes de concluirmos esta etapa de nossa pesquisa, concentra-se no documento final, resultante de todos os parâmetros contidos nos dispositivos a que nos referimos até aqui, o qual, define as normas empregadas pela Escola Paulo Reglus Nunes Freire para a oferta e funcionamento da Educação de Jovens e Adultos em suas dependências. Trata-se da Resolução CEE-AM 139/01, que traça a configuração com que a EJA vem sendo posta em prática naquela instituição, formato este em que os sujeitos pesquisados se encontram inscritos como alunos da EJA de Ensino Médio.

A Resolução CEE-AM 139/01, de fato, só institui a EJA nas escolas públicas da rede estadual de ensino e dá algumas orientações sobre como deve ser feita a sua implantação.

Foi a partir dela que a SEDUC-AM elaborou um documento que foi repassado às escolas dando todos os detalhes de como a EJA deveria ser arquitetada.

Embora esta resolução represente o outro extremo – a fase final – do período de regulamentação da EJA, antes de esta vir a ser implantada nas escolas, como vimos neste breve trajeto histórico, de seu lançamento – em 1996 – até a sua chegada à escola em que fizemos a nossa pesquisa, o intervalo de cinco anos necessários à sua regulamentação se encerra com este documento, cujo Artigo 3º institui a EJA no Estado do Amazonas, sendo, assim, o marco inicial dos trabalhos realizados até agora nesta modalidade. Portanto, a EJA no Amazonas, na configuração dada pela LDB 9394/96, completa, neste momento, apenas 10 anos de atuação nas escolas.

O Artigo 3º da Resolução CEE-AM 139/01 torna obrigatória à rede estadual de ensino, em todo o Estado do Amazonas, a oferta de cursos na modalidade EJA, nas formas presencial, semipresencial, à distância e exames.

Até o término desta pesquisa, o município em que esta se deu, ainda não contava com a oferta da EJA nas formas semipresencial ou à distância, muito menos com os exames supletivos.

Segundo as informações colhidas com a gestora da escola-campo da pesquisa, os alunos que pretendessem fazer apenas os exames supletivos teriam como opção mais próxima a cidade de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia, distante 200 quilômetros da cidade de Humaitá. No Estado do Amazonas, a opção mais próxima para a realização destas provas seria a cidade de Manaus, distante 698 quilômetros daquele município, cujo acesso só se faz hoje através de barco – opção que leva mais de uma semana de viagem entre ida e volta – ou por via aérea, cujos preços são exorbitantes, devido à única companhia aérea a operar vôos entre Humaitá e Manaus ser detentora do monopólio deste trecho. Uma passagem aérea entre Humaitá e Manaus supera o valor de um salário mínimo. Isto, de certa forma, inviabiliza a opção dos alunos por Manaus.

Segundo a proposta curricular criada pela SEDUC-AM, aprovada pelo CEE-AM, para a modalidade presencial da EJA, única oferecida na cidade de Humaitá, a carga horária para todo o Ensino Médio é de 1.840 horas.

Embora a carga horária acima já seja inferior à do ensino regular, a EJA para o Ensino Médio na Escola Paulo Reglus Nunes Freire ainda reduz esta carga horária a dois terços de seu total, ficando entre o total de horas para os cursos presenciais e o total das horas para os cursos semipresenciais.

Composta por nove componentes curriculares¹², cujas aulas – 4 horas por dia – integralizando toda a carga horária do nível médio em três fases, cada uma correspondendo a um semestre letivo, o curso da EJA, nesta escola, portanto, pode ser concluída ao cabo de um ano e meio.

¹² Os componentes curriculares para o Ensino Médio são: Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Língua Estrangeira e Artes.

2.3 Das concepções da EJA

Ao longo de nossa pesquisa bibliográfica, muitas foram as incursões feitas a respeito da EJA, as quais apresentavam sempre, de forma implícita ou explícita, algum conceito, descrição ou referência sobre a Educação de Jovens e Adultos tanto em seu estágio inicial como no seu *status* atual.

Neste tópico, apresentamos algumas destas concepções, tentando estabelecer uma sequência lógico-temporal para dar mais coerência a tudo o que se quis imprimir sobre a EJA ao longo de seus 15 anos de existência e pouco mais de 10 anos de vigência, segundo os parâmetros e pressupostos atribuídos a esta modalidade em conformidade com o que estabelece a LDB 9394/96, junto a qual, esta modalidade de ensino, tal como passaremos a tratar a partir de agora, foi promulgada.

Anterior a sua publicação, algumas concepções teóricas sobre a EJA ajudaram a fundamentar a sua constituição, estabelecendo, assim, algumas de suas bases e princípios. A título de ilustração, citamos um trecho do que já fora escrito na Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos, hoje estendida também aos jovens e idosos.

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto conseqüência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (Parecer CNE/CEB 011/00)

Posterior ao lançamento da EJA, depois de sua fase de regulamentação, de todos os pareceres e resoluções já terem sido destinados a este fim, a EJA é apresentada sob uma visão muito positiva e promissora, dentro do entendimento a que chegaram os elaboradores do Plano Nacional de Educação a pedido do MEC, parcialmente analisado neste estudo, em cujo texto encontra-se a seguinte justificativa para a instituição da EJA:

As profundas transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização, têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho.

A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de *educação ao longo de toda a vida*, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre, e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental. (PNE, 2001, p. 43)

Mesmo aqui, vê-se que a preocupação com a EJA parece dever-se mais ao ensino no nível fundamental do que no nível médio. Entretanto, dada à inclusão desta modalidade de ensino no Título V, Capítulo II da LDB 9394/96, fica subentendida que ela se insere no conjunto das modalidades que compreendem a Educação Básica, da qual ela integra a Seção V. Por conseguinte, não podemos desprezar ou desvincular da EJA para o Ensino Médio todas as determinações que são atribuídas à educação de que trata todo o Capítulo II desta lei: a Educação Básica.

Enquanto modalidade de ensino detentora de determinadas especificidades que não se aplicam ao conjunto das outras seções da Educação Básica, a EJA também goza de determinadas concepções e pressupostos que a torna ímpar neste contexto.

Para Cury (2000) a EJA se inscreve no contexto da educação permanente. Assim, ela se interpõe como uma nova concepção de educação que pressupõe uma condição em que o indivíduo – homem ou mulher – vive sob um constante processo de aprendizagem, ancorada por *slogans* políticos tais como: “educação para todos” e “educação para a democracia”, cujas metas visam a contribuir para que os indivíduos possam exercer sua participação no meio social em que vivem, de forma consciente e efetiva, na proporção em que recebem uma educação adequada e de qualidade.

Assim, a EJA facilita, pois, a obtenção de uma formação geral de nível básico; a preparação para a convivência social da pessoa na sua fase adulta; a formação e capacitação para o trabalho; o despertar para uma consciência crítica, o conhecimento da cultura nacional, o respeito pela diversidade cultural e a busca constante por novas aprendizagens.

Ainda favorece seus participantes com o desenvolvimento de aptidões; o redirecionamento de suas competências técnicas e profissionais; a progressão na sua forma de solucionar problemas e saber lidar com seus comportamentos. (DURANTE, 1998).

Para Freire (1996), a EJA tem um caráter eminentemente prático, preparando o indivíduo para a vida, partindo do universo real em que este indivíduo se encontra inserido. Além da oportunidade de criar espaços para a participação, a solidariedade e o intercâmbio comunitário; é um direito da população adulta que ficou à margem da distribuição de bens e serviços, para que através dela, eleve seu nível acadêmico e, portanto, ganhe em poder e em representatividade no seio da sociedade. Neste aspecto, a EJA promove o desenvolvimento integral do indivíduo e sua incorporação à sociedade como uma pessoa consciente, crítica e responsável de suas atuações.

Segundo Delors (2004), a EJA deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer adquirindo instrumentos de compreensão; aprender a fazer para agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, para participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e aprender a ser para melhor desenvolver a sua personalidade.

Conforme assegura a LDB 9394/96, cabe ao Poder Público proporcionar à população a oportunidade de ter o seu direito à Educação Básica, o que, a partir da EJA, estende os limites de idade, antes restritos a uma faixa etária que não ultrapassava o período da adolescência.

A educação de jovens, adultos e idosos se pauta numa diversidade cultural e sociológica; e ainda que seja de alcance nacional, sua exequibilidade deve se conformar às necessidades e características regionais e locais.

Para Gadotti (1979) a Educação de Jovens e Adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural, uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade desses jovens e adultos é que haverá uma educação de qualidade.

Não obstante a publicação do vasto acervo de documentos e manifestos objetivando dar à EJA um fundamento sólido de formação de caráter, haverá sempre lacunas entre as intenções e a realidade vivida por professores e alunos. Talvez isto ocorra por conta da capacidade de reflexão, do exercício da crítica, da autonomia, da liberdade de escolha e de tantas outras qualidades desejáveis, as quais não podem ser consideradas involuntárias ou alienáveis aos indivíduos que protagonizam o cenário da EJA, todos numa fase já adulta, com suas tantas experiências de vida e conhecimento de mundo que não permitem imprimir à EJA o mesmo caráter estático presente no ensino regular no tocante à postura dos sujeitos aprendentes diante das intenções dos sujeitos formadores. Na EJA, essas intenções vão se alterando de acordo com as relações vividas por homens e mulheres em pleno exercício de um convívio social, sem o qual os ensinamentos perdem seu valor.

Consoante a tudo o que se imprime de positivo a respeito da EJA, como quisemos mostrar até aqui, destacamos, ainda a importância que o PNE dá a esta modalidade de ensino, quando trata das estratégias e dos programas que devem ser desenvolvidos em conjunto entre os poderes públicos e a iniciativa privada para que os objetivos da EJA sejam alcançados, cuja ênfase nas propostas que viabilizem a inserção de seus sujeitos no mundo do trabalho são postas da seguinte forma:

A integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional aumenta sua eficácia, tornando-os mais atrativos. É importante o apoio dos empregadores, no sentido de considerar a necessidade de formação permanente – o que pode dar-se de diversas formas: organização de jornadas de trabalho compatíveis com o horário escolar; concessão de licenças para frequência em cursos de atualização; implantação de cursos de formação de jovens e adultos no

próprio local de trabalho. Também é oportuno observar que há milhões de trabalhadores inseridos no amplo mercado informal, ou à procura de emprego, ou ainda – sobretudo as mulheres – envolvidos com tarefas domésticas. Daí a importância da associação das políticas de emprego e proteção contra o desemprego à formação de jovens e adultos, além de políticas dirigidas para as mulheres, cuja escolarização têm, ademais, um grande impacto na próxima geração, auxiliando na diminuição do surgimento de "novos analfabetos".

Cabe, por fim, considerar que o resgate da dívida educacional não se restringe à oferta de formação equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental. A oferta do ciclo completo de oito séries àqueles que lograrem completar as séries iniciais é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição Federal e deve ser ampliada gradativamente. Da mesma forma, deve ser garantido, aos que completaram o ensino fundamental, o acesso ao ensino médio.

Uma tarefa dessa envergadura necessita da garantia e programação de recursos necessários. (PNE, 2001)

Assim, encerramos aqui a discussão que coloca a EJA no cenário central de nosso estudo para, em seguida, direcionar o nosso olhar para as práticas de letramento que ocorrem em seu meio, verificando como elas vêm ocorrendo e de que formas elas podem contribuir para a inserção dos sujeitos aprendentes no mundo do trabalho.

CAPÍTULO 3

O LETRAMENTO EM ASPECTO AMPLO

Se nos campos teórico e prático a Educação de Jovens e Adultos tem se voltado mais para os níveis da alfabetização e do Ensino Fundamental, no tocante ao letramento não tem sido diferente. A EJA e o letramento voltados para o Ensino Médio têm tido pouca ênfase no campo da pesquisa.

Não obstante a escassez de estudos nas áreas mais avançadas do letramento como prática social de leitura e escrita, como é o caso do letramento acadêmico, neste estudo, nós nos limitaremos a tratar do letramento nos níveis em que o praticam os alunos da EJA do Ensino Médio.

3.1 Concepções teóricas

A concepção de letramento como a habilidade de ler e escrever que considera o fenômeno do letramento fora de qualquer contexto social, como tal, é descartada neste estudo.

Dentre as tantas concepções para o letramento como prática social de leitura e escrita, conforme apresentaremos mais adiante, o conceito de letramento em que nos apoiamos nesta pesquisa é aquele desenvolvido por Soares (1998).

Numa concepção inicial, esta autora define letramento como estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se

apropriado da leitura e da escrita e se envolvido em suas numerosas e variadas práticas sociais (SOARES, 1998).

De forma uníssona, os teóricos que abordam o letramento o tratam como um processo que envolve habilidades e conhecimentos individuais, competências funcionais, valores ideológicos e metas políticas. O sujeito que vive em estado de letramento não é apenas aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa a escrita e se envolve em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998; MARCUSCHI, 2004; STREET, 1995)

Na pesquisa feita em campo, nós nos propusemos a um trabalho com práticas escolares de letramento, mais especificamente com letramento escolar, considerado como uma das modalidades do letramento, que se seguiu com outras modalidades que fora se despontando ao longo da pesquisa. Nisto, resultou uma seção deste estudo inteiramente dedicada à modalidade de letramento digital, cuja análise nos apresentou os resultados que serão apresentados no último capítulo deste estudo, mostrando que este tema carece de mais estudos e um maior interesse por parte dos pesquisadores em Educação.

O letramento envolve, fundamentalmente, dois processos cognitivos distintos: os processos de leitura e de escrita. Ler e escrever são, portanto, duas competências distintas. Nas palavras de Smith (1973, *apud* SOARES, 1998, p. 67):

Ler e escrever são processos frequentemente vistos como imagens espelhadas uma da outra, como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenômeno: a comunicação através da língua escrita. Mas há diferenças fundamentais entre as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e aqueles empregados na escrita, assim como há diferenças consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e os envolvidos na aprendizagem da escrita.

De acordo com Soares (1998), para que o letramento realmente ocorra são necessárias duas condições: *a*) que seja dada ao aluno uma oportunidade de escolarização e *b*) que exista a disponibilidade permanente de material de leitura.

A escola, frente a este tema, garante um modo de letramento que se restringe apenas às dimensões da cultura letrada, prioritariamente aquela escrita,

de linguagem formal, com ênfase no emprego da norma culta da língua, privilegiando a escrita sob o imperativo da gramática. A esta modalidade de letramento, nós vamos nos referir como letramento escolar.

O letramento escolar é apenas uma das tantas modalidades de letramento existentes, uma vez que muitos teóricos já encerram seus estudos de letramento sob a perspectiva de múltiplos letramentos, para indicar a sua diversidade entre culturas e no interior de uma cultura. Esses estudos representam uma nova tradição ao considerarem a natureza do letramento, destacando não apenas a aquisição de níveis, mas também quais significados o letramento assume como prática social.

Soares (1998, p. 17), ao comentar a concepção de *literacy* do Webster's Dictionary, termo do inglês traduzido por letramento e definido como “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”, afirma o seguinte:

Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*.

Como se pode depreender a partir da citação acima, para Soares (1998), é no campo semântico das palavras analfabetismo, analfabeto, alfabetização, alfabetizar que surge a palavra letramento.

Ao dar um novo significado ao conceito de alfabetização, Soares (1998) afirma que este termo traz implícita a idéia de que o acesso ao mundo da escrita exige habilidades para além do apenas aprender a ler e escrever. Se não houver esse redirecionamento nas considerações acerca do conceito, o entendimento do ser alfabetizado fica limitado a saber ler e escrever e não incorpora habilidades da

leitura e da escrita em suas diferentes práticas sociais, ao que chamamos, aqui, de letramento.

Até aqui, o termo 'letramento' difere pouco do que comumente costumamos chamar de 'alfabetização'. Sobre esta diferença, Marcuschi (2004) afirma que "a alfabetização é um aprendizado que envolve o domínio sistemático das habilidades de leitura e escrita, que ocorre mediante o ensino e até mesmo à margem da instituição escola." Para este mesmo autor, o letramento é, por sua vez, "decorrente de um processo social e histórico de aprendizagem da leitura e da escrita nos diferentes contextos e de acordo com as necessidades."

Ainda sobre a diferença entre estes dois termos, Freire (1996) argumenta que a alfabetização

é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global. (p. 59,)

Sendo assim, a alfabetização, segundo Soares (1998, p. 89),

está relacionada à aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita, à inserção no mundo da escrita por meio de uma tecnologia (ciência da escrita). Ela implica um processo de aquisição do domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever.

O letramento, por sua vez, considera o desenvolvimento para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, em atividades com diferentes objetivos.

Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente. (SOARES, 1998, p. 20)

Soares (1998) enfatiza que a alfabetização e o letramento se complementam e nos chama a atenção para a distinção dos termos ao dizer que

A alfabetização e o letramento são conceitos freqüentemente confundidos ou sobrepostos, [daí] é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (p. 90)

Chama-nos atenção, na definição dada por Soares, que 'o resultado da ação de ensinar ou de aprender' nos remete a dois sujeitos distintos no processo: o sujeito que ensina e o que aprende. Logo, concluímos que o letramento envolve, da mesma forma, neste processo, professores e alunos. Um não parece estar dissociado do outro. Este entendimento faz uma enorme diferença: o educador não ensina para o educando, mas aprende com ele. Já dizia Freire (2002, p. 12), que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender."

O conceito de letramento ampliou-se por conta de necessidades sociais e políticas e, a partir daí, já não se considera alfabetizado aquele que apenas domina nosso sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita. Para exercer estas capacidades como uma prática social, o indivíduo precisa usá-las de forma que atenda às necessidades do meio social em que se encontre inserido

Ainda que a concepção de letramento com que passaremos a lidar neste estudo seja aquela a que nos remete Soares (1998), apresentamos, a seguir, outras concepções do termo e suas diferentes acepções.

Tfouni (2000) entende que o termo letramento surgiu para suprir a necessidade de se ter uma palavra que pudesse designar "o processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem, no entanto, saber ler e escrever"

Kleiman (1995), por sua vez, define letramento como

... um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (p. 19)

Para Vieira (2003), no entanto,

o estudo do letramento não se circunscreve apenas à diferenciação do escrito e do oral, mas a uma prática de escrita que se liga ao contexto social. Em decorrência, o conceito de letramento é um conceito híbrido, compondo-se de práticas discursivas submetidas a práticas sociais. (p. 256)

Segundo Marcuschi (2004), a escrita e a oralidade já foram vistas como sendo opostas uma da outra, sendo que a primeira exercia um predomínio sobre a segunda. Atualmente, devemos ter uma concepção mais interativa e complementar de ambos os termos, pois se considera o contexto das práticas sociais e culturais. Neste aspecto, este autor define como letrado “o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita”.

O letramento como uma prática social ligada ao uso da escrita incorpora todos os benefícios conquistados pela escrita ao longo de sua existência. Para Marcuschi (2004), a escrita transformou-se em um bem social, imprescindível à sobrevivência em muitas culturas modernas, chegando até mesmo a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Mortatti (2004, p. 98) afirma que “o letramento está diretamente relacionado com a língua escrita, seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas” Para ele, tais sociedades são organizadas em torno de um sistema de escrita em que esta, sobretudo por meio do texto escrito, assume importância central na vida das pessoas, em suas relações com os outros e com o contexto social em que estão inseridas.

No Brasil, as discussões sobre o termo letramento sempre tiveram como referência um conjunto de práticas sociais ligadas à escrita em instituições e contextos sócio-culturais específicos, para objetivos específicos, denominado por Street (1984, *apud* KLEIMAN, 1995) como modelo ideológico, sobre o qual voltaremos a falar mais adiante.

Freire e Macedo (1990), no entanto, oferecem uma caracterização e crítica dos vários conceitos diferentes de letramento. Segundo eles, o letramento pode ser dado numa abordagem acadêmica (contrapondo-se o culto com o popular), numa abordagem utilitária (numa visão socioeconômica, na qual o leitor apenas atende às necessidades da sociedade, cumprindo, assim, o papel de bons cidadãos), numa abordagem de desenvolvimento cognitivo (na qual se enfatiza o modo como os leitores constroem os significados, num processo meramente intelectual) ou numa abordagem romântica (quando o leitor se interessa pela leitura ou se vale da escrita como um processo pessoal, afetivo e deleitoso do desenvolvimento individual).

Criticando essas abordagens de letramento como formas de adequação do leitor/escritor a um modelo pré-estabelecido que só favorece a classe dominante, Freire oferece, em contrapartida, sua visão de letramento emancipador, na qual deve-se encorajar o leitor/escritor à reflexão crítica destes sobre a ordem político-social a que estão submetidos.

Freire (2007) afirma que o homem que não sabe ler e escrever não deve ser considerado um ignorante absoluto, assim como o homem que domina a leitura e a escrita não possui sabedoria absoluta. Para Freire (1983), o ser humano pode captar os dados da realidade em que vive, adquirir a cultura sistematizada da experiência humana e, daí, passar a produzir cultura como consequência de sua ação no mundo. Entretanto, não só basta a captação destes dados, este homem tem que compreender essa realidade de forma crítica, analisar a razão de ser desta realidade e descobrir que ela pode ser transformada através de uma intervenção sua.

Assim, podemos concluir que não existe apenas uma modalidade de letramento, pois ele pode se apresentar de várias formas. Soares (1998) argu-

menta que, além da dificuldade de se estabelecer um conceito universal de letramento, em virtude das variáveis sociais, culturais e políticas de uma sociedade, ainda nos deparamos com a dificuldade de definir uma pessoa como letrada ou iletrada, ou definir o grau de letramento com que cada indivíduo se porta.

Nesta linha de pensamento, Street (1995) recomenda que o termo “letramento” deva ser substituído pelo termo “letramentos”, uma vez que esta modalidade se apresenta em vários formatos. Para ele, o letramento não é o equivalente à aquisição da escrita, o que caracteriza o letramento meramente escolar, há que se considerar também os letramentos sociais que surgem e se desenvolvem fora do contexto escolar.

Na visão de Marcuschi (2004), há que se considerar, também, a natureza social e o caráter múltiplo das práticas de letramento nas suas mais diversas manifestações, e, sobretudo, como eventos em que a escrita, a compreensão do texto escrito e a interação entre emissores e receptores das mensagens transcritas se encontram interligadas.

Bagno (2002), avançando o debate sobre o letramento, mais especificamente o escolar, restrito ao âmbito do ensino de língua portuguesa, propõe que o ensino deste componente curricular deveria ter como objetivo

...levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever. (p. 52)

Numa análise crítica sobre os papéis da escola, do ensino e do professor tradicionais, Bagno (2002) afirma que este conjunto nunca levou em conta a infinita variedade de gêneros textuais existentes na vida social do sujeito a quem estes destinam seus trabalhos e funções. Ele afirma que, neste contexto, a escrita se restringe a meras redações escolares e a leitura se limita apenas aos gêneros literários de maior prestígio como o conto e o romance, por exemplo.

Tentando avançar um pouco mais em direção à modernidade que já se faz presente em muitos contextos escolares, Bagno (2002) nos diz que

Não devemos esquecer também que o acelerado desenvolvimento atual da tecnologia da informática nos obriga a incluir em nosso interesse um outro tipo de letramento: o *letramento digital*, uma vez que a tela do computador se tornou um novo portador de textos (e de hipertextos), suscitando novos gêneros, novos comportamentos sociais referentes às práticas de uso da linguagem oral e escrita. (p. 55-56)

Como se já não bastasse a infinidade de concepções acerca do letramento, ainda nos deparamos com uma concepção tradicionalista que sugere a sustentação de alguns mitos sobre o letramento.

De um ponto de vista cultural, tal concepção admite que o letramento é a condição *sine qua non* das culturas “modernas”, que se caracterizam por serem complexas e sofisticadas. Já, ao nível do indivíduo, considera-se que o letramento conduza a ordens superiores de raciocínio e/ou inteligência.

Não obstante a existência destes mitos, há, ainda, a crença de que o letramento possa trazer prosperidade e ascensão social de forma automática, do qual muitas acepções sobre o letramento, como vimos até aqui, se aproximam.

3.2 Das origens do termo ‘letramento’

Para compreender a origem e os significados atribuídos ao letramento, faz-se necessário ter como referência os contextos em que este termo esteja sendo apresentado e/ou discutido.

A partir dos estudos psicogenéticos dos anos 80, o processo de alfabetização passou a incorporar a experiência do letramento. Diante das críticas recebidas pela redundância de sua função no referido processo, Ferreiro (2003) assim se refere à rejeição ao uso do termo:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. (2003, p. 30)

Para Kleiman (1995), a origem do letramento está ligada à expansão dos usos da escrita a partir do século XVI. Aos poucos, os estudos foram redimensionados para descrever as condições de uso da escrita, com o objetivo de determinar como se configuravam e quais os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários ou em sociedades não-industrializadas que davam início à integralização da escrita como uma tecnologia de comunicação dos grupos que detinham o poder. Nesse sentido, os estudos não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diferentes grupos que usavam a escrita.

De acordo com Gnerre (2003), letramento vem de *literacy*, do inglês. *Literacy* foi usado, pela primeira vez, em inglês nos Estados Unidos, no final do século XIX, como o oposto de *illiteracy*, palavra que já se encontrava documentada na Inglaterra desde 1660. Assim a palavra *literacy* apareceu como o oposto positivo de um nome preexistente de sentido negativo, ou seja, falta de capacidade de ler e escrever. Segundo ele, o inglês é a única língua que dispõe de uma palavra como *literacy*, que faz referência, de forma abstrata, a todos os possíveis aspectos de envolvimento social e individual com a prática de escrever.

No Brasil, o termo 'letramento' foi usado pela primeira vez em 1986, na obra "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística", de Mary Kato.

Entretanto, pelo que concebemos no trabalho de Paulo Freire, o seu conceito de alfabetização muito pouco difere de todos os conceitos apresentados até aqui para o letramento. Aliás, se, para Freire, a alfabetização consistia tanto no processo pelo qual o indivíduo adquiria o código da escrita quanto nas práticas relacionadas ao uso da escrita num contexto social mais amplo, podemos depreender, com isto, que seu trabalho nesta área pode ser considerado como o precursor de todos os demais apresentados neste estudo, haja vista que as concepções de Freire já estão em voga há mais de quarenta anos. Portanto, muito embora não tenha se valido do termo, não teria sido Paulo Freire quem primeiro tratou do letramento no Brasil?

3.3 Práticas e eventos de letramento

O termo letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e o seu lugar, as suas funções, os seus usos e as suas práticas nas sociedades letradas, que estão organizados em torno de um sistema de escrita e nas quais este assume importância central na vida das pessoas, em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

As pessoas, por sua vez, vivem sob a influência direta da oralidade em suas culturas. Entretanto, quando presente a escrita, ela permeia quase todas as práticas sociais dos grupos em que estiver inserida. Desta forma, todos os que vivem em sociedades com escrita, inclusive os analfabetos, estão sob a influência das práticas de letramento.

Barton (1994) afirma que o letramento só pode ser compreendido à luz de práticas de leitura e escrita que as pessoas utilizam nos diferentes eventos de letramento. Nesse sentido, o letramento é situado historicamente e socialmente e envolve práticas e eventos de letramento. Ele assinala que os diferentes tipos de letramento, de alguma forma, auxiliam o indivíduo na sua interação com outros membros da coletividade.

É necessário compreender que as práticas de letramento mudam conforme o contexto social porque estão associadas aos valores, às relações sociais estabelecidas e aos aspectos desse contexto. Segundo Barton (1994, p. 34),

as práticas de letramento estão presentes nas atividades sociais de escrita e, por sua vez, se referem às práticas socioculturais que influenciam o discurso escrito. Elas representam as estruturas de poder vigentes na sociedade, são abstratas e têm um padrão, que reflete o caráter institucional e as relações estabelecidas nesse contexto.

Ainda, para Barton (1994), as práticas de letramento são formas culturais e gerais que as pessoas exploram em um evento de letramento, ou seja, elas são aquilo que as pessoas fazem com o letramento. Elas não são unidades observáveis de comportamento, porque envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações.

Há que se esclarecer que as práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e pelas relações de poder, o que faz com que o letramento escolar seja mais visível e receba maior influência do que outros tipos de letramento, que tanto podem ocorrer em situações formais, tais como os que ocorrem na igreja, no trabalho ou nos setores do governo, da mídia, dentre outras, tanto quanto nas situações informais, tais como as que se dão no seio da família, nos espaços de lazer, nas relações mediadas pelo computador etc.

As práticas e usos da escrita são culturalmente determinadas e apenas algumas, as dos grupos dominantes, coincidem com as práticas de uso da escrita privilegiada na escola. Entretanto, para ser letrado, como já dissemos anteriormente, não implica exatamente que o indivíduo saiba ler e escrever.

Por outro lado, os eventos de letramento constituem uma determinada atividade social, concreta, em que a escrita desempenha papel fundamental.

A noção de evento de letramento tem suas raízes na concepção sociolinguística de eventos de fala. De acordo com Barton (1994), os eventos de letramento encerram aquelas ocasiões de vida cotidiana em que a escrita tem ou exerce um determinado papel, constituindo uma primeira unidade básica de análise. Um exemplo clássico de evento de letramento, segundo o referido autor, é quando um adulto lê uma estória para uma criança à noite. Neste caso, é possível observar, dentre outras coisas, regularidades na interação que podem propiciar compreensão de aspectos do processo de aprendizagem da leitura e escrita.

De acordo com Heath (1983), esses eventos de letramento possuem regras de interação social responsáveis pelo tipo e pela quantidade de fala e de escrita sobre as quais se está escrevendo.

Nesse sentido, Kleiman (1995, p. 40) destaca que “os eventos de letramento são situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e às estratégias interpretativas.”

A noção de evento de letramento acentua a natureza situada do letramento, que sempre existe em um contexto social.

Vieira (2003, p. 256) afirma que, “em cada evento de letramento, os contextos social e situacional, os domínios, os papéis sociais, o sujeito e o outro devem ser considerados.” Para ela, a escrita não é um conhecimento adquirido de modo solitário e individual.

O aprendizado da escrita é, portanto, resultado de práticas sociais de escrita de uma determinada cultura. Ela é aprendida socialmente, seguindo-se tais práticas sociais.

Assim, os eventos e as práticas estão inseridos nas experiências dos indivíduos e dos grupos aos quais pertencem e são condizentes com a participação e as estratégias interpretativas exigidas nesse contexto.

Street (1984), em relação às práticas de uso da escrita da escola, estabelece dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico.

O modelo autônomo diz respeito à autonomia da escrita, como se esta fosse um produto completo em si mesmo. Logo, a escrita não depende do contexto de sua produção para ser interpretada. Apenas o texto escrito é considerado e o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno a este texto escrito.

De acordo com Vieira (2003), é uma concepção tradicional de escrita que considera o letramento um fenômeno isolado, independente do contexto social e centrado no indivíduo, um produto da cognição individual do sujeito do discurso. Apontando os aspectos negativos deste modelo, Vieira (2003) diz que

Ao tratar apenas da escrita, o modelo autônomo discrimina a oralidade e traz implícita a concepção ideológica de que escrever significa ser letrado e, em razão disso, superior. O modelo falha ao definir letramento apenas em termos de escrita e por discriminar o iletrado. (p. 255)

No modelo ideológico de letramento, também conhecido como modelo alternativo, todas as práticas são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder em uma sociedade.

Ao propor o modelo ideológico de letramento, Street (1995) tenta compreender o letramento em termos de práticas sociais concretas e tenta teorizar sobre o letramento em termos de ideologias nas quais diferentes letramentos estão embutidos.

Vieira (2003) afirma que esse modelo considera o letramento como passível de ser estudado em uma perspectiva social, como um fenômeno expresso de uma dada realidade. Segundo a autora, o modelo ideológico de letramento está estritamente relacionado à noção de valor e de contexto e que, para ser compreendido, necessita do enunciado e do contexto da cultura.

Sobre o modelo ideológico, Kleiman (1995) destaca que:

(...) não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento. Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa. (p. 39)

A escola, nesse modelo, é compreendida como um contexto específico, com finalidades também específicas e que define um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita.

CAPÍTULO 4

DA TEORIA À PRÁTICA: OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EJA

Antes de adentrarmos no campo da pesquisa, ainda durante a nossa pesquisa bibliográfica, entendemos que alguns conceitos e concepções teóricas a respeito de alguns temas ligados à EJA deveriam ser abordados com um pouco mais de profundidade para podermos estabelecer, quando da pesquisa de campo, um confronto entre a teoria e a prática.

Inicialmente, tratamos de cinco temas, cujas concepções teóricas vêm acompanhadas de ilustrações extraídas de nossa pesquisa empírica, seja para confirmar tais concepções ou para contradizê-las.

Todos os temas são analisados a partir de sua pertinência ou associação ao contexto da EJA. São eles: a escola, seus sujeitos, seus conteúdos, seus métodos de abordagem e suas práticas pedagógicas.

4.1 A escola e as primeiras impressões do cenário para a pesquisa empírica

Neste ponto de nossa análise, um olhar sobre a escola como o espaço em que se dão os processos de aquisição da escrita e da habilidade de leitura é imprescindível para que possamos entender o desenrolar do letramento escolar tal como fundamentamos anteriormente, suas práticas e eventos.

A escola é a instituição social que tem a responsabilidade pela educação sistemática das crianças, jovens e adultos.

Para Kleiman (1995), a escola, como 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. (p. 20).

Obviamente, a preocupação de Kleiman é a de situar o trabalho pedagógico, tal como ele é dado, dentro dos conceitos apresentados no capítulo anterior para o que ela conceituou como letramento.

No entanto, mesmo que as práticas levadas a cabo pela escola não se encaixem na sua definição de letramento posterior à etapa da alfabetização, a autora parece não concordar que a forma como as práticas de leitura e escrita são exercidas dentro do espaço escolar se constituam no que já foi definido neste estudo como letramento escolar.

Todavia, há que se ter em conta que a escola é o espaço de mediação entre o sujeito-aprendente e o mercado de trabalho, e que a educação não acontece apenas nesta. As capacidades de ler e escrever devem, *a priori*, se desenvolver na sala de aula, mas as práticas destas devem ultrapassar os seus limites, seus muros. Segundo Jardim (*apud* MOLL *et al.*, 2008),

Formar leitores é a primeira tarefa do professor. Não é desejável que **a leitura** se limite exclusivamente à escola, pois ela **é uma prática social**. Mesmo assim, a escola é o lugar social da leitura, de onde se espera que as pessoas saiam lendo. Ela é o espaço privilegiado para o ensino de leitura dos adultos. (p. 45) (*grifos meus*)

Ao considerar a escola como principal mediadora da leitura e o professor como figura central neste processo, pois a ele é destinada à seleção dos suportes, os textos e os modos de ler, Kleiman aponta a necessidade do estabelecimento de objetivos claros para a leitura, aspectos esses que são desconsiderados pelo contexto escolar. Kleiman (1995) destaca que

o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua (p. 30).

Somando-se ao que denuncia Kleiman (1995), Ferrara (1995) revela um outro ponto que a escola parece desconsiderar. Trata-se da delimitação da temporalidade de certos conceitos cuja brevidade dificulta a seleção de determinados conteúdos, uma vez que as coisas hoje acontecem com uma rapidez que a escola não parece acompanhar. Sob o rótulo de modernidade, a brevidade com que tais eventos se dão e a rapidez com que perdem seus valores afetam diretamente a utilidade de determinados conceitos, dificultando as estratégias a serem empregadas pelos sujeitos inseridos no contexto escolar (aprendizes e educadores) para se sobressaírem numa sociedade globalizada,

Em menos de meio século estamos envolvidos por uma experiência científica, tecnológica e humana inesperada: todas as previsões se desestabilizam e essa nova realidade invade a vida particular, o modo como nos relacionamos com o meio ambiente social e natural, modifica nossas concepções intelectuais e nosso processo de conhecimento. (FERRARA, 1995, p. 33)

Sendo assim, no entendimento de Kleiman (1995) e Ferrara (1995), a escola deixa muito a desejar como um lócus em que o letramento, tal como definido por Soares (1998), possa ser exercitado. Como já afirmara Bagno (2002) anteriormente, a escola se vale quase sempre de gêneros textuais de prestígio para o exercício da leitura, e da redação, como a conhecemos, para o exercício da escrita.

Se tomarmos como definição para o letramento aquele processo em que se insere o letrado, ou seja, o indivíduo que vai além da simples produção da escrita ou da simples capacidade de ler um texto, talvez não possamos discordar das afirmações acima e tão pouco vislumbrar qualquer evento ou prática de letramento dentro do universo escolar, uma vez que tais práticas, no âmbito da escola, consistem de modelos e padrões a que professores e alunos se encontram presos, constituindo-se, portanto, num *habitus*, ao qual se ajustam e contra o qual nunca se rebelam.

Para ter a certeza disto, partimos para a nossa pesquisa de campo em busca de elementos que pudessem negar as asserções acima, ou confirmá-las.

De nossas apreensões, através da observação *in loco*, constatamos o seguinte:

- o professor tem seu trabalho pautado a partir da proposta metodológica traçada pelo manual da SEDUC-AM, cujas orientações parecem ser seguidas à risca, não demonstrando qualquer flexibilidade quanto à sequência de conteúdos, alternativas aos conteúdos do material didático empregado em sala, não acrescentando sequer qualquer outro tópico de estudo que não esteja na ordem do dia. Portanto, da mesma forma como aceitou uma proposta que lhe foi imposta, o professor repassa esta mesma imposição para os seus alunos;

- os alunos fazem exercícios de leitura em voz alta ou, preferencialmente, de forma silenciosa, respondem às questões que dizem respeito à compreensão de certos aspectos linguísticos do texto, em sua grande maioria, versando sobre tópicos de gramática, sem qualquer esboço de vontade ou propensão à discussão sobre o assunto do texto entre os colegas;

De todas as aulas de língua portuguesa que observamos, o esquema da aula, quase sempre, se dava da seguinte forma:

TEMPO DECORRIDO	ATIVIDADE DOS ALUNOS	ATIVIDADE DO PROFESSOR
10 primeiros minutos da aula	LEITURA DO TEXTO (70% das vezes, em silêncio)	FAZ A CHAMADA
10 minutos seguintes	EXERCÍCIOS SOBRE A COMPREENSÃO DO TEXTO	DESEMPENHA ALGUMA TAREFA PARALELA
do 20º ao 25º minuto	VERIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS DADAS	CORRIGE RESPOSTAS DOS ALUNOS
do 25º ao 35º minuto	ACOMPANHAM PASSIVOS ÀS EXPLANAÇÃO DADAS	EXPLANAÇÃO DE TÓPICOS GRAMATICAIIS
do 35º ao 45º minuto	RESOLUÇÃO DE EXERCÍCIOS	TIRA DÚVIDAS DOS ALUNOS EM SUA MESA
Últimos 5 minutos da aula	CORREÇÃO DOS EXERCÍCIOS	CORRIGE RESPOSTAS DOS ALUNOS

QUADRO 1 - Distribuição do tempo e dinâmica das atividades nas aulas de língua portuguesa na EJA

As aulas observadas se constituíram, desta forma, de leitura e compreensão de textos e explanação de tópicos estruturais de gramática, exercícios escritos sobre os mesmos e sua resolução.

Houve momento em que os alunos não conseguiram finalizar a resolução dos exercícios de gramática em tempo de fazerem a correção ainda durante a aula. Nestas circunstâncias, a aula seguinte se iniciava com a etapa que ficara da aula anterior, portanto, a correção de exercícios de gramática.

Tanto nos exercícios de gramática como nos de compreensão de textos, em vários eventos, os alunos não sabiam o significado de alguns vocábulos e perguntavam ao professor, sem nunca terem sido instigados a fazer uso de estratégias de leitura que os fizesse inferir o significado de tais palavras a partir do contexto em que esta estava inserida. Na verdade, não era só porque o professor-titular da turma não sabia como fazê-lo, mas a questão do tempo da aula nem permitia que se abrisse qualquer discussão em que todos pudessem participar e dar suas contribuições.

Tais práticas demandam um tempo que, na configuração em que se dão as aulas da EJA, não há como praticá-las sem que se promova uma mudança de estratégia que otimize o tempo e divida as atividades da aula em menos etapas.

Quanto interrogados sobre as dificuldades enfrentadas como professores da EJA, todos os três respondentes fizeram alusão à relação tempo-conteúdo como um dos maiores problemas enfrentados.

Constitui-se um fato que o tempo e conteúdo reduzidos para os componentes curriculares que integram à EJA não parecem facilitar nem o trabalho dos professores e, menos ainda, o dos alunos. Prova desta dificuldade é atestada na divisão dos componentes por módulos. Matemática e língua portuguesa, por exemplo, dadas as dificuldades apresentadas pelos alunos na compreensão de seus tópicos, pelo menos na escola pesquisada, nunca são oferecidas de forma simultânea.

Durante os seis meses em que estivemos indo à escola-campo, a maioria das vezes foi para conversar com os alunos. Muitas destas conversas se davam

na hora do intervalo, uma vez que esta turma era constituída, em sua grande maioria por alunos que não podiam chegar mais cedo à escola. Logo, as conversas eram rápidas, nunca passavam dos 20 minutos e, às vezes, continuavam por duas ou três sessões, sempre ocupando o tempo destinado ao intervalo das aulas.

Dos 40 alunos matriculados na turma em que fizemos a observação das aulas, já com 7 evasões, apenas 28 deles se dispuseram a participar da pesquisa como respondentes. No entanto, 8 dentre estes sujeitos, mais jovens e todos do sexo masculino, se dispuseram a fazer as entrevistas fora da escola e em horários alternados, nunca coincidindo com o horário das aulas.

Como as aulas na EJA se davam no período noturno, estas começavam sempre às 19 e terminavam às 23 horas, com intervalo de 20 minutos entre elas. Logo, as aulas de língua portuguesa ocorriam das 19 horas às 20:50 todas às segundas, quartas e sextas-feiras, e das 21:10 às 23 horas nas terças e quintas-feiras.

A turma que acompanhamos levou oito meses (de fevereiro a outubro de 2010) para concluir todo o módulo de língua portuguesa. Os alunos tinham duas aulas diárias deste componente curricular, todos os dias da semana. Como outros componentes tinham carga horária inferior, a língua portuguesa foi cursada simultaneamente com outros três destes, cada um inserido no cronograma das aulas de forma subsequente.

Embora a carga horária de língua portuguesa e matemática sejam as mais extensas da grade curricular para a EJA no Ensino Médio, ainda assim, a quantidade de aulas destinadas a estes dois componentes curriculares é bem inferior àquela do ensino regular. Da mesma forma, os dias letivos para a integralização de todo o conteúdo destes dois componentes curriculares é de 130, para cada. Somados, todos os dias letivos (460) destinados aos cursos da EJA para o Ensino Médio – dado de forma presencial, como é o caso da escola pesquisada – equivalem a um pouco mais de dois terços dos dias letivos obrigatórios para o todo Ensino Médio no ensino regular (600 dias).

Talvez, por conta disto, muitos professores se esquivam da falta de empenho para a efetivação de um trabalho com mais qualidade e mais motivação para

os alunos, o que acaba por qualificar a EJA como sinônimo de curso aligeirado, sem qualidade e destinado mais à certificação do que à verdadeira aprendizagem.

A respeito da redução da carga horária para os cursos da EJA, assim se pronunciou Romão (2008):

A EJA não deve ser uma reposição de escolaridade perdida, como normalmente se configuram os cursos acelerados nos moldes do que tem sido o ensino supletivo. Deve, sim, construir uma identidade própria, sem concessões à qualidade de ensino e propiciando uma terminalidade e acesso a certificados equivalentes ao ensino regular (p. 21)

Alinhando-se com o pensamento de Romão, professores e alunos colocam a questão do tempo como um dos grandes empecilhos para o desenvolvimento de suas atividades na EJA.

Enquanto, no ensino regular, as aulas de um mesmo componente curricular são dadas de forma alternada, na EJA, elas são dadas duplamente e dia após dia. Como alguns destes alunos trabalham durante o dia, eles não têm como dar conta de tarefas que são passadas de um dia para o outro. Logo, seus descansos de final de semana, muitas vezes, ficam comprometidos por conta de tarefas escolares.

Embora pareça um contra-senso, quando perguntado a estes alunos se eles gostaria que a EJA fosse estendida para o mesmo tempo destinado ao ensino regular, apenas cinco deles respondeu afirmativamente, o que não chega a 20% das intenções do grupo. Isto, mais uma vez, só ratifica o quanto a EJA representa, para estes alunos, a chance de obter uma certificação acelerada.

4.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa: seus perfis e seus universos

Como se não bastasse o descompasso entre os objetivos da EJA e a importância que lhe é dada dentro dos sistemas escolares, não menos preocupante é a constatação de que seus atores – aqui, sujeitos pesquisados – parecem carecer de muito mais do que lhes é oferecido. Aos sujeitos formadores ou educadores, falta-lhes o preparo para lidar com um público tão adverso, não somente

pela diversidade de idade, mas, acima de tudo, pela heterogeneidade de seus perfis. Aos primeiros, falta-lhes a motivação pela aprendizagem em si, pois, segundo o que coletamos durante nossas entrevistas, especificamente quando quisemos saber das razões que os levaram a voltar a estudar, apenas 18% dos respondentes atribuiu seu retorno à escola por força da vontade de aprender mais ou para obter novos conhecimentos, contra 78% que apresentaram outras motivações para justificar suas respostas.

Duas questões foram postas aos alunos em momentos diferentes para se ter a certeza de que a primeira não pudesse influenciar a segunda. Como se pode ver nos quadros abaixo, os propósitos que alegam ter-lhes trazido de volta à escola não coadunam com o que professam estar recebendo enquanto alunos da EJA.

Em resposta à pergunta: *O que você esperava obter ou alcançar quando se matriculou como aluno da EJA? Qual era o seu maior anseio?* convergimos as respostas dadas em cinco grupos diferentes, agrupando-as de acordo com a análise feita sobre o discurso coletivo observado ao longo da entrevista.

RESPOSTAS DADAS PELOS ALUNOS	TOTAL	%
1. Conseguir me formar para obter um emprego (melhor)	9	32
2. Terminar o Ensino Médio para poder melhorar o salário	7	25
3. Me preparar para fazer o vestibular Entrar na universidade	6	21
4. Aprender mais / Obter novos conhecimento Me atualizar / Não ficar para trás	5	18
5. Preencher o tempo, pois não faço nada à noite	1	04

QUADRO 2 - Expectativa dos alunos ao ingressarem na EJA (*Entrevista*)

Com base nas respostas dadas acima, reelaboramos a mesma pergunta para saber se suas expectativas estavam sendo alcançadas com os estudos obtidos nas classes da EJA. Além desta, fizemos mais quatro perguntas, todas a partir das respostas dadas pelos alunos à pergunta que lhes fora feita dois meses antes da aplicação deste novo questionário, cujas respostas se fechavam em duas alternativas: sim ou não.

PERGUNTAS FEITAS AOS ALUNOS DA EJA	SIM	NÃO
1. A EJA está satisfazendo aos anseios que você tinha quando se matriculou em seu curso de Ensino Médio?	7	21
2. Você usa os conhecimentos adquiridos na EJA fora da sala de aula, em casa ou no trabalho ou no seu dia-a-dia?	12	16
3. Você acredita que o curso da EJA esteja preparando-o(a) para um concurso público ou vestibular?	15	13
4. Você considera os conhecimentos adquiridos na EJA importantes para o seu dia-a-dia ou para a sua vida?	14	14
5. Se a sua passagem pelo curso da EJA não lhe garantisse um diploma, ainda, assim você continuaria seus estudos?	1	27

QUADRO 3 – Nível de satisfação com o curso da EJA (*Questionário 3*)

Comparando os dois quadros acima, ficam óbvias as disparidades entre as expectativas dos sujeitos pesquisados e seu nível de satisfação para com a EJA.

Tal disparidade parece, mais uma vez, corroborar com a superficialidade com que a EJA vem sendo tratada não só pelos professores e alunos, mas por toda a comunidade escolar, incluindo-se aqui aqueles agentes que não fazem parte dos corpos docente e discente, e pelos órgãos gestores, promotores da EJA, como é o Poder Público.

Vale ressaltar que a pergunta 5 (última do quadro 3), por si só, já denuncia o quanto a EJA é vista como uma agência de certificação rápida, cujo passaporte por que se luta é o diploma. No caso dos sujeitos respondentes desta pesquisa, este diploma pode lhes garantir um melhor salário, a entrada em um novo emprego através de concurso, o ingresso na universidade e, até mesmo, a segurança de permanecer empregado, uma vez que muitos voltam a estudar por determinação de seus empregadores.

A única coerência apresentada nos dois quadros aqui analisados se deve às respostas dadas pelo único respondente a destoar de todo o grupo, crendo-se que o fato isolado trate de um mesmo respondente. O sujeito que disse estar matriculado na EJA apenas para passar o tempo seria incongruente se se decla-

rasse disposto a descontinuar seus estudos meramente por conta da inexistência de um diploma para o referido curso.

Não deixa de ser curioso que, mesmo não se aferindo à EJA o crédito por qualquer conhecimento que possa ajudar o sujeito a inserir-se no mundo do trabalho ou possa ajudá-lo a obter qualquer vantagem por conta deste, seja graças ao diploma com que esta agracia os seus egressos que a EJA passe a figurar como promotora da inclusão de seus portadores no mercado de trabalho.

Mesmo que seja um paradoxo, é isto que mostra o quadro 2 em seus itens 1 e 2. Embora apenas 16 respondentes ratifiquem o *status* dado a EJA como agência promotora de certificação rápida, isto significa que 57% dos entrevistados estão na EJA exatamente em sua busca, conforme é demonstrado pelo resultado da última pergunta feita no quadro 3 acima.

A constituição do perfil destes sujeitos – jovens, adultos e idosos que integram a EJA – em busca das oportunidades que esta nova modalidade de ensino possa oferecer via certificação rápida, conforme apresentado até aqui, é de exclusividade da turma pesquisada ou, por acaso, este também faz parte de outros universos em que a EJA se faz presente?

4.2.1 Análise do perfil dos sujeitos pesquisados

Através do levantamento feito com a aplicação do Questionário 1 (*vide Apêndice B*), pudemos traçar um perfil dos sujeitos respondentes e constatar que este quadro não difere de outros apresentados em pesquisas congêneres em outros municípios e fora do Estado do Amazonas.

Dentre os alunos desta turma da EJA, a heterogeneidade se constitui na marca mais presente em todas as categorias que se queira analisar, muito embora esta marca não seja exclusiva desta turma, mas de todas as demais.

Quanto à idade, nós apresentamos um quadro que se divide em quatro faixas etárias, integrando todos os 28 sujeitos respondentes:

IDADES DOS ALUNOS PESQUISADOS	TOTAL	%
FAIXA ETÁRIA 1 – alunos entre 18 e 21 anos	8	29
FAIXA ETÁRIA 2 – alunos entre 22 e 29 anos	11	39
FAIXA ETÁRIA 3 – alunos entre 30 e 50 anos	7	25
FAIXA ETÁRIA 4 – alunos com mais de 50 anos	2	7

QUADRO 4 – Perfil dos alunos da EJA por faixa etária (*Questionário 1*)

A faixa 1, em que se encontram aqueles alunos recém-saídos do ensino regular, embora não chegue a um terço do total de alunos, é a que mais influencia e direciona o trabalho do professor na sala de aula, exatamente porque a capacidade de absorção dos conteúdos lecionados lhes parece mais uma revisão, diferente da visão que têm os integrantes das faixas 3 e 4, para os quais os conteúdos lecionados são recebidos como se inéditos fossem.

Estando no Ensino Médio, todos estes sujeitos já tiveram passagens anteriores pela escola, mas o lapso de tempo entre a saída do universo escolar e o retorno a este marca profundamente suas posturas em sala de aula. Aqueles que, estando em idade mais avançada, e, portanto, há mais tempo fora da sala de aula, são os mais retraídos, os que menos se expressam, apesar de serem os que menos apresentam problemas com a assiduidade. Talvez optassem por evadir a ter que faltar às aulas. Este empenho não tem servido para chamar a atenção dos professores e dos colegas para a questão das dificuldades que estes enfrentam em captar o conhecimento que lhes é repassado num tempo tão curto.

Embora as faixas etárias 3 e 4 correspondam a um terço do total de alunos, são os outros dois terços que direcionam todos os trabalhos em sala, desde a dimensão do tempo para se executar os exercícios às definições que giram em torno da seleção do que fazer, com quem fazer, quando fazer e como tais atividades deverão ser feitas e apresentadas. Logo, fica premente que o tamanho do grupo é um fator determinante para o encaminhamento dos trabalhos tanto do docente como dos discentes, uma vez que o professor sempre vai pautando o seu trabalho pela maioria. É essa maioria quem decide o *timing* do

professor. Este, por sua vez, não atenta para os problemas que vão surgindo e ficando para trás. Se os integrantes das duas faixas mais jovens resolverem suas tarefas na metade do tempo estipulado ou se eles não pedirem uma revisão de conteúdos, fica, assim, decretado às duas outras faixas etárias que elas serão submetidas às decisões dos primeiros. Pelo que percebemos, a democracia é cruel aos mais idosos, que pouco se pronunciam e não tem poder de voz ou veto. São vencidos pela maioria, que ignora suas dificuldades.

Comparando os desempenhos das faixas que estão nos dois extremos do quadro 4, acima, verificamos que, mesmo sendo menos assíduos às aulas, os alunos mais jovens apresentam um rendimento de notas bem superior aos mais idosos, quando submetidos às avaliações sistemáticas do tipo somativa.

A faixa 2, mais contida do que a primeira, embora não se distancie muito nem da faixa anterior e nem da posterior, é marcada por uma postura que os faz transitar de um extremo a outro. São alunos que convivem com os mais jovens e os mais idosos da sala, sem nenhum problema aparente. Esta postura não é verificada entre os integrantes da faixa 1 com aqueles das faixas 3 e 4.

Desta forma, a questão da idade representa um problema no desempenho dos trabalhos de professores e alunos. Mesmo que a identificação do professor com uma faixa ou outra vai depender também da idade deste sujeito, o que queremos denotar aqui é a nossa preocupação com a falta de preparo do professor para saber como lidar com um público tão heterogêneo, com interesses, posturas e reações tão adversas.

Salvos os casos dos jovens recém-saídos da fase da adolescência, inseridos na EJA para compensar o atraso escolar provocado por reprovações no ensino regular, de onde migram, o contingente de sujeitos que aportam em seus cursos são de pessoas muito pobres, trabalhadoras, muitas delas com famílias constituídas há bastante tempo, alguns pais, outros já avós, que vêem na EJA uma oportunidade de voltar a estudar para obter, assim, melhores condições de vida.

Estudos feitos por Haddad (1997) apontam para um perfil comum aos alunos da EJA. São alunos trabalhadores que ele define como: “pessoas pobres,

jovens e adultos das camadas populares, a maioria dos indivíduos pertencentes ao Terceiro Mundo, os excluídos do desenvolvimento e dos sistemas educacionais de ensino” (p. 86).

Tentando descrever o perfil sociocultural dos alunos da EJA, Ribeiro (1997) o faz da seguinte forma:

São donas de casa, balconistas, operários, serventes da construção civil, agricultores, imigrantes de diferentes regiões do país, mais jovens ou mais velhos, homens ou mulheres, professando diferentes religiões. Trazem, enfim, conhecimentos, crenças e valores já constituídos. É a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e visões de mundo que cada jovem e adulto pode se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico e original, sempre da perspectiva de ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação no mundo.

Os jovens e adultos já possuem alguns conhecimentos sobre o mundo letrado, que adquiriram em breves passagens pela escola ou na realização de atividades cotidianas. É inegável, entretanto, que a participação dessas pessoas nessas atividades é muito precária, limitada e dependente. (p. 41)

Como afirma Arroyo, a escola parece ainda não estar preparada para explorar esta participação de seus atores nas atividades em que estes mostrariam sua importância. Por outro lado, os alunos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes e relacionados diretamente ao chamado "fracasso escolar". Arroyo (2001) chama a atenção para o discurso escolar que os trata, como repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional, ou seja, concepções e propostas de EJA comprometidas com a formação humana que passam, necessariamente, por entender quem são os sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos.

Quanto à questão de gênero, a distribuição entre homens e mulheres parece ter sido planejada, uma vez que a quantidade de 16 mulheres contra 12 homens numa mesma sala não denota qualquer predominância de um gênero sobre o outro. Este mesmo equilíbrio foi observado nas demais classes da EJA daquela escola.

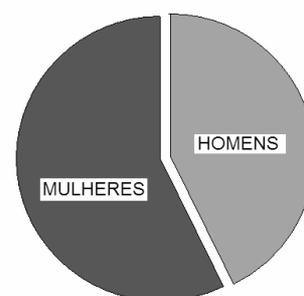


GRÁFICO 1 – Distribuição dos sujeitos pesquisados por sexo

Quanto ao espaço de tempo entre a saída e o retorno à escola, há uma variação considerável a ser observada.

INTERVALO DE TEMPO SEM ESTUDAR	TOTAL	%
Menos de 5 anos	13	46,5
Entre 5 e 10 anos	6	21,5
Entre 10 e 20 anos	7	25
Mais de 20 anos	2	7

QUADRO 5 – Intervalo de tempo sem frequentar a escola (*Questionário 1*)

Os dados apresentados acima mostram que a diferença do tempo levado pelos sujeitos pesquisados até o seu retorno à escola é muito desigual.

Uma divisão de alunos por turmas que equilibrassem as distorções mostradas no quadro acima seria mais salutar do que a decisão tomada de não sectarizar estas turmas, nivelando-as pela proximidade de tempo em que estes alunos se encontravam fora da escola.

Ao tentar evitar um problema – o do preconceito ligado ao estereótipo – criou-se um outro. Reiterando o que já dissemos anteriormente sobre as diferenças de idade, agora, mais uma vez, sobre o tempo fora da escola, esta disparidade acaba sendo marcante e dificulta tanto a aprendizagem daqueles que estão há mais tempo longe dos bancos escolares quanto o ensino, tornando a interação do professor com aqueles com mais tempo sem estudar bem mais complexa.

O agrupamento aqui sugerido não pode ser analisado sob a ótica do preconceito, mas sob um prisma que privilegie a operacionalidade e funcionalidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Logo, as turmas da EJA poderiam ser agrupadas por indivíduos que tenham, como ponto em comum, o tempo que ficaram sem estudar. Tais critérios, visando a uma distribuição mais equitativa destes alunos por turma, seriam plausíveis, embora mais elementos devessem ser levados em conta, além da idade e do tempo sem estudar, para uma seleção justa e correta.

Se a aglomeração destes perfis num só espaço for para justificar o princípio da igualdade, pelo qual todos devem ser tratados da mesma forma, os dois outros princípios da EJA – diferença e proporcionalidade – acabam sendo ignorados. Portanto, se a heterogeneidade se constituir em obstáculos, estes dois últimos princípios devem ser levados em conta na hora de se fazer estas adequações.

No tocante à situação laboral dos sujeitos pesquisados, pesa o fato de que, dentre os 28 respondentes, apenas 12 deles estejam empregados. Isto, de certa forma, justifica o porquê de suas respostas – conforme se vê nos quadros 1 e 2 – priorizando a busca por uma certificação rápida, uma vez que a conclusão de seus estudos se constitui numa oportunidade de obter um emprego ou de poder melhorar suas condições de vida, buscando melhores empregos, no caso daqueles que já o detêm, visto que apenas 4 deles, ou seja, um terço dos empregados, ganham acima de um salário mínimo.

A dignidade destes sujeitos pode estar comprometida se a situação em que se encontram perdurar por mais tempo. Daí, a urgência em terminar os estudos para fazer jus ao diploma que passa a ter um significado muito maior para eles do que para aqueles que, já sendo empregados, podem contar com alguma remuneração que garanta a estes sujeitos um mínimo de cidadania e dignidade.

Não obstante o fato de estarem empregados, dentre os 12 alunos que declararam ter um emprego, apenas 4 deles tem uma situação empregatícia regular, todos os 8 demais não tem sequer carteira profissional assinada pelo empregador.

Mesmo assim, esta situação de instabilidade não é pior do que a dos outros 16 sujeitos respondentes, pois estes sequer têm emprego ou qualquer remuneração, como declararam.

Dentre os 16 desempregados, 9 têm filhos, sendo apenas um deles do sexo masculino. Poderíamos inferir que as 8 mulheres desempregadas e com filhos seriam sustentadas por seus maridos, não fosse o fato de que apenas 3 delas são casadas. As 5 demais se declararam solteiras, muito embora, nos dias

de hoje, declarar-se solteiro não equivale exatamente e não ter um cônjuge. É possível que estas mães e seus filhos recebam algum tipo de pensão dos pais de seus filhos, caso não convivam com eles.

Atualmente, a situação das mães que criam seus filhos sozinhas tem melhorado substancialmente a partir de algumas mudanças no sistema jurisdicional do país em favor de mães solteiras ou daquelas que não vivem com os pais de seus filhos, os quais são obrigados a pagar pensão para ajudá-la a criá-los.

Dos sujeitos que se declararam empregados, apenas 3 deles são funcionários públicos; portanto, os outros 9 são empregados pela iniciativa privada.

No que diz respeito às profissões exercidas ou ocupações destes sujeitos, o quadro abaixo nos revela quais são estas ocupações e a quantos se aplicam.

Autônomo	2
Auxiliar de limpeza	1
Auxiliar de serviços gerais	1
Babá	1
Carpinteiro	1
Domestica	1
Marceneiro	1
Motorista	1
Pedreiro	1
Vendedor	1
Vigilante	1

QUADRO 6 – Qualificações profissionais dos 12 sujeitos empregados (*Questionário 1*)

Com relação à importância do retorno do adulto trabalhador à escola, Paulo Freire (2002, p. 56) diz que esta volta “implica a necessidade constante do trabalhador social de ampliar cada vez mais seus conhecimentos, não só do ponto de vista dos seus métodos e técnicas de ação, mas também dos limites objetivos com os quais se enfrenta no seu que-fazer”

Como se pode depreender do quadro apresentado na página anterior, embora todos os sujeitos empregados pareçam ter alguma ocupação ou qualificação profissional, estas ocupações são todas de baixo prestígio, umas porque remuneram mal; outras porque são humilhantes (insalubres, perigosas) ou porque submetem o indivíduo à sobrecarga de trabalho ou serviços pesados. Em suma, todos os sujeitos pesquisados pertencem a uma camada da população cuja situação socioeconômica nos permite classificá-la como classe baixa.

.Curiosamente, no rol das profissões elencadas pelos alunos da EJA, uma aluna respondeu que sua profissão era 'dona de casa'¹³. Obviamente, esta ocupação não entrou na lista acima, pois entendemos que ela não é, de fato, uma profissão reconhecida e muito menos remunerada.

Embora seja um paradoxo, o trabalho (leia-se: emprego), ensejado por muitos dos que não o têm, representa um fardo para aqueles que estudam nos cursos da EJA, pois a fadiga provocada por este trabalho se constitui, segundo as respostas dadas pelos alunos da EJA, na maior das dificuldades enfrentadas por eles com relação aos estudos, dificultando a concentração nas atividades escolares, acarretando, assim, baixos índices de aprendizagem.

O cansaço do trabalho foi apontado por todos os alunos empregados como a maior dificuldade que eles têm com relação ao curso da EJA. Isto corrobora o que atestam outras pesquisas e vários estudos que também apontam a entrada no mercado de trabalho como uma das principais razões para a desistência dos estudos escolares.

Durante as observações que fizemos *in loco*, percebemos que alguns alunos chegam a cochilar durante a aula devido a este cansaço. Por esta razão, muitos deles só assistem aos dois primeiros tempos de aula e faltam aos dois últimos. A regularidade de práticas como esta, atrapalha o aluno em seu rendimento escolar, uma vez que ele vai sempre se perdendo entre uma aula e outra, principalmente pelo fato de as aulas se darem em horários alternados entre um

¹³ O termo "dona de casa", indicado como profissão, equivale muitas vezes à "desempregada". Também diz-se 'dona de casa' a mulher que não quer revelar sua verdadeira profissão, por questões de preconceito ou por mera vergonha do que faz.

dia e outro da semana, fazendo com que ele nunca estabeleça uma sequência coerente frente aos conteúdos lecionados. Diante deste problema, a escola, mostrando-se impotente e sem qualquer alternativa, só lamenta, enquanto vai contabilizando as evasões.

De acordo com Oliveira (2002, p. 20)

Os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesse programa.

Sem outra opção, dado o desejo de concluírem o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, já passado algum tempo desde o seu retorno à escola, estes alunos, diante das tantas dificuldades, faltam às aulas, mas não evadem. A evasão só ocorre quando não vêem mais qualquer possibilidade de acompanharem os colegas.

Segundo informações prestadas pelos próprios alunos da EJA sobre os colegas que evadiram a escola, todos os que desistiram de estudar o fizeram nas primeiras semanas de aula. Alguns nem chegaram a frequentar uma só aula.

Este comportamento parece apontar para um momento crítico na vida escolar destes alunos: o momento de evadir a escola. Passada esta fase, sempre no início de cada módulo ou etapa, os remanescentes se integram e se unem em torno de seus propósitos de forma que, se alguém anuncia que vai desistir de estudar, os outros vão apelar contra a idéia e tentar convencê-lo a continuar seus estudos.

O convívio diário entre os alunos, conforme observado, harmonioso e solidário, influencia muito positivamente na decisão de não desistir dos estudos e motiva-os para vencer os obstáculos encontrados no cotidiano do aluno.

Obviamente, há casos em que nada se pode fazer, pois não podemos negar que alguns alunos desistem de estudar, depois de serem reinseridos no

mundo escolar, agora ambientado pela EJA, porque não encontram na escola e nem nesta modalidade de ensino as respostas aos seus anseios, abandonando-a diante de sua frustração. Sobre isto, Sauner (2002) esclarece que,

... como todos os demais membros da sociedade, ele crê que a ascensão social, a melhoria do padrão de vida esteja condicionada ao domínio das habilidades de leitura, de escrita e demais conhecimentos escolares, mas, quando busca sua escolarização, encontra barreiras sem fim e na maioria das vezes abandona a escola incólume ao seu processo de ensino (p. 49)

A asserção acima, embora caiba aqui, é bem mais verdadeira nos casos de evasão de alunos do Ensino Fundamental, uma vez que, no Ensino Médio, os índices de evasão são bem moderados, o que se deve, talvez, ao fato de estes alunos serem, dentre o contingente de desistentes a que integravam, aqueles que voltaram a estudar por determinações próprias ou por mera obstinação, cujas convicções pessoais não lhe permitem voltar ao mesmo *status* de antes.

Abandonar a escola significa deixar de estudar e, conseqüentemente, na perda da chance de se certificar para galgar melhores oportunidades de emprego e salário, mas, pior que isso, vai ser encarar a todos e a si mesmo como um fracassado, mais uma vez, reforçando negativamente uma auto-estima que nunca esteve em alta.

Continuar na escola, por sua vez, é sinônimo de vitória, de esperança e de orgulho para muitos deles. É sob estas prerrogativas que eles definem a situação dos que continuam seus estudos na EJA.

Os depoimentos a seguir são transcrições *ipsis literis* de trechos das falas dos sujeitos pesquisados quando, entrevistados, falavam de seus planos, de suas concepções sobre a EJA, sobre o retorno à escola e sobre si mesmos¹⁴.

Do significado da EJA para eles:

Hoje, estudar, para mim, é tudo. A EJA tá me dando essa oportunidade de poder terminar meus estudos. É meio ralado, mas dá pra levar. (A11, 27 anos, carpinteiro, empregado, casado, pai de um filho)

¹⁴ As perguntas feitas foram as seguintes: *O que significa ter voltado a estudar e ser aluno da EJA para você hoje?* e *Quais são os seus planos para o futuro, quando terminar a EJA?*

Tem muita gente por aí que não teve a mesma chance que eu tive, de poder entrar na EJA e me formar. (A4, 48 anos, pai de dois filhos, funcionário público há 29)

Sobre a decisão de retornar aos estudos na fase adulta:

Meu maior objetivo neste momento é terminar meus estudos. Parei de estudar faz mais de 10 anos. Tenho que dar exemplo pros meus filhos. Tenho muita dificuldade, mas só paro se ficar muito doente. (A3, 27 anos, casada, mãe de cinco filhos, desempregada)

Eu já pensei em desistir por conta do cansaço e das dificuldades que eu tenho com algumas matérias, mas todo mundo fala pra eu ficar. Aí, eu pensei: depois de tanto tempo sem estudar, se eu sair agora eu nunca mais termino meus estudos. Tô ficando velha e tenho um filho pra criar. Agora é a hora. Não dá pra esperar mais, Já perdi muito sem ter concluído os meus estudos. (A2, 29 anos, solteira, desempregada, mãe de um filho)

Sobre si mesmos, de como eles se sentem como alunos da EJA:

Eu tenho muito orgulho de estar aqui hoje. Quantos não gostariam de estar em meu lugar? (A19, 28 anos, solteiro, marceneiro, empregado)

Na minha família, eu sou o único que ainda não terminou os estudos. Nós somos quatro irmãos. Só tava faltando eu. Eu vou dar este orgulho para os meus pais. (A17, 21 anos, solteiro, desempregado)

Dos planos para o futuro, ao concluir o curso da EJA:

Eu só to esperando concluir o Ensino Médio. Depois disso, eu já tenho emprego garantido. Não aqui, mas em Manaus. (A18, 27 anos, vigilante, empregado)

Terminando meus estudos, eu vou poder arranjar um emprego melhor. (A23, 25 anos, solteira, babá, empregada)

Eu já deixei de me inscrever em dois concursos porque não tinha o Ensino Médio. Agora, quando eu terminar, eu quero ver! (A26, 28 anos, solteiro, vendedor sem vínculo empregatício)

Assim que terminar o Ensino Médio, eu vou fazer vestibular para Pedagogia. Posso até nem passar na primeira vez, mas na segunda ou na terceira vez, eu passo. (A27, 21 anos, solteira, desempregada)

Está evidente nas falas destes sujeitos o quanto eles depositam de esperança na EJA, bem como fica claro que o retorno aos bancos escolares não lhes parece uma opção tão simples, mas um imperativo que a vida lhes coloca.

Ao retornarem aos bancos escolares, o primeiro sentimento que estes alunos passam a ter é o do pertencimento.

Pelo simples fato de voltarem a estudar, estes alunos já sentem que o passo que deram para sair da exclusão em que viviam representa um grande salto. A escola, para eles, ganha novos significados. Segundo Ribeiro (1997),

Todos os adultos, quando se integram a programas de educação básica, têm uma idéia do que seja a escola, muitas vezes construída baseada na escola que eles freqüentaram brevemente quando crianças. Quase sempre, apesar de se referirem à precariedade dessas escolas, lembram delas com carinho e sentem com pesar o fato de terem tido de abandoná-la ou de nunca terem tido chance de freqüentá-la. (RIBEIRO, 1997, p. 42)

O que o autor destaca acima pode ser confirmado nas falas de alguns alunos sobre a sua volta à escola, como pode-se observar nos casos abaixo:

Embora eu não tenha do que reclamar, já que a EJA, para mim, caiu do céu, ela não oferece um ensino melhor do que o que a escola oferece aos alunos mais jovens. Aqui, tudo é corrido. Se bobear, dança. O tempo é curto demais para a gente dar conta de tanta coisa. (A7, 36 anos, pedreiro, sem emprego fixo, pai de um filho)

Eu me arrependo por não ter continuado os meus estudos quando era mais jovem. Teria sido mais fácil do que é hoje e eu poderia estar numa situação bem melhor de vida. (A10, 46 anos, auxiliar de limpeza, casado, pai de filhos)

Eu não terminei meus estudos na idade certa, mas não vou deixar que meus filhos façam o mesmo. A EJA não tem a mesma qualidade que tinha a escola em que eu estudei até o Fundamental. Mas, fazer o que? É o que temos. Não vou reclamar de barriga cheia. (A14, 40 anos, desempregada, mãe de dois filhos)

Para Ribeiro (1997), a escola e seu corpo docente devem dar um tratamento diferenciado a estes sujeitos. São adultos com opinião formada sobre os fenômenos em que se envolvem. Para a autora, o professor tem, em seu papel de professor, que ajudar estes alunos a desconstruir a imagem negativa que eles trazem da escola das passagens anteriores por esta.

A imagem que os educandos têm da escola tem muito a ver com a imagem que têm de si mesmos dentro dela. Experiências passadas de fracasso e exclusão normalmente produzem nos jovens e adultos uma auto-imagem negativa. Nos mais velhos, essa baixa auto-estima se traduz em timidez, insegurança, bloqueios. Nos mais jovens, é comum que a baixa auto-estima se expresse pela indisciplina e auto-afirmação negativa ("se não posso ser reconhecido por minhas qualidades, serei reconhecido por meus defeitos"). Em qualquer dos casos, será fundamental que o educador ajude os educandos a reconstruir sua imagem da escola, das aprendizagens escolares e de si próprios. (RIBEIRO, 1997, p. 43)

Resta, aqui, saber se o professor da EJA está preparado para a difícil tarefa de desconstrução destas imagens negativas para, posteriormente, levar os alunos a construir uma imagem positiva da escola, reconstruindo, assim, suas próprias imagens, numa perspectiva mais otimista do mundo em que se encontram inseridos.

Embora não demonstrem em seus semblantes cansados, mas sempre sorridentes, esta pequena parcela da população revela uma espécie de ferida que só a escola pode sanar, se levar em conta que estes sujeitos precisam de uma educação que os qualifique para o trabalho e não somente certificar por certificar.

A marca da exclusão se faz presente no índice do desemprego entre eles – 75% destes sujeitos, todos em idade ativa, sem trabalho ou remuneração – e, mais ainda, no histórico de suas vidas pregressas, quando eles tiveram que abandonar os estudos para se dedicarem ao trabalho. O quadro abaixo apresenta a idade com que 14 destes sujeitos tiveram suas entradas no mundo do trabalho.

IDADE COM QUE COMEÇOU A TRABALHAR	TOTAL
Antes dos 10 anos	2
Entre 10 e 14 anos	4
Entre 14 e 18 anos	5
Depois dos 18 anos	3

QUADRO 7 – Idade com que os entrevistados começaram a trabalhar (*Questionário 1*)

Os quantitativos apresentados acima se referem apenas àqueles que já iniciaram uma vida ativa no mercado de trabalho, portanto, 50% deles. Talvez

menos estarrecedor, mas não menos frustrante é a situação dos que sequer tiveram a chance de trabalhar até a idade em que se encontravam quando da pesquisa: 14 sujeitos – 50% deles – declararam nunca ter tido qualquer emprego, portanto, não sabem o que significa ter um salário.

O perfil dos sujeitos respondentes de nossa pesquisa não se distancia do perfil daquele indivíduo estereotipado anteriormente neste estudo como sendo próprio dos alunos da EJA: trabalhadores de baixa renda, pobres, excluídos da escola devido a sua entrada precoce no mundo do trabalho, chefes de família, de origem e domicílio humildes.

,A nossa pesquisa revela duas características marcantes sobre os alunos da EJA, que foge um pouco das descrições dos perfis apresentados até aqui. No caso de Humaitá, os alunos da EJA são, majoritariamente, desempregados, e uma boa parte deles é de alunos muito jovens, recém-saídos do ensino regular.

Ressaltamos aqui, ainda, que, no caso de Humaitá, as escolas públicas da rede estadual abrigam em suas turmas de Ensino Médio, no período noturno, muitos alunos com idade acima dos 18 anos sem que estas turmas sejam integrantes da EJA. Nestas escolas, dá-se apenas o ensino regular, pelo qual optam os alunos que o preferem à EJA, apesar da faixa etária em que se encontram estes alunos ser própria desta modalidade.

Mesmo que a EJA, numa perspectiva mais otimista, venha se prestando à democratização das oportunidades educacionais, ela ainda é o lugar dos menos favorecidos. Conforme nos lembra Arroyo (2001), os olhares sobre a condição social, política e cultural dos alunos de EJA têm condicionado as diversas concepções da educação que lhes é oferecida, "os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais" (p. 10)

Assim, não somente os alunos são estenotipados, mas a própria EJA acaba por receber um estigma pejorativo segundo o qual, qualquer forma de trabalhar com os alunos desta modalidade é aceitável.

De fato, se comparada ao ensino regular, a EJA é considerada inferior, repetindo a seletividade, a exclusão, o ensino precário, a centralidade nos conteúdos e a visão do educando como objeto passivo. Nesse processo, é fundamental olhar para os alunos, dar visibilidade e pensar a prática pedagógica voltada para os seus sujeitos, em que “a experiência complexa da vida seja o ponto de partida para o processo de aprendizagem, conjugando essa necessidade com a função ‘clássica’ da escola: socializar o saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade (IRELAND, 2004, p. 69)”.

Para conformar o que expressa Ireland, há que se englobar nesta análise, também, o papel do professor dentro do contexto apresentado até aqui.

4.2.2 Quem são os professores da EJA?

A partir deste ponto, vamos abordar alguns dos problemas relacionados à EJA que devem ser encarados como desafios a serem vencidos e não como obstáculos que podem torná-la inviável.

Esta obstaculização se inicia com a figura do professor, o qual, por mero despreparo, compromete a exequibilidade da EJA como a modalidade promissora que definimos anteriormente. Silva (2006, p. 123) aborda assim a questão:

Não são raros os casos em que as mudanças propostas para a educação permanecem apenas no âmbito do planejamento. Os empecilhos político-econômicos normalmente são apontados como os grandes vilões, mas, e os educadores? Estão preparados para tantos desafios? Infelizmente, por medo, inexperiência ou formação insuficiente, alguns profissionais acabam se tornando o epicentro de muitos fracassos. Dúvidas frente às mudanças, desconhecimento de cunho pedagógico e tecnológico acabam afetando os processos que tentam viabilizar mudanças.

Como a preparação para enfrentar tais desafios também perpassa por uma formação apropriada e destinada de forma específica a esta modalidade de ensino, tal como a própria lei já determina¹⁵, Soares (2002), por sua vez, argumenta que

¹⁵ Os artigos 62 da LDB 9394/96 e o 17 da Resolução CNE/CEB 01/00 tratam da formação de professores para atuar no Ensino Médio e na EJA, respectivamente.

com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, este profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (p. 114)

Como a implantação da EJA ainda é muito recente, há que se entender que ainda não houve tempo para todas as adequações previstas em lei, como a formação de professores para atuarem na EJA, por exemplo. Entretanto, isso acarreta uma série de problemas.

Quase todos os professores que atuam na EJA, na verdade, foram preparados para lidar com crianças e adolescentes. Ao se depararem com os jovens e adultos da EJA, passam a tratá-los como crianças ou adolescentes, o que atrapalha as relações entre estes atores, especialmente no Ensino Médio (ROMÃO, 2008).

Claro (1995), por sua vez, nos diz que a forma como os alunos se relacionam com os conteúdos depende muito da forma como os professores se relacionam com eles:

O modo como o professor trabalha o conteúdo e comporta-se com os alunos acaba por influenciar a visão que o educando tem sobre o processo de aprendizagem: como uma aventura conjunta de vivências e descobertas ou como uma tarefa obrigatória, maçante e enfadonha. (p. 119)

Desta forma, a preparação do professor da EJA em curso de formação adequado e em lócus apropriado, como já mencionamos, é mais que necessária e urgente para que estas questões sejam todas resolvidas. De outra maneira, o professor da EJA continuaria frustrando a si próprio e aos alunos com conteúdos e métodos que pudessem não interessar ao público adulto a que tem como alunos. Para um educador da EJA, de acordo com Carvalho (2000),

é fundamental construir com o aluno, baseado em experiências, vivências e práticas já construídas em sua vida, os conteúdos a serem assi-

milados, não esquecendo, entretanto, que ele é o catalisador entre os conhecimentos espontâneos e aqueles que serão construídos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. (p. 83)

Diante disso, constatamos que as universidades ainda não se preocuparam com a oferta de cursos de formação com as metodologias apropriadas para que os docentes da EJA possam lidar de forma correta com os alunos desta modalidade de ensino. Poucas são as ocorrências destes cursos, na prática. E os apelos vêm de toda parte, uma vez que cresce cada vez mais o contingente de professores para atender a EJA. O próprio relator do Parecer CNE/CEB 011/00, Jamil Cury, assim já se pronunciou: “As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA”

Enquanto as universidades ainda não inseriram tais especificidades nos currículos de seus cursos de formação, algumas iniciativas vêm sendo tomadas em paralelo para amenizar um pouco o impacto entre as duas realidades aqui descritas: a formação para atuar com crianças e adolescentes e a prática voltada para a educação de adultos e idosos.

Um bom exemplo do tipo de iniciativa a que nos referimos acima é o que vem sendo feito pelo CEFORT – Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino – da Universidade Federal do Amazonas, criado para subsidiar os profissionais em Educação das redes públicas municipais e estadual com cursos de aperfeiçoamento e atualização, cujo projeto inicial contempla, inclusive, cursos de formação continuada para profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Dentre os vários programas desenvolvidos pelo CEFORT, que já atendeu a vários municípios com cursos destinados àqueles que trabalham com a EJA, este centro vem expandindo sua área de atuação, também, para outros estados.

Em parceria feita com três IFES¹⁶, o CEFORT estava, no momento desta pesquisa, oferecendo cursos de formação continuada a professores da rede

¹⁶ O CEFORT, sediado na UFAM em Manaus, estabeleceu parcerias com a UFCE, UFPE e UFAP para a execução de seus cursos de formação continuada.

pública de ensino dos estados do Ceará, Pernambuco e Amapá, além daqueles que já vinham sendo executados no Estado do Amazonas.

No âmbito da EJA, seria prudente a inclusão de novos termos e a apreciação de novos conceitos na pauta que trata da formação de professores para esta modalidade, dadas às especificidades desta, e incluí-los, também, nos discursos que dizem respeito aos métodos e abordagens empregados, como é o caso da andragogia¹⁷.

Há muitos anos que a **andragogia** nos tem ensinado que a realidade do adulto é diferente da realidade da criança, mas ainda não incorporamos este princípio nas nossas metodologias. (ROMÃO, 2008, p. 39)

Souza (2001) afirma que o processo educacional necessita não só atentar para todas as dimensões do ser humano e de sua sociedade, mas, também, realizar-se de acordo com as exigências identificadas no contexto histórico-social em que acontece. Para ele a escola é um lugar privilegiado para a efetivação destes processos de reinvenção e reconição visando ao aumento e consolidação das capacidades individuais e coletivas dos sujeitos populares.

Entendendo desta forma, os educadores da EJA deverão reavaliar suas práticas e reanalisar suas propostas curriculares, inserindo nestas os objetivos e conteúdos de formação política para a cidadania democrática, sem a qual não se poderá promover a emancipação pretendida do sujeito aprendiz, a quem se promete direitos, acessos, garantias e inclusão de toda ordem.

Atualmente, todos os debates sobre os objetivos da Educação para a cidadania privilegiam a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural que tenham alcance político.

Na EJA, este discurso já se permeia em todos os textos legais que a embasam desde há muito tempo. Entretanto, para sair do discurso e partir para a

¹⁷ Termo criado por Malcolm Knowles nos anos 70, definido como arte ou ciência de orientar adultos a aprender. Enquanto a pedagogia trata especificamente da formação de professores para crianças e adolescentes, a andragogia é posta como sua equivalente para a formação de adultos e idosos. A UNESCO, inclusive, já usou este termo para se referir à educação continuada.

prática, o primeiro passo a ser dado deverá ser na direção da formação dos docentes para trabalhar com estes novos conceitos, objetivos e metodologias.

Na prática, a EJA parece longe de alcançar seus objetivos, uma vez que os primeiros passos ainda estão por ser dados, pois tão nobre quanto à missão da EJA de reverter o quadro de desigualdades em que se inserem todos os excluídos a quem ela atende é a missão de, antes, formar os sujeitos inscritos nesta modalidade de ensino como educadores ou formadores.

Não há como se dar cumprimento às propostas curriculares, alcançar os objetivos traçados para a EJA e nem causar as transformações pretendidas com ela se os professores não se alinharem, se comprometerem ou, pelo menos, se inteirarem do projeto que a EJA inaugura no contexto escolar.

Partindo da premissa de que não se pode promover para o outro o que não se conhece ou não sabe como fazê-lo para si mesmo, partimos para campo para saber quais as concepções e práticas de que os formadores da EJA se apropriam, como vêm atuando e quais os métodos de que se valem.

Com este intuito, aplicamos inicialmente um questionário, seguido por várias entrevistas semi-estruturadas e muita observação dos trabalhos destes professores da EJA em seu campo de atuação.

Para entender a ótica com que estes atores enfrentam sua missão de ensinar e educar no universo da EJA, transcrevemos algumas de suas falas e respostas escritas às perguntas constantes no Questionário 2 (*vide Apêndice B*).

Foram apenas três os professores a quem pedimos que respondessem ao questionário supracitado, todos eles da área de língua portuguesa. As observações e as entrevistas foram feitas apenas com aquele professor junto a quem nós fizemos as observações em sala de aula.

Sobre a formação acadêmica dos professores que atuam na EJA, segundo informações prestadas pela gestora daquela escola, todos eles têm graduação em cursos de licenciatura, sendo a maioria deles egressa de turmas do PEFD¹⁸.

Quanto ao tempo em que eles vêm atuando na EJA, os três professores que responderam ao questionário atuam na EJA desde que ela foi implantada no município em 2002.

A Escola Paulo Reglus Nunes Freire foi a primeira escola estadual a oferecer a EJA para o Ensino Médio no município de Humaitá e continua sendo a única da rede até o momento a oferecer cursos de EJA neste nível. Há outras escolas que oferecem a EJA, mas apenas para o Ensino Fundamental.

A Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Humaitá (SEMED) oferece a EJA para as séries iniciais do Ensino Fundamental em 22 escolas, inclusive na zona rural. Apenas em duas delas, a EJA é oferecida para o 2º segmento do Ensino Fundamental.

Quanto à questão de formação ou de cursos de capacitação para o trabalho na EJA, nenhum dos professores pesquisados disse ter participado de qualquer evento que tivessem a formação para a EJA como meta ou finalidade.

Sobre suas concepções a respeito da EJA e das dificuldades encontradas, com base na análise do discurso coletivo (Lefèvre, 2000) o que depreendemos de seus relatos, nos faz crer que a EJA, para estes professores, tem a seguinte configuração: é um curso aligeirado, com alunos em nível escolar muito elementar e desprovido de recursos materiais e investimentos para sua consecução efetiva e com níveis de qualidade.

1 – É um curso compacto e aligeirado. Deste fato, eles acreditam que se constitua a origem das dificuldades que eles enfrentam em sala de aula no tocante aos processos de ensino e de aprendizagem, pois, segundo eles, o tempo é curto para o conteúdo a ser dado e, por outro lado, os alunos não conseguem

¹⁸ O PEFD – Programa Especial de Formação a Docentes – foi um programa criado e mantido pela UFAM para a formação inicial de professores da Educação Básica em municípios do interior do Estado do Amazonas para atender às determinações da LDB 9394/96, o qual formou mais de 50 professores entre 1999 a 2003 no município de Humaitá.

acompanhar um ritmo mais acelerado do que o que eles vêm empregando, cortando-se, assim, o conteúdo sugerido pela SEDUC-AM pela metade.

Sobre estas dificuldades, durante uma de nossas entrevistas, o professor P1 faz a seguinte declaração, em tom de desabafo:

Como é que a gente vai ensinar tudo isso aqui [*mostrando o conteúdo programático de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio*] em apenas 130 aulas, como diz aqui neste outro documento [*apontando para a grade curricular da EJA para o Ensino Médio*]? Não tem como. Sabe o que a gente faz? A gente pega a carga horária de Artes e usa para Língua Portuguesa. Acho que é por isso que eles já colocam estas duas matérias para o mesmo professor. Mesmo assim, 210 aulas ainda não é o suficiente para tudo isso. Olha aqui o que a gente tem que ensinar para estes alunos. Mesmo que eles fossem os melhores alunos do mundo, ainda assim a gente não ia dar conta. Acho que a EJA peca muito nisto. Tinha que ser mais bem planejada e melhor pensada. (P1)

De fato, consta na grade curricular da EJA para o Ensino Médio o total de 260 horas para integralizar todo o conteúdo programático de Língua Portuguesa e Literatura, quase tão extensivo quanto o do ensino regular, que é dado em 420 horas. Como são duas horas diárias, estipula-se 130 dias letivos para que o componente de Língua Portuguesa seja concluído. As aulas são serem geminadas (dois horários seguidos), daí, os professores se referirem à carga horária de 260 como sendo apenas 130.

Durante as observações feitas, o que ocorre, de fato, é o seguinte: já que o professor de Língua Portuguesa e o de Artes é o mesmo, primeiro trabalha-se todo o conteúdo selecionado pelo professor para a Língua Portuguesa e, somente no final do período, destina-se algumas aulas para Artes e Literatura.

Desta forma, Artes e Literatura são dadas apenas *en passant*, ou seja, com uma quantidade de horas muito reduzida, como se fosse apenas para constar (ou *pró-forma*)

Sobre os conteúdos trabalhados por estes professores com estes alunos, voltaremos a tratar deste assunto no item 4.3, adiante.

2 - Alunos sem as condições mínimas para estarem no nível em que se encontram. Segundo relatam, os alunos têm dificuldades com a leitura e a escrita em níveis muito elementares, desde a compreensão de textos ao emprego das normas ortográficas, concordâncias verbal e nominal, acentuação e pontuação, além de, na escrita, apresentarem sérios problemas de coerência e coesão textuais.

A fala de um destes professores denota uma tremenda preocupação com a norma culta imposta pela gramática, sem qualquer referência sobre o nível do discurso do aluno, o conteúdo de seu texto ou o grau de competência comunicativa que sua mensagem escrita estabelece.

Tem aluno que não usa acento nem no próprio nome, A maioria não sabe nem pra onde vai o uso da vírgula. Você com cedilha /*você*/, situação com 'c' /*cituação*/ e *nós samo*, em vez de nós somos, parece normal para os alunos da EJA. Eles chegam pra nós sem o mínimo de condição para cursar o Ensino Médio. *A gente tem que se virar nos trinta* (sic), mas não consegue muita coisa. A EJA é isso. (P2)

3 – Falta de material didático próprio para trabalhar com a EJA. A escola não recebe nenhum material didático destinado à EJA. Por isto, os professores, em conjunto, elaboram um material a partir da seleção que fazem de textos e exercícios retirados de um ou mais livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio que contemple os tópicos sugeridos pela SEDUC-AM, constantes em sua proposta curricular para a EJA, estampada pelo carimbo do CEE-AM, que deve ter apreciado tais conteúdos programáticos e deva tê-los aprovados sem qualquer restrição, apesar de estes conteúdos não parecerem tão apropriados para a modalidade da EJA, como discutiremos mais adiante.

De acordo com o professor P1, os problemas com relação ao material didático são de ordem econômica e financeira: “Como o ensino da EJA tem que ser gratuito e a SEDUC não disponibiliza nenhum material, nós elaboramos um material para os alunos xerocarem. Como eles vão ter que pagar por isso, a gente acaba reduzindo tudo o que puder para não ficar caro para eles.”

Esta descrição da EJA, aqui apresentada por seus professores, corrobora com algumas das visões apresentadas anteriormente sobre esta modalidade de ensino (ARROYO, 2001; SOARES, 2002).

É uma modalidade que, na teoria, no papel, não deixa qualquer dúvida do quanto seja relevante para o alcance dos propósitos definidos pela legislação. Entretanto, a partir do nosso olhar empírico ao longo do tempo em que estivemos em campo, a EJA se constitui num universo de contradições, de imperfeições e da falta de um norteamento que a torne próxima do que se desenha nos discursos sobre a mesma.

Falando da concepção que têm dos alunos da EJA, os professores pesquisados, como se quisessem ratificar o que afirmara Arroyo (*vide p 109*), usaram adjetivos depreciativos como: “coitados”, “infelizes”, “pobres”, “atrasados”, “lentos” e “difíceis”.

Estas falas mostram que as visões que estes professores têm da EJA precisam ser analisadas e usadas para justificar a criação urgente de programas de formação de professores para esta modalidade de ensino. Negligenciando tal feito, estaremos todos compactuando com a condenação da EJA ao descrédito e desprestígio total, tanto da parte dos professores e dos alunos, quanto da parte da sociedade em geral, que logo verá que a EJA não passa de um engodo político para satisfazer aos reclames de instituições como a UNESCO ou para dar o cumprimento às determinações legais em que a EJA se apóia, ao se analisá-la de perto.

Para a formação de que falamos acima, a própria legislação já instiga a criação de programas que dêem a estes professores uma formação continuada de forma que atenda às especificidades de cada modalidade. No caso da EJA, encontramos na Resolução CNE/CEB 013/01, em seu artigo 17, que os cursos de formação de professores para a EJA devem ter como referências: I) um ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica da EJA; II) a investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III) o desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; e IV) a

utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem no contexto da EJA.

Não obstante tais referências, há ainda que se levar em conta as especificidades próprias em que se apóia a EJA, definidas pelo Artigo 5º da mesma resolução, quando se estabelece que “a identidade própria da EJA considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.”

Tudo isto só irá ocorrer quando, em primeiro plano, os professores da EJA receberem uma formação adequada para o trabalho nesta modalidade, e não a formação que muitos deles adquirem para o trabalho no ensino regular, o que, segundo Sacristán (1997, p 87), “está impregnada da lógica positivista que concebe a realidade como um campo de aplicação de conhecimentos teóricos, desconsiderando, portanto, a prática como fenômeno preexistente.”

A formação continuada dos professores da EJA, conforme as determinações acima, só alcançará resultados satisfatórios se forem levadas em conta as experiências destes professores pautadas na reflexão e na pesquisa sobre estas, pois a experiência tão somente se constituirá numa mera rotina ou repetição. (NÓVOA, 2002)

Quanto à necessidade desta formação, ela é urgente. Quanto ao lócus desta formação, nada impede que esta seja dada no próprio espaço escolar em que atuam estes professores.

Independente dos cursos de formação continuada, a falta de um espaço ou momento específico de estudos no interior das escolas implica a fragilização das ações dos professores da EJA, pois estes são de suma importância para suas ações pedagógicas, cujas práticas já seriam o objeto de suas próprias reflexões e de seus estudos.

Sem este primeiro passo, a EJA fica ameaçada de não passar de um projeto emperrado por conta de sua exequibilidade depender de formadores

qualificados, sem o que poderá se transformar numa modalidade vazia, fadada ao insucesso de seus propósitos.

De outro modo, como esperar que a EJA dê o cumprimento a todos os objetivos, funções, princípios e finalidades sem que os próprios formadores entendam a sua essência? Como imprimir à EJA o propagado modelo pedagógico próprio sem que os professores tenham a legitimidade para constituí-lo?

Para entender o porquê deste e de outros questionamentos, vamos abordar a questão dos conteúdos da EJA, apenas para consubstanciarmos a crítica que aqui fazemos a esta modalidade no *status* em que se encontra e a partir dos dados empíricos coletados na pesquisa de campo.

4.3 A questão dos conteúdos nos cursos da EJA

Para fins de delimitação da questão dos conteúdos empregados no ensino da EJA, vamos, inicialmente, definir o que é 'conteúdo'.

Na Educação, os conteúdos são informações ou conhecimentos transmitidos de forma sistemática, cujos procedimentos de repasse se constitui na base do processo de ensino, tendo o professor no centro deste processo de reprodução, cuja importância está atrelada às especificidades de cada componente curricular.

Por outro lado, os alunos, peças centrais do processo de aprendizagem, são os destinatários finais dos conteúdos escolares, cujo acesso pode ser dado de várias formas e sob aspectos variados.

Muitas críticas têm sido feitas aos modelos pedagógicos estáticos que colocam professores e alunos em posições antagônicas, fazendo com que os conteúdos sejam o elo entre eles.

O método de repasse de conteúdos de forma imperativa, sem qualquer intervenção do aluno durante o momento deste repasse – a aula – ou ainda por conta da reprodução imposta de cima para baixo, sem se levar em conta o sujeito

a quem ele é destinado, já recebeu várias denominações: método tradicional de ensino, conteudismo-reprodutivismo e educação bancária.

O caráter reprodutivista dos conteúdos pode ser defendido com o sentido social que Durkheim (1978) dá à educação, ou seja, um sistema de socialização metódica do conhecimento para a constituição do ser social.

O fim da educação é constituir o ser social em cada um de nós, a partir de um sistema de idéias, sentimentos e hábitos, que exprimem em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda espécie. Seu conjunto forma o ser social. (DURKHEIM, 1978, p. 41-42)

A educação, como um processo de construção pessoal e social, se dá na interação com a realidade, nas relações que o homem estabelece com a natureza e com a sociedade e suas estruturas políticas, sociais e econômicas. Segundo Freire (1992), a educação é

O caminho pelo qual homens e mulheres podem chegar a tornarem-se conscientes de si próprios, de sua forma de atuar e de pensar, quando desenvolvem todas as suas capacidades considerando não apenas eles mesmos, mas também as necessidades dos demais (p. 40).

Para que a educação promova mudanças sociais e dê ao homem esta consciência na sua forma de atuar ou intervir, outro verbo se interpõe neste contexto para expressar a atividade do professor no repasse do conteúdo para os alunos. Trata-se do verbo: ensinar. Para diferenciar um termo do outro, Freire (1996) explica que a diferença entre ensinar e educar está no sentido de que ensinar significa valorizar a capacidade humana do educando, ao passo que educar significa intervir.

Para Souza (2001), os processos de ensino e de aprendizagem devem atender para todas as dimensões do ser humano e de sua sociedade para, assim, atender às exigências identificadas no contexto histórico-social em que tais processos se dão.

Com a finalidade de educar, a escola se vale dos conteúdos como sendo o ingrediente principal na composição de seu produto, passando a especificá-los por área e categorizá-los por níveis.

De acordo com Coll (2000, p. 12), “a tentativa de ensinar conteúdos específicos não é intrinsecamente negativa; tudo depende de quais conteúdos se quer ensinar e, sobretudo, de como eles são ensinados e como eles são aprendidos”.

No caso da EJA, alguns conteúdos podem ser confrontados pelos alunos devido aos conhecimentos prévios que estes têm sobre o mundo e a partir de suas experiências de vida.

Há que se considerar como conteúdo básico da aprendizagem a confrontação dos saberes científicos com os saberes das diferentes culturas ou traços culturais presentes à escola e, especificamente, às salas de aula, na busca de um novo saber capaz de garantir a vida digna e o bem-estar de todos e todas numa convivência agradável e prazerosa. (SOUZA, 2001, p. 125)

O sistema econômico contemporâneo, no entanto, influenciado pelos avanços tecnológicos na indústria e no comércio, passou a exigir mais do indivíduo para o ingresso no mercado de trabalho, cobrando deste muito mais conhecimento do que a simples habilidade de ler ou escrever.

Como as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho são identificadas por estes sujeitos como conhecimentos que integram os conteúdos que são transmitidos pela escola, por conseguinte, é a escola o destino daqueles que se sentem excluídos do sistema. Por conta disto, a EJA tem sido muito mais do que uma mera opção para estes indivíduos, ela representa, para muitos, a única forma de saída da exclusão social e tecnológica, muito embora se frustrem ao descobrir que os conteúdos da EJA são bem diferentes daqueles buscados por estes sujeitos. Para Ribeiro (1997), esta busca pela escola se dá, também, como uma forma de escapar do preconceito que a sociedade tem por aqueles que, mesmo detentores de múltiplos saberes, não terminaram seus estudos.

Vemos, portanto, que, apesar de as pessoas pouco letradas possuírem muitos conhecimentos válidos e úteis, elas estão excluídas de outras

muitas possibilidades que a nossa cultura oferece. Muitas vezes elas interpretam essa desvantagem como incapacidade, a ponto de não reconhecerem como tal aquilo que sabem ser conhecimento útil e válido. A exclusão do conhecimento que se adquire na escola marca essas pessoas profundamente pela imagem que fazem de si e pelo estigma que a sociedade lhes impõe. É por isso que muitas delas, mesmo tendo outras responsabilidades no trabalho e em casa, decidem estudar. (p. 40)

A este respeito, nós questionamos se, no caso da EJA, os conteúdos com que os professores desta modalidade vêm trabalhando, de fato, atendem ao que determina a LDB 9394/96, quando, em seu Artigo 22, estabelece como objetivos da Educação Básica, na qual a EJA se insere “desenvolver o educando, assegurar-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores.”

Para sermos mais específicos, uma vez que optamos por uma pesquisa frente aos trabalhos desenvolvidos nas aulas de língua portuguesa, analisamos de que forma o ensino dos conteúdos deste componente curricular podiam visar ao cumprimento dos objetivos acima.

Antes de apresentarmos os conteúdos propostos para o ensino da língua portuguesa para o Ensino Médio da EJA, ainda queremos discutir três outros aspectos a respeito do que determina a LDB 9394/96 sobre este componente curricular em específico.

Primeiro, no tocante ao Artigo 26 desta lei, quando, em seu primeiro parágrafo, trata da obrigatoriedade do estudo e não do ensino da língua portuguesa. O termo ‘estudo’, como tal, nos remete ao entendimento de que a língua portuguesa deva ser tratada como objeto de conhecimento em diálogo, já que o aluno da EJA, em nossa análise, domina esta língua no seu meio social em diferentes níveis. Este fato, por si só, implica o estudo da língua portuguesa numa perspectiva sociolinguística em que seu ensino terá como variáveis o contexto social em que o aluno se encaixa, não cabendo, portanto, a inserção de tópicos que em nada digam respeito ao universo em que estão inseridos estes sujeitos.

Neste aspecto, o ensino de tópicos gramaticais em desuso nas camadas sociais em que estes alunos transitam, tal como ‘sintaxe de colocação prono-

minal', seria desaconselhado, pois o uso de próclise e ênclise, no Brasil, nunca seguem as regras gramaticais, tanto na linguagem oral como na escrita. O uso de mesóclise, por sua vez, é restrito às linguagens bíblica, jurídica e legislativa.

Em segundo lugar, para reforçar o argumento acima, o Artigo 27 da LDB 9394/96 determina que os conteúdos curriculares da Educação Básica devam ter como diretriz a difusão de valores fundamentais ao interesse social. Logo, dentre os valores fundamentais que a língua portuguesa têm a oferecer ao seu universo de falantes, não pode constar sintaxe de colocação pronominal, dentre tantos outros tópicos que não são do interesse dos grupos sociais marcados por alunos da EJA.

Por último, nos quatros incisos do Artigo 35, onde se trata especificamente do Ensino Médio, a LDB 9394/96 define como finalidade deste nível de ensino: o aprofundamento dos conhecimentos como meta para continuar aprendendo; o aprimoramento do aluno como pessoa humana; a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, o que denota no caso da língua portuguesa, o seu carácter comunicativo.

Analisemos agora quais os conteúdos de língua portuguesa integram a proposta curricular para o curso da EJA de Nível Médio.

A lista de conteúdos abaixo foi proposta pela SEDUC-AM para todos os centros ou escolas em que a EJA esteja presente, aprovados pelo CEE-AM. Todos os conteúdos desta lista devem ser integralizados em 65 dias letivos, com duas aulas por dia, o que totaliza 130 horas.

Os quadros abaixo apresentam os objetivos didáticos e os conteúdos programáticos de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio da EJA, conforme consta no portfólio elaborado pela SEDUC-AM para todas as escolas em que a EJA é ofertada.

<p>OBJETIVOS DIDÁTICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Usar a língua portuguesa de acordo com as normas linguísticas e gramaticais reconhecendo-a como língua materna, dotada de significados socioculturais e como veículo de comunicação nas diversas situações do cotidiano. – Analisar os recursos expressivos da língua verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção, intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis, entendendo os impactos das tecnologias da comunicação na vida social – Aplicar os conhecimentos de fonologia, da semântica, da morfologia e da sintaxe, com eficiência, articulando as diferenças e semelhanças entre a língua oral e a escrita. – Apreciar textos literários, compreendendo, de forma crítica, o conteúdo das mensagens expressas, distinguindo os gêneros literários, os estilos da época, bem como o estilo individual de cada poeta.
-----------------------------------	--

QUADRO 8 – Objetivos didáticos de Língua Portuguesa e Literatura para a EJA – Ensino Médio

Como podemos perceber no quadro acima, os objetivos didáticos para os componentes curriculares Língua Portuguesa e Literatura tanto dão destaque ao caráter sociointeracional da língua como recorrem ao caráter normativo da língua, como se vê no primeiro deles.

Os verbos utilizados amenizam a forma imperativa de outrora, quando a língua era vista como um meio de comunicação com códigos rígidos para seu uso oral e escrito.

Embora a “apreciação de forma crítica dos conteúdos dos textos literários” abra caminho para a discussão em torno de suas mensagens, levando o aluno a entender que a língua escrita pode ser usada para diversos fins e não se fecha em torno de normas gramaticais, a “distinção” de gêneros e estilos, na prática, recebe mais ênfase e passa a ser a única função porque os textos literários são usados, como observamos ao longo das práticas pedagógicas dos professores.

A literatura, como arte, faz uso da língua em seus mais diversos formatos, valendo-se, inclusive, de recursos como a licença poética para arbitrar contra as

normas gramaticais. Entretanto, nas aulas com textos literários, o aluno fica preso a atividades que se concentram na análise de figuras de linguagem e estilo como características de um período literário já finalizado.

Talvez seja mais fácil para o professor tratar os objetivos da forma mais direta possível, dispensando uma análise mais aprofundada do texto e não exigindo do aluno que se valha um pouco mais de seu processo de cognição, preferindo, em vez disso, estabelecer uma simples relação entre as definições dadas e os exemplos a serem destacados do texto, como foi o que observamos.

Por outro lado, voltando àquela mesma justificativa dada anteriormente, talvez o tempo destinado ao estudo deste componente curricular não possibilite ao professor fazer a análise da linguagem sob outros aspectos mais dinâmicos, como o de relacionar o contexto histórico-político com a denúncia social que aflora em alguns textos, fazendo, assim, com que os alunos possam ver, nas entrelinhas do enredo, os elementos que propiciem à análise crítica sob outros aspectos que não o da estética ou da mera caracterização do estilo literário.

Apesar do que consta no segundo objetivo do quadro acima, em nenhum momento, observamos o professor voltar o seu trabalho para qualquer análise dos recursos expressivos com relação a contextos que não tivessem qualquer relação mais direta com a norma culta da língua, como se estes fossem empregados apenas para a ilustração de seus códigos fixos. Aliás, não era raro ver que os textos empregados em sala de aula não tinham qualquer correlação com o cotidiano ou contexto social dos alunos, o que, possivelmente, provocava a desmotivação destes em fazer sua leitura.

Vale ressaltar que tais textos nunca foram utilizados para o debate em sala de aula ou a discussão em grupo sobre os mesmos. Eles sempre se prestaram a atividades de compreensão feitas através de perguntas escritas para que os alunos pudessem, também, escrever suas respostas, o que era feito individualmente. Ao final destas atividades, o professor conferia suas respostas como se todas elas só pudessem ser dadas de uma única forma. Aliás, as perguntas eram feitas para gerarem respostas fiéis ao texto, sem abertura para qualquer extensão ou comentário do aluno sobre os fatos abordados.

Apesar de os objetivos darem a abertura para o trabalho com a língua dentro da sua função sociointerativa, os professores deste componente curricular, seguindo o modelo criado por eles próprios, passaram a cumprir o repasse dos conteúdos programáticos estabelecidos em seu plano de curso tão fielmente que, dado ao tempo curto (como eles afirmavam), a prioridade passou a ser o cumprimento do repasse de todos os tópicos de seu conteúdo programático, muito embora alegassem que alguns subitens ou subtópicos tenham sido cortados, se comparado com o conteúdo programático deste componente curricular nos planos de curso voltados para o ensino regular.

O quadro abaixo apresenta quais os tópicos inseridos no plano de curso para o Ensino Médio da EJA, tal como eles foram concebidos.

ESTUDO DO TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> – Leitura e interpretação de textos
PRODUÇÃO DE TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> – Discurso direto e indireto – Tipos de texto (narrativo, descritivo e dissertativo) – Produção de textos (histórico, científico, didático, literário, institucional, publicitário, jornalístico e epistolares)
FONOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> – Uso dos porquês, há/a, mal/mau, hífen, x/ch, z/s, g/j e regras gerais sobre acentuação gráfica
SEMÂNTICA	<ul style="list-style-type: none"> – Figuras de linguagem, homônimos, parônimos, variedades linguísticas, normas culta, padrão e popular, vícios de linguagem
MORFOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> – Substantivo, artigo, adjetivo, verbo, pronome, advérbio, preposição, interjeição e conjunção. – Pontuação – Próclise, ênclise e mesóclise. – Estrutura e formação das palavras – Crase
SINTAXE	<ul style="list-style-type: none"> – Termos essenciais da oração: sujeito e predicado. – Concordâncias nominal e verbal. – Frase, oração e período. – Adjunto nominal, complemento nominal, adjunto adverbial, agente da passiva, aposto e vocativo. – Período composto: coordenação e subordinação. – Funções das palavras 'que' e 'se'.

LITERATURA	<ul style="list-style-type: none"> – Conceito de literatura – Gêneros literários – Literatura brasileira: períodos literários. – Literatura de informação. – Literatura dos jesuítas. – O barroco no Brasil – Arcadismo: poesia lírica e épica; – O romantismo no Brasil. – Romances romântico, urbano e regionalista (José de Alencar) – Realismo e naturalismo no Brasil (Aluísio de Azevedo e Machado de Assis) – Parnasianismo (Olavo Bilac, Raimundo Correia e Alberto de Oliveira) – Simbolismo (Cruz e Souza) – Pré-modernismo – Modernismo: A semana de Arte Moderna – Geração de 22 (Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira) – Geração de 30 (Carlos Durmond de Andrade e Vinícius de Moraes) – Romance de 30 (Raquel de Queiroz, Jorge Amado, José Lins do Rego, Graciliano Ramos e Érico Veríssimo) – Geração de 45 (João Cabral de Melo Neto, Clarice Lispector e João Guimarães Rosa) – Literatura dos anos 50, 60 e 70. – Poesia contemporânea (Ferreira Gullar e Thiago de Melo) – O romance contemporâneo (Antônio Callado e Antônio Dourado) – Crônica contemporânea (Rubem Braga e Fernando Sabino) – Literatura e Cultura Amazônica.
------------	---

QUADRO 9 – Conteúdos programáticos de Língua Portuguesa e Literatura da EJA

Ao tentar dar o cumprimento do plano de curso da EJA para o Ensino Médio, os professores de Língua Portuguesa, tendo os conteúdos programáticos acima como base, não dispõem do tempo necessário para o repasse de todos os conteúdos expressos nos tópicos descritos no quadro acima.

Mesmo sendo uma versão reduzida dos conteúdos programáticos para o ensino regular, ainda assim, muitos dos tópicos constantes deste plano de curso são dados de forma não muito convencional.

Os tópicos do último item – Literatura – são todos estudados a partir de pesquisas que os alunos fazem em equipe e apresentados ao professor sob a forma de trabalho de grupo. Embora a pesquisa seja válida, a divisão feita pelo professor, distribuindo tópicos diferentes para cada grupo sem que se destine um momento da aula para a apresentação destes trabalhos de pesquisa para os demais grupos da turma, acaba por prejudicar os estudos deste componente curricular, uma vez que cada grupo só vai ter acesso ao tópico que lhe for destinado para a pesquisa, não tendo acesso aos conhecimentos obtidos pelos integrantes das outras equipes sem o repasse daquele conteúdo obtido através da pesquisa feita pelos outros grupos.

O componente curricular de Artes, como o de Literatura, é deixado para ser visto no final da segunda fase, também dado de forma compacta e através de trabalhos de pesquisa.

Desta forma, as 100 horas destinadas ao ensino de Artes acabam por ser incorporadas quase que integralmente ao ensino de Língua Portuguesa, somando-se, no total, 230 horas.

Como estes componentes, dados de forma integrada, levam seis meses para serem integralizados, o professor ocupa duas das três fases destinadas ao repasse de todos os conteúdos programáticos de todos os nove componentes curriculares da EJA para o Ensino Médio, cada fase correspondendo a um semestre letivo.

Ao analisar os conteúdos programáticos (*quadro 9*), percebemos que há uma grande preocupação com o detalhamento dos tópicos estruturais da gramática da língua portuguesa tanto no nível morfológico, como no fonológico, no sintático e no semântico. Tal detalhamento não parece ter recebido a mesma atenção no tocante à leitura e compreensão de textos, muito menos à produção destes. Sequer foram citadas as estratégias usadas para se ler um texto com

vistas à sua compreensão. Isto demonstra a importância que a gramática tem no ensino de Língua Portuguesa. Ela parece se constituir no objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa.

Questionados, os professores justificaram a ênfase que o plano dá a estes conteúdos valendo-se dos mais variados argumentos:

Atendendo ao princípio da igualdade, os alunos da EJA não podem ter conteúdos facilitados só porque são alunos da EJA. Se for assim, eles nunca vão ter o mesmo preparo que os alunos do ensino regular para dar prosseguimento aos estudos, como muitos querem. Sem estes conteúdos, como eles iriam passar num vestibular ou numa prova do ENEM? (P1)

Embora se saiba que muitos destes conteúdos estão longe do alcance dos alunos da EJA, é o que foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Se a gente não cumprir com esta determinação, nós é que vamos responder por isso. Fazemos apenas o que nos foi posto de cima para baixo. Se eu tivesse que elaborar este plano, ele não teria os mesmos conteúdos que estão aí. (P2)

Os meus alunos têm muitas dificuldades em absorver todos os conhecimentos que nós transmitimos, principalmente quando o assunto é figuras de linguagem, análise sintática e sintaxe de colocação pronominal. Muitos têm problemas com conjugação verbal, concordância, regência, acentuação e pontuação. Mas o tempo que nós temos não dá para dar conta de tudo isso. A gente faz o que dá e eles vão dançando de acordo com a música. (P3)

Apesar do ceticismo tão aparente em suas falas, estes professores são uníssimos quanto à continuação de seus trabalhos dentro da proposta curricular vinda da SEDUC-AM e aprovada pelo CEE-AM como sendo a melhor decisão a se tomar. É como se eles nada pudessem fazer para ir contra.

Quando questionados sobre a eficácia do ensino que a EJA promove com vistas à aprovação destes alunos em concursos tais como vestibular, ENEM e concursos para o ingresso em cargos públicos, estes professores se mostram muito descrentes de que seus alunos possam, de fato, contar com os estudos na EJA para alcançá-los.

Do que nós sabemos, desde que foi implantada em Humaitá, a EJA já formou mais de 500 alunos, só dois deles conseguiram entrar na UFAM. Um faz Letras e o outro Pedagogia. Isto mostra que a EJA não está indo muito bem. Mas o problema não está no nosso trabalho, mas na parte do aluno. É ele quem tem que correr atrás e dar conta de seus objetivos.

Nós estamos fazendo a nossa parte da melhor maneira que podemos. Não podemos responder pelos alunos. (P2)

Tentando se esquivar da responsabilidade pela seleção de tais conteúdos, um destes professores alegou que a GEJA dá o mesmo tratamento a todos os alunos que procuram a EJA em Manaus para fazer os provões. E muitos alunos conseguem ser aprovados sem sequer fazer parte do curso presencial, como é o caso dos alunos da EJA em Humaitá.

De fato, a GEJA (Gestão de Educação de Jovens e Adultos), programa ligado ao Departamento de Políticas e Programas Educacionais da SEDUC-AM, entende que tais conteúdos podem ser aprendidos através de estudos individuais através da pesquisa escolar.

Em seu Programa de Estudo para o Ensino Médio (*vide Anexos*), destinado a alunos que se preparam para os exames supletivos, pode-se ler bem abaixo da palavra Ensino Médio: “Pesquise e prepare-se para a(s) prova(s)”.

Neste roteiro de estudos, constam 19 tópicos de literatura, 7 de figuras de linguagem e 30 tópicos de gramáticas (sendo 2 deles sobre ortografia, 16 sobre morfologia e 12 sobre sintaxe).

Não há qualquer referência sobre a leitura ou a produção de textos em quaisquer de seus tópicos.

Se a EJA tem seus conteúdos programáticos aprovados pelo CEE-AM desta forma e sugeridos pela SEDUC-AM a todas as escolas em que esta modalidade de ensino foi implantada, resta-nos saber apenas se tais conteúdos, de fato, estão em consonância com os objetivos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Ao se referir à proposta curricular para o Ensino Médio, os DCNs/EM (2000) abordam a questão da seguinte forma:

Entre o currículo proposto e o ensino na sala de aula, situam-se ainda as instâncias normativas e executivas estaduais, legítimas formuladoras e implementadoras das políticas educacionais em seus respectivos âmbitos. O edifício do ensino médio se constrói assim em diferentes

níveis nos quais há que estabelecer prioridades, identificar recursos e estabelecer consensos sobre o que e como ensinar. (p. 59)

Para melhor esclarecermos como tais instâncias dissociam a teoria da EJA de sua prática pedagógica, tomemos, para efeitos de comparação, os objetivos de Língua Portuguesa e seus conteúdos programáticos e os objetivos da EJA, cujos itens constantes de sua proposta curricular estabelecem que a EJA deva levar o aluno a:

- Dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem
- Ter acesso a outros graus ou modalidades de ensino básico e profissionalizante, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural.
- Incorporar-se ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produzida.
- Valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecer direitos e deveres da cidadania.
- Desempenhar de modo consciente e responsável seu papel no cuidado e na educação das crianças, no âmbito da família e da comunidade.
- Conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não-discriminação.
- Aumentar a auto-estima, fortalecer a confiança na sua capacidade de aprendizagem, valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social.
- Reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade.
- Exercitar sua autonomia pessoal com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais.

A questão que se põe aqui é: como a SEDUC-AM e o CEE-AM pretendem fazer com que quaisquer destes objetivos sejam alcançados com o ensino de

Língua Portuguesa com base em conteúdos que não dão qualquer sustentação aos objetivos desta modalidade de ensino?

Não perceber o perfil distinto dos alunos da EJA e tratá-los pedagogicamente igual aos alunos do ensino regular, destinando-lhes os mesmos conteúdos, antes de contrariar um imperativo legal, contraria, também, um princípio ético.

As próprias DCNs/EM (2000) já sinalizam a possibilidade de ajuste nas propostas curriculares a serem elaboradas pelas escolas de todo país, de cujo trabalho o professor é o seu principal protagonista.

Uma proposta nacional de organização curricular portanto, considerando a realidade federativa e diversa do Brasil, há que ser flexível, expressa em nível de generalidade capaz de abarcar propostas pedagógicas diversificadas, mas também com certo grau de precisão capaz de sinalizar ao país as competências que se quer alcançar nos alunos do ensino médio, deixando grande margem de flexibilidade quanto aos conteúdos e métodos de ensino que melhor potencializem esses resultados. (p. 59)

A proposta pedagógica a ser criada pela escola – no caso da EJA, com modelo próprio – deverá atender a princípios axiológicos e pedagógicos no tratamento de conteúdos de ensino que facilitem a constituição das competências e habilidades valorizadas pela LDB. (DCNs/EM, 2000)

São estes princípios axiológicos:

- o fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca;
- a formação de valores;
- o aprimoramento como pessoa humana;
- a formação ética;
- o exercício da cidadania.

São princípios pedagógicos:

- vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social;
- compreender os significados;
- ser capaz de continuar aprendendo;
- preparar -se para o trabalho e o exercício da cidadania;
- ter autonomia intelectual e pensamento crítico;

- ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação;
- compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos;
- relacionar a teoria com a prática.

O ensino de Língua Portuguesa se insere na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. É nesta área que se destacam as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. Logo, nenhuma proposta curricular para o ensino deste componente curricular deveria ignorar tais pressupostos.

Ainda, de acordo com a LDB 9394/96, a “formação comum indispensável para o exercício da cidadania...” (Art. 22) não será cumprida se o educador ignorar a condição extra-escolar do educando.

Tal formação se estende a todos os alunos e não só a alguns; deve emancipá-los para a participação e não domesticá-los à obediência; valorizá-los em suas diferenças individuais, e não nivelá-los por baixo ou pela média (DCNs/EM, 2000).

No caso da EJA, a disseminação desse conceito de educação depende de toda a comunidade escolar, da sociedade como um todo, e não somente de medidas oficiais.

Diante de todo o exposto até aqui, para o alcance das finalidades da Educação Básica, a EJA deixa muito a desejar sob o ponto de vista de seus conteúdos programáticos. Mais especificamente no caso da língua portuguesa, o ensino deste componente não parece priorizar em seu plano de curso nenhum dos princípios em que a proposta curricular da EJA deveria se apoiar, como abordamos na página anterior. Por conseguinte, a cidadania que se pretende garantir ao estudante da EJA se descaracteriza e passa a se restringir a um conceito de subcidadania.

4.4 Métodos e práticas pedagógicas empregados na EJA

Sobre a questão dos métodos e das práticas pedagógicas empregadas na EJA, vamos nos ater aqui apenas em torno do processo de ensino da forma como ele vem sendo posto em prática pelos professores da EJA.

Para Pinto (1994, p.86) “o problema do método é capital na educação de adultos”, uma vez que estes adultos já trazem conhecimentos e saberes a partir de suas experiências de vida, diferente daqueles que se encontram no ensino regular.

Para Freire (1987, p. 18) “os métodos em seu bojo não trazem a palavra que liberta, mas a que controla e aliena”.

Para que a aprendizagem se efetive, deve-se dar mais atenção às formas, aos métodos e às condições necessárias para que se venha a aprender do que no conteúdo que se aprende, o qual pode ser encontrado em muitos lugares, desde que se possa acessá-lo.

Por esta razão, o método a ser utilizado na EJA deve adequar suas práticas educativas a partir da realidade do aluno, do mundo do trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores e gostos, uma vez que os mesmos já possuem um conhecimento cultural e um nível de subjetividade diferenciado dos alunos do ensino regular, bem como deve contemplar o universo semântico que tem expressão direta e continua com a realidade em que vivem seus sujeitos aprendentes.

No processo de ensino, o professor é a figura central, daí a análise que faremos aqui de seu discurso e de suas práticas.

Em primeiro plano, apresentamos quais as concepções que os professores têm de seus métodos de trabalho e o que esperam estar alcançando com o mesmo para, em seguida, confrontá-los com o pensamento dos alunos a estes respeito.

Em resposta à sétima pergunta do questionário destinado aos professores (*Questionário 2*), sobre a metodologia em que estes professores se apoiavam, nós obtivemos as seguintes respostas:

Aqui nesta escola, nós empregamos a metodologia tradicional de ensino, a mesma com que fomos ensinado e aquela em que se apoiou o nosso curso de graduação. O método que desenvolvemos para trabalhar com nossos alunos visa atender aos conteúdos propostos pela SEDUC-AM. As aulas são pautadas no ensino da gramática, na compreensão de textos e na produção de textos. (P1)

Nós não empregamos nenhum método especial. Apenas selecionamos um material para repassar aos alunos como apoio para as nossas aulas. As aulas são dadas da forma convencional, ou seja, trabalhamos o texto e os aspectos gramaticais que se encontram neste. (P2)

Na EJA, não há como trabalhar da mesma forma que se trabalha no ensino regular. Por isso, nós repassamos os conteúdos programáticos de forma bem sucinta e, quando possível, trabalhamos leitura e compreensão de textos. O método que empregamos, eu diria, é aquele já conhecido por todos: o método tradicional.

Como se vê, apesar das especificidades da EJA, dos diferentes contextos em que se inserem seus alunos e das experiências que estes já trazem consigo, os professores não demonstram ter levado isso em conta quando da elaboração de seus métodos e nem atrelam seus trabalhos às expectativas dos sujeitos aprendentes, muito menos se preocupam em atender as exigências da própria legislação, no tocante à flexibilização de conteúdos que possam contribuir para a inserção destes sujeitos no mundo do trabalho a partir de um trabalho pedagógico que contemplates as demandas que o mundo do trabalho, da cultura letrada e das novas tecnologias impõem a estes sujeitos.

Questionados sobre os critérios para a escolha de textos e sua utilização em sala de aula, reticentes, estes professores justificaram suas escolhas tendo como base os mesmos parâmetros usados para o trabalho com o ensino regular, para o qual estariam mais preparados. De acordo com suas falas, a seleção dos textos teve como critério a simplicidade de seu vocabulário, a sua extensão e a facilidade em se poder fazer a sua compreensão.

Nós selecionamos textos de várias fontes. Optamos por aqueles que não fossem mais complexos e mais extensos, sempre levando em conta o

tempo que temos na EJA para cumprir com todo o conteúdo programático. Dos 48 dias letivos destinados às aulas de Língua Portuguesa, nós acertamos que 40 delas incluíssem o trabalho com textos. (P3)

Logo, foram escolhidos 40 textos para serem trabalhados em todo o Ensino Médio. O professor P1 esclareceu que 20 destes textos foram empregados apenas para o estudo de vocabulário e análise literária, enquanto que os demais foram empregados para a compreensão.

Segundo ficou claro, em nenhum momento, as produções escritas dos alunos foram usadas como texto para qualquer análise ou trabalho em sala de aula.

Como já mostramos anteriormente, o modelo das aulas seguia sempre o esquema abaixo:

- Leitura do texto e sua compreensão (feita por escrito). Este momento da aula era pautado pelo silêncio. Os alunos liam o texto basicamente para localizar as respostas às perguntas que eram feitas pelo professor.

- Explicação de tópicos gramaticais, seguido de exercícios escritos sobre estes. Como a aula era sempre dada de forma expositiva, vez ou outra os alunos encontravam espaço para fazerem perguntas e tirarem suas dúvidas. As perguntas eram sempre feitas quando de posse dos exercícios (que podiam ser entregues impressos ou eram copiados no quadro).

Apesar de contar como uma aula, cada uma destas 48 aulas, na verdade, equivalia a duas horas de aula. Para efeitos de carga horária, 48 aulas correspondia a 96 horas/aula.

Bom lembrar aqui que a carga horária destinada à Língua Portuguesa era de 130 horas e muito da carga horária de Artes foi redirecionado para as aulas de Língua Portuguesa. Logo, para o repasse de todo o conteúdo programático constante do quadro 9 acima, foram utilizadas mais de 80 dias, equivalendo a mais de 160 horas destinadas a este componente curricular do curso, em particular.

Durante as muitas visitas feitas a esta turma ao longo de três meses com a finalidade de observar os procedimentos empregados pelo professor durante suas aulas, por apenas três vezes a aula não seguiu o esquema citado acima. Foram aulas inteiramente voltadas para a produção de textos.

A produção dos textos feita pelos alunos era dada com base na estrutura dos tantos textos já estudados em sala. O professor sugeria um tema para os alunos dissertarem e eles levavam toda a aula (mais de uma hora) para concluir a tarefa.

Em nenhum destes eventos, o professor fez a correção em conjunto com o aluno, apontando-lhes os erros ou dando-lhes quaisquer orientações para não recorrer aos mesmos erros. Estas produções de texto – chamadas por eles de ‘redação’ – pareciam ter um único propósito: a atribuição de notas.

Na verdade, estas ‘redações’ eram uma estratégia usada pelos professores para fazerem os alunos escreverem. Segundo as falas dos professores, deu-se a entender que, se não fosse por conta da nota, nenhum aluno faria a tarefa.

Para ilustrar a concepção que os professores têm sobre as habilidades dos alunos para a leitura e a escrita, analisemos a resposta dada por um professor ao responder a seguinte pergunta: *Por que você(s) acha(m) que é tão difícil para os alunos produzirem um simples texto?*

Primeiro porque estes alunos não têm esta cultura de ler e escrever. Eles já vêm de um Ensino Fundamental deficiente e, aqui [no Ensino Médio], eles não dão conta de escreverem uma redação que tenha como tema um assunto tão simples como “a descrição de seu lar”, “a narração de um dia de trabalho” ou “uma dissertação sobre o aborto ou uso de drogas”. (P2)

Mesmo que os temas das redações pareçam fáceis, há que se entender que alguns alunos não queiram expor suas vidas, seu ambiente doméstico ou suas opiniões sobre drogas ou aborto, uma vez que a incidência destes é muito frequente na cidade e, ao se expressar, por escrito, acerca destes, de certa forma, inibe a espontaneidade que o aluno teria, caso tivesse que produzir um texto oral. Não há como não entender que a exposição sobre estes temas, de alguma forma,

afetaria a forma como o aluno o encara no seu mundo real: não saber fazê-lo pode ser uma recusa frente a sua inibição ou por insegurança frente à escrita.

Entre escrever o que acha e atender às expectativas do *escrever aquilo que o professor quer ler*, o aluno fica perdido e não sabe por onde começar, nem como se posicionar.

Mesmo que ele possa ter uma opinião formada sobre estes assuntos, fica mais fácil para eles falarem sobre estes temas do que escrevem sobre os mesmos, visto que a linguagem oral não exige as mesmas formalidades que a escrita. Segundo pudemos depreender das falas dos alunos em seus vários discursos, o maior problema com a produção de textos está em saber por onde começar.

A gente até tem uma opinião formado sobre os temas sugeridos pela professora, mas o difícil é saber por onde começar. Eu acho que este é o problema de todos os meus colegas. Todos dizem a mesma coisa. Só a professora acha que é fácil (A 26)

Não atento a isto, o professor imagina que os tantos textos já lidos em sala, por si sós, já cumpram o papel de modelo para que estes alunos possam ganhar o impulso para iniciar seus textos.

Obviamente, os textos empregados em sala são todos bem elaborados, a norma culta é empregada de forma rígida e o vocabulário é exacerbadamente caprichado, isto é, as palavras empregadas nos textos são difusas daquelas empregadas pelos alunos no seu dia-a-dia. Isto os intimida e distancia da prática da escrita.

Os professores deixaram entender, em suas falas, que aqueles textos são essenciais para aumentar e enriquecer o vocabulário do aluno. Incongruente-mente, esta linguagem rebuscada é o que faz com que os alunos se sintam impotentes na hora de produzir seus textos.

Tratando da seleção de textos para serem trabalhados com jovens e adultos, Ribeiro (1997) adverte que

O professor de jovens e adultos deve ter um cuidado especial com a busca e seleção de textos para trabalhar com os alunos, já que ele não conta com a abundância de materiais didáticos já elaborados disponíveis para a educação infantil. Além dos textos literários, outros podem ser usados em sala de aula: receitas culinárias, textos jornalísticos, artigos de divulgação científica, textos de enciclopédias, cartas, cartazes, folhetos informativos ou textos elaborados pelos próprios alunos. (p. 57)

Por outro lado, a escrita – ou produção textual – é o ponto nevrálgico dos trabalhos docente e discente. Ela é apontada pelos alunos como a parte mais difícil das aulas de Língua Portuguesa. Por conta disto, os professores atribuem notas a estas produções como forma de forçá-los a desenvolver estas atividades, o que pode ainda mais reforçar negativamente a predisposição que estes têm pela escrita.

Falando das maiores dificuldades enfrentadas no trabalho com as produções escritas dos alunos, os professores deixaram entender o seguinte:

Os alunos têm muita dificuldade em gramática. São muitos os erros de ortografia, pontuação e acentuação. O nível deles é muito elementar. Eles lêem outros textos, mas não conseguem tirar muito proveito da estrutura desses textos. Os elementos coesivos nunca estão presentes em seus textos para ligar uma idéia à outra. Eles tendem a escrever da forma como falam. Muitas vezes, não se importam com a questão da formalidade, por mais que a gente fale sobre isto. Não conseguem empregar a palavra 'então' em vez de 'ai' e nunca aprendem que 'de repente' se escreve separado. Acho que há muita falta de atenção deles. (P1)

Na fala deste professor, é perceptível a preocupação com a estética. Nenhuma referência é feita ao conteúdo. É como se os erros gramaticais se sobrepusessem a qualquer outro aspecto positivo que o texto apresente. O professor deixa claro em sua fala que o que ele analisa, o que conta em favor do aluno, o critério que pontua o texto e vale para a aplicação de uma nota é mesmo a estética, a ortografia e a precisão gramatical de seu conteúdo.

A preocupação do professor em dar cumprimento ao conteúdo programático relega muito pouco tempo ao ensino de estratégias que dêem ao aluno as competências mínimas para se tornar um bom redator ou produtor de textos. Escrever exige habilidade, e esta não se consegue sob pressão. Segundo Pinto

(1997), “o conteúdo programático, ao dar significância ao ensino/educação, requer coerência com os procedimentos”. (p 45)

A prática pedagógica deve ser compreendida como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto social.

Nas aulas em que estivemos presente, as práticas de leitura e escrita, da forma como foram percebidas, de longe, faltam com a correspondência entre a teoria e a prática.

Com base no que afirma Soares (2004) sobre a leitura, as práticas de leitura, da forma como são desenvolvidas pelos alunos da EJA, se apoiam em falsas premissas.

Historicamente a leitura foi sempre um ato social. Passamos de um ato social, em que as pessoas lêem em conjunto, a uma prática de leitura muito associada à oralidade, para essa visão contemporânea, e falsa, de que a leitura é um ato solitário, o que na verdade, ela não é. Ela é uma interação verbal de indivíduos e indivíduos socialmente determinados. (p. 87)

Pelo que observamos, a prática pedagógica do professor se apóia em procedimentos que têm sido utilizados como estratégias didáticas, técnicas, métodos adequados apenas ao repasse dos conteúdos, como se a educação se resumisse à mera transferência de conhecimentos escolares.

No tocante à escrita, os procedimentos utilizados pelos professores quase sempre se baseiam em práticas que insistem em proporcionar no processo pedagógico a aquisição de situações artificialistas e desprovidas de significado, embasados em abordagens mecanicistas que fazem da escrita um código escolar distanciado da realidade, tomando os alunos passivos diante deste processo de decodificação.

Pinto (1997, p. 44) diz que esta prática revela que as metodologias empregadas pelos professores se caracterizam por procedimentos que colocam “a realidade à parte, destacada do conteúdo.”

Por conta disto, faz-se necessária uma constante revisão conceitual do que seja o ensino porque, como elemento constitutivo da prática pedagógica, este vai se moldando em conformidade com os determinantes de cada época, pois a adoção de um determinado método de ensino, viabilizado por uma determinada abordagem da relação conteúdo-método, está intimamente vinculada às finalidades deste num contexto social mais amplo. (PINTO, 1997)

O processo de ensino, através da práxis docente, deve incluir alguns elementos que instiguem os alunos na busca e na produção dos conhecimentos sistematizados pela escola, tais como a curiosidade, o diálogo, a motivação, o trabalho em grupo ou em equipe.

Estimular o educando a refletir sobre a realidade em que vive e atuar nela de modo transformador, utilizando o saber acumulado como ferramenta cultural é um desafio fundamental para dar sentido ao conhecimento e à própria escola.

A base para a aprendizagem se edifica primordialmente na leitura e na escrita, e de como são formados leitores para esse tempo, para esse mundo, para variados suportes de texto, capazes de ler com criticidade e selecionar o que devem ler, em função dos usos e das demandas que têm diante de si, apropriando-se do que lêem não como impregnados de sentidos próprios, mas por se saberem produtores de sentidos que a experiência de autores, de sujeitos em experiência com o mundo e com os textos, é capaz de atribuir.

O trabalho do professor da EJA deveria estar pautado naqueles pressupostos, anteriormente abordados, que dizem respeito à inclusão dos contextos sociais em que os alunos estão inseridos, de suas experiências de vida e de seus conhecimentos prévios sobre o mundo para dentro da sala de aula.

Ignoradas, estas experiências de vida acabam por interferir negativamente nos processos de ensino e de aprendizagem quando do confronto entre o conhecimento deles e aqueles sistematizados pela escola. Tais experiências, como afirma Oliveira (2001), “surgem na atividade pedagógica e interferem no trabalho curricular, trazendo ao cotidiano da escola uma multiplicidade e uma

riqueza cultural e social não controláveis pelas propostas curriculares”. Diante disto, despreparados, os professores se perdem.

Sem atentar para os princípios da LDB, as finalidades da EJA, os objetivos do Ensino Médio e as orientações dadas pelos DNCs, preso apenas a uma proposta curricular que privilegia o conteúdo e não o método, o ensino da EJA fica fadado a não dar o devido cumprimento a tudo o que se vem anunciando como de sua competência.

Fica comprometida a cidadania, visto que

na sociedade capitalista, a cidadania é inerente à educação, e se insere num relativismo intrínseco ao poder do mercado, o que lhe imprime não um caráter universal e sim subjugada ao Estado e por sua vez ao capital onde o direito torna-se benesse, assistência, filantropia e favor. E a educação formal torna-se elemento intrínseco a exclusão social. (CASTAGNOLI, 2003, p. 16)

Também fica comprometida a inserção dos sujeitos da EJA no mercado de trabalho atual, caso a formação dada por esta modalidade não atenda às demandas do mundo do trabalho atual.

O mundo contemporâneo passa atualmente por uma revolução tecnológica que está alterando profundamente as formas do trabalho. Estão sendo desenvolvidas novas tecnologias e novas formas de organizar a produção que elevam bastante a produtividade, e delas depende a inserção competitiva da produção nacional numa economia cada vez mais mundializada. Essas novas tecnologias e sistemas organizacionais exigem trabalhadores mais versáteis, capazes de compreender o processo de trabalho como um todo, dotados de autonomia e iniciativa para resolver problemas em equipe. Será cada vez mais necessária a capacidade de se comunicar e de se reciclar continuamente, de buscar e relacionar informações diversas.

O outro lado da moeda do avanço tecnológico é a diminuição dos postos de trabalho, que torna a disputa pelo emprego mais acirrada. Níveis de formação mais elevados passam a ser exigidos na disputa pelos empregos disponíveis. (RIBEIRO, 1997, p. 37)

Até no âmbito do convívio familiar, surgem cada vez mais exigências educacionais. O mundo contemporâneo, enfim, exige que o indivíduo não só se aproprie dos conhecimentos e dos saberes diversos, mas que também os produza.

CAPÍTULO 5

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO VIVENCIADAS POR ALUNOS DA EJA

Ao entrar no campo da pesquisa empírica, quisemos saber dos alunos o que eles liam e, quando escreviam, com que finalidade e para quem eles escreviam. Ao aplicarmos o primeiro questionário, sugerimos algumas alternativas para a pergunta: o que você costuma ler?

Dos 28 sujeitos respondentes, apenas dois assinalaram o jornal e, cinco deles, marcaram a revista como instrumento de leitura. Conforme pode-se visualizar no gráfico abaixo, os outros itens sugeridos foram o livro didático¹⁹ (assinado por 25 deles), a Bíblia (com 18 marcas) e outros (com 12).

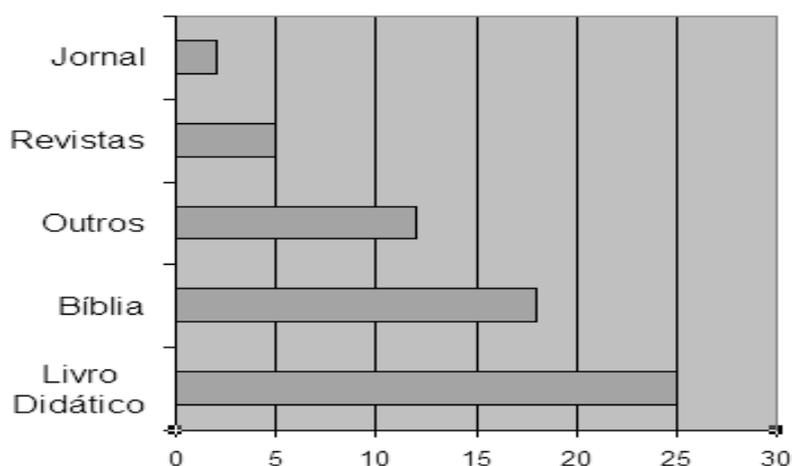


GRÁFICO 2 – Principais fontes de leitura dos alunos (*Questionário 1*)

¹⁹ Entenda-se como livro didático o material que o aluno usa nas aulas dos componentes curriculares, uma vez que o PNLD ainda não atende à EJA e tampouco a SEDUC-AM fornece qualquer recurso material ou fundo para este fim.

Na verdade, nós havíamos sugerido que eles enumerassem de 1 a 5 as alternativas apresentadas pela ordem em que eles se valiam destes recursos para leitura, sendo 1 para o mais lido e 5 para o menos lido. Muitos deles sequer chegaram a assinalar mais que um ou dois itens.

A partir desta primeira apreensão sobre os instrumentos de que mais se valiam estes sujeitos para suas práticas de leitura, quisemos saber quais eram os outros recursos apontados por 12 deles.

Como o questionário não era identificado, já na primeira entrevista feita com eles, individualmente, quisemos saber de todos quais eram os outros instrumentos de leitura que eles usavam.

Para nossa surpresa, 9 deles disseram que, além do material didático, eles liam outros livros, também didáticos, para fazerem suas pesquisas escolares. Apenas 5, dentre os 28, disseram desempenhar outras práticas de leitura que não faziam parte do universo escolar. Dentre os instrumentos citados, foram citados: avisos colocados em murais, panfletos, comunicados internos e eventuais publicações de seus interesses, tais como editais, classificados de jornal, receitas culinárias e volantes (desde aqueles anúncios de lojas e supermercados anunciando produtos àqueles impressos anunciando eventos festivos e prestação de serviços).

Há que se ressaltar que a cidade de Humaitá não dispõe de nenhuma livraria e as únicas bancas de jornal não vendem jornais do dia, mas apenas números atrasados.

A biblioteca da Escola Paulo Reglus Nunes Freire não tem nenhuma assinatura de jornal ou revista e não dispõe de uma sala para leitura.

Com isto, entendemos que não faz parte da cultura local o incentivo à leitura, o que já foi detectado por professores e alunos da Universidade Federal do Amazonas em seu campus avançado na cidade de Humaitá, resultando na criação de projetos voltados para a leitura, chamados de “Círculos de Leitura”, os quais, até o término desta pesquisa, não havia chegado àquela escola.

Sobre as práticas da escrita, nós apresentaremos a seguir os resultados obtidos a partir das perguntas feitas no Questionário 4 (*vide Apêndice E*).

Com relação à terceira pergunta – sobre a preferência entre a leitura e a escrita, 27 dos alunos disseram preferirem a leitura à escrita.

Na entrevista que se seguiu a este questionário, quisemos saber o porquê de suas preferências pela leitura. Das falas destes alunos, depreendeu-se que a maior razão porque eles preferem ler a escrever tem a ver com a falta de incentivo, o que nem é dado pela escola e muito menos pelos órgãos públicos que respondem pela área.

De fato, as bibliotecas estão repletas de material didático de apoio aos alunos com vistas a suas pesquisas escolares, mas não dispõem de um acervo bibliográfico voltado para o entretenimento nem dispõem de qualquer serviço ou programa de incentivo ou estímulo à leitura.

Quando questionados, os professores disseram que os alunos não gostam de ler e que não adiantaria sugerir títulos e autores, pois seria um trabalho em vão. Daí, perguntamos aos professores, que leituras eles sugeririam aos seus alunos, se fossem requisitados. O quadro abaixo traz uma amostra dos tipos de leitura que os três professores pesquisados sugeriram, em ordem decrescente por quantidade de sugestões:

Romances literários	3
Poesia	3
Livros de contos	2
Crônicas	2
Textos jornalísticos	2
Revistas	2
Livros de entretenimento	2
Livros de auto-ajuda	1
Livros religiosos	1
Jornais	1

QUADRO 10 – Sugestões de leitura feita pelos professores da EJA para os alunos

Junto aos alunos, quisemos saber quais os tipos de leitura eles mais gostavam de fazer. Sem sugerir alternativas, as respostas dadas pelos alunos foram agrupadas por gênero, como se vê no quadro abaixo:

TIPO DE LEITURA	MASC	FEM	TOTAL	%
Bíblia	5	6	11	19
Revistas femininas	0	7	7	13
<i>Sites</i> de fofocas	0	7	7	13
Livros de poesia	1	5	6	11
Notícias sobre esportes	5	0	5	9
O Curumim ²⁰	4	0	4	7
Livros didáticos	2	2	4	7
Histórias em quadrinho	3	0	3	6
Livros de piadas	3	0	3	6
Página policial	2	0	2	4
<i>Sites</i> de notícias	2	0	2	4
Livros de receitas	0	1	1	2
Amazon Times ²¹	1	0	1	2

QUADRO 11 – Tipos de leitura preferidos pelos alunos da EJA

Como mostra o quadro acima, os tipos de leituras que os alunos preferem são de gosto bem eclético, diferindo bastante do tipo de leitura imaginado pelos professores (*cf. Quadro 10*), com algumas exceções.

Pode-se perceber, pelos dados apresentados, que os tipos de leitura diferem tanto quanto ao gênero como quanto à idade dos entrevistados. As revistas femininas e os *sites* de fofocas, por exemplo, são de exclusividade das respondentes do sexo feminino, enquanto que as crônicas esportivas e os livros de piadas são de exclusividade do público masculino.

²⁰ O Curumim é um boletim eletrônico gratuito de publicação de notícias sobre a região sudeste do Estado do Amazonas (<http://www.ocurumin.com.br>)

²¹ Folhetim impresso de notícias e variedades sobre a cidade de Humaitá. Distribuído apenas para assinantes. Também acessável *on-line*.

Embora os portais de notícia da internet tenham aparecido apenas na preferência dos homens, seus conteúdos também são do gosto feminino. Esta margem de distorção se dá por conta de cada entrevistado só ter podido citar duas fontes de leitura que lhe fosse prazerosa.

Notificamos que também a idade é um fator determinante para a seleção destas fontes de leitura. Enquanto que homens e mulheres mais velhos citaram a Bíblia como livro de cabeceira, os rapazes disseram devorar as revistas de histórias em quadrinho. Os livros didáticos também foram citados por homens e mulheres, igualmente, muito embora este não tenha tido um percentual muito expressivo para cada categoria de gênero, o que nos aponta para a divergência entre os pontos de vista dos alunos e dos professores no tocante às fontes em que ambos imaginem poder convergir no intuito de ter a leitura como uma prática salutar para o crescimento intelectual do aluno, ao mesmo tempo prazerosa.

Entendemos a preocupação dos professores quando de suas sugestões, mas também não podemos desconsiderar os pontos de vista dos alunos.

A cultura livresca não é um ponto forte no contexto brasileiro. Algumas pesquisas já feitas sobre o gosto do brasileiro pela leitura nos coloca numa posição bem inferior a de outros países da América do Sul. Segundo Silva (1999), a média anual de livros lidos por brasileiros é de 1,8 contra 4 dos argentinos.

Em uma cidade como Humaitá, com apenas uma biblioteca pública²² que não atrai leitores espontâneos, sem livraria e com apenas duas bancas de revistas que só vendem números atrasados de jornais e revistas, é presumível que o baixo índice de leitores seja decorrente, também, da indisponibilidade de fontes de leitura.

Desta forma, verificou-se que os meios de comunicação mais usados no contexto social em que estes sujeitos se integram são aqueles que se valem da linguagem oral. Logo, as fontes de informação e as comunicações interpessoais são todas verbalizadas (repassadas de 'boca a boca'), e nunca impressas.

²² A Biblioteca Ferreira de Castro, apesar do seu ambiente propício à leitura, dispõe de um acervo que se resume a livros de referência histórica, didático-escolares e de literatura clássica.

A partir dos dados levantados com a aplicação do Questionário 4, sobre as práticas de leitura e escrita antes de retornarem à escola, sobre o que liam, escreviam, com que intuito e para quem escreviam, pudemos perceber que tais práticas, sem a intervenção das práticas escolares, eram muito restritas (leitura) ou quase inexistentes (escrita), conforme apresentado nos quadros 10 e 11 abaixo.

SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA	TOT	%
1. Costumavam ler antes de voltar a estudar	11	39
1.1 Liam com frequência	2	7
1.2 Liam esporadicamente	9	32
1.3 Liam por entretenimento	6	21
1.4 Liam em busca de conhecimentos	10	36
2. Não liam nada ou quase nada	17	61

QUADRO 12 – Sobre as práticas de leitura antes do ingresso na EJA

SOBRE AS PRÁTICAS DE ESCRITA	TOT	%
1. Costumavam escrever antes de voltar a estudar	7	25
1.1 Escreviam habitualmente	1	4
1.2 Escreviam somente quando necessário	6	21
2. Nunca escreviam	21	75

QUADRO 13 – Sobre as práticas de escrita antes do ingresso na EJA

Como vimos acima, antes de se reintegrarem à escola, estes sujeitos não demonstraram fazer, com frequência, uso das habilidades de leitura e escrita, das quais já eram detentores, como práticas inerentes a sua sociabilização.

Portanto, as únicas práticas de letramento observadas entre eles se constituíam no tipo de letramento a que denominamos de 'letramento funcional'.

Contudo, é importante que se coloque que muito pouco mudou a partir de suas entradas na EJA. Os eventos de leitura ou escrita que se davam fora da escola, já durante o período de seu retorno à escola, eram, em grande parte, em função dos trabalhos de pesquisas escolares.

Com isto, podemos dizer que os tipos de letramento presentes nas práticas destes alunos se dividem entre o ‘letramento funcional’ – anterior à escola – e o ‘letramento escolar’ – a partir do momento de suas reinserções no mundo escolar.

Tanto o letramento funcional como o escolar são marcados pelas práticas de leitura e escrita involuntárias, ou seja, os sujeitos se valem destas habilidades apenas para dar cumprimento ao que lhes é exigido ou necessário para que se possa obter alguma benesse, tais como, leitura de editais de concursos, anúncios de emprego, formulários bancários, manuais de instruções, receitas culinárias, bulas de remédios ou até mesmo quando, para seu conforto espiritual, recorrem a textos de auto-ajuda ou bíblicos.

O ponto mais curioso de nossa pesquisa se deu quando passamos a questionar estes alunos sobre o grau de inclusão digital em que eles se encaixavam. A partir do momento que passamos a tratar o hipertexto como uma fonte de leitura, bem como as mensagens escritas em *sites* de relacionamento, *e-mails* e os textos de suas conversas virtuais como produções escritas, o quadro apresentado acima mudou totalmente.

É bom esclarecer que a espontaneidade dos sujeitos pesquisados ao longo das entrevistas não foi demonstrada nas respostas aos questionários aplicados – quando eles não se delongavam em suas respostas. Talvez intimidados pela formalidade que a escrita impõe, pela falta da interlocução entre pesquisador e pesquisado, e/ou até pela influência dos discursos dos professores que sempre apontaram para suas incapacidades de redigir um longo texto sem cometer bastantes erros crassos, em detrimento do conteúdo ser expressivo e revelador de situações que deveriam receber um tratamento diferenciado daquele que lhe é dado, estes sujeitos não demonstram, em suas falas, serem os mesmos que responderam às perguntas feitas nos questionários 3 e 4 (*vide Apêndices.D e E*), dada a predisposição em falar de suas práticas, cujo detalhamento parece tolhido pela escrita em suas respostas grafadas em papel.

Anteriormente, não levados em conta pelos alunos como fonte de leitura e um meio em que as práticas da escrita são evidenciadas, os recursos tecnológicos a que estes alunos têm acesso, tais como o computador, mais especifica-

mente quando este estiver interligado com as diversas plataformas de internet, o aparelho celular e até mesmo a televisão (embora restrita à leitura de textos), apresentam tipos de textos não-convencionais – o texto virtual ou hipertexto – e recursos que possibilitam a criação de textos – a escrita digital.

Ignorados ou não-reconhecidos pela escola, a leitura e a escrita virtuais, sem qualquer incentivo dado pela escola, se contrapõem à leitura e escrita impressas, no sentido em que os primeiros são buscados pelos alunos da EJA sempre de forma involuntária, ao passo que os últimos vêm cada vez mais atraindo alunos aos pontos em que os recursos tecnológicos são disponibilizados para estes fins.

A internet, não disponibilizada aos alunos da EJA da Escola Paulo Reglus Nunes Freire, passa a ser acessada por estes alunos por conta própria, sem qualquer obrigação ou recomendação, por cujo prazer, advindo da leitura virtual e da escrita digital, ele desembolsa pequenas quantias de dinheiro todos os meses.

O uso da internet, feito pelos sujeitos pesquisados, não se aplica apenas àqueles que, sendo empregados, dispõem de recursos financeiros para pagar pelo acesso a esta.

Independente dos conteúdos lidos por estes sujeitos, bem como as formas como escrevem, tais atividades de leitura e escrita se constituem, de fato, em eventos de letramento que, por se dar no espaço virtual cibernético, passaremos a chamá-lo de 'letramento 'digital', sobre o qual voltaremos a tratar adiante.

ALUNOS QUE USAM A INTERNET COMO INTERFACE PARA A LEITURA E A ESCRITA	TOTAL FAIXA	QTDE USUÁR	%
FAIXA ETÁRIA 1 – alunos entre 18 e 21 anos	8	8	100
FAIXA ETÁRIA 2 – alunos entre 22 e 29 anos	11	9	82
FAIXA ETÁRIA 3 – alunos entre 30 e 50 anos	7	2	29
FAIXA ETÁRIA 4 – alunos com mais de 50 anos	2	0	0

QUADRO 14 – Uso da internet pelo alunos da EJA, de acordo com a faixa etária

Como mostra o quadro acima, os índices de adesão ao mundo cibernético são inversamente proporcionas com o avanço da idade dos sujeitos pesquisados.

As práticas de leitura e escrita anteriormente observadas, após considerar-se o hipertexto como fonte de leitura e os diversos aplicativos para edição de textos virtuais como instrumentos de escrita, passam a ser vistas sob um novo ângulo, conforme podemos visualizar nos gráficos abaixo:

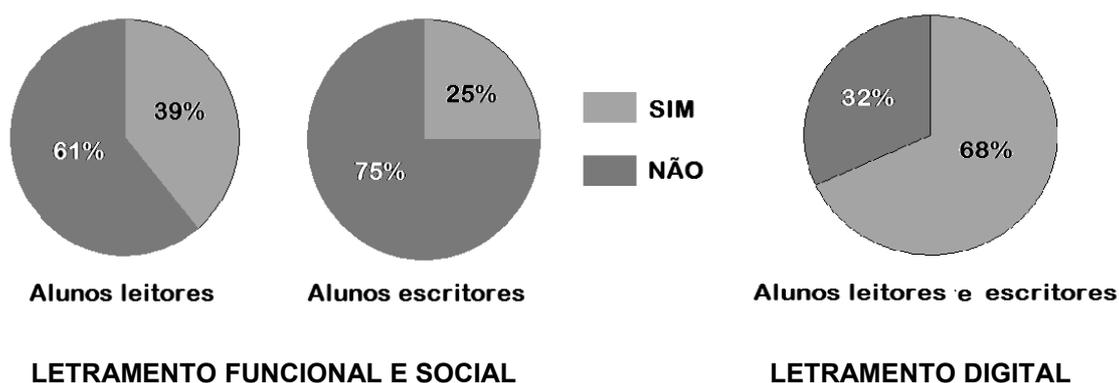


GRÁFICO 3 – Eventos de letramento sem interferência da Escola

Evidentemente, não apresentamos os dados sobre as ocorrências das práticas de leitura e escrita nas classes da EJA por entendermos que todos os alunos estejam envolvidos nas atividades que envolvem estas duas habilidades, quer voluntária ou involuntariamente.

Entretanto, para podermos entender como se dão as práticas de letramento no âmbito da escola, mais especificamente na sala de aula, e fora dela, no âmbito dos espaços virtuais, passaremos a abordar, em seguida, os dois tipos de letramento em que estes alunos efetivam tais práticas sociais.

Obviamente, alguns destes alunos podem estar inseridos em outros contextos sociais em que outros tipos de letramento se desenvolvem, tais como o letramento bíblico, letramento musical, letramento científico, letramento comercial, social e tantos outros, cujas práticas sociais envolvam, a partir do código escrito, a sociointeração entre indivíduos que convivam em contextos sociais diferenciados com uma linguagem oral também diferenciada e própria do meio em que estes se encontram e se integram mutuamente.

5.1 Letramento escolar

Grosso modo, o letramento escolar pode ser compreendido como as práticas de leitura e escrita na escola, marcadamente voltadas para a realização de tarefas escolares que podem ocorrer tanto dentro como fora da sala de aula.

Em vez de pressupor posturas que exijam do sujeito letrado o domínio do funcionamento discursivo da linguagem e sua capacidade de argumentação, o letramento escolar é “fundamentalmente determinado pelas habilidades e práticas adquiridas através de uma escolarização burocraticamente organizada e traduzida nos itens de testes e provas de leitura e de escrita.” (SOARES, 1998, p. 85)

O conceito de letramento que é instituído pela escola exclui ou ignora outros usos sociais da leitura e da escrita que ocorrem fora do ambiente escolar, como é o caso do letramento digital. O letramento escolar, portanto, é um conceito reduzido, determinado pela escola, que entra em conflito com a própria definição de letramento em seu conceito mais amplo.

Embora a EJA tenha como princípio o reconhecimento do sujeito aprendente como detentor de saberes comuns diversos não-sistematizados pela escola, cujos conhecimentos prévios acerca das coisas do mundo devem ser levados em conta quando da elaboração de sua proposta curricular, as práticas de letramento escolar, por outro lado, inibem tal pressuposto quando impõem a este sujeito aquilo que ele ‘deveria saber’, desprezando aquilo que ele já sabe.

Para Cook-Gumperz (1986, *apud* SOARES, 1998, p. 85),

A instituição escola redefiniu o letramento, tornando-o o que agora se pode chamar de letramento escolar, ou seja, um sistema de conhecimento descontextualizado, validado através do desempenho em testes. (p. 14).

De fato, as práticas de leitura e escrita vivenciadas pelos alunos da EJA em sala de aula partem de pressupostos teóricos embasados por leis que definem quais os conteúdos e métodos a serem empregados pelos professores, sistematizando, assim, a partir da escola, o conjunto das relações entre os atores da EJA

com o mundo do saber, as formas de aprender e as práticas permitidas por este sistema.

O letramento em contextos escolares, portanto, é “fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais fora das paredes da escola [...] de certa forma, em dissonância com aquilo que é importante para as pessoas em sua vida diária.” (SOARES, 1998, p. 86)

Embora a escrita seja um importante instrumento de sobrevivência, como também um dos meios para a obtenção da cidadania, na EJA, ainda é corrente a visão tradicionalista de que o uso da escrita só é legítimo se seguir o padrão elitista da “norma culta”.

Apesar do que preconizam os PCNs, não só na EJA, mas também no ensino regular, o ensino de Língua Portuguesa ainda é pautado no uso normativo da língua, com forte ênfase nos tópicos gramaticais mais complexos e de pouco uso nos contextos sociais, mesmo que a tendência atual esteja voltada para o uso sociointerativo (ou comunicativo) da língua.

Para ilustrar esta tendência, citamos abaixo o que afirma Ribeiro (1997), quando estabelece os objetivos para o componente curricular com o qual as práticas de leitura e escrita têm uma relação mais intrínseca:

O objetivo central em Língua Portuguesa é formar bons leitores e produtores de textos, que saibam apreciar suas qualidades, encontrar e compreender informações escritas, expressar-se de forma clara e adequada à intenção comunicativa. Portanto, atividades que envolvam leitura e produção de textos são essenciais para alcançar esse objetivo. Para aprender a escrever é preciso escrever, e o mesmo vale para a leitura. Na interação com este objeto de conhecimento — o texto — e com a ajuda do professor, o aluno poderá realizar essas aprendizagens. (RIBEIRO, 1997, p. 55)

Na prática, a realidade nos mostra que esta tendência está um tanto longe de ser alcançada. Como já mostramos no capítulo anterior, os conteúdos programáticos em voga na Escola Paulo Reglus Nunes Freire, bem como os objetivos traçados para este componente curricular, não apresentam nenhum item específico que corroborem com o objetivo em destaque na citação acima.

Nosso entendimento nos leva a crer que existe uma enorme distância entre as possibilidades humanas de uma sociedade justa e sustentável e a realidade atual vivida por muitos dos alunos da EJA, exigindo que a prática pedagógica leve estes alunos a desenvolverem uma visão crítica a ser exercitada em todos os momentos, a começar pela leitura de textos na sala de aula. (MAZZEU, 2007)

Mas, afinal, o que significa ler? Para que ler? Como se processa a leitura? As respostas para estas perguntas devem levar em conta a concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido adotadas.

Ler seria, em última instância, interpretar aquilo que está escrito. Entretanto, esta interpretação envolve um conjunto de possibilidades de sentidos que, por sua vez, podem estar inseridos em discursos e contextos diferentes. A leitura descontextualizada acaba por ser uma leitura vazia, sem muito sentido.

O professor deve adotar textos com temas ligados ao trabalho, aos problemas sociais, à cidadania e a outros assuntos que sejam do interesse dos alunos. O uso dos textos como referência para outros componentes curriculares torna viável a realização de propostas interdisciplinares de ensino, nas condições objetivas em que deveria se dar o trabalho docente no contexto da EJA.

A autonomia para esta prática docente é instigada por Ribeiro (2007), quando afirma que

Na sala de aula, a autonomia tem como pressuposto, além da capacidade didática do professor, seu compromisso e, por que não dizer, cumplicidade com os alunos, que faz do trabalho cotidiano de ensinar um permanente voto de confiança na capacidade de todos para aprender. O professor como profissional construirá sua identidade com ética e autonomia se, inspirado na estética da sensibilidade, buscar a qualidade e o aprimoramento da aprendizagem dos alunos e, inspirado pela política da igualdade, desenvolver um esforço continuado para garantir a todos oportunidades iguais de aprendizagem e tratamento adequado às suas características pessoais. (p. 32)

Com relação à escrita, ela precisa ser compreendida como “um modo específico de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do significado em que a leitura seja uma prática social, uma forma de agir no mundo através da linguagem” (LOPES, 1996, p. 27).

Para detectarmos como se davam as práticas de letramento escolar na Escola Paulo Reglus Nunes Freire, além do Questionário 4 (*vide Apêndice E*), desdobramos algumas das perguntas feitas naquele para obtermos mais detalhes sobre as dificuldades que os alunos diziam ter nas atividades que envolviam as habilidades de leitura e escrita.

Seguindo as estratégias de análise dos discursos do sujeito coletivo (DSC), orientadas por Lefèvre (2000), apresentamos, abaixo, o quadro das dificuldades apontadas pelos alunos quanto às categorias leitura e escrita:

DIFICULDADES COM A LEITURA	DEPOIMENTOS
1. Carência de fontes de leitura	Eu não tenho problema com leitura. Mas não tenho muito o que ler. As coisas que eu gosto de ler não têm aqui. (A2, aluna de 29 anos)
2. Dificuldade em compreender o significado das palavras.	Eu gosto de ler, mas não gosto de textos difíceis. Sabe aqueles textos que o professor passa na aula? Tem sempre um palavreado esquisito. Desestimula a gente. (A4, aluno de 48 anos)
3. Bíblia como fonte única de leitura	Eu não gostava muito de ler não, mas desde que me converti, eu leio a Bíblia todos os dias. Melhorei muito o meu vocabulário de uns tempos pra cá (sic). A Bíblia tem me ajudado muito. (A5, aluna de 31 anos)
4. Indisposição para ler	Eu não gosto de ler, porque tudo o que eu tenho pra ler não me dá nenhuma vontade de ler mais. (A7, aluno de 36 anos)
5. Falta de tempo	Ler é bom, mas a gente precisa ter tempo. Eu trabalho o dia inteiro e estudo à noite. Só leio os textos da sala de aula. (A13, aluna de 51 anos)
6. Interrupção da leitura (raciocínio) para consultar dicionário	A minha maior dificuldade em leitura é com aquelas palavras que a gente não entende o que elas querem dizer. Tem que ficar toda hora vendo no dicionário. Aí, é ruim. A gente se perde no raciocínio e perde também muito tempo. (A28, aluno de 48 anos)

QUADRO 15– Dificuldades dos alunos da EJA com as práticas de leitura

DIFICULDADES COM A ESCRITA	DEPOIMENTOS
1. Falta de incentivo, estímulo	Eu tenho problema com a escrita desde que estava no Fundamental. Nunca fui bom em redação. Acho que é porque eu nunca fui incentivado. Tudo que eu escrevo tem um monte de coisa errada. (A11, aluno de 27 anos)
2. Falta de hábito e problemas com a visão	Olha! Eu já fui melhor nisso! Hoje em dia, até a vista não colabora. Eu sou do tempo que a gente escrevia carta pros parentes (sic). Acho que o celular acabou com a moda de escrever carta, bilhete e recadinho. (A12, aluna de 52 anos)
3. Saber por onde começar	Eu tenho dificuldade em começar a escrever. Depois que eu começo, fica mais fácil. (A14, aluna de 40 anos)
4. Escrita muito básica	Eu sei escrever coisas simples; nada sofisticado. Aqui na EJA, os professores até que não são rígidos. Não cobram muito da gente. Só a professora de Português. (A17, aluno de 20 anos)
5. Falta de leitura	Eu sou péssima em redação. Gostaria de saber escrever bem, mas não é bem a minha praia. Acho que eu tenho que ler mais, né? A professora disse que para escrever bem, tem que ler muito. (A23, aluna de 25 anos)
6. Desconhecimento sobre o tema proposto	O problema com escrever é o seguinte: toda vez que me pedem para escrever alguma coisa, só vem assunto que eu não sei pra onde vai. (sic) Se me pedir pra eu escrever sobre as coisas que eu faço, aí sim, eu faço um jornal. (A24, aluno de 20 anos)

QUADRO 16– Dificuldades dos alunos da EJA com as práticas de leitura

Entre a leitura e a escrita, 27 sujeitos disseram preferir a leitura e apenas 1 deles disse que gostava mais de escrever

Quando perguntados sobre o tipo de leitura que eles mais depreciavam, os tipos mais apontados por eles se constituem de livros escolares (didáticos ou paradidáticos), a saber: os textos do livro didático de língua portuguesa (apontado por 15 deles), os paradidáticos de literatura (com 7 votos) e os demais livros didáticos dos outros componentes curriculares.

Ao pedir sugestões sobre o tipo de texto que gostaria de produzir em sala de aula com a ajuda do professor, as respostas dadas foram as seguintes.

E-mail	8
Currículo Vitae	6
Carta	5
Dissertação	5
Orações	5
Preenchimento de formulários	2
Narração	2
Poesia	2
Resumo de textos	2
Avisos	1

QUADRO 17 – Tipos de escrita em que os alunos da EJA gostariam de receber ajuda

Quanto ao tipo de texto que os alunos gostariam de ler em sala de aula, as sugestões foram as seguintes.

Textos da internet	8
Textos de revista	5
Textos humorísticos	4
Edital de concurso	3
Provas de concurso	3
Constituição Federal	3
Letras de música	2
Código Penal	2
Manual de instruções	1
Cadastro de banco	1
Bula de remédio	1
Código do Consumidor	1
Lei Maia da Penha	1

QUADRO 18 – Tipos de leitura que os alunos da EJA gostariam de trabalhar em aula

Os tipos de leitura sugeridos no quadro 18 acima não apresentam um só item cujo tema coincida com aqueles dos textos escolhidos pelos professores da EJA da Escola Paulo Reglus Nunes Freire para trabalhar com os alunos respondentes desta pesquisa.

Isto mostra que os professores da EJA ainda não despertaram para certos princípios básicos desta modalidade, anteriormente mencionados, que dizem respeito à questão de seleção de textos e conteúdos a serem trabalhados com jovens, adultos e idosos. Quanto a isto, Ribeiro (1997) sugere que

O professor de jovens e adultos deve ter um cuidado especial com a busca e seleção de textos para trabalhar com os alunos, já que ele não conta com a abundância de materiais didáticos já elaborados disponíveis para a educação infantil. Além dos textos literários, outros podem ser usados em sala de aula: receitas culinárias, textos jornalísticos, artigos de divulgação científica, textos de enciclopédias, cartas, cartazes, folhetos informativos ou textos elaborados pelos próprios alunos. (RIBEIRO, 1997, p. 57)

Comparando-se os quadros 17 e 18, pode-se ver que as sugestões dadas pelos alunos têm a ver com suas necessidades ou com as demandas do contexto social em que eles se inserem.

Quanto à forma de lidar com a leitura em sala de aula, Ribeiro (1997) faz as seguintes sugestões:

Baseado no que os alunos já sabem é que o professor poderá decidir que novas informações fornecer, para quais aspectos chamar a atenção, de modo que o aluno vá elaborando seus conhecimentos até chegar a um domínio autônomo desse sistema de representação. (p. 53-54)

[...]

Para que os alunos leiam e escrevam com autonomia, precisam familiarizar-se com a diversidade de textos existente na sociedade. Precisam reconhecer as várias funções que a escrita pode ter (informar, entreter, convencer, definir, seduzir), os diferentes suportes materiais onde pode aparecer (jornais, livros, cartazes etc), as diferentes apresentações visuais que pode adquirir e suas características estruturais (organização sintática e vocabulário). (p. 55)

Ainda com relação à leitura, poderia ser trabalhada a noção de intertextualidade, de tal forma que os alunos pudessem perceber que os textos não

existem isoladamente, mas sempre em relação a outros textos, cabendo ao leitor construir os sentidos dos textos que lê.

Considerar a intertextualidade permite, dentre outros aspectos, considerar os inúmeros outros tipos de textos a que se pode fazer referência quando lemos, sem necessariamente nos limitarmos aos textos verbais.

A leitura, encarada desta forma, poderia funcionar como pano de fundo para uma das práticas discursivas mais importantes para o letramento, isto é, a capacidade de argumentação que, no caso dos alunos pesquisados, se caracteriza pela fraqueza de argumentos frente às idéias apresentadas pelos textos.

Quanto à escrita, o professor deve ajudar o aluno a entender que a escrita de um texto é um processo; que o texto pode ser corrigido, melhorado e reescrito quantas vezes for necessário para que o autor se sinta satisfeito com sua produção, ou que ele seja considerado adequado pelo professor e pelo grupo.

Segundo Ribeiro (1997), neste processo, é muito importante a colaboração do professor, que pode intervir na produção dos alunos de formas distintas:

- no momento em que os alunos estão escrevendo, esclarecendo dúvidas, dando sugestões e informações individualmente;
- revisando os textos posteriormente, fazendo correções de acordo com as possibilidades de assimilação de quem o escreveu;
- fazendo correções coletivas dos textos dos alunos, reproduzindo-os integral ou parcialmente no quadro, pedindo sugestões dos colegas, conferindo a ortografia, a sintaxe e a pontuação.

Nestas circunstâncias, o professor deve dar uma série de informações sobre os recursos da escrita, que, indubitavelmente, serão assimilados de formas distintas pelos diferentes alunos.

O interesse do aluno pela clareza e adequação da produção escrita vai depender de quanto ele compreenda a função social desta produção. Por isso, é interessante que os textos produzidos sejam lidos também pelos colegas e não só pelo professor.

Situações reais de necessidade de escrita de textos como cartas, bilhetes e avisos podem ser aproveitadas, podendo-se organizar, inclusive, coletâneas de textos de alunos, ajudando a enriquecer a biblioteca da classe, ou ainda afixar as produções em quadros murais.

Apesar das tantas sugestões dadas aos professores da EJA, o processo de ensino nesta modalidade não difere daquele que o professor que o usa agora teve quando criança.

Aqui, quisemos apenas mostrar que há como fazer o trabalho docente na EJA ser um pouco mais sério, para que esta modalidade não venha a ser posta sob o jugo do descrédito popular.

Como veremos a seguir, há casos em que os alunos parecem aprender muito mais fora da escola do que com o ensino que ela oferece. É o caso de letramento digital, totalmente ignorado pelas escolas.

Embora se reproduza tanto o discurso de que a escola deva estar voltada para o ensino que atenda às reais necessidades dos alunos, todos os alunos questionados sobre o quanto a escola os ajudou a saber navegar pelo mundo virtual disseram que da escola eles não aproveitam nada no mundo virtual, mas o contrário, ou seja, eles buscam na internet o que precisam na escola.

5.2 Letramento digital

Inicialmente definido por Kleiman (1995) como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” e, mais tarde por Soares (1998), como “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita”, o letramento foi se ressignificando ao longo dos anos e passou a ser definido, como vimos anteriormente, sobre múltiplos aspectos, chegando a ser tratado sob referências plurais (HEATH, 1983; STREET, 1995; MARCUSCHI, 2001).

Com o advento da internet e popularização das novas tecnologias de informação e comunicação, o letramento, como conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, passa a ser compreendido sob um aspecto ainda mais amplo, em consequência do surgimento, ao lado da cultura do papel, da cibercultura.

Na virada do milênio, não obstante as grandes transformações culturais marcadas pelo avançado processo de globalização, trazendo à tona um fenômeno a que se passou a chamar de pós-modernidade, alguns conceitos instituídos e já solidificados anterior a este fenômeno passam a ganhar novas conotações. Aqui, registramos o novo conceito que se aplica ao letramento que tem o mundo virtual, o teclado e a tela do computador como concorrentes da escola, do texto impresso e da caneta, respectivamente: o letramento digital.

Lévy (1983, *apud* SOARES,), ao incluir as tecnologias de escrita entre as tecnologias intelectuais, insiste que estas tecnologias não determinam, mas condicionam processos cognitivos e discursivos, gerando estilos de pensamento diferentes.

Durante nossa pesquisa, ouvimos de um professor que os alunos atualmente lêem pouco e, por conseguinte, não sabem ou não gostam de escrever,

Ao questionarmos os alunos mais jovens da turma pesquisada, ficou claro que eles vinham desenvolvendo algumas atividades muito frequentes nas *lan houses* que poderiam se caracterizar como leitura e escrita. Obviamente, aquele tipo de leitura e escrita que eles desenvolviam no mundo virtual não era reconhecido pela escola. Aliás, a escola vive alheia a este processo. Não fosse assim, as atividades que envolvem conversas em canais de bate-papo, troca de e-mails e mensagens postados em *sites* de relacionamento se constituiriam, para os professores, em práticas de leitura e escrita.

Ao perguntar sobre o quanto a escola ajuda a melhorar as atividades de leitura e escrita no mundo virtual, obtivemos algumas respostas inesperadas:

Não é a escola que ajuda a entender o mundo da internet, mas é o mundo da internet que ajuda a gente a entender a escola. (A17, 21 anos, solteiro, desempregado)

Os alunos usam a internet para pesquisar sobre as matérias da escola. A internet é muito boa. Prefiro pesquisar na internet do que na biblioteca. Na internet, você encontra tudo; na biblio-teca, vá lá ver? Não tem nada. Tem até professor que nem manda mais a gente pesquisar em livro, só na internet. (A24, aluno de 20 anos, solteiro, desempregado)

Em visita às duas maiores e mais frequentadas *lan houses* da cidade de Humaitá, ficamos observando por algumas horas o comportamento dos internautas diante dos computadores, isto é, da internet, para entender quais relações eles estabeleciam com a leitura e escrita no mundo virtual.

Obviamente, o encantamento que os alunos de padrões socioeconômicos mais humildes ficam maravilhados com o hipertexto e com o que se pode fazer com ele, nas poucas horas que podem pagar pelo acesso.

Dispensando qualquer ajuda, vimos adolescentes que vão testando os botões virtuais que aparecem na tela para navegarem de uma página a outra como se já soubessem aonde queriam chegar. Logo, vimos que esta prática frequente entre eles era a forma como eles tentavam explorar a internet e suas mais diferentes funcionalidades. Quanto menor a idade, mais rápido navegam, como se quisessem acessar a tudo que a internet tinha a oferecer.

Dentre os internautas com mais idade, especificamente aqueles entre os 15 e 20 anos, a característica mais marcante em seus comportamentos diante dos computadores ligados à internet era o de saber exatamente o que queriam acessar.

Numa tarde, com a *lan house* lotada de adolescentes entre 13 e 18 anos, passamos um bom tempo observando o que eles acessavam.

A *lan house* em que fizemos esta observação dispunha de 32 máquinas em volta do salão, um quadrado de aproximadamente 6 metros de largura por 10 de comprimento, sendo 10 máquinas com monitores encostados à cada parede lateral, separadas por divisórias de madeira prensada, e 12 máquinas no centro

do salão, 6 de cada lado, frente a frente uma da outra, formando dois corredores entre estas e as das laterais.

Esta disposição nos permitia ver o que os internautas acessavam, pois, ao passear discretamente pelos dois corredores, podia-se ver os monitores sem que estes adolescentes nos vissem, pois ficavam sentados de costas para os corredores ali formados.

Das anotações que fizemos, pudemos compor um quadro que mostra que tipos de *sites* estes adolescentes acessavam no momento em que fazíamos as anotações a respeito de suas atividades em rede.

O quadro a seguir traz uma amostra das atividades dos internautas no período de uma hora. Como alguns deles ocupavam as máquinas para jogos em rede, consideramos aqui apenas aqueles que estavam conectados à internet, num total de 27.

TIPOS DE <i>SITES</i> ACESSADOS	TOTAL	%
Sites de relacionamento (Orkut)	9	34
Canal de bate-papo (MSN)	5	19
Portais de vídeos (You Tube)	4	15
Portais de música (mp3)	3	11
E-mail (Hotmail)	2	7
Pesquisa escolar (Google)	2	7
Outros	2	7

QUADRO 19 – Tipos de *sites* acessados por internautas num *lan house* (observação)

Antes de passarmos a uma definição mais ampla do que vamos passar a chamar de letramento digital, precisamos estabelecer em que se difere o texto no papel do texto na tela.

Para Soares (2002), a diferença entre o texto escrito no papel e o hipertexto está na tecnologia com que eles são empregados. Ao primeiro, a autora chama de tecnologia tipográfica, e ao segundo, tecnologia digital. Para a autora,

O texto no papel é escrito e é lido linearmente, seqüencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-seqüencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. A dimensão do texto no papel é materialmente definida: identifica-se claramente seu começo e seu fim, as páginas são numeradas, o que lhes atribui uma determinada posição numa ordem consecutiva – a página é uma unidade estrutural; o hipertexto, ao contrário, tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado – enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal. (SOARES, 2002, p. 150)

Para Lévy (1999, p. 56), o hipertexto pode ser definido como “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”.

Os estudos e pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos ainda são incipientes, mas há uma hipótese de que as mudanças provocadas pela introdução do hipertexto na sociedade letrada tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando o que é chamado aqui de letramento digital.

Para Soares (2002, p. 151), o letramento digital consiste de um “estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.”

Para alguns autores, os processos cognitivos inerentes a esse letramento digital reaproximam o ser humano de seus esquemas mentais; Ramal (2002, p. 84,) afirma que

Estamos chegando à forma de leitura e de escrita mais próxima do nosso próprio esquema mental: assim como pensamos em hipertexto, sem limites para a imaginação a cada novo sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura

Lévy (1999), por sua vez, acredita que “a cibercultura traz uma mutação da relação com o saber.”

Assim, a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, o que definimos aqui como um novo letramento, isto é, o letramento digital. Segundo Soares (2002, p. 152) o letramento digital é, portanto, “um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.”

De fato, verificamos que o letramento digital é dado em um universo em que os alunos mais jovens da EJA se encontram inseridos, mas isto não tem se dado por incentivo da escola.

A modernidade, o processo de globalização, o mercado de trabalho e a mídia em geral fazem o indivíduo sentir a necessidade da sua inclusão no mundo digital. Tal processo se inicia ao se aprender a manusear um computador.. Entretanto, pelo que verificamos, esta não parece ser uma tarefa que desperta interesse dos mais idosos e daqueles indivíduos com idade superior aos 40 anos. É raro encontrar alguém com esta idade nas *lan houses* da cidade de Humaitá. O público que integra o mundo virtual ou digital é basicamente composto por adolescentes.

Os alunos da EJA que declararam frequentar *lan houses* não chega a 20% do total de alunos pesquisados.

As idas destes alunos às *lan houses* é quase sempre em busca das mesmas coisas: bater papo *online* ou postar e ler mensagens em *sites* de relacionamento, seguido de busca por músicas em formato *mp3* ou para jogar em rede.

Não obstante os cursos que a informática oferece, hoje requisito básico para a admissão em qualquer emprego que exija também o ensino de nível médio completo, a escola pública não só precisa saber de que mundo estamos falando

para, em seguida, compreender que a informática – o campo em que o letramento digital vai se dar mais intensamente – deva integrar o seu currículo.

Fizemos uma enquête entre os alunos para identificarmos quais deles já estavam inseridos no mundo digital (ver *Apêndice F*). Neste mesmo questionário, quisemos saber um pouco mais de suas relações com o mundo virtual e, para os que não tinha conhecimento algum do que perguntávamos, quisemos saber se, dentre os seus anseios, também estava aprender a lidar com o computador e internet.

O quadro abaixo mostra quanto os alunos da turma pesquisada na Escola Paulo Reglus Nunes Freire estão inseridos no mundo digital.

CONHECIMENTOS DE INFORMÁTICA OU INTERNET	TOTAL	%
Sabe enviar <i>e-mail</i>	9	33
Sabe ver uma notícia na internet	9	33
Sabe usar o editor de texto	7	26
Sabe usar o <i>Excel</i>	2	8
Sabe utilizar um <i>pendrive</i>	6	22
Sabe o que significa <i>download</i>	7	27
Sabe entrar numa sala de bate-papo	5	19

QUADRO 20 – Enquête sobre conhecimentos de informática e internet

A escola deveria passar a integrar a informática como um componente curricular obrigatório e adquirir os equipamentos necessários para a montagem de laboratório para que os alunos possam vir a ter todo o curso de informática (do básico ao avançado) através de módulos que os possibilitem adquirir as competências mínimas para que possam estar preparados para atender às exigências que hoje são postas pelo mercado de trabalho.

Lamentavelmente, a EJA não tem contemplado nenhum de seus alunos com quaisquer cursos na área de informática, nem em Humaitá e em nenhum outro lugar do Estado do Amazonas.

Sem que a escola assuma a tarefa de incluir seus alunos no mundo digital, eles correm graves riscos de serem letrados, porém excluídos do mundo digital.

De acordo com a enquete feita no final de nossa pesquisa, o computador, apesar de sua popularização e baixa de preços, ainda não é visto pelos alunos como um instrumento que devesse fazer parte da suas prioridades.

Segundo levantamento com os sujeitos pesquisados, apenas 3 deles têm computador em casa. Ter a acesso a computador é o passo inicial para a entrada no mundo digital e virtual, inserindo, assim, o indivíduo no contexto do letramento digital.

Com esta pesquisa, ficou claro que a maioria dos alunos vivenciam apenas o letramento escolar. O letramento digital é, ainda, privilégio de alguns poucos.

5.3 Subcidadania: a EJA na contramão

Como modalidade que é da Educação Básica, a EJA não pode ser pensada como oferta menor, nem pior, nem menos importante. Ela constitui um modo próprio de fazer a Educação Básica determinado pelos sujeitos a quem ela se destina: jovens, adultos e idosos, cujos conhecimentos adquiridos no mundo do trabalho e em outros contextos extra-escolares devem ser levados em conta pelos educadores quando da elaboração de uma proposta que vise dar a este público as garantias constitucionais do direito a uma educação de qualidade, sob a égide de princípios que dêem a estes sujeitos um tratamento igualitário, visando a reinserção destes no mundo escolar para, daí, ganharem autonomia e se emanciparem como cidadãos críticos e éticos, podendo se integrar ao mundo letrado, ter acesso aos bens tecnológicos e adquirirem a formação para um trabalho digno e humano que vai exigir deste indivíduo um preparo maior do que aquele que ele detinha antes de sua entrada na EJA.

O conceito acima resume tudo o que se disse até agora sobre a EJA.

A partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96, a EJA passou a ser entendida não mais como suplementar, mas como um direito, um elemento

essencial para a construção de uma sociedade mais justa, tendo como princípio a garantia do exercício da cidadania.

Sobre a questão da cidadania, os PCNs (2000) trazem a seguinte definição sobre este termo:

A concepção de cidadania [...] explicita que a situação desejável – embora não existente de fato na sociedade brasileira em razão das desigualdades econômicas – é aquela em que o sujeito autônomo, dotado de livre capacidade de escolha, se relaciona com outros nas mesmas condições. A escola é apresentada como espaço formativo responsável pelo aprendizado desses valores, mesmo que entre em conflito com os existentes nos grupos sociais e/ou familiares dos quais os alunos fazem parte.

A partir das análises sobre a EJA em seu mundo real, quando as determinações legais não parecem ser cumpridas e tampouco observadas, tais definições parecem um pouco utópicas.

Sem o devido preparo para o trabalho junto a um universo tão complexo como é a EJA, os professores, mesmo fazendo o seu melhor, não estarão desenvolvendo um trabalho à altura do que se propaga em todos os textos que descrevem a EJA e seus processos promissores. Até a sua implantação, a EJA, em seu processo inicial, era passível de desacertos e desencontros, mas, com o passar do tempo, ao longo de mais de 10 anos de implantação, continuar em seu *status quo* não parece ser motivo de nenhuma comemoração.

Oliveira (2007), ao referendar este *status quo* da EJA, aponta algumas das razões que a emperram e fala sobre os mitos que se criaram em torno desta:

A universalização da educação cria a idéia de que todos estarão aptos para enfrentar os desafios da contemporaneidade, à medida que tenham acesso à escola. Entretanto, fatores como formação inadequada de professores, baixo investimento na educação, baixos salários, práticas pedagógicas inadequadas e o engessamento da estrutura curricular contribui para a ineficiência da educação escolar, tornando a construção do saber em uma mera transmissão de informações sem levar em conta os sujeitos da aprendizagem, não atendendo, portanto, à especificidade da demanda, como é o caso dos jovens da EJA. A ampliação de vagas não garante a permanência e a continuidade do aluno na escola, sem contar a qualidade da aprendizagem, que assume, nessa modalidade, um caráter secundário. (OLIVEIRA, 2007, p. 77)

Comprometida com a promoção do jovem, do adulto e do idoso quanto a uma formação para a cidadania e conquista de direitos, a EJA, na sua concepção inicial, visava à formação do indivíduo para a inclusão social, via inserção no mundo do trabalho e prosseguimento de seus estudos em níveis posteriores.

O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações. A LDB neste sentido é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca competências de caráter geral das quais a capacidade de aprender é decisiva. O aprimoramento do educando como pessoa humana destaca a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Em outras palavras, convoca a constituição de uma identidade autônoma. (DCNs, 2000, p. 35)

Para a conquista da cidadania, os alunos precisam, antes, ver na figura do professor, a confirmação de que tal aprimoramento realmente possa agraciar-lhes com esta ética, autonomia intelectual e pensamento crítico. Logo, o professor passa a ser visto pelos alunos como modelo desta pessoa humana que eles almejam chegar a ser.

A cidadania precisa ser vivenciada em sala de aula por todo educador que se pretenda cidadão e que não queira estabelecer sua prática sobre bases esquizofrênicas. Isto não se confunde com "liberalismo", nem com incompetência acadêmica, nem com inconsistência ao nível das propostas... (BALESTRERI, 2000, p. 11)

Entretanto, ao tomarmos uma turma de EJA como campo de pesquisa, nós passamos a entender que a EJA, tal como foi concebida e ainda o é, para os que não partem para campo para, *in loco*, tirarem suas próprias conclusões, vem funcionando muito aquém do que era esperado, cujos resultados, de longe, ainda poderão chegar a serem considerados como satisfatórios.

Sem financiamento próprio, a EJA funciona a reboque de benesses destinadas a outras instâncias do ensino.

Geralmente restrita ao horário noturno, a EJA aglomera, num mesmo ambiente: empregados, desempregados, jovens e idosos, homens e mulheres

com pouca escolaridade e de baixa renda, chefes de família e toda sorte de excluídos dos sistemas escolares e do mercado de trabalho.

Como se esta heterogeneidade já não bastasse, a diversidade proveniente das origens, das histórias de vida de cada sujeito que integra a EJA, bem como suas condições de vida e de suas famílias, passa a ser um ingrediente a mais neste espaço já tão miscigenado, desprovido de recursos e com professores despreparados para o trabalho diferenciado que esta modalidade de ensino exige.

Muito embora o significado de educação geral no nível médio, segundo o espírito da LDB, nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de ensino médio tradicionais, reféns do exame vestibular (DCNs/EM, 2000), na EJA, diferente de toda a propaganda a respeito desta modalidade, o estilo mais em voga nos espaços em que ela vem sendo posta em prática é aquele marcado pelo tradicionalismo, pelo método conteudista-reprodutivista e pelo modelo de escola iniciado há séculos.

No caso da nossa pesquisa, não somente em Humaitá, mas em todo o Amazonas, a EJA não vem promovendo nenhuma cidadania, senão a subcidadania de seus sujeitos, sendo a certificação rápida a sua maior participação na vida do sujeito aprendiz, dando-lhe o direito de poder se inscrever onde quer que se exija o diploma do Ensino Médio sem, com isto, dar qualquer garantia de que este diploma tenha sido o produto resultante de um ensino com qualidade.

Com nossa pesquisa de campo, pudemos ver, pela forma como a EJA vem sendo aplicada, ainda com base nas informações obtidas, que ela não se configura dentro da descrição da EJA tal como esta se apresenta na teoria.

De concreto, depois de formar mais de 500 alunos de Ensino Médio ao longo de quase 10 anos, apenas dois destes alunos entraram na UFAM, na cidade de Humaitá. Isto representa apenas 0,4% de aprovação em vestibular.²³

²³ É provável que algum egresso da EJA na escola pesquisada tenha sido aprovado em algum vestibular feito fora de Humaitá, uma vez que muitos alunos têm se mudado de Humaitá para Manaus ou Porto Velho após a conclusão do Ensino Médio, desde a primeira turma em 2004.

Muito embora nenhum dos alunos da EJA da Escola Paulo Reglus Nunes Freire tenha se submetido ao ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio - até o momento, pelo que pudemos constatar, o ensino que é ofertado por esta modalidade de ensino, de longe, não parece estar preparando o seu alunado para se favorecer deste exame com vistas à entrada na universidade, como é a pretensão da maioria dos que a ele acorrem.

Só a título de ilustração, vamos discutir aqui sobre as funções e o formato das provas do ENEM para podermos situar se a EJA na Escola Paulo Reglus Nunes Freire, de fato, vem contribuindo para a preparação de seu alunado com vistas à sua certificação via ENEM.

Conforme a publicação feita pela SEDUC-AM, intitulada *ENEM em foco*²⁴, composta pela equipe que elaborou as matrizes que orientam as provas do ENEM, esta avaliação, feita em âmbito nacional, tem a função de

...certificar a conclusão do Ensino Médio levando em conta a gama de conhecimentos relevantes – de dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais – que jovens e adultos têm o direito de ver certificados para a obtenção do reconhecimento das aprendizagens que efetivaram, seja em processos de educação formal, seja em experiências extra-escolares. (p.7-9)

O caderno *ENEM em foco – Linguagens, códigos e suas tecnologias* apresenta o formato da provas do ENEM da seguinte forma:

Cada uma das quatro provas, no ENEM, conterà trinta habilidades e quarenta e cinco itens, por isso, algumas habilidades serão repetidas na prova. Quinze das trinta habilidades serão avaliadas duas vezes, e quinze, uma vez. As habilidades repetidas serão sempre as mais complexas, porque é necessário, nesses casos, confirmar a proficiência dos estudantes. Tendo em vista, também, o caráter classificatório da avaliação, pelo fato de haver disputa de vagas para as Instituições de Ensino Superior, a necessidade de haver mais itens que possam mensurar habilidades mais complexas se faz imperativa. (p. 79)

Como a Língua Portuguesa se insere na área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a matriz desta área apresenta-se estruturada em cinco eixos

²⁴ Brochura que traz como subtítulo “Oficina de elaboração de itens”, é uma reprodução da série Cadernos ENEM Passo a Passo, lançada pelo PEFEM (Programa Especial de Fortalecimento do Ensino Médio) para orientar professores e gestores a preparar seus alunos para o ENEM.

cognitivos: dominar linguagens (DL), compreender fenômenos (CF), enfrentar situações-problema (SP), construir argumentação (CA) e elaborar propostas (EP).

Cada um destes eixos gira em torno de uma competência linguística e comunicativa, perpassando por um ou vários processos cognitivos, a saber:

- DL – dominar a norma culta da língua portuguesa;
- CF – construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais;
- SP – selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- CA – relacionar informações, representadas em diferentes formas, para construir argumentos consistentes;
- EP – recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção.

Na prática, como funcionam estas matrizes? Como se apresenta uma questão do ENEM?

Transcrevemos abaixo um exemplo dado no caderno *ENEM em foco* (2001, p. 24) para a habilidade 1 (H1) – identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação (informativo, publicitário, artístico e de entretenimento), cujo grau de dificuldade é dado como Fácil (baixo):

Embora de cunho polêmico, as propagandas de cerveja continuam trazendo novidades à mídia. Estas 'novidades' mexem com o imaginário coletivo masculino, pois trazem sempre uma relação entre bebida alcoólica e a beleza da mulher. Leia, abaixo, o texto recentemente divulgado em uma revista de grande circulação na cidade do Rio de Janeiro.

LOURAS DE OLHOS PUXADOS

“Cervejas orientais feitas com técnicas e ingredientes diferentes chegam à cidade.”

Fonte: Revista VEJA/RIO, 18/08/2010, p. 38

O texto apresentado, início de uma matéria jornalística, usa no título dois recursos de linguagem específicos para despertar a curiosidade do leitor. Estes recursos são:

- a) a personificação do produto vendido e a oposição de características;
- b) a comparação de quantificações e as adjetivações do produto;
- c) a inversão de valores específicos e a quebra da ordem da frase;
- d) as especificações de parte do produto para especificar o todo;
- e) as contraposições de características para ressaltar uma parte do produto.

Enquanto a prova do ENEM apresenta 45 questões de múltipla-escolha – todas com cinco alternativas –, as provas da EJA mesclam-se entre questões fechadas e abertas, isto é, de múltipla-escolha e discursivas.

As provas da EJA dão mais importância às questões gramaticais do que as interpretativo-textuais, ao passo que as provas do ENEM não contêm mais que uma ou duas questões sobre tópicos de gramática: aquela(s) que corresponde(m) à habilidade 27 (H27 – reconhecer o uso da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação).

Como parâmetro de comparação, nós transcrevemos uma avaliação aplicada aos alunos da EJA do Ensino Médio da Escola Paulo Reglus Nunes Freire para podermos entender como eles costumam ser avaliados.

PARTE I - Texto

Leia o texto para responder às questões de 1 a 5:

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados.

Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma — “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo. Ótima, a dona Inácia.

(...)

A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos — e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo — essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a

polícia! “Qualquer coisinha”: uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho porque disse: “Como é ruim, a sinhá!”...

O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Inocente derivativo: — Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!...

LOBATO, Monteiro. Negrinha. In.: Monteiro Lobato; textos escolhidos. Por José Carlos Barbosa Moreira. Rio de Janeiro, Agir, 1967. p. 74-6.

PARTE II – Compreensão do Texto

1. Dê a descrição física dos dois personagens principais do texto.
2. Destaque duas frases do texto que indiquem que dona Inácia era uma pessoa má.
3. Que frase do texto confirma que dona Inácia espancava Negrinha?
4. Por que, para o vigário, dona Inácia era uma ótima pessoa e dama de grandes virtudes apostólicas?
5. O que o autor quis dizer com a expressão: “amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau”?

PARTE III – Estudo do vocabulário

- 6 Destaque do texto os sinônimos das palavras abaixo:
 - a) maltratar
 - b) chicote
 - c) delírio, agitação
 - d) raiva
 - e) desbotado
- 7 Procure o antônimo das palavras abaixo no texto:
 - a) agoniza
 - b) culpado
 - c) péssimo
 - d) dócil
 - e) higiênico
- 8 O texto apresenta vários exemplos de antítese. Cite cinco deles:

PARTE IV – Estudo de gramática

- 9 Destaque, do texto, três exemplos de verbos que exemplifiquem os tempos das colunas abaixo:

Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito	Pretérito Mais-que-perfeito

- 10 Nas alternativas abaixo, a vírgula foi incorretamente empregada, exceto em:
- a) Na verdade, seus amigos, não ajudaram em nada.
 - b) Entregue esses documentos, ao secretário da escola.
 - c) Durante o jogo, aconteceram brigas e confusões.
 - d) Felipe, professor do 6º ano vai levar os alunos ao museu.
 - e) Eu realmente, quero muito sua aprovação.

Embora não seja dada tanta ênfase à gramática, na avaliação acima, ainda assim, percebe-se o quanto esta é usada de forma capciosa. Primeiro, porque a relação dos tempos verbais à sua nomenclatura sempre constitui a complexidade da conjugação verbal, como se se quisesse imprimir no aluno a idéia de que eles precisam saber os nomes de cada forma verbal para poder falar ou escrever corretamente, o que não é verdadeiro. Se assim o fosse, os analfabetos não empregariam os tempos verbais corretos em suas falas. Segundo, porque as formas empregadas no texto para o pretérito mais-que-perfeito não são de uso comum. Isto faz com que o aluno sinta que a formalidade do texto escrito exige o emprego destes tempos verbais, o que também não é verdadeiro.

O aluno não foi levado, durante as aulas, ao entendimento do porquê destas formas diferenciadas de tempos verbais no passado. Ele simplesmente aprendeu as desinências verbais de forma mecânica e não faz o seu reconhecimento pela relação temporal entre os eventos e tão somente ao associar as terminações dos verbos aos nomes dados a cada um destes tempos. Em suma, ele não aprendeu a usar a forma correta do pretérito para cada situação, ele apenas decorou que tais terminações correspondem a um ou outro tempo verbal.

A questão 9 também é capciosa e induz o aluno ao erro, caso ele não atente para o enunciado, que quer que ele aponte em qual alternativa o uso da vírgula não está correto. Na maioria das vezes, os alunos são levados a marcar a alternativa correta. Ao analisar as alternativas, tão logo ele já identifique o uso correto, ele nem passa a ver as demais, não se dando conta de que quatro delas estão corretas.

Questões e enunciados capciosos são frequentes nas avaliações escritas. Com isto, o professor vai sempre reforçar o quanto é difícil para o aluno aprender a usar as regras de gramática corretamente.

Quanto às demais questões da prova, vê-se que elas apresentam uma gradação diferenciada quanto ao nível de dificuldade. A questão 1 pode ser considerada fácil; já a questão 5 pode ser de alta complexidade, uma vez que o aluno que não esteja acostumado com as expressões linguísticas presentes nos textos literários de séculos atrás vai encontrar dificuldade em entender seus significados. Isto pode ser válido para testar, no aluno, o seu grau de inferência contextual, quando o aluno deduz o significado dos termos pelo contexto, mas, muitas vezes, tais expressões podem não ser facilmente inferidas, o que, talvez, seja o caso desta questão.

Curioso, também, é observar que as questões sobre o texto não levam o aluno a elaborar as respostas com palavras e argumentos seus. Perguntas, como as que aqui são feitas, não levam o aluno a se valer de seu processo cognitivo para poder elaborar suas respostas. Tudo o que ele tem que fazer é escanear o texto em busca da resposta. Isto também é artificial e não implica nenhuma aprendizagem.

Por último, ainda sobre a compreensão do texto, tais respostas são a forma encontrada pelo professor para fazer com que o aluno desenvolva sua habilidade de escrita. Talvez fosse mais interessante que o professor solicitasse dos alunos a elaboração de um texto deles, uma resposta pessoal em que eles pudessem discorrer sobre as questões que suscitam algum tipo de discussão ou debate, como o caso do racismo, do trabalho infantil, do sofrimento psicológico causado pelo constrangimento ou outros temas que o texto sugere. Isto levaria o aluno a se expressar mais livremente, dissertando sobre tais tópicos a partir de sua visão de mundo.

O fato de o ensino regular não explorar dos adolescentes a análise crítica sobre temas variados por conta de sua imaturidade, o mesmo não poderia ser aplicado nos níveis da EJA, uma vez que estes jovens, adultos e idosos já detêm muitos conceitos formados a respeito das situações abordadas nos textos escolares.

Um texto, como o que foi aplicado para esta avaliação, suscita, inclusive, o debate em sala de aula sobre vários tópicos. Atividades desta natureza não são comuns às salas de aula da EJA. Daí, fica difícil entender como se pretende despertar no aluno desta modalidade o seu senso crítico.

Segundo Mazzeu (2007), a EJA requer o desenvolvimento de uma visão crítica a ser exercitada em todos os momentos, a começar pela leitura de textos em sala de aula.

Ser crítico é tentar entender as causas dos problemas, é perguntar por que as coisas são feitas de determinada forma. É não se contentar com as explicações simplistas e superficiais (quando não falsas) do senso comum e dos grandes veículos da mídia. Estimular o educando a refletir sobre a realidade em que vive e atuar nela de modo transformador, utilizando o saber acumulado como ferramenta cultural é um desafio fundamental para dar sentido ao conhecimento e à própria escola. (p. 17)

No tocante ao impulso que a EJA pode dar com relação ao acesso aos bens tecnológicos e mundo cibernético, todos os alunos entrevistados afirmaram nunca terem tido da escola qualquer incentivo voltado para a sua inserção no universo da informática, apesar de alguns dos alunos pesquisados terem declarado que a Internet tem sido uma espécie de banco de dados muito útil em suas pesquisas escolares, o que tem se constituído em descobertas pessoais e não dadas ou incentivadas por qualquer professor.

Quanto à preparação para o trabalho ou a sua inserção no mercado laboral, a escola nunca divulgou qualquer edital ou deu qualquer ênfase ao preparo dos alunos com vistas a seu ingresso em concursos ou exames de admissão no que quer que seja.

Logo, conclui-se que a EJA não está voltada ao preparo do aluno para a sua inserção no mercado de trabalho e tão pouco preocupada com a qualidade de seu ensino, como mostramos acima, não dando, assim, qualquer importância às demandas por conteúdos específicos e que dêem maior significado aos estudos de seu público-alvo.

Neste aspecto, no lócus de nossa pesquisa, a EJA ainda não pode ganhar nenhum crédito pela inserção de seus alunos no mundo do trabalho e pouco tem contribuído para a entrada destes na universidade, sendo pífio o incentivo à cultura letrada e o acesso a bens culturais e tecnológicos, comprometendo, assim, a noção de cidadania que os textos legais querem imprimir a esta modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na teoria, a EJA se constitui numa modalidade de ensino com condições para contemplar a necessidade de educar indivíduos para a vida com um significado real e concreto, realizando a leitura crítica da realidade mediante os conteúdos propostos.

Na prática, a consecução dos propósitos da EJA representa um desafio. Como primeiro passo, há que se repensar os objetivos, as metas, os enfoques e as teorias que fundamentam a docência da EJA, ou fazer valer o que determinam os dispositivos legais que a regulam.

Em tese, no âmbito da EJA, tudo poderia ser perfeito se as determinações impostas por Lei fossem cumpridas. O impasse que se vivencia neste meio é devido ao descumprimento ou inobservância do que se determina ou do que haja sido pensado pelos elaboradores do projeto da Educação de Jovens e Adultos.

Hoje, visto como programa já estabelecido, a EJA experimenta dificuldades de toda ordem. Neste trabalho, apontamos alguns deles.

Pelo que depreendemos, não há que se criar ou modificar mais nada. O que se encontra escrito faz muito sentido. O trabalho a se fazer a partir daqui é buscar ou dar as condições para que professores e escolas em que a EJA esteja presente tenham o mínimo de condições para funcionar de forma adequada.

Entendemos, dessa forma, que reconfigurar a EJA somente pelo espectro da política afirmativa não é o suficiente. Será imprescindível pensar a construção da EJA centrada nos direitos dos sujeitos. Em outras palavras, isso significa considerar o sujeito-aluno, não pela “ausência”, ou pela negatividade (sujeito não-

alfabetizado, não-escolarizado, não-concluinte do ensino fundamental), mas, pela sua rica trajetória de vida, mesmo marcada pela negligência do Estado, o que significa, também, (re)significá-los como portadores de direitos inalienáveis, como à vida, à liberdade e à educação durante toda vida.

Não obstante, é somente com a concepção de educação emancipatória que se inaugura com a EJA que se torna possível enfrentar toda a diversidade existente em que a própria EJA se estrutura atualmente: como por exemplo, as diferenças e antagonismos entre as gerações de jovens, adultos e idosos, a diversidade de matrizes religiosas nas nossas escolas, as relações de raça e gênero, as negligências recorrentes de nossas construções político-pedagógicas, a própria percepção da escola como um espaço proibitivo dos sujeitos alunos, entre outros.

Entendendo o processo educacional em que se pauta a EJA, como traçamos até agora, como um conjunto em que professores, alunos, escola e conteúdos se integram e se interrelacionam, não há como focar o estudo e a análise sobre as práticas sociais de leitura e escrita – *letramento* – a partir de, apenas, um ou dois deles, mas de todo o conjunto.

Segundo Freire (2002, p. 28), “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação” e esta educação “não é uma aquisição de instrumentos para o futuro, mas um processo permitindo a descoberta dos meios e dos métodos do crescimento humano” para o momento presente.

Portanto, a EJA deverá propiciar aos alunos condições para desenvolverem seus estudos de forma que estes possam inserir-se na sociedade através do trabalho e do exercício da cidadania. Esta modalidade de ensino precisa mudar, construir estratégias de escolarização para a produção de oportunidades concretas, influenciando as políticas públicas destinadas especificamente aos educandos.

Assim, o nível de alfabetismo e as oportunidades profissionais reforçam e refletem a afirmação de que o letramento é fundamental para a empregabilidade, embora não seja prudente afirmar, de modo categórico, que as oportunidades profissionais sejam consequência imediata do letramento.

Educação de qualidade é um direito de todos os cidadãos e dever do Estado; garantir o exercício desse direito é um desafio que impõe decisões inovadoras.

Efetivar o direito à educação dos jovens e dos adultos ultrapassa a ampliação da oferta de vagas nos sistemas públicos de ensino. É necessário que o ensino seja adequado aos que ingressam na escola ou retornam a ela fora do tempo regular e que ele prime pela qualidade, valorizando e respeitando as experiências e os conhecimentos dos alunos.

Concluimos, portanto, que para que os professores possam efetivar todas as determinações de que são incumbidos, os sistemas de ensino precisam dar o devido cumprimento ao que determina a legislação vigente.

Quanto às práticas de leitura e escrita no contexto da sala de aula, o modelo pedagógico efetivado pela EJA não contribui para o desenvolvimento do letramento em seu sentido amplo, não extrapolando, portanto, os limites do formalismo dos programas curriculares, restringindo-o apenas ao letramento escolar.

As práticas de letramento no contexto da EJA não se conformam com os conceitos vistos neste estudo, senão apenas se aproximam daquelas concepções postas por Cook-Gumperz e Tfouni.

Da forma como vem sendo posto em prática, o letramento escolar no âmbito da EJA não só ignora o universo externo à sala de aula e próprio dos alunos, como não corrobora com as finalidades e funções em que a EJA se apoia.

No contexto da EJA, a perspectiva do letramento encontra obstáculos oriundos da estrutura e dinâmica do trabalho escolar, da incipiente formação dos professores, das condições reais dos estudantes, em seus contextos socio-culturais, de linguagem, de comunicação e vivência.

Esperamos, enfim, que o presente trabalho possa colaborar para a reflexão e proposição de práticas pedagógicas para a construção do conhecimento dos jovens, adultos e idosos que tanto apostaram na EJA como oportunidade única.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Wanda M. **A Didática da Educação Básica de Jovens e Adultos: uma construção a partir da prática do professor**. Rio de Janeiro, 1991. 241 p. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Educação de Jovens e Adultos**. Manaus: SEDUC-AM, 2002.

BAGNO, Marcos *et alii*. **Língua Materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

BALESTRERI, Ricardo B. (org.). **Educando para a Cidadania**, Curitiba: Exklusiva, 2000.

BARTON, D. **The social Basis of Literacy**” in Literacy: an introduction to ecology of written language. Blackwell Publishers, Oxford, UK.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996**. Brasília, 1996.

_____. **Política e resultados – 1995 a 2002**. EJA. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)** Brasília: MEC, 2000.

_____. **Parecer CNE/CP 011/2000**. Brasília, 2000.

_____. **Resolução CNE/CEB 01/2000**. Brasília, 2000.

CARVALHO, Olgamir F de, SENA, Valéria K. **Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos: módulo II, unidade 2**. Brasília: SESI-DN, 2000, 204 p.

CASTAHNOLI, Ivane B. P. **Educação de Jovens e Adultos: um caminho para a cidadania**. Dissertação (Mestrado) Florianópolis: UFSC, 2003. 101 p.

CLARO, Maria A de L. **O vínculo libertador na relação professor-aluno**. In: FRANCHI, Eglê P. (org.) **A causa dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: ArtMed Editora, 2000.

_____. **Os jovens e o saber.** Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

COLL, César *et alli*. **Os conteúdos na Reforma.** Porto Alegre: Artmed, 2000

COOK-GUMPERZ, J. **Literacy and schooling: an unchanging equation?** In: _____. **The social construction of Literacy.** Cambridge: CUP, 1986. p. 16-44.
In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação.** In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2004. p. 89-102.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociedade,** 12. ed. São Paulo: Melhoramentos,, 1978 .

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRARA, Lucrécia D. **A imprecisão do mundo.** In. Perspectivas - Revistas de Ciências Sociais . São Paulo. Unesp. 1995.

FEEREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 44. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação como prática de liberdade.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: Fazenda, Ivani. Metodologia da Pesquisa Educacional. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir(Org) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Guia da Escola Cidadã n. 5)

_____. **Pedagogia da práxis**. 4. ed. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2004.

GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUIDELLI, Rosângela C. **A Prática Pedagógica do Professor do Ensino Básico de Jovens e Adultos: desacertos, tentativas, acertos....** São Carlos, 1996. 137 p. (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos.)

HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira, n. 14, p. 108-122, maio/ago. 2000.

HEATH, Shirley B. **Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions**. In:TANNEN, D. (Org.). Spoken and written language: exploring orality and literacy. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1982

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

LEFÈVRE, Fernando *et alii*. **O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LEITE, S. A. S. (org.) **Alfabetização e letramento** – contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi/Arte Escrita, 2001.

LÉVY, Pierre **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LOPES, M, A. M. & BYER, H. O. **Exclusão social, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática docente dos professores da rede pública municipal de Manaus.** In: SILVA, J. G. (Org.) O fazer pedagógico: entre o método e a metodologia. Manaus: Editora Nilton Lins, 2006.

LÚDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria M. **Especificidades da Formação e Professores para Ensinar Jovens e Adultos** In: LISITA, Verbena Moreira (Org.). Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 43-58.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização.** São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____. **Linguística de texto: O que é e como se faz.** Recife: Editora da UFPE, 1983.

MAZZEU, Francisco J. C. **Caderno metodológico para o professor.** (Coleção: Cadernos de EJA). Brasília: MEC/SECAD, 2007.

MIRANDA, Alair dos A. S. de **Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas.** Manaus: EDUA, 2003.

MINAYO, Maria C. de S. **O Desafio do conhecimento.** Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

MOITA-LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada.** São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MOLL, Jaqueline. (org.) **Educação de Jovens e Adultos.** 3. ed. Porto Alegre: Edltora Mediação, 2008.

MORTATTI, M do R. L. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

NICOLESCU, Basarab. **Para uma educação transdisciplinar.** In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria Nazareth (Orgs.). Compartilhando o mundo com Paulo Freire. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. p. 41-56.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico,** Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Inês B.de. **O currículo e as propostas curriculares para a EJA.** Texto produzido para o 1º Seminário de EJA (Maio/2001), SEC/BA: 2001. 13p.

OLIVEIRA, Maria Sônia S. de. **Trabalho e Educação: um olhar sobre a educação de jovens e adultos e a relação com o mundo do trabalho.** Dissertação (Mestrado) Manaus: UFAM, 2007.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PAIVA, Vanilda P. **Educação Popular e Educação de Adultos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 1993.

_____. **Educação Popular e Educação de Adultos.** In: RIBEIRO, Vera M. M. **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.

PIMENTA, Selma. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, Álvaro V. **Sete lições sobre Educação de Adultos.** 10. ed., São Paulo: Cortez, 1997.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, Vera M. M. (org.) **Educação de Jovens e Adultos.** Novos Leitores. Novas Leituras. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

_____. **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e Diversidade Cultural.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs.). **Territórios Contestados: O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAUNER, Nelita F. de M. **Alfabetização de Adultos: A Interpretação de textos Acompanhados de Imagem.** Curitiba: Juruá Editora, 2003.

SIGNORINI, Inês. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do Letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SILVA, Ezequiel T. **De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil.** São Paulo: Editora Ática, 1999.

SILVA, M. C. Valença. **EJA em penitenciária e formação de professores: desafios de uma experiência.** In: CALADO, Alder J. F.; SILVA, Alexandre M. T. (Orgs.). **Educação como Diálogo e Produção de Saberes.** João Pessoa: Idéia, 2001

SILVA, Robson S. **Concepção pedagógica para os desafios metodológicos.** In: SILVA, J. G. (Org.) O fazer pedagógico: entre o método e a metodologia. Manaus, Editora Nilton Lins, 2006.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge: CUP, 1984. In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998

SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença: Estudos e pesquisas em educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Educação de Jovens e Adultos (Série Diretrizes Curriculares Nacionais).** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura.** In: Revista Educação & Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em 11/06/2010.

SOUZA, João V. A. de. (org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VIEIRA, J. A. **Práticas sociais do letramento e ensino crítico de lingual portuguesa.** Brasília: Plano, 2003

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DA EJA

RESPONSÁVEL: JOSÉ AMARINO MACIEL DE BRITO

ORIENTADOR: PROF. DR. LUÍS CARLOS CRQUINHO DE BRITO

Estamos convidando o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa intitulada "AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DA EJA", com a qual pretendemos coletar informações sobre as práticas ou uso que o(a) Sr.(a) faz das habilidades comunicativas de leitura e escrita em língua portuguesa, seja no âmbito da escola, seja no seu dia-a-dia, fora dela.

Com esta pesquisa, queremos obter informações que possam nos mostrar como essas habilidades vêm sendo postas em prática no contexto da EJA, por isso escolhemos a Escola Paulo Reglus Nunes Freire, na cidade de Humaitá (AM), da qual o(a) Sr.(a) é aluno(a) regular.

Esta pesquisa envolverá sua participação como aluno – em sala de aula – e como cidadão que sabe ler e escrever – fora dela. Para isso, nós estaremos fazendo observações em sala de aula para verificar de que forma o(a) Sr.(a) participa dos processos de ensino que incluem as práticas de leitura e escrita dentro da escola e, em seguida, entrevistando o(a) Sr.(a) para investigar sobre outros usos que o(a) Sr.(a) faz dessas habilidades comunicativas fora dela.

Além de entrevistas, nós também usaremos questionários aberto e semi-abertos para que o(a) Sr.(a) possa prestar outras informações sobre este mesmo tema, os quais poderão ser respondidos em casa e entregues a mim dentro de um prazo de tempo a ser combinado.

Sua participação nesta pesquisa é completamente voluntária. Responderemos a todas as suas dúvidas sobre esta antes mesmo que ela se inicie, e o(a) Sr.(a) pode mudar de idéia mais tarde e deixar de participar até mesmo se concordou no início.

As informações a serem dadas pelo(a) Sr.(a) serão registradas por mim, de forma confidencial, e ninguém mais exceto eu e meu orientador terão acesso a elas.

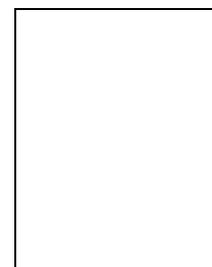
CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração. Entendi as explicações dadas pelo mesmo e, por isso, concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que vou guardar.

.....
Local e data

.....
assinatura do(a) aluno(a) participante

.....
assinatura do(a) pesquisador responsável



Impressão do dedo
polegar, caso não saiba

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO 1**

1. Sexo:
2. Idade
3. Estado civil:
4. Quantos filhos?
5. Profissão:
6. Empregado(a)? () Sim () Não
7. Funcionário(a) público(a): () Sim () Não
8. Carteira assinada? () Sim () Não
9. Há quanto tempo está neste emprego?
10. Quantas horas trabalha por dia?
11. Sempre morou em Humaitá? () Sim () Não
Se não, onde morou antes daqui?
12. Idade em que começou a trabalhar?
13. Usa os conhecimentos aprendidos na Escola em seu trabalho? () Sim () Não
14. Usa o salário para () aluguel
() alimentação
() roupas
() lazer
() outros
15. Renda: () até um salário mínimo
() entre 1 e 2 salários mínimos
() mais de 2 salários mínimos
() Não possui renda fixa
16. O que você costuma ler? () jornal
() revista
() Bíblia
() livros da escola
() outros tipos de leitura
17. Com que idade começou a estudar?
18. Interrompeu os estudos em que série?
19. Com que idade voltou a estudar?
20. Há quanto tempo voltou a estudar?
21. Qual matéria é mais difícil de aprender?
22. Qual é a mais fácil de aprender?
23. Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta nos seus estudos?

APÊNDICE C**QUESTIONÁRIO 2
(para o professor)**

1. Há quanto tempo você trabalha no magistério?
2. Qual é a sua formação acadêmica?
3. Você fez algum curso de especialização ou treinamento para trabalhar com a EJA?
4. Como você define a EJA?
5. Quais são as maiores dificuldades enfrentadas por você, como professor da EJA?
6. Quais são as maiores dificuldades enfrentadas por seus alunos da EJA?
7. Em que metodologia você se apóia?
8. Como você define a realidade de seus alunos da EJA?
9. Quais são os pontos positivos que você vê no ensino da EJA?
10. Enumere quais são os pontos negativos que você encontra na EJA? (Aqueles que você gostaria que fossem revistos, eliminados ou substituídos)
11. Você acredita que vem alcançando os objetivos traçados para o seu componente curricular com o ensino que vem sendo dado aos alunos? Justifique sua resposta, se possível.
12. Faça uma breve relato dizendo qual é a sua percepção sobre o processo de aprendizagem dos seus alunos. Tente dar as respostas às questões abaixo em seu texto.
 - ◆ Como os alunos encaram os estudos de seu componente curricular?
 - ◆ De que forma eles participam das aulas?
 - ◆ Como você entende que eles estejam aprendendo os conteúdos lecionados?
 - ◆ Você percebe diferença no aprendizado entre alunos de faixa etária diferente? Se sim, como isso ocorre?
 - ◆ Quais são as reclamações que você já ouviu de seus alunos com relação ao conteúdo, método empregado ou sistema de avaliação?
13. Que atividades de leitura você desenvolve com seus alunos em sala de aula?
14. Que atividades práticas envolvendo a escrita você aplica para os seus alunos?
15. Você acredita que o material que usa em sala seja eficaz para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de seus alunos?
16. Você faz uso de outros recursos além do material didático para uso em sala de aula?
17. Quais critérios você usa para o trabalho com a leitura e compreensão de textos?
18. O que você tem a dizer sobre as competências de seus alunos com relação à escrita?

APÊNDICE D**QUESTIONÁRIO 3
(sobre a EJA)**

Prezado(a) aluno(a):

Este questionário é para ser respondido em casa, quando você estiver bem à vontade. Use as folhas que o acompanham para escrever suas respostas. Caso você queira falar algo sobre as questões de 3 a 7, fique à vontade. Você não precisa se identificar. Este questionário será recolhido no dia de outubro de 2010. Obrigado.

1. Como você vê a EJA? Diga o que você pensa deste tipo de curso e do ensino que ela promove.
2. O que representa a EJA para você? Qual o significado que a EJA tem na sua vida?
3. A EJA está satisfazendo aos anseios que você tinha quando se matriculou em seu curso de Ensino Médio? () Sim () Não
4. Você usa os conhecimentos adquiridos na EJA fora da sala de aula, em casa, no trabalho ou no seu dia-a-dia? () Sim () Não
5. Você acredita que o curso da EJA esteja preparando-o(a) para um concurso público ou vestibular? () Sim () Não
6. Você considera os conhecimentos adquiridos na EJA importantes para o seu dia-a-dia ou para a sua vida? () Sim () Não
7. Se a sua passagem pelo curso da EJA não lhe garantisse um diploma, ainda, assim você continuaria seus estudos? () Sim () Não
8. O que você vê de bom na EJA (no curso, na escola, no método) que gostaria de apontar como algo muito positivo, que não deveria acabar? Enumere quantos pontos quiser.
9. O que, na sua opinião, não é legal no ensino da EJA? Enumere qual(is) ponto(s) você acha negativo e o que você gostaria que fosse excluído da EJA, do seu ensino ou do seu método?
10. Como as pessoas de seu convívio social tratam você quando sabem que é aluno da EJA? Você sente algum preconceito por parte deles? Você já se sentiu, alguma vez, incomodado por ser aluno da EJA?

APÊNDICE E**QUESTIONÁRIO 4
(sobre as práticas de leitura e escrita)**

1. Quais são as atividades que você mais gosta de fazer na escola?
2. O que você mais gosta de fazer na aula de língua portuguesa?
3. Qual das atividades abaixo você mais gosta?
 Ler
 Escrever
Por que?
4. O que você geralmente lê na sala de aula?
5. Quais as maiores dificuldades que você encontra nas atividades de leitura?
6. O que você geralmente escreve na sala de aula?
7. Quais as maiores dificuldades que você encontra nas atividades de escrita?
8. O que você geralmente lê fora da escola?
9. O que leva você a optar por este tipo de leitura?
10. O que você não gosta de ler? Por que?
11. Você geralmente escreve quando está fora da escola?
O que escreve?
Para quem você escreve?
12. O que você acha das atividades de leitura e escrita que você desenvolve na escola?
13. O que você gostaria que fosse trabalhado pelo professor de língua portuguesa em vez do que está sendo feito? Por que?
14. Na sua opinião, quais os ganhos que as atividades de leitura e escrita podem proporcionar aos alunos da EJA?
15. De que forma a leitura e a escrita tem feito você aprender mais? Como você acha que estas atividades têm lhe ajudado a adquirir mais conhecimentos?
16. Se você tivesse que dizer de que maneira você aprende as coisas, como você diria isso? Como é que você aprende os conteúdos ensinados na escola? Como aprende sobre as coisas do trabalho, de casa, do dia-a-dia?

APÊNDICE F**QUESTIONÁRIO 5**
(sobre conhecimentos de informática e internet)

1. Você sabe mexer em computador?
 Sim
 Não

2. Você tem computador em casa?
 Sim
 Não

3. Você tem *e-mail*?
 Sim
 Não

4. Com que frequência você vai a uma *lan house*?
 Nunca
 Uma vez por semana
 Entre duas e cinco vezes por semana
 Mais de cinco vezes por semana

5. Assinale quais das atividades abaixo se aplica a você:
 Saber enviar *e-mail*
 Sabe buscar uma notícia na internet
 Sabe digitar um texto no computador
 Sabe como fazer uma planilha no computador
 Sabe utilizar um *pendrive*
 Sabe o que significa *download*
 Já conversou com alguém usando um computador