

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Gabrielly de Almeida Ribeiro

**TENSIONAMENTOS ENTRE A ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A
LINGUAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DE TRÊS LAGOAS- MS.**

Paranaíba/MS

2017

Gabrielly de Almeida Ribeiro

**TENSIONAMENTOS ENTRE A ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A
LINGUAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DE TRÊS LAGOAS - MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Fabricio Antonio Deffacci.

Paranaíba - MS

2017

R369t Ribeiro, Gabrielly de Almeida

Tensionamentos entre a alfabetização, letramento e a linguagem no contexto escolar educação de jovens e adultos de Três Lagoas - MS/
Gabrielly de Almeida Ribeiro. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2017.
102f.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Fabricio Antonio Deffacci.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. EJA. 2. Alfabetização. 3. Letramento. I. Ribeiro, Gabrielly de Almeida. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 374

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

GABRIELLY DE ALMEIDA RIBEIRO

**TENSIONAMENTOS ENTRE A ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A
LINGUAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fabricio Antonio Deffacci (Orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. José Antonio de Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Ana Lucia Espíndola
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

LETRAMENTO

O meu letramento
veio com o vento.
Com ele aprendi a voar
e a ler as pétalas das azaléias
sem muita pressa.

Aprendi também a interpretar
os carneirinhos nas nuvens e as estrelas
e também a entender um pouco mais
a Lua e os seus enigmas.

O vento levantava os meus cabelos
e me incentivava a ler as diversas
tipologias intertextuais
dos caules das árvores,
especialmente quando havia
um coração e dois nomes distintos neles.

Lentamente me apropriei da escrita
e comecei então a fazer poesia da vida
assim como quem não quer nada,
querendo quase tudo.

Minha leitura do mundo
sempre foi fundamentada
no imediatismo do sonho
e no surrealismo da alma.
Às vezes, as minhas palavras
não estão nem dicionarizadas.
Melhor dessa forma
que informa o nada
e abraça o vazio com voracidade.
-Verdade demais deforma-

Sempre recorro ao vento
quando fico indecisa diante
das metáforas e
das figuras de linguagem
em geral.
Sento no melhor jardim
e arranco os olhos para sentir.
Sentir é sempre melhor do que saber.
Karla Bardanza.

Dedico a minha mãe, Martinha, a maior incentivadora e motivadora deste trabalho, que sempre priorizou com muita dedicação os estudos de suas filhas. Tem todo meu amor e minha admiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, órgão de fomento, por conceder bolsa PIBAB a qual financiou meus estudos durante este mestrado.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por proporcionar um curso de relevante contribuição para minha trajetória enquanto docente, bem como, para os estudos na área da educação.

Ao orientador desta pesquisa Prof. Fabricio Antonio Deffacci, que com seriedade e dedicação cuidou do meu caminhar durante esta etapa do mestrado.

À minha família, que se alegra com esta conquista.

Aos professores que compõem a banca examinadora desta dissertação, Profa. Dra. Ana Lucia Espíndola e Prof. Dr. José Antonio Souza pelos importantes direcionamentos dados a esta pesquisa.

A instituição que trabalho Centro de Educação Infantil Nilza Tebet Thomé, a toda equipe que sempre me incentivou e contribuiu de maneira significativa nesse processo, em especial a diretora da instituição Profa. Iolanda Carneiro de Barros Siqueira, a qual tem minha eterna gratidão por toda compreensão e incentivo nesse período.

Aos meus amigos do mestrado, Dyeimison, Daniela, Jaqueline e Orico, que tornaram esta experiência mais alegre e divertida, a eles, minha mais profunda admiração e gratidão pelos momentos compartilhados.

Ao meu companheiro, com quem divido a vida, Guilherme Henrique, que foi amigo paciente e conselheiro durante este caminhar, trouxe amor para a mesma pudesse ser enfrentada com tranquilidade.

E por fim, mas não menos importante, gostaria de agradecer a minha querida amiga Ana Lucia Espindola, minha primeira orientadora, uma das principais referências na minha vida, foi quem confiou em mim deste o começo, e quem me ampara nos momentos de alegria e tristeza, a ti minha gratidão eterna.

RESUMO

Este texto é resultado da pesquisa desenvolvida durante o curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, vinculada à linha de pesquisa Linguagem, Educação e Sociedade. O presente trabalho tem por intuito investigar quais as preocupações entre a relação linguagem e aprendizagem como problema dentro do contexto da escolarização da EJA em Três Lagoas/MS, tendo por objetivos específicos compreender o modo como a língua falada e escrita presente na modalidade EJA contribui para o processo de escolarização dos sujeitos, e também como a aprendizagem por meio do diálogo leva em consideração o nível de letramento individual para além dos muros escolares. Desta forma utilizou-se para esta pesquisa qualitativa, observações e a partir das mesmas foram elaboradas questões norteadoras para as entrevistas, e em seguida a análise dos dados. Os sujeitos que compõem esta pesquisa são 7 alunos da 3ª fase da escola estadual B.J. Enquanto aporte bibliográfico desta pesquisa destacam-se Amorim (2004); Austin (1990); Bakhtin (1997); Britto (2003); Freire (1997); Freitas (2007); Goulart (2014); Kleiman (1995); Oliveira (2009), Paiva (2007); Soares (2003); Tfouni (2006). Os resultados apontaram que a relação entre a linguagem e aprendizagem caminham a passos lentos no processo educativo, pois ainda temos um sistema que dita e monitora os sujeitos que a ela pertencem, e nesse sentido destacamos com base nas entrevistas vários aspectos para que chegássemos a tal conclusão.

Palavras-chave: EJA. Alfabetização e Letramento. Linguagem

ABSTRACT

This text is a result of the research developed during the master's degree course of the Graduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul, linked to the research line Language, Education and Society. The purpose of the present study is to investigate the concerns of the relationship between language and learning as a problem within the context of EJA schooling in Três Lagoas / MS, with the specific objectives of understanding how the spoken and written language present in the EJA modality contributes to the process of schooling of subjects, as well as learning through dialogue takes into account the level of individual literacy beyond school walls. In this way, qualitative research was used, and from these questions guiding questions were elaborated for the interviews, followed by data analysis. The subjects that compose this research are 7 students of the 3rd phase of the state school B.J. While bibliographical contribution of this research stand out Amorim (2004); Austin (1990); Bakhtin (1997); Britto (2003); Freire (1997); Freitas (2007); Goulart (2014); Kleiman (1995); Oliveira (2009), Paiva (2007); Soares (2003); Tfouni (2006). The results pointed out that the relationship between language and learning are slow to progress in the educational process, since we still have a system that dictates and monitors the subjects that belong to it, and in this sense, we emphasize on the basis of the interviews several aspects so that we arrive at such conclusion.

Key-words: EJA. Literacy and Literacy. Language

LISTA DE SIGLAS

ABC-	Cruzada de Ação Básica Cristã
CEAA -	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
COEJA -	Coordenadoria da Educação de Jovens e Adultos
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
IPEA -	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MOBRAL-	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS-	Programa Alfabetização Solidária
PEE-MS-	Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
PLANFOR-	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PRONERA-	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEA -	Serviço de Educação de Adultos
SEF-	Secretaria de Educação Fundamental
UNDIME-	União Nacional de Dirigente Municipais de Educação

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Teses e dissertações sobre “Letramento e Linguagem na Educação de Jovens adultos”, “Letramento na Educação de Jovens adultos” e Linguagem e escrita na educação de jovens e adultos “.....16

TABELA 2 – Quantitativo de alunos por turma de PROEJA.....42

SUMÁRIO

1 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) ENQUANTO MODALIDADE DE ENSINO: CARACTERIZAÇÃO DO FOCO DE PESQUISA	22
1.1 Breve contextualização da EJA	29
1.2 EJA no estado de Mato Grosso do Sul: olhar com base no PEE/MS	36
2 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O USO SOCIAL DA LINGUAGEM ENQUANTO (RE) CONSTRUÇÃO DE DISCURSOS	44
2.1 Alfabetização e letramento: possíveis relações.....	45
2.2 Linguagem, aprendizagem e (re) construção de novos discursos.....	55
3- PERCURSO METODOLÓGICO.....	64
3.1 Caracterização da Escola Estadual B. J.	68
3.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	68
3.3 Desenvolvimento da pesquisa.....	69
3.4 Entrevista enquanto base para coleta de dados.	70
3.5 Organização, análises dos dados e descrição das categorias.	71
3.5.1 Relação infância e escola.....	71
3.5.2 Escola, trabalho e cidadania.	76
3.5.3 Relação professor e aluno em relação ao aspecto linguagem e sociedade	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
APÊNDICES	97
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e esclarecido:.....	98
Apêndice B – Roteiro das entrevistas	100

INTRODUÇÃO

O interesse por compreender melhor a Educação de Jovens e Adultos advém de uma lembrança da infância na qual minha mãe, dona de casa, uma figura de esposa e mãe exemplar para os padrões sociais estabelecidos da época, absteve-se de seus sonhos pessoais para se dedicar com grandiosidade à maternidade. Minha mãe não havia completado seus estudos na dita idade correta, mas exercia uma figura participativa na nossa vida escolar (minha e de minha irmã), sempre nos ajudando nas tarefas emitidas pela escola. Contudo, houve um período no qual ela já não conseguia nos ajudar devido à baixa escolaridade. Isso a frustrava, levando-a retornar ao processo de escolarização depois de tanto tempo fora dele. Isso já era uma indagação para mim, visto que minha mãe sempre foi uma pessoa muito ativa socialmente e nunca havia demonstrado preocupação com a própria escolaridade. Nesse mesmo período, lembro-me de estudar juntas conteúdos escolares dos quais ela tinha dúvida e de algumas coisas que nós tínhamos dúvidas. Foi um momento que marcou minha infância. Nesse período, isso ainda não me gerava questionamentos, mas foi algo que me despertaria interesse futuramente e me levaria a tentar compreender melhor a modalidade EJA.

Conforme Duarte (2002) a pesquisa é de alguma maneira um relato de uma viagem realizada por um sujeito, o qual o olhar procura lugares que já foram muitas vezes visitados. A partir disso, daremos início a esta discussão trazendo, em um primeiro momento, a inserção na pesquisa, fazendo um breve levantamento em torno das memórias e das escolhas que justificam tal trajetória até a imersão da problemática que será acentuada nesta pesquisa de mestrado.

Com isso, minha imersão na graduação, que teve início ainda na adolescência, quando vem à memória a escolha pelo curso de Pedagogia como primeira opção no vestibular da UFMS, sempre tive a certeza de seguir carreira docente e minhas duas opções eram Pedagogia e Letras. Letras era inicialmente meu maior desejo, porém, quando prestei o vestibular de inverno o curso não estava sendo oferecido, e, em 2007, entrei no curso de Pedagogia. No 1º ano de graduação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - campus Três Lagoas tive a oportunidade de participar do grupo de estudo intitulado Alfabetização, Letramento e Letramento Matemático – ALLEM . O grupo, no mesmo ano, proporcionou-me a experiência de participar da iniciação científica com um projeto relacionado à alfabetização e ao

letramento. O projeto estava inserido no grupo de pesquisa *Mães, Crianças e Livros*: investigando práticas de letramento em meios populares, que deu origem ao projeto de iniciação o qual buscava investigar e catalogar o nível de instrução de cinco mães participantes do projeto, bem como tinha o objetivo de descobrir as estratégias de letramento mais frequentes utilizadas por elas para letrarem seus filhos pequenos. Nesse sentido, vi-me inteiramente envolvida pela Pedagogia e abandonei o desejo inicial pelo curso de Letras.

Nessa inserção, o anseio por compreender melhor a Educação de Jovens e Adultos foi estruturado dentro deste percurso acadêmico, no qual pude, por meio do Trabalho de Conclusão de Curso orientado pela Profa. Dra. Ana Lucia Espíndola, através do desenvolvimento de um estudo relacionado à alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ampliar e refletir sobre os aspectos e o formato relacionado à EJA em uma perspectiva histórica. Nesse estudo, investigamos o processo de escolarização de tais grupos sociais presentes no contexto da sociedade atual na cidade de Três Lagoas-MS, buscando compreender o que leva sujeitos não alfabetizados a retornar ao processo de escolarização após anos fora da escola, mas, tendo, entretanto, um determinado nível de letramento.

Mediante esse estudo, pude concluir que são diferentes os motivos que fazem com que os sujeitos da pesquisa retornem ao processo de escolarização, porém, eles demonstraram que algumas das necessidades de retorno foram impostas por viverem em uma sociedade grafocêntrica, com um ideário de que somente a partir da escolarização poderiam ser bem-sucedidos, especialmente no mundo do trabalho. Eles demonstravam acreditar que a partir da escolarização seriam vistos com maior credibilidade e, portanto, adquirindo certa “segurança” na vida. A partir desse convívio maior com os sujeitos pude identificar durante todo o processo da pesquisa que se faziam diferentes leituras e escritas.

A partir disso, por motivos de ordem financeira, não pude ingressar no mestrado assim que finalizei a graduação em 2010. Comecei a lecionar no ano de 2012, mas o desejo por continuar a estudar permaneceu. Dentro das minhas possibilidades, ingressei no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, na UFMS/ Três Lagoas. Exercendo a função de tutora e aluna no curso, pude ter um contato maior com as professoras que estavam cursando a pós. Em 2014, ano de conclusão da pós-graduação, era necessária a elaboração de um artigo científico. Por meio dele, pude realizar um breve relato com as professoras do

curso, indagando-as sobre as leituras realizadas em seu cotidiano, tendo em vista que durante minha experiência enquanto tutora percebi as dificuldades que algumas tinham frente às leituras acadêmicas. Assim, esse trabalho, que contou com a orientação também da Profa. Dra. Ana Lucia Espíndola, proporcionou discutir sobre o letramento dos professores, sua relação trabalho docente e a formação continuada, implicando nas suas dificuldades assim como nos seus anseios em permanecer na mesma.

Essa especialização, mesmo não sendo a princípio a área pela qual continuei a pesquisa, possibilitou-me ampliar meus conhecimentos para a docência na Educação Infantil, área da qual faço parte hoje e que me realiza de maneiras diferentes a cada ano. Portanto, é interessante notar que mesmo em uma especialização sobre a Educação Infantil, meu objeto de pesquisa ainda permanecia no mesmo viés: os adultos.

Em 2014, com o término da Especialização, o anseio pelo mestrado retorna para minha realidade. Assim, ao término do trabalho de conclusão de curso da pós-graduação, passo a elaborar o anteprojeto para ingresso no mestrado. A escolha para o programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul / Paranaíba, na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Sociedade do Programa de Pós-graduação em Educação da UEMS se deu pela qualificação do programa, respeito e contribuição dos educadores da área, bem como pelo breve percurso entre a cidade do programa e a cidade que contempla o objeto da pesquisa. Já inserida no programa, pude participar de eventos e cursar disciplinas que nos proporcionaram ampliar nosso horizonte sobre a temática tratada. Sob o custeio da bolsa Pibap, foi de suma importância, pois ela contribui de forma significativa para o incentivo de minha permanência no programa, assim como nas participações de eventos. Indagações com a imersão nas aulas e uma nova visão incentivada pelo orientador desta pesquisa foram afunilando e tornando-a algo concreto.

Com a finalidade de aprofundar sobre a temática, foi feito um levantamento bibliográfico no que se refere à discussão, utilizando a plataforma virtual Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – IBICT. Em seguida, foi feita análise desses dados contemplando os seguintes critérios: dados relevantes de cada trabalho, ano, local, objeto de pesquisa e resultados obtidos, de modo que pudesse identificar quais dados nos trabalhos investigados poderiam vir a contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa.

Foram encontradas um total de 167 produções, dentre elas teses e dissertações. A princípio, foi utilizado apenas um descritor, que de forma ampla nos proporcionariam uma visão mais unificada da temática, porém, como demonstra na Tabela 1, o primeiro descritor apresentou apenas um total de 19 produções, fazendo com que houvesse a necessidade de se ampliar e, assim, estender por mais dois descritores que pudessem constituir a formação destas tabulações e análises para que pudéssemos verificar os trabalhos que vêm sendo desenvolvido ao longo dos anos.

Ao analisar as buscas, não foi possível identificar um aporte que atenda com exatidão a problemática desta pesquisa, porém, foram encontradas várias discussões que certamente virão a contribuir de maneira significativa com a temática específica do letramento. Foram encontradas pesquisas específicas sobre materiais didáticos, bem como sobre sua influência no processo de alfabetização dos sujeitos em questão. Também foram encontradas discussões sobre projetos de letramento na educação de jovens e adultos. Dentre os trabalhos analisados, alguns nos chamaram a atenção, como dissertações das seguintes universidades: UNB, UFMG e UFRJ, que tratam sobre uma reflexão acerca da linguagem enquanto constituidora de mundo.

No primeiro descritor “Letramento e Linguagem na Educação de Jovens adultos” foram encontrados 19 trabalhos, conforme demonstra na tabela que segue:

TABELA 1

	Teses	Dissertações	Total
2005	-	1	1
2006	1	-	1
2007	1	-	1
2008	-	3	3
2009	1	1	2
2011	1	4	5
2012	2	1	3
2013	1	1	2
2016	-	1	1
	7	12	19

No segundo descritor “Letramento na Educação de Jovens adultos” foram encontrados 99 trabalhos, conforme mostra a tabela a seguir:

TABELA 2

	Teses	Dissertações	Total
2001	-	3	3
2002	-	1	1
2005	-	4	4
2006	1	2	3
2007	1	6	7
2008	4	5	9
2009	2	9	11
2010	1	6	7
2011	2	13	15
2012	4	1	5
2013	1	7	8
2014	4	8	12
2015	2	7	9
2016	1	4	5
	23	76	99

E, por fim, o terceiro descritor “Linguagem e escrita na educação de jovens e adultos”, foram encontrados 49 trabalhos, conforme:

TABELA 3

Teses e dissertações sobre “Linguagem e escrita na educação de jovens e adultos”.			
	Teses	Dissertações	Total
2003	-	2	2
2004	-	1	1
2005	1	-	1
2006	2	-	2
2007	2	1	3
2008	-	5	5
2009	2	3	5
2010	1	3	4
2011	1	7	8
2012	3	1	4
2013	1	5	6
2014	-	4	4
2015	-	3	3
2016	-	1	1
	13	36	49

Dentre os trabalhos encontrados, separamos quatro que nos chamaram a atenção com suas discussões e possíveis contribuições com a temática trazida nesta pesquisa. O primeiro deles é a dissertação intitulada “A Educação de Jovens e Adultos (EJA): a inclusão social pelos caminhos da leitura” de autoria de Cecília Maria Lopes Puga, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, publicada em 2008. Puga (2008) aponta uma reflexão em torno da formação dos egressos na modalidade e suas necessidades comunicativas. Segundo ela, os egressos procuram a escola como uma chance para que possam validar seus conhecimentos resultantes de suas experiências construídas ao longo do tempo, assim como traz o enfoque sobre o estímulo a leitura como forma de aprimorar o letramento e assim sua inclusão social.

Outro trabalho é a dissertação de autoria de Cássia Oliveira Santos, da PUC/SP, publicada no ano de 2008, intitulada “Do Dialogismo ao Letramento: perspectivas para a leitura significativa na EJA”. Santos (2008) trata de um estudo sobre o ensino da disciplina Língua Portuguesa, bem como sobre a leitura e escrita. Ela tem por objeto de pesquisa egressos na modalidade já alfabetizados e utiliza os estudos dialógicos de Mikhail Bakhtin e de Paulo Freire para basear essa discussão, buscando compreender assim a contribuição de uma leitura significativa. O trabalho contribui no sentido de fazer uma discussão acerca do dialogismo, e, mesmo que o conceito não seja nosso foco, essa pesquisa nos aponta traços relevantes para relação com o letramento.

Já a tese “A alfabetização e o letramento de jovens, adultos e idosos sob a ótica da sociolinguística educacional”, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, da Universidade de Brasília, publicada no ano de 2009, analisa como os conhecimentos sobre a Sociolinguística Educacional de uma professora alfabetizadora contribuem para o ensino e aprendizagem de alunos egressos na EJA. Esse trabalho nos chamou atenção pelo fato de tratar da temática destacando a problemática sobre os conhecimentos acerca da relação entre o trabalho pedagógico e o uso da língua materna, permitindo que a discussão sobre a sociolinguística e a maneira como contribui para tal, tendo por objeto de pesquisa, indivíduos em fase de alfabetização do projeto Alfabetização Solidária da Universidade Católica de Brasília.

E, por fim, outro trabalho que nos chamou atenção foi a tese de Ivoneide Bezerra de Araújo, intitulada “Projetos de Letramento na Educação de Jovens e Adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória”, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte,

publicada em 2012. Araújo (2012) buscou, por meio de um estudo etnográfico, investigar os projetos de letramento (KLEIMAN, 2000), como se dá a ação dos professores e alunos no processo de ressignificação de práticas letradas no sistema escolar e o modo em que a escrita, assim como dos gêneros discursivos, contribuem na formação de agentes do letramento e seus impactos sociais. O que nos chamou atenção foram as discussões sobre a linguagem baseadas nos preceitos bakhtiniano, bem como os estudos referentes ao letramento.

Contudo, nota-se que os estudos sobre letramento na Educação de Jovens e Adultos contemplam em sua maioria dentre as pesquisas, porém, quando se trata da maneira de como a escrita e leitura modificam ou não os sujeitos presentes na EJA ainda são muito recentes. Acredita-se, portanto, que buscar compreender melhor essas questões ajudarão a entender melhor essa temática tão recente.

Sabemos, por outro lado, que no Brasil concentram-se ainda altos índices de analfabetismo. Essa problemática permeia boa parte das pesquisas encontradas na referida plataforma. Conforme aponta Goulart (2002) – 13,63% da população brasileira representam esse índice.

As medidas censitárias do Brasil têm avaliado os índices de alfabetização e têm procurado identificar a posse ou não da tecnologia da escrita, sob diferentes modos de avaliação. O censo populacional é uma instituição que realiza a medição. No Censo de 1940, utilizou-se o critério de saber ou não assinar o próprio nome e, a partir do Censo de 1950, utilizou-se o critério de saber ou não saber ler e escrever um bilhete simples. Nota-se que os dois critérios estão ligados às práticas sociais da escrita. Segundo Soares (2003), ambos os critérios se baseiam no escrever e ler, em ter ou não a tecnologia da escrita, caracterizando, assim, muito mais a alfabetização do que o letramento. Outro critério que pode ser utilizado é o estabelecimento de uma equivalência entre o nível de escolarização de um indivíduo, ou seja, o número de séries escolares concluídas e, a partir daí, concluir o nível de letramento.

De acordo com Ribeiro (2003), no ano de 2000 o IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) originou o Instituto Paulo Montenegro que executaria pesquisas na área da educação. Dentre seus projetos, um dos objetivos é a execução de uma pesquisa anual para o levantamento nacional sobre o Alfabetismo Funcional para a manutenção do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF. No ano de 2001, o INAF fez uma

pesquisa por amostragem com o objetivo de identificar habilidades e práticas de leitura e escrita com a população brasileira de 15 a 64 anos.

Dessa forma, esta pesquisa tem por objetivo investigar quais as preocupações entre a relação linguagem e aprendizagem como problema dentro do contexto da escolarização da EJA em Três Lagoas/MS. Tem por objetivos específicos indagar: (i) modo de como a língua falada e escrita presente na modalidade EJA no contexto atual contribui para o processo de escolarização dos sujeitos; (ii) a forma de como a aprendizagem por meio do diálogo, levando em consideração o nível de letramento individual, leva-os a uma extensão para além dos muros escolares.

Assim sendo, esta dissertação está dividida em três capítulos que pretendem abordar questões referentes a temática aqui tratada. O 1º capítulo, intitulado Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto modalidade de ensino: caracterização do foco de pesquisa, fará um levantamento juntamente com uma discussão acerca da modalidade EJA, com base no Plano Estadual de Educação PEE/MS – 2014, bem como sobre as pesquisas que vem, ao longo do tempo, trazendo contribuições sobre a temática a fim de trazer à tona a catalogação e discursos referente à modalidade em questão, e refletindo sobre o espaço de Três Lagoas-MS. Propõe, dessa forma, um discurso reflexivo e descritivo sobre a modalidade em questão no Brasil. Esta discussão foi dividida em dois subitens: o primeiro é intitulado Breve contextualização da EJA e o segundo EJA no estado de Mato Grosso do Sul: olhar com base no PEE/MS – 2014.

Já o segundo capítulo, intitulado Alfabetização e Letramento: discussão acerca dos pressupostos do uso social da linguagem enquanto (re)construção de discursos, fará um levantamento teórico em torno dos níveis determinantes do letramento, fazendo um relato acerca da sua possível relação com alfabetização, tendo por base o número de indivíduos adultos que buscam a EJA como possibilidade de maior participação na sociedade centrada na escrita, e, assim, compreender a maneira pela qual ela está socialmente posta, considerando o poder social do uso da fala, assim como da escrita. Refletir sobre isso nos leva a questionar o poder social da fala e da palavra enquanto signos constituidores de mundo, bem como de possibilidade de (re)construção de novos discursos dentro e fora dos muros escolares. Essa seção se constitui por dois subitens intitulados Alfabetização e Letramento: possíveis relações

e Uso da Linguagem enquanto parte do processo de aprendizagem para (re)construção de novos discursos.

E, por fim, o terceiro capítulo tratará da metodologia para coleta de dados e análise deles, passando, primordialmente, pelas observações iniciais, elaboração do roteiro para entrevistas, as quais foram gravadas e, conseqüentemente, pela análise dos dados obtidos com um grupo composto por diferentes sujeitos. Desta forma a pesquisa passou primeiramente pelas observações e a partir das mesmas foram elaboradas questões norteadoras para as entrevistas. Após tal elaboração, fomos pensando e organizando as questões de acordo com as categorias a serem analisadas, sendo elas: Relação infância e escola; Escola, trabalho e cidadania; Relação professor e aluno em relação ao aspecto linguagem e sociedade.

A pesquisa foi desenvolvida na escola estadual B.J, em Três Lagoas, que contém a modalidade de ensino EJA, mas especificamente a 3ª fase da mesma. A princípio, fizemos observações iniciais para que pudéssemos conhecer melhor a turma. Gostaríamos de fazer 8 entrevistas, porém conseguimos apenas que 7 dos 24 alunos(as) que compunham a fase realizassem as mesmas. De tal forma, ao finalizarmos as entrevistas alguns questionamentos nos foram surgindo mediante a ultima categoria a ser analisada e isto foi resultado do fato de que durante as entrevistas, alguns dos sujeitos investigados ficaram tímidos durante a gravação e isso permitiu com que fizéssemos mais uma semana de observação após as entrevistas, na tentativa de melhor compreender esta relação.

Esta pesquisa traz enquanto aporte teórico autores e autoras que contribuem de maneira satisfatória a temática. Entre eles, pode-se destacar: Amorim (2004); Austin (1990); Bakhtin (1997); Britto (2003); Freire (1997); Freitas (2007); Goulart (2014); Kleiman (1995); Oliveira (2009), Paiva (2007); Soares (2003); Tfouni (2006), entre outros. Nosso estudo é justificado pela possível contribuição no campo de debates e estudos que compõe a temática EJA, buscando elencar reflexões pertinentes para o estudo da mesma.

1 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) ENQUANTO MODALIDADE DE ENSINO: CARACTERIZAÇÃO DO FOCO DE PESQUISA

A educação brasileira vem, ao longo dos anos, passando por diversas mudanças no intuito de contemplar uma aprendizagem de qualidade em todos os segmentos. Conforme Di Pierro e Haddad (2000), a EJA abrangeu tanto no passado como no presente um vasto conjunto diversificado de ações e processos, de competências técnicas que perpassaram anos durante a história da mesma. Logo, entendemos que essa discussão não é nova no Brasil, pois, como sabemos desde o período colonial, os religiosos já desempenhavam sua ação educativa com a maioria dos adultos. Assim, percebemos que a modalidade EJA vem passando ao longo do tempo por uma gama diversa de programas governamentais que permeiam as discussões sobre o seu formato atual, tais como: Serviço de Educação de Adultos (SEA); Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA; Movimento de Educação de Base; Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura; o Movimento de Educação de Base o Movimento de Cultura Popular do Recife; Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler; Movimento de Cultura Popular do Recife; Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC); MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização; Fundação Educar; Programa Alfabetização Solidária (PAS); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR). Cada um deles será discutido neste capítulo na intenção de trazer tais projetos desenvolvidos ao longo da história da EJA, e, assim, entendermos seu formato atual.

A EJA tornou-se cenário de discussões pertinentes ao âmbito social, uma vez que está inserida em uma sociedade centrada nos valores econômicos com base em uma ideia de que, a partir da escolarização, os indivíduos terão como via de possibilidade sua ascensão não apenas econômica, mas, também, social.

No Brasil, a EJA se deu somente pela necessidade de uma busca não exclusivamente pela necessidade de ofertar melhor qualidade de ensino, mas, também, pela compreensão dos indivíduos a qual ela pertencia: “A educação de jovens e adultos, na contemporaneidade, adquire um novo sentido. Tal sentido é fruto das práticas que se vão fazendo nos espaços que

educam nas sociedades: escolas, movimentos sociais, trabalho, prática cotidianas”. (PAIVA, 2009, p.22).

Soares (1999, apud PEREIRA, 2006) afirma que no Brasil há uma grande preocupação quando se fala em EJA. A questão de analfabetismo que recai sobre esses indivíduos é o que motiva essa preocupação. De acordo com a Lei 9394/96, relatada no parecer CNE//CEB 11/2000, a EJA é concebida enquanto modalidade que possui especificidade que deve ser considerada em seu planejamento.

Conforme Paiva, Machado e Ireland (2007), a EJA tem um público heterogêneo no que se refere à idade e perspectiva, ou seja, trata-se de indivíduos que vêm sendo excluídos devido a sua impossibilidade de estar dentro do processo de escolarização e, nesse sentido, é necessário pensar sobre esse público que não é constituído apenas por adultos, mas também por adolescentes; há indivíduos que já estão inseridos no mercado de trabalho, mas também os que não estão, além de aqueles que de alguma forma buscam ascensão social e profissional. Entende-se, portanto, o público da EJA como aquele que procura e pertence à modalidade como os que foram, por algum motivo, excluídos socialmente, os quais não tiveram acesso à escolarização e retornaram ao processo de escolarização.

Segundo o parecer CNE/CEB 11/2000, a EJA foi vista não como um direito a ser garantido, mas como uma compensação social. Porém, a mesma deve ser entendida atualmente como educação permanente, sem perder de vista os desafios enfrentados no que diz respeito ao acesso, qualidade e permanência. Além disso, a modalidade é composta por um público diverso que reflete a sociedade de classes. De acordo com o parecer CNE/CEB 11/2000, há de se acrescentar outros tipos de divisões além dos que preenchem os quesitos pobre/rico: o rural/urbano, e aqueles ligados ao campo de domínio da leitura e escrita, ou seja, os alfabetizados/analfabetos e os letrados/iletrados. Contudo, é importante reconhecer o jovem e o adulto que compõe a EJA como portadores de significações inerentes a sua cultura, assumindo sua condição enquanto ser social.

Entendemos de acordo com o parecer CNE/CEB 11/2000, a importância de se levar em consideração as principais características dos alunos (as) que compõem a EJA. A grande maioria é composta por trabalhadores (as) com uma vasta experiência profissional e de vida. São sujeitos maduros com diferentes expectativas para com essa escolarização tardia:

São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional o com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si a exceção posta pelo art. 24, II, c. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. (CNE/CEB 11/2000, p. 33).

A EJA, segundo o mesmo documento, concebe a representação de uma dívida social não reparada para com aqueles que foram privados por algum motivo, seja de ordem social ou econômica. É assim, também, para com aqueles que não dominam o uso da leitura e da escrita enquanto bens constituídos socialmente: “Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.” (CNE/CEB 11/2000, p. 33)

Sabemos, por outro lado, que, no Brasil, concentram-se, ainda, altos índices de analfabetismo. Conforme aponta Goulart (2002), 13,63% da população brasileira encontra-se nesta situação. As medidas censitárias do Brasil têm avaliado os índices de alfabetização e têm procurado identificar a posse ou não da escrita, e esta tem sido uma das grandes preocupações que norteia as propostas da EJA. Atualmente, muitos dos jovens e adultos de diversas regiões do país construíram e permanecem construindo uma vasta cultura baseada na oralidade. Logo, eles compuseram, ao longo do tempo, diferentes maneiras de viver numa sociedade centrada na escrita.

A ideia de ser alfabetizado (a), bem como de retornar aos estudos por implicações e exigências sociais e econômicas, implica diretamente na cidadania. Junto a isso, as exigências do mercado de trabalho é um fator de relevância para esse retorno, pois o ideário de ascensão econômica se expressa por meio da escolarização.

E, nesse sentido, devemos refletir sobre como os conteúdos curriculares têm sido tratados dentro da modalidade, pois as experiências vividas e a expectativa de vida devem sustentar de forma condizente estes conteúdos.

Um dos problemas enfrentados pela EJA, historicamente, tem sido decorrente da tendência predominante das propostas curriculares à fragmentação do conhecimento, e à organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as

experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares. (OLIVEIRA, 2009, p.97)

Dentre as temáticas que norteiam as dificuldades enfrentadas pela modalidade EJA, está segundo Oliveira (2009), a questão da organização do currículo, da qual emerge a perspectiva disciplinarista e tecnicista do modelo escolar, o que propicia maior dificuldade para se estabelecer diálogos, saberes e experiências vividas, articulando-os aos conteúdos escolares.

Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isso se faz desde o lugar que passa a ocupar nas políticas públicas. De nada adianta impor conteúdos, se não se sabe que eles são bens produzidos por todos os homens, que a eles têm direito e devem poder usufruí-los. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência. (PAIVA, 2007, p.33)

A EJA tem assumido, portanto, um papel importante na construção social de cada indivíduo diante da importância dada à escolarização ao ideal de ser “bem visto socialmente”. É também nesse momento que se busca refletir sobre a maneira como ela está sendo pontuada nos documentos que contemplam uma determinada organização curricular e educacional.

Com isso, é nítida a forma de como a modalidade de ensino vem crescendo e exigindo mais do que somente a oferta com qualidade de ensino, mas sendo vista como um direito a ser concebido diante dos diversos motivos seja de ordem social, política ou econômica que propiciam com que diversos jovens e adultos retornem ao processo de escolarização formal.

Os programas de EJA tem sido crescentemente procurados por um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando em relação à idade, expectativas e comportamento. Trata-se de um jovem ou adulto que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade acesso à escolarização, quer pela sua expulsão da educação regular ou mesmo da supletiva pela necessidade de retornar aos estudos. (PAIVA, MACHADO E IRELAND, 2007, p. 19)

Segundo Oliveira (2009), devemos entender como um critério necessário de análise os espaços de discussão curricular tanto dentro da escola quanto fora dela, pois são neles que

algumas premissas são aceitas como base das propostas curriculares. O modo como os conteúdos são organizados, a metodologia de ensino, entre outros, são demarcações desses espaços. Compreender que cada pessoa que compõe a sala de aula está marcada por uma diversidade de experiências próprias contribui para que se perceba que é por meio da interação que se pode tecer a importância delas para o processo de escolarização, bem como para construção de diferentes saberes.

Cada sujeito traz para dentro da sala de aula redes de saberes, tecidas em seus múltiplos *espaços tempos* de experiência. Na interação entre esses diferentes sujeitos, novas redes são tecidas e é a riqueza desse processo e das aprendizagens que ele possibilita a uns e outros que precisa ser aproveitada e não combatida como entrave. (OLIVEIRA, 2009, p.104)

A questão das desigualdades sociais interfere diretamente no acesso e na permanência na escola, tendo em vista a quantidade de jovens e adultos que precisam manter suas famílias, tendo a necessidade de trabalhar desde muito cedo.

Outro ponto a conduzir este debate é o fato de que a prioridade de uma educação de qualidade tem sido foco para as crianças e adolescentes em idade escolar, o que de alguma maneira conduz para uma: “política de marginalização dos serviços de EJA, que cada vez mais ocupam lugar secundário no interior das políticas educacionais em geral e de educação fundamental em particular.” (PAIVA, MACHADO E IRELAND, 2007, p.19)

Não obstante, são diversos os problemas enfrentados pela EJA enquanto modalidade de ensino, pois há além do caráter de evasão, um corpo docente que ainda está se preparando para atuação. Também há a questão da desvalorização, o que faz com que haja um corpo docente sem formação continuada ou preparação de atuação com a mesma.

Os cursos de formação para o magistério não contemplam as especificidades da área e há poucas alterações de qualificação e especialização nos níveis de 2º e 3º graus, de modo que o professorado dispõe de reduzidas oportunidades de aperfeiçoamento e atualização nos fundamentos teórico- metodológicos da EJA, restrito quase que exclusivamente aqueles programas que empreendem esforços de formação em serviço de seus educadores. (PAIVA, MACHADO E IRELAND, 2007, p. 20).

Diante disso, é possível ressaltar a importância da construção de propostas que também ampliem a discussão sobre a necessidade de formação do corpo docente na intenção de romper com esse ideário de uma educação tardia e compensatória, no sentido de não se preocupar com o que está sendo ensinado, assim, como a preocupação apenas com a certificação, garantindo uma educação com qualidade.

De acordo com Oliveira (2009), não se dá importância ao modo como os conteúdos a serem trabalhados são organizados. Não se leva em consideração, por exemplo, a idade dos alunos. Surgem problemas como o uso da linguagem utilizada pelos docentes, o que proporciona uma infantilização do ensino a pessoas que têm uma vida com várias experiências que lhes permitiram constituir aprendizagens diversas, as quais necessitam de mais atenção, e não apenas da mera reprodução de conteúdo pré-determinados. Essa, talvez, tem sido uma das grandes dificuldades da escola frente à necessidade que demanda a EJA. A confusa relação entre as questões de ordem social nos leva a refletir sobre a maneira como elas são trazidas e discutidas nos espaços escolares. É notório que há, no contexto escolar, uma diversidade de indivíduos a serem escolarizados, e cada um possui uma vasta carga histórica consigo, adquirida socialmente. Assim, a forma como consta a modalidade nos documentos nos remete a refletir sobre sua concepção e a maneira como é conduzida nas salas de aula.

Logo, a real importância do diálogo, experiências, e a riqueza que as atividades reais do dia a dia trazem para o processo de escolarização, fazem-nos refletir sobre a ausência de debate para uma futura reestruturação que torne a modalidade algo idealizado e fora da demanda atendida. “Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo”. (OLIVEIRA 2009, p.103):

A importância atribuída hoje à experiência encontra-se, assim, articulada com a reflexão que os sujeitos são capazes de produzir sobre eles próprios e sobre a sua ação no mundo, sendo, por isso, estruturante do desenvolvimento do adulto na sua globalidade, nomeadamente quando é pensada no contexto de uma reflexividade crítica, geradora de uma consciência contextualizada. (NÓVOA e FINGER, 1988, apud SILVA, 2007, p.25).

A função do trabalho pedagógico não deveria ser apenas a de atribuir os conhecimentos previstos, mas também de compreender e desenvolver conteúdos que contribuirão para ações além do espaço restrito da escola. Entrar ou retornar ao processo de escolarização implica diretamente na transformação de novos saberes, discursos e apropriações. Se entendermos a escola enquanto um sistema imutável, de conhecimentos pré-moldados, deixamos de reconhecer os participantes diretos do processo de escolarização.

Nas instituições escolares que possuem a modalidade que estão os jovens e os adultos reais, enxergá-los, remete-nos a compreender a importância de mudar o olhar frente ao direito à educação para esse grupo e o modo como o processo de ensino poderá colaborar “para a busca de resposta a uma realidade cada vez mais aguda e representativa de problemas que habitam o sistema educacional como um todo”. (ANDRADE, 2007, p. 36).

Com isso, é fundamental refletir sobre o modo como se ensina e para quem se ensina. Nessa perspectiva, de acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000, entendemos a EJA, enquanto uma modalidade composta por adolescentes, jovens, adultos e idosos, que, de alguma forma, irão produzir novos conhecimentos:

A educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Talvez seja isto que Comenius chamava de *ensinar tudo a todos*. A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações. (CNE/CEB 11/2000, p.10)

A EJA, nesse sentido, assume um formato em que a troca de experiências por meio de relatos orais ou escritos darão um novo sentido para o criar e o recriar do conhecimento.

Sabe-se que a EJA configura um espaço de significados sociais para cada indivíduo, que, por sua vez, tomam por base a ideia de que a partir da escolarização, serão bem-sucedidos em meios sociais, logo, ela configura um espaço de transformação, de emancipação seja individual ou social.

EJA é uma promessa a ser realizada na conquista de conhecimentos até obstaculizados por uma sociedade onde o imperativo do sobreviver comprime os espaços da estética, da igualdade e da liberdade. Esta compreensão, por outro lado, também tem gerado, pelo desemprego ou pelo avanço tecnológico nos processos produtivos, um tempo liberado. Este tempo se configura como um desafio a ser preenchido não só por iniciativas individuais, mas também por programas de políticas públicas. Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempo 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 socioculturais trazidas por eles. (CNE/CEB 11/2000, p.11)

Proporcionar uma educação para esses jovens e adultos, segundo Paiva (2009), não se limita a trabalhar com base em conteúdos pré-estabelecidos, mas sugere e permite atuar com valores, com o reconhecimento social, e isso perpassa desde o lugar ocupado pelas políticas públicas que estão em vigência nas escolas.

De nada adianta impor conteúdos, se não se saber que eles são bens produzidos por todos os homens, que a eles tem direito e devem poder usufruí-los. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência. (PAIVA, 2009, p. 33).

A escola é, portanto, a agência formativa na qual encontramos diferentes indivíduos em distintas formações. Não se trata apenas da educação formal, mas é aquela que se estende para além dos muros escolares, tomando por base seu contexto social, bem como as implicações da escolarização para que o aluno possa se realizar. Desta forma, compreender os momentos que conduziram a história da EJA é de suma importância, para que assim possamos refletir sobre a forma como a modalidade está posta nos dias atuais, assim, faremos a seguir tal discussão.

1.1 Breve contextualização da EJA

De acordo Di Pierro e Haddad (2000), a história da EJA permeia os tempos coloniais, nos quais os religiosos eram os que tinham responsabilidade educativa com os adultos. Nesse

momento, não havia orientação em relação à concepção de cidadania, muito menos acerca da ideia de que ela poderia ser ofertada a todos: desde as elites como as camadas populares.

A EJA está marcada por três períodos de suma importância, segundo Paiva (1973, apud BORGES, 2009). O primeiro abrange os anos de 1946 a 1958, quando se iniciaram campanhas de cunho nacional de alfabetização com o intuito de eliminar o analfabetismo. Já o segundo momento corresponde aos anos de 1958 até 1964 e foi marcado pela criação do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. Nele, esteve à frente Paulo Freire. Nesse momento, permanecia a ideia da elaboração de um programa pelo qual se deveria enfrentar o analfabetismo. E, por fim, o terceiro período corresponde à criação do MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização.

A partir da norma constitucional de 1824, começou-se a discutir, por influência europeia, a necessidade de uma educação primária e que fosse gratuita a todos os que pertenciam aquela sociedade, isso incluía os adultos analfabetos. Porém, essa educação só foi possível ao longo da história de forma qualitativa e avançou lentamente ao longo do tempo; a preocupação com o analfabetismo não é recente, é sem dúvida, o que permeia as ações educativas em torno da modalidade EJA, ao final do período imperial sabemos que 82% das pessoas maiores que cinco anos eram analfabetas, em 1920 esses dados recaem para 72%. (DI PIERRO e HADDAD, 2000).

Entretanto, a proposta curricular (2001) afirma que a história da EJA no Brasil se delimitou a partir da década de 1930, no período em que a sociedade passava por momentos de mudanças ligadas ao processo de industrialização e a movimentação rural e urbano da população, o que conduziu ao crescimento de um ensino gratuito que receberia cada vez mais diferentes camadas sociais. Esta ampliação foi:

Impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios. Tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 40. (BORGES, 2009, p.19).

Sabemos que, até esse momento, conforme Di Pierro e Haddad (2000), não havia um pensamento pedagógico destinado exclusivamente a EJA, havia, pelo contrário, uma preocupação destinada à instrução das crianças das camadas populares. Foi somente no final na década de 1940 que se passou a compreender a EJA enquanto uma problemática para a

política do país. Então, pela primeira vez a EJA é reconhecida como tal e assim recebia um tratamento particular.

Portanto, apenas na década de 1940 é que a EJA foi fortalecida enquanto política nacional e se constituiu nacionalmente enquanto modalidade de ensino obrigatório e gratuito. Segundo Borges (2009), todas as campanhas que se iniciaram a partir da década de 1940 até os anos de 1960 tinham um único intuito: que a cada nova proposta se extinguiria o analfabetismo, o que não se mostrava viável via sistema regular de ensino

As primeiras políticas destinadas à instrução dos jovens e adultos, segundo o material da UNESCO (2008), iniciaram-se quando em 1947 o Serviço de Educação de Adultos (SEA) foi estruturado.

Conforme Di Pierro e Haddad (2000), o SEA tinha por função reorientar e coordenar os trabalhos que cabiam aos planos anuais do ensino supletivo para dos jovens e adultos que eram analfabetos.

O movimento que propôs um atendimento específico em favor da EJA, SEA, ficou em vigência até o fim dos anos de 1950. Era conhecido como CEAA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos). Durante esse período, de 1940 a 1950, os índices de analfabetismo caíram para 46,7% das pessoas maiores que cinco anos em 1960. (DI PIERRO e HADDAD, 2000). Após esse período, várias campanhas foram surgindo. Em concomitância a elas, vieram as discussões acerca do modo superficial que se dava a aprendizagem, bem como a inadequação dos programas, os quais não consideravam a realidade e especificidade do adulto em questão.

Os dados que compõem o material da UNESCO (2008) afirmam que, no início dos anos de 1960, a alfabetização de jovens e adultos esteve fortemente ligada às:

Estratégias de ampliação das bases eleitorais e de sustentação política das reformas que o governo pretendia realizar. A efervescência político social do período compôs o cenário propício a experimentação de novas práticas de alfabetização e animação sociocultural desenvolvidas pelos movimentos de educação e cultura popular, que em sua maioria adotaram a filosofia e o método de alfabetização proposto por Paulo Freire. (UNESCO, 2008, p. 26).

Em 1958, havia uma grande preocupação dos educadores no que se refere à nova modelagem da modalidade devido ao formato que tinha sido instaurado no contexto do CEAA. Nesse ano, realizou-se o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de

Janeiro. Nele, demonstrava-se a preocupação em torno da ação dos educadores de adultos, que havia características próprias do ensino da educação primária. (DI PIERRO e HADDAD, 2000). A partir disto, então, tal temática se torna um problema que vem, ao longo do tempo, sendo pautas em muitas discussões na tentativa de se identificar tais práticas, bem como, de rompê-las.

Compreendemos, então, que o período inicial da década de 1960 até 1964, quando ocorreu o golpe militar, foi de suma importância para o campo de atuação da EJA (DI PIERRO e HADDAD, 2000). Nesse mesmo período, surgem comunidades eclesiais de base, associações de moradores, organizações de trabalhadores, dentre outras, ou seja, novas ações educativas que realizavam uma alfabetização destinada a jovens e adultos analfabetos. Essas práticas ficaram conhecidas como educação popular, e tinha base na perspectiva de Paulo Freire, que apresentou de maneira significativa em diversas campanhas.

O Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. (DI PIERRO, HADDAD, 2000, p.113)

Portanto, segundo Freitas (2007) a EJA se inicia no cenário brasileiro, primordialmente, a partir do compromisso e da união estabelecidos entre a alfabetização e educação popular. Nas décadas de 1960 e 1970, essa união consolidava-se nos diferentes movimentos da educação popular em que a alfabetização dentro da proposta de Paulo Freire tornava-se viga-mestre dos trabalhos de emancipação das camadas populares. Essa proposta faz uma discussão em torno de melhorias para alfabetização, apontando que os processos educativos deveriam operar de modo a transformar a própria realidade do indivíduo, de maneira que ela fosse vista como uma ferramenta para a superação dos problemas que afetavam a realidade de tal sociedade. Então, atribuía-se à educação uma função libertadora, no sentido de que os indivíduos não alfabetizados possuíam uma consciência ingênua, que decorria de uma sociedade opressora.

Segundo Paiva, Machado e Ireland (2007), em janeiro de 1964, foi que Plano Nacional de alfabetização foi aprovado. Ele tinha por referência a proposta de Paulo Freire, que logo foi suspensa devido ao golpe militar, porém, ainda persistiam algumas ações por meio das igrejas, organizações locais e espaços comunitários, influenciados diretamente pelo ideário da educação popular. Com isso, no período entre 1965 e 1971, o governo da época promoveu ações sob a concepção de acabar com o analfabetismo, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), coordenada por evangélicos em Recife.

A Educação para Jovens e Adultos (EJA), de acordo com Freire (1997), sempre caminhou em direção à educação popular, pois a realidade do indivíduo aponta que algumas exigências que implicam na capacidade dos que aprendem, bem como dos que ensinam, pois, a educação é entendida como uma redenção aos problemas sociais que ocorrem em determinada classe social. Esse é o motivo pelo qual surgiram diversos programas que tinham a alfabetização como a base para resolução de todos os problemas.

Certos programas com alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em educação popular.

[...] adultos se envolvem em processo educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo.

[...] é preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. (FREIRE, 1997, p.27-29).

O educador defendia uma pedagogia dita libertadora, pois apontava que a capacidade de compreensão da realidade dos indivíduos, bem como da sua participação no meio social, os levaria a entender os modos de dominação ou não dos indivíduos. Assim, Paulo Freire, em sua perspectiva, reconhecia os analfabetos:

Como portadores e produtores da cultura, o que se opunha de maneira contundente às representações de analfabeto até então preponderantes, fortemente marcadas pelo preconceito. A educação teria o papel de libertar os sujeitos de uma consciência ingênua, herança de uma sociedade opressora, agrária, oligárquica, transformando-a em consciência crítica. (UNESCO, 2008, p. 27)

Conforme destaca Di Pierro e Haddad (2000), com a instauração do governo militar no movimento de 1964, houve tentativas de acabar com as práticas educativas que, de certa

forma, atendia aos interesses populares. Por isso, o Estado, que desempenhava a função de normatizar os interesses do povo, veio a romper com essas práticas que, por sua vez, passaram a ser desenvolvidas de maneira clandestina. Algumas delas duraram um curto período devido ao autoritarismo do governo. Como exemplo, tem-se a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), conforme aponta:

Dirigida por evangélicos norte-americanos, a Cruzada servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar, tornando-se praticamente um programa semi-oficial. A partir de 1968, porém, uma série de críticas à condução da Cruzada foi se acumulando e ela foi progressivamente se extinguindo nos vários estados entre os anos de 1970 e 1971. (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p.114)

Em 1967, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), também conhecido como Fundação MOBRAL. A escolarização de jovens e adultos começa a ser ofertada somente a partir de 1971, tanto que essa grande campanha historicamente constituída se torna referência até os dias de hoje quando se falam em EJA. Nesse período, o MOBRAL se expandiu por todo país com a mesma promessa das outras campanhas. De acordo com Paiva, Machado e Ireland (2007), a escolaridade se ampliou para atender a totalidade do ensino de 1º grau. O MEC gerenciou, assim, a implementação dos Centros de Ensino Supletivo (CES) com a intenção de atender a todos os egressos, inclusive, aos do MOBRAL. Os movimentos populares começaram também a reagir e a romper com a prática autoritária regida pelo governo militar do momento.

Segundo Haddad (apud BORGES, 2009), a fundação MOBRAL foi organizada pelo governo federal e tinha por intuito proporcionar uma alfabetização dos adultos analfabetos a partir de um controle federal. Em 1970, conforme Di Pierro e Haddad (2000), a fundação Mobral assumia o compromisso de erradicar o analfabetismo em dez anos.

Após a queda do governo e início do primeiro governo pós-golpe militar de 64, o MOBRAL, que assumia uma postura de seguir meramente as ordens impostas pelo regime da época, fez com que a sua imagem ficasse “[...] profundamente identificada com a ideologia e as práticas do regime autoritário” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p.119). Hoje, recebe críticas sobre a forma como o processo de escolarização foi conduzido, principalmente, na

alfabetização. Isso fez com que o movimento não obtivesse êxito por assumir o papel de uma educação de baixa qualidade com a finalidade de domesticar os indivíduos que faziam parte desse processo de escolarização. Não cumpriu, assim, sua promessa relacionada a acabar com o analfabetismo, levando-o à sua extinção por volta dos anos de 1985 e sendo substituído pela Fundação Educar.

A Fundação Educar, apesar de herdar toda equipe e formato da fundação Mobral, teve sua subordinação associada ao MEC. Ela trouxe uma nova concepção em comparação ao antigo modelo autoritário. Porém, em 1990, com o início do governo do presidente Fernando Collor de Mello, a Fundação Educar foi extinta como maneira de “enxugamento da máquina administrativa e à retirada de subsídios estatais, simultâneas à implementação de um plano heterodoxo de ajuste das contas públicas e controle da inflação.” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 121).

Para Sales (2003), a EJA, em seus documentos recentes, apresenta um avanço, mas também, contraditoriamente, sofre alguns retrocessos. Todas as políticas de implementação pelas quais ela passa têm refletido a riqueza conceitual na área: o direito à educação para todos; a educação ao longo de toda a vida e a educação voltada para as necessidades, interesses e desejos das pessoas, porém essas discussões não vêm se concretizando como políticas que venham resolver questões como a do analfabetismo e da baixa escolaridade da população jovem e adulta no Brasil.

Portanto, segundo a UNESCO (2008), a história da EJA no Brasil esteve fortemente marcada pela centralização e descentralização das políticas implementadas ao longo das campanhas criadas. Contudo, com o fim do MOBREAL, outras novas organizações surgiram, como: Fundação Educar (1985 –1990), o Programa Alfabetização Solidária (1998- 2002) e o Brasil Alfabetizado (2003 - 2007).

Os anos de 1990 também foram marcados por programas de formação de jovens e adultos, especificamente, para os de camadas populares:

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi idealizado em 1996 pelo Ministério da Educação, mas é coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária (organismo vinculado à Presidência da República que desenvolve ações sociais de combate à pobreza).

Coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTb), o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) não é um programa de ensino fundamental ou médio,

destinando-se à qualificação profissional da população economicamente ativa, entendida como formação complementar e não substitutiva à educação básica. Desde sua concepção em 1995 a SEFOR/MTb delineou um perfil de formação requerido pelo mercado de trabalho que, ao lado das competências técnicas específicas e habilidades de gestão, compreende a educação básica dos trabalhadores, motivo pelo qual comportam iniciativas destinadas à elevação da escolaridade de jovens e adultos do campo e da cidade. (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 124)

No entanto, durante boa parte do século anterior, considerava-se como alfabetizado o indivíduo que soubesse ler algumas palavras, bem como escrever seu próprio nome, pois, nesse momento, confiava-se que, em poucos meses, com a aprendizagem das letras, palavras, do símbolo escrito, os indivíduos já seriam capazes de se utilizar da escrita em seu dia a dia. Outra crença desse mesmo período é que tanto as políticas quanto as práticas de alfabetização seriam capazes de promover transformações tanto no âmbito individual quanto no social.

Em 2006 mais de 65 milhões de jovens e adultos brasileiros tinham escolaridade inferior ao ensino fundamental, e o país possui, ainda, 14,3 milhões de analfabetos absolutos, a maior parte dos quais pertencentes aos grupos com idades mais avançadas. (UNESCO, 2008, p. 29).

Dessa forma, buscaremos refletir sobre a maneira pela qual a EJA tem sido tratada atualmente no estado de Mato Grosso do Sul, tomando por base as discussões que permeiam o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Junto a isso, podemos pensar quais os entraves para o seu aperfeiçoamento.

1.2 EJA no estado de Mato Grosso do Sul: olhar com base no PEE/MS

Em se tratando do foco específico da pesquisa, Três Lagoas, localizada na região leste de Mato Grosso do Sul (estado composto por 79 municípios), segundo dados do IBGE (2010), possui uma área territorial de 10.206,949 km e um quantitativo populacional de 101.791 pessoas.

Ao tratar da EJA, faz-se referência aos motivos pelos quais a modalidade vem se extinguindo com o passar dos anos, levando em consideração toda a situação de evasão bastante presente.

Na última década, o número total de matrículas da educação de jovens e adultos no Brasil não passou de 5,7 milhões e, desde 2006, vem caindo anualmente. Segundo o

IBGE, o número de brasileiros, com mais de 25 anos que não tem instrução ou não completaram o ensino fundamental, cresceu de 51,2 milhões para 54,4 milhões de 2000 a 2010. (PEE-MS, 2014, p. 66).

Nota-se, de acordo com o CNE/CEB 11/2000 que, nos últimos anos, vem sendo desenvolvidas diferentes maneiras de se propiciar o atendimento escolar para jovens e adultos, a exemplo disto temos os programas de aceleração, os quais se diferem da EJA, tendo em vista o objetivo de propiciar o ensino a jovens na faixa de sete a quatorze anos e que estejam em situação distorcida idade/ano escolar, podendo avançar mais celeremente no seu processo de aprendizagem. Diferente, portanto, da EJA, que é uma modalidade com uma estrutura educacional com outras finalidades.

Compreende-se, conforme o mesmo documento que cabe ao Estado e ao Município, a normatização da modalidade junto ao sistema educacional: “A organização de cursos, sua duração e estrutura, respeitadas as orientações e diretrizes nacionais, parte da autonomia dos entes federativos” (CNE/CEB 11/2000,cp.31). Logo, compreende-se que o oferecimento dessa modalidade deve ser um direito a ser garantido pelo Estado e Município.

Segundo Paiva (2009), a criação no final da década de 1980 da União Nacional de Dirigente Municipais de Educação (Undime) foi de suma importância, pois reforçou que os dirigentes poderiam ter a possibilidade de mais acesso a recursos públicos, pois, até então, entendia-se que os municípios isolados pouco assumiam seu papel enquanto constituinte de um direito. Conforme destaca Paiva (2009):

A primeira representação, a Undime, tem pela dimensão e complexidade, haja vista a diferenciação dos atores envolvidos, autonomia política e ação mais próxima da sociedade civil, ao passo que a outra se mantém mais distante, especialmente em estados cujos problemas afetam significativamente o PIB nacional. De todo modo, são participantes importantes para a mudança de cenário da EJA, porque têm de obter respostas que atendam às exigências dos sujeitos da área e dos educadores agora mais organizados. (PAIVA, 2009, p.27).

Dessa forma, entende-se a importância do diálogo entre os municípios. É necessário leva-los a debater e discutir projetos que atendam e partam da realidade, propondo que se desenvolvam programas que prezem pela valorização da diversidade de indivíduos que compoñham a modalidade.

De acordo com Paiva (2009), são diversas as agências formadoras da EJA, tanto no âmbito público, quanto no privado. Há cursos presenciais, a distância, ou cursos que tenham suas especificidades para formação e tantas outras que seguem a figura de uma educação permanente. A coordenadoria da EJA (COEJA), juntamente à Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC, unifica uma série de políticas do ensino fundamental com a finalidade de estabelecer e fortalecer as parcerias entre os Estados e Municípios. Nesse sentido, o MEC tem editado e distribuído livros pedagógicos direcionados aos alunos e aos professores, inclusive, com propostas curriculares que visam atender as necessidades dessa modalidade.

Deste modo, tomando como base o PEE-MS 2014-2024 (Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul), que, em suma, apresenta metas a serem alcançadas na educação no estado durante o período de 2014 a 2024, faremos uma breve discussão acerca de algumas metas que contemplam a temática destacada.

Considera-se, no presente estudo, a acentuada diminuição de matrículas no estado no período de 2008 a 2013. Há cerca de 50% de queda, uma vez que em 2008, havia um total de 81.275 alunos matriculados e, em 2013, diminuiu para 41.241. Isto é um problema tendo em vista o grande número de pessoas analfabetas do estado.

Sabemos, também, que o governo deve garantir o direito de uma educação com qualidade para todos e que devemos considerar todas as condições sociais nas quais os indivíduos que compõem a EJA se encontram. Deve-se valorizar toda sua carga histórica, assim como sua real condição e atuação na sociedade.

A meta número 8 do PEE-MS 2014-2024, por exemplo, aponta como objetivo “elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo, 12 anos de estudo até o último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros”. (PEE-MS, 2014, p.60).

Pesquisas nacionais apontam que jovens de distintas categorias étnicas e sociais contam com diferentes níveis de possibilidade de alcançar melhores resultados; na média, segundo o IPEA, quase metade de todos eles ainda está retida no ensino fundamental e no ensino médio (57% de pretos/pardos e 29% de brancos) e as probabilidades de sucesso são baixas e também desiguais. (PEE-MS, 2014, p.60).

De acordo com o documento, que analisa dados do IPEA, o número de alunos frequentes nos anos de 2001 a 2011 aumentou de 95,3%, para 98,2%, entre aqueles de 6 a 14 anos, e de 81, 1% para 83,7% entre os de 15 a 17 anos. Entretanto, há um grande grupo de jovens entre 18 a 29 anos que ainda estão retidos nas competências básicas do ensino fundamental e que deveriam ter concluído. Segundo os dados do IBGE/PNAD de 2012, a escolaridade desse último grupo é de dez anos de estudo. São dados iguais ao de Mato Grosso do Sul, tendo em vista que a meta para 2014 foi a de alcançar a média de doze anos.

Destaca-se, ainda, que as desigualdades sociais e socioeconômicas em relação à etnia são um dos enfoques que mais precisam ser repensados, tendo em vista o objetivo de distribuição de modo justo das oportunidades educativas. Segundo dados do IPEA, que compõe o documento em questão, as pesquisas nacionais apontam que jovens e adultos de diferentes categorias, seja de ordens étnicas ou sociais, apresentam diferentes números de possibilidade para alcançar bons resultados. O IPEA destaca que 57% de preto-pardos está retido no ensino fundamental, enquanto 29% de brancos contempla essa diferença.

O plano destaca que uma de suas metas, seguindo a meta nacional, é de se igualar a escolaridade média entre negros e não negros, o que de acordo com o gráfico abaixo demonstra a diferença entre a escolaridade média da população negra e não negra entre idade de 18 a 29 anos, afirmando que nacionalmente contemplam 91,5% e em Mato Grosso do Sul essa diferença atinge 82,9%.

Já em relação às oportunidades educativas oferecidas para a população que compõe os grupos sociais mais pobres, destaca-se que os dados nacionais são os mesmos que os de Mato Grosso do Sul, 8 anos, a meta propõe que até o último ano vigente do Plano em questão seja possível alcançar 12 anos de estudos dentro da escola.

Com isso, na intenção de atender aos jovens e adultos, o PEE-MS destaca a criação, por meio do Decreto nº 5.478, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação na Educação de jovens e adultos (PROEJA). O Programa propõe novas diretrizes de inclusão e oferta de cursos para alunos do ensino fundamental da EJA na expectativa de mudar esse cenário. O Decreto também instaura o *Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano* - que tem por intuito elevar a escolarização, “visando à conclusão do ensino fundamental e ingresso no ensino médio, à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania.” (PEE-MS, 2014, p.

62). Logo, entende-se que essa meta dialoga com a preocupação referente à escolaridade de cidadãos que se encontram longe do que se almeja para um desenvolvimento com qualidade e formação para a sociedade.

Dentre as estratégias para essa meta está 8.7, que aponta a necessidade de “formular, em parceria com outros órgãos e instituições, currículos adequados às especificidades dos (as) estudantes da EJA, incluindo temas que valorizem os ciclo/fases da vida, a promoção da inserção no mundo do trabalho e a participação social”. (PEE-MS, 2014, p.63)

Entende-se, portanto, a preocupação com o atendimento de todos (as) dentro da modalidade, porém, também se compreende que a realidade oferecida ainda não contempla com satisfação a meta destacada, pois um município como Três Lagoas, que apresenta uma vasta diversidade de indivíduos e alto crescimento industrial, remete-nos a refletir sobre a necessidade de uma dada escolaridade para a execução de determinadas exigências sociais, tem poucas escolas em vista do número de indivíduos que demandam esse contexto.

Outra meta a ser destacada é a de número 9, que traz como título Alfabetização e Analfabetismo. A proposta é “elevar para 95% a taxa de alfabetização da população com 15 ou mais de idade até 2015 e, até o final da vigência do PEE-MS, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional”. (PEE-MS, 2014, p. 64). Conforme se destaca no gráfico a seguir, com dados do IBGE/PNAD de 2013, atentamos para o contingente de analfabetos que compõe o país:



Observa-se que a meta 9 ainda não é diferente dos programas anteriores destacados na história com o mesmo objetivo, que é acabar com o analfabetismo. Mas quais os fatores que implicam para essa extinção? Ao discutirmos a EJA, devemos levar em consideração todos os fatores que estão intrínsecos nessa modalidade de ensino. “Em Mato Grosso do Sul, segundo IBGE/PNAD 2012 a taxa de analfabetismo ou alfabetismo funcional da população com 15 anos ou mais, em 2012, é de 18,6 % (370.136 pessoas). No Brasil, a taxa é 18,3%, nesse ano. A meta para 2014 é reduzir em 50% essa taxa”. (PEE-MS, 2014, p.66).

Outro ponto de destaque são as especificidades que compõem a modalidade, considerando o (re) ingresso nas instituições escolares. Destaca-se o quantitativo de matrículas que ao longo dos anos vem diminuindo frente as demandas que compõe o poder social:

Na última década, o número total de matrículas da educação de jovens e adultos no Brasil não passou de 5,7 milhões, e desde 2006, vem caindo anualmente. Segundo o IBGE, o número de brasileiros, com mais de 25 nos que não tem instrução ou não completaram o ensino fundamental, cresceu de 51,2 milhões para 54,4 milhões de 2000 a 2010. (PEE-MS, 2014, p. 66).

De acordo com o material da UNESCO (2008), nos anos de 1960, a alfabetização de jovens e adultos esteve ligada às estratégias de manutenção política das reformas que o governo pretendia realizar. Nesse momento, o cenário era favorável à experimentação de novas práticas de alfabetização. Para Haddad (2000), a alfabetização tornou-se responsabilidade para ampliação e fundamentação da EJA.

Portanto, compreende-se que a realidade do estado demanda propostas pedagógicas que atuem de maneiras distintas. O Plano Educacional em questão aponta para a necessidade de uma EJA integrada à educação profissional na tentativa de que se torne possível o retorno, bem como a conclusão da trajetória escolar desses indivíduos:

É fundamental, portanto, o estabelecimento de metas e estratégias no PEE-MS para a fomentação de políticas públicas para a EJA, de forma a implementar ações, programas e práticas que considerem o aperfeiçoamento dos mecanismos de regulação, fiscalização e controle social dessa modalidade, bem como a formação docente, com ênfase nos aspectos didático-pedagógicos. (PEE-MS, 2014, p. 67)

Nesse sentido, é que a meta número 10 apresenta a seguinte titulação: a EJA integrada à educação profissional tem por objetivo oferecer, no mínimo, 25% das matrículas na modalidade integrada à educação profissional. Reconhece que um dos maiores desafios da modalidade é a diversidade de alunos (as) e o modo como atuam socialmente:

[...] seu público prioritário inclui desde os idosos da zona rural aos jovens das pequenas e grandes cidades, as minorias étnico-raciais, as pessoas com deficiência e a população privada de liberdade.

Uma das razões pelas quais os estudantes da EJA retornam para a escola é o desejo de elevação do nível de escolaridade para atender as exigências do mundo do trabalho. Cada estudante que procura os cursos de EJA apresenta um tempo social e um tempo escolar vivido, o que implica a necessidade de reorganização curricular, do tempo e dos espaços escolares.

[...] O resultado da integração e articulação entre a educação de jovens e adultos e a educação profissional é concebido como uma alternativa de inclusão social de jovens excluídos da escola e do trabalho. Essa inclusão se dará pela elevação dos níveis de escolaridade desses jovens, pela sua qualificação inicial para o trabalho e pela sua participação cidadã na sociedade. (PEE-MS, 2014, p.69).

Dentre os programas instituídos, estão o PROEJA e o Projovem urbano, que visam contemplar o objetivo destacado nessa meta. O PROEJA foi instituído na rede estadual de ensino em 2008. Foi somente no município de Campo Grande com os cursos de Técnico em Comércio, em Eventos e em Eletrônica, e em 2010, no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). À medida que o Instituto criava novos *campi* pelo estado foi-se expandido a oferta, que se deu em seis municípios: Campo Grande, Corumbá, Coxim, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas. Segundo a tabela a seguir, que demonstra o quantitativo de alunos por turma de PROEJA, nota-se que a evasão é acentuada em vista do quantitativo de alunos por turma.

	Rede Estadual de Ensino			Rede Federal de Ensino		
	Turmas	Alunos	Média	Turmas	Alunos	Média
2008	3	87	29	-	-	-
2009	6	113	18,8	-	-	-
2010	5	63	12,6	1	30	30
2011	6	55	9,2	8	180	22,5
2012	5	72	14,4	11	164	14,9
2013	4	57	14,3	12	101	8,4

Fonte: INEP/MEC/CENSO ESCOLAR

Já em relação ao Projovem urbano, “a rede estadual oferece esse programa em vinte e dois municípios (polo) e em vinte e seis escolas (núcleos) do estado” (PEE-MS, 2014, p.71).

De acordo com os dados referentes ao quantitativo de alunos atendidos pelo Projovem Urbano, no estado, está abaixo do estimado por essa meta (25%).

Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, a LDB destaca, no art. 37, que cursos e exames são meios pelos quais o poder público deve viabilizar o acesso do jovem e adulto à escola, de modo a permitir o prosseguimento de estudos em caráter regular e tendo como referência a base nacional comum dos componentes curriculares.

Com isso, nota-se que, com base nos documentos destacados, há uma forte referência à contemplação da modalidade EJA no estado, porém, traz à tona também a preocupação no campo de atuação nos municípios, tendo em vista as questões que embasam esta pesquisa no quesito evasão, permanência, acesso e contribuição para a vida cotidiana dos presentes nela.

Nesse sentido, faremos, a seguir, uma discussão acerca dos modos como o processo de escolarização se dão no âmbito escolar na cidade de Três Lagoas-MS, de modo que seja possível refletir sobre o uso da fala enquanto parte desse processo, bem como sobre a relevância do letramento para tanto.

2 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O USO SOCIAL DA LINGUAGEM ENQUANTO (RE) CONSTRUÇÃO DE DISCURSOS

Discutimos até aqui os aspectos relevantes para compreensão da EJA enquanto modalidade de ensino. Em seguida, esclarecemos a maneira como está posta no estado de Mato Grosso do Sul. Logo, buscaremos ampliar a discussão e refletir acerca da maneira como se dão os processos de ensino e aprendizagem dentro da escola. O esclarecimento nos faz levantar a temática que conduz as indagações desta pesquisa. Faremos, portanto, uma discussão sobre os conceitos e possíveis relações entre o processo de alfabetização e letramento aos quais os sujeitos que compõe a modalidade estão expostos. Também abordaremos o uso da linguagem enquanto parte constituidora e transformadora de si dentro deste processo. Buscar compreender tais questões é o que permeia a discussão desta seção na tentativa de basear as observações que serão destacadas na última seção, procurando, assim, estabelecer relações com o mesmo e assim talvez compreender essa temática que norteia a problemática deste trabalho.

Tratar do processo de ensino e aprendizagem dentro das escolas é retratar a forma pela qual ele vem sendo ajustado ao longo da história. Repensar a maneira pela qual o currículo e a política conduzem esse processo implica em uma postura crítica, na intenção de apontar possíveis melhorias e retratar as formas adequadas e distorcidas em suas aplicações concretas.

Quando nos voltamos para o foco da pesquisa, vem à mente o sentido de valorização que o processo de escolarização ocupa na sociedade, o que nos faz indagar a forma como, dentro desse processo, há uma gana em torno da infantilização do ensino na EJA. Conforme Oliveira (2009), os conteúdos que serão trabalhados seguem uma organização e propostas e desenvolvidas para as crianças. Do mesmo modo, a linguagem utilizada pelo professorado é problema presente na EJA, que revela a infantilização dos indivíduos nela presente. Retratar essa problemática permite considerar uma determinante variedade de aprendizagens que mereciam maior atenção, tendo em vista os reais sujeitos que nela estão presentes.

Tratar da infantilização na EJA é repensar os valores sociais que a língua incorpora, considerando o poder da fala, das experiências e da palavra, que podem ser instituídas de modo a vir a atrair e fazer com que a permanência no processo formativo seja mais duradoura. Não entendemos que essa seja a única solução para a questão da evasão, mas esse olhar acerca

do valor social da linguagem enquanto algo que deve ser focado representa a educação não como algo meramente conteudista e reproduzidor de saberes pré-estabelecidos.

A maneira pela qual socialmente a EJA está construída converge para a reflexão sobre o poder no uso da fala e da escrita, o que indica a fala e a palavra enquanto signos constituidores de mundo, bem como possibilidade de (re) construção de novos discursos dentro e fora dos muros escolares. Logo, dar possibilidade para que essa voz daqueles(as) que compõe a modalidade sejam ouvidas permite questionamentos pertinentes a visão que eles têm a respeito da modalidade, sejam suas opiniões no que se refere a forma como é construída a EJA, seja acerca da possibilidade de ampliação da percepção e da indagação acerca das verdades ditas prontas e inquestionáveis.

Nesse sentido, importa expormos as discussões acerca dos níveis determinantes de letramento e sua possível relação com o processo de alfabetização, tendo em vista o ponto de partida desta discussão, em que os indivíduos que buscam a EJA como possibilidade de inserção social. Assim, problematizar os conceitos de alfabetização, remete-nos a fazer possíveis relações com a temática do letramento. Para tanto, faremos esse levantamento na tentativa de obter melhor compreensão sobre as temáticas e a forma como estão relacionadas ao processo normativo escolar.

2.1 Alfabetização e letramento: possíveis relações

Quando nos propomos a discutir sobre a alfabetização, temos em mente todas as ações que regem o discurso de se extinguir o analfabetismo. Sabemos dos altos índices e a maneira como o analfabetismo recai sobre as salas de aulas, especialmente, sobre a modalidade EJA. Aparece também nesse cenário a questão do letramento; conceito bastante utilizado quando se trata de questões que envolvem a aprendizagem de leitura e escrita. Discussões de tais pontos têm sido constantes no âmbito educacional, e compreender isso nos ajudará, de certa forma, na condução da defesa de uma melhora na qualidade de ensino da modalidade EJA.

É inegável que estamos rodeados, há anos, de ações governamentais, como destacado na seção anterior, que pretendem discutir a temática da alfabetização, mas nos questionamos sobre a valorização do letramento nelas enquanto parte dos processos. Não compreendemos o letramento como um método pré-determinado, mas o utilizaremos como forma para se compreender o poder e o uso social da escrita na construção de sujeitos atuantes dentro do processo de ensino.

A forma mais antiga da escrita surgiu na Mesopotâmia, que segundo Valverde (1987, apud, TFOUNI 2006), se solidificava por meio de peças de argila utilizadas nas relações de troca de mercadorias, marcando um período de crescimento econômico para a época, bem como a extensão de uma cultura denominada escrita para povos próximos e logo para regiões longínquas como a China.

Aponta-se a escrita como “uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas” (TFOUNI, 2006 p. 14), entretanto, sempre esteve fortemente interligada a fatos importantes como, por exemplo, as relações de poder que estão atreladas à utilização da escrita de forma restrita ou não. Segundo Tfouni (2006, p.13) a escrita está associada desde suas origens a um jogo de: “Dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como a mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos”.

Entretanto, para Britto (2003, p.50), o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento da escrita foi “a expansão da possibilidade da memória registrada e de formas de organização mais estruturadas e de controle sistemático”. Devido a isso, passou-se a considerar uma nova dimensão sobre a escrita além daquela que se estabeleceu sobre os sujeitos, isto é, a construção da sociedade de cultura escrita. Portanto, compreende-se segundo o mesmo autor que:

O desenho urbano, as formas de interlocução no espaço público, as expressões de cultura, os princípios e constrangimentos morais, as leis, a organização da indústria e do comércio, tudo isso parte da sociedade de cultura escrita, as próprias formas de língua falada, bem como os valores e as avaliações que se fazem dos enunciados

verbais estão referenciadas nesse modo de produção de cultura (BRITTO, 2003, p.50)

Para Tfouni (2006), a escrita tem por intuito distribuir ideias, entretanto, ela trabalha de forma contrária, isto é, encobrendo-as, pois garante o poder aos que a ela tem acesso.

No entanto, para Britto (2003), referir-se à cultura escrita significa ter um conjunto de conhecimentos e capacidades individuais no que diz respeito ao uso da leitura e da escrita, pois na medida em que uma pessoa utiliza os instrumentos que constituem o ambiente urbano, que se organiza em função dele, ela necessariamente está submetida à cultura da escrita.

Por isso, participar da sociedade da escrita implica conhecer e utilizar os instrumentos oferecidos por ela como forma de utilizar-se das habilidades de leitura e escrita presentes nela. E estas habilidades, segundo Galvão e Di Pierro (2007), são requeridas com maior frequência no mercado de trabalho, pois, sem o domínio dessas habilidades, os indivíduos analfabetos são expostos ao constrangimento com os rótulos pejorativos e a desqualificação simbólica que a sociedade lhes impõe. (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p. 20).

Estar exposto a tais constrangimentos é, de acordo com Bagno (2007), muito comum na sociedade em que vivemos. Há preconceitos alimentados todos os dias pelas mídias, de forma geral, e é claro que na escola também, tendo em vista que, muitas vezes, ela tem a intenção de ensinar o que é “certo”, que seguem essa ideia normativa do uso da língua portuguesa. O preconceito linguístico, assim definido pelo autor, traz consigo uma bagagem de ações que são prejudiciais aos indivíduos como um todo, pois, acima de tudo, devemos considerar a diversidade em que o português que é falado em nosso país apresenta. Temos implicações que são regionais, logo, culturais, e que diferem a forma como falamos. Isso é prejudicial à educação, pois reconhecer tal variedade implica em respeitar, valorizar e compreender os modos em que a fala é oralizada.

O reconhecimento da existência de muitas normas linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja consequente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola

proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade de português não padrão. (BAGNO, 2007, p. 18)

Logo, entendemos que dentro de uma sala de aula há uma diversidade de variações linguísticas, e isso deve ser aproveitado e respeitado durante o processo normativo escolar. Pensando sobre isso, é possível levantarmos a reflexão acerca da maneira como a questão vem sendo tratada nas salas de EJA, pois estamos falando de adultos e adolescentes que vêm de regiões, espaços sociais diferentes e isso é pertinente a todo o processo no qual ele(a) se encontra.

Portanto, compreender o preconceito linguístico no ensino de língua portuguesa nas escolas refere-se ao fato de que, nelas, os estudantes são obrigados a pronunciar “do jeito que se escreve” (BAGNO, 2007, p.51), sem levar em consideração toda a variação linguística presente na sala de aula. Essa valorização da língua escrita associada ao desprezo pela língua falada é uma forma bastante preconceituosa que deveria ser repensada em todos seus sentidos.

As pesquisas realizadas nos últimos quarenta anos demonstram que o uso da escrita condiciona formas próprias para a sua organização no pensamento de cada indivíduo. Britto (2003, p. 53) destaca que na sociedade atual há comumente uma supervalorização do letramento individual, mas “desconsidera-se, assim, o fato de que o conhecimento é um produto social e que aquilo que uma pessoa sabe e efetivamente faz se circunscreve nas condições históricas objetivas em que ela se encontra”, nesse sentido quando falamos de letramento social não imaginamos que seja uma somatória de habilidades individuais, e que assim se há certa organização social.

Contudo, mesmo dentre os indivíduos que vivem na sociedade de cultura escrita, os índices de analfabetismo apontam que no Brasil os dados ainda são preocupantes principalmente em áreas de baixa renda. Os dados do INAF (2001) – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – discutidos por Britto (2003) evidenciam que:

55% dos analfabetos trabalham na “agricultura”, 14% na “construção civil” (dois setores de atividade econômica tipicamente de baixa remuneração), apenas 4% dos sujeitos classificados no nível 3 de alfabetismo estão

envolvidos com essas atividades, provavelmente ocupando posição de liderança. (BRITTO, 2003,p.55)

Alfabetizar jovens e adultos é um desafio que tem percorrido anos dentro das discussões educacionais. A preocupação em torno da modalidade tem se solidificado na medida em que as necessidades educacionais não têm suprido a demanda e a evasão nas escolas.

Promover o acesso dos indivíduos ao mundo da escrita, de acordo com Soares (2003), é missão e responsabilidade da escola, bem como do processo que nela se desenvolve a escolarização. A escola e a escolarização precisam permitir tanto a aprendizagem de habilidades básicas (leitura e escrita) quanto o desenvolvimento dessas habilidades enquanto aplicação nas práticas sociais.

Entender, portanto, que em uma sociedade centrada na escrita como a nossa, na qual os sujeitos estão inseridos mesmo que involuntariamente no mundo da leitura, contribui para o entendimento de que os sujeitos pertencem também à escola e ao processo que nela é desenvolvido.

É possível discutir essa abordagem com base nas palavras de Paulo Freire (1997):

A primeira afirmação que devo fazer é a de que não há prática, não importa em que domínio, que não esteja submetido a certos limites. A prática que é social e histórica, mesmo que tenha uma dimensão individual, se dá num certo contexto tempo-espacial e não na intimidade das cabeças da gente (FREIRE, 1997, p. 46).

Com base nessa afirmativa, percebemos que as práticas de leitura e escrita são usadas no meio social. Isso promove a reflexão sobre os sujeitos que compõem a EJA, pois são indivíduos que pertencem a um meio social, que, por sua vez, antecede o processo formal de escolarização predisposto a inseri-los em uma cultura letrada.

Entendemos, tomando por base Kleiman (1995), que o ser letrado é aquele que tem uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. Assim, o letramento para esta autora seria um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

O termo letramento resultou, segundo Britto (2003), de sua versão no termo inglês *literacy*, que foi, inicialmente, traduzido no Brasil como alfabetização. Costa Val (2006) afirma que esse termo foi criado quando se passou a compreender que, nas sociedades atuais, é insuficiente o simples aprendizado das letras e que se integrar socialmente, hoje, envolve também “[...] saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos”. (COSTA VAL, 2006, p. 19). Devido aos avanços na forma de se entender as relações de participação social, bem como a ampliação do acesso à construção do conhecimento numa cultura escrita, passou-se a aplicar e reformular o conceito de letramento.

Tendo em vista o fato de vivermos em uma sociedade grafocêntrica Brito (1996) alerta que ser leitor é visto socialmente como uma qualidade positiva, por sua vez, o ser não leitor é considerado minimamente como alguém que deveria se envergonhar:

[...] ser não leitor seria, por sua vez, uma espécie de deficiência essencial, quase uma mutação, no mínimo algo de que se deve envergonhar, torna-se uma aberração: como pode não ser leitor um profissional que frequenta durante anos uma instituição cujo saber está todo referenciado em documentos escritos e que tem a função principal de apresentar ao aprendiz um conjunto de saberes que se constituem no interior da cultura letrada? (BRITO, 1996, p. 61).

Nesse sentido, compreendemos que o preconceito com os sujeitos não alfabetizados são comuns, e isto é um problema a medida que tal preconceito seja nivelado pelos discursos de aprendizagem inseridos na escola.

Por outro lado, Galvão e Di Pierro (2007), ao discutirem a questão do preconceito contra o analfabeto, afirmam que este vive situações que o leva a ter sentimentos de inferioridade e humilhação. O analfabetismo parte de um problema social maior e, por consequência, ser analfabeto não é uma condição constituída por questões meramente pessoais.

Assim, há dois modos de se entender o letramento. O primeiro diz respeito a um *processo* e o segundo a uma *condição*. “O processo de letramento diz respeito a políticas educacionais e culturais, metodologias de ensino e seleção de conteúdo; já a condição de

letramento diz respeito à capacidade objetiva de uma pessoa ou um grupo social.” (BRITTO, 2003. p. 52).

Portanto, o letramento enquanto processo pode ser entendido de duas maneiras: a primeira é aquela que depende de uma agência formativa, como a escola, e, a segunda, é aquela adquirida por meios socioculturais. Já o letramento enquanto condição remete à capacidade do sujeito ou do grupo social ao se deparar em situações que envolvem a leitura e a escrita.

Desse modo, o letramento não se refere apenas ao ser alfabetizado, mas também aqueles que não o são, e, nesse sentido, nota-se que ele se desprende do individual para o social, com foco nos aspectos sociais e históricos da aquisição da escrita.

A escola é a agência formativa na qual encontramos diferentes indivíduos em distintas formações. Não se trata apenas da educação formal, mas deve ser aquela que se estende para além dos muros escolares. Precisa tomar por base o contexto social do aluno, bem como as implicações da escolarização. De acordo com Goulart (2014, p.37), “Aprender a escrita somente tem sentido se implicar a inclusão das pessoas no mundo da escrita, ampliando sua inserção política e participação social”.

Esse encontro com a escrita que os indivíduos constroem ao longo da vida, segundo Pereira (2006, p. 25) envolve tanto a escola quanto outros ambientes sociais. Nos últimos anos, esse encontro tem assumido a denominação de letramento, o qual é construído a partir de uma relação de fatores. Dentro da sala de aula, essas práticas não devem ser descartadas, pois se formam a partir do letramento como uma “[...] construção condicionada pelos contextos de uso e aquisição da escrita” como aponta Goulart (2014, p. 44):

O fato de a escrita ocupar o espaço político-social de forma tão contundente a coloca em destaque na vida dos sujeitos, inscrevendo-os e atribuindo-lhes valor, ainda que muitas vezes os sujeitos não se apercebam disto. Ou seja, a escrita atravessa a vida social, as nossas vidas particulares, de uma infinidade de maneira.

Portanto, torna-se evidente o fato de que, dentro de instituições escolares, bem como no processo ao qual está submetido, há correlação direta entre os sujeitos socialmente constituídos e o processo de escolarização ao qual estão envolvidos.

Entendem-se os indivíduos da modalidade de ensino em questão enquanto seres letrados, isto é, formados dentro de uma sociedade grafocêntrica, que está repleta de signos, os quais, de certa forma, constituem o mundo. A escola é a agência formativa na qual encontramos diferentes indivíduos em distintas formações. Não nos referimos apenas à educação formal, mas àquela que se estende para além dos muros escolares, tomando por base seu contexto social, bem como as implicações da escolarização, para que o mesmo se construa. A maneira como os processos de aprendizagem da escrita se dão nos remetem a fazer relação com as experiências vividas pelos indivíduos, levando em consideração seus valores e compreendendo os elementos que a EJA proporciona aos indivíduos que dela participam, tanto no âmbito social, como econômico, cultural e político.

O termo alfabetização, de acordo com Soares (2008), não supera o significado de simplesmente levar o aprendiz do alfabeto, isto é, ensinar as habilidades de ler e escrever. É preciso compreender que o processo de aquisição da língua escrita, bem como o processo de desenvolvimento da mesma se dá de forma diferente.

No entanto, para Galvão e Di Pierro (2007), a alfabetização se constitui enquanto um pilar da própria cultura escrita devido à importância que a leitura e escrita adquiriram ao longo do tempo nos modos de vida da sociedade centrada na escrita.

A alfabetização é considerada um dos pilares da cultura contemporânea, pelo valor que a leitura e a escrita adquiriram no modo de vida nas sociedades urbano-industriais permeadas pela ciência e tecnologia, e também por ser uma ferramenta que permite o desenvolvimento de outras habilidades igualmente valorizadas nesse âmbito. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p.13).

De acordo com Tfouni (2006), a alfabetização corresponde à aquisição da linguagem escrita em um modelo linear de desenvolvimento, no qual o indivíduo aprende a utilizar e decodificar símbolos gráficos que irão representar os sons da fala. Entretanto, ela passa por

variáveis como a questão da escolarização. Logo, esse processo deixa de ser linear e passa a ser gradual, pois envolve graus de complexidade crescente, que levarão a um determinado nível de alfabetismo. No entanto, ela deve promover aos sujeitos uma apropriação da escrita de forma individual, e não apenas repetidores do discurso pedagógico.

No entanto, a autora afirma que existem duas maneiras as quais se compreende a alfabetização: a primeira refere-se ao processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita de forma individual. Já a segunda refere-se a “um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes”. (TFOUNI, 2006, p.18).

Por isso a alfabetização refere-se ao processo de aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita, são as chamadas práticas de linguagem, de forma que por esse processo de escolarização é que se dá a instrução formal do indivíduo. Isso leva a afirmar que a alfabetização pertence ao âmbito do individual e não no social. (TFOUNI, 2006).

No entanto, Ferreiro (2007), afirma que o aprendizado da escrita é importante na escola tão quanto é para fora dela e não o contrário, ao falar sobre a alfabetização de crianças, e aqui vamos estender sua concepção ao foco desta pesquisa, destacando que tais não chegam a escola ignorantes, que possuem conhecimentos sobre a língua escrita, mesmo “não compreendam a natureza do código alfabético e que são esses conhecimentos (e não as decisões escolares) que determinam o ponto de partida da aprendizagem escolar.” (p. 69)

Há vários significados para o termo alfabetização de acordo com Britto (2003.), pois tal dependerá do desenvolvimento dos diferentes modos de raciocínio. O primeiro refere-se ao conceito de alfabetização vinculado à escolarização com a função de formador das ações que promoverão o letramento e o segundo remete à ideia do ser letrado, aquele que supostamente é capaz de fazer uso dos seus conhecimentos sobre escrita. No entanto, há duas maneiras de se entender o letramento: uma como processo e outra como condição, os quais são apontados pelo mesmo autor o letramento enquanto processo pode ser entendido de duas maneiras, a primeira é aquela que depende de uma agência formativa, como a escola, por exemplo, e, a segunda, não menos importante, é aquela adquirida por modos socioculturais, como a mídia, imprensa, contato com as formas escritas em geral. Já o letramento enquanto condição remete à capacidade do sujeito ou do grupo social ao se deparar em situações que envolvem a leitura

e a escrita. Com isso podemos afirmar, segundo o mesmo autor, que o letramento: “Remeteria para um movimento mais geral, que se relaciona com a percepção da ordem da escrita, de seus usos e objetos, bem como de ações que uma pessoa ou um grupo de pessoas faz com base em conhecimentos e artefatos da cultura escrita.” (BRITTO, 2003, p.53).

Para Rojo (2001) letramento e escolarização se dão concomitantemente pelo fato da escola ser considerada uma “agência de letramento”, onde há textos escritos com uma frequente circulação.

Para Tfouni (2006) o letramento não se restringe apenas aos indivíduos que adquiriram a escrita, ou seja, aos alfabetizados, mas sim a todos aqueles que estão em contato com a cultura escrita, não tendo a alfabetização como mero requisito para ser letrado. Por isso, o “letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” (TFOUNI, 2006, p.20).

Assim, é importante explicar a confusão feita em que não ser alfabetizado significa também não ser letrado, pois o iletrismo de certa forma não existe enquanto ausência total na sociedade dita escrita. Em vista disso, alfabetização e letramento devem ser analisados como processos de naturezas diferentes, tendo em vista que o letramento não necessita da alfabetização para vir a ocorrer, ou vice-versa. Portanto, deve-se passar a entender o letramento como:

Um continuum, determinado por relações de força de cunho social. Esse continuum seria constituído por posições de sujeito que determinariam um discurso mais ou menos letrado. Deste modo, evitaremos as classificações preconceituosas decorrentes da aplicação das categorias “letradas” e “iletrados”, bem como a confusão que essencialmente se faz com essas categorias e respectivamente a, “alfabetizado” e “não-alfabetizados”, além de separar o fenômeno do letramento do processo de escolarização, que como já foi visto comumente acompanha o processo de alfabetização. (TFOUNI, 2006, p.24).

Portanto, o letramento tem por intuito investigar não apenas o ser alfabetizado, mas também aqueles que não o são, e neste sentido nota-se que ele se desprende do individual e focaliza-se no social, centralizando assim nos aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. Assim, compreendemos que tanto a alfabetização quanto o letramento possuem suas

relações com base nas suas implicações sociais, porém se diferenciam no sentido técnico para sua aquisição.

Deste modo, portanto, faremos a seguir uma discussão à questão referente ao uso da linguagem enquanto motivador de novas aprendizagens, compreendendo como vimos nesta discussão os sujeitos letrados que estão imersos dentro do processo de alfabetização na 3ª fase da EJA, sujeitos esses que, como vimos, entram no processo de alfabetização com experiências com a língua escrita e oral advinda do meio social.

2.2 Linguagem, aprendizagem e (re) construção de novos discursos.

Ao se falar de educação, remete-se a todos os percalços enfrentados na sociedade atual. É notório que ao se tocar no tema, emerge o questionamento sobre a questão de evasão nas escolas, assim como a redução de classes de aula que atendam à modalidade. Nesse sentido, pensamos no processo que conduz a aprendizagem do aluno, este ainda amparado por uma didática infantilizada, bem como conteudista.

Desta maneira, repensar a forma como os conteúdos têm sido aplicados na EJA nos leva a questionar como esta modalidade está refletindo no dia a dia daqueles a que ela atende. Sabemos que dentro das salas há uma composição heterogênea, no sentido de idade, sexo e perspectivas sobre a modalidade, que tornaria o processo de aprendizagem algo mais satisfatório se pudesse considerar toda a carga histórica que compõe aqueles estudantes.

Repensar a valorização das vozes dentro da sala de aula é algo pertinente a essa discussão, tendo em vista o olhar atribuído pelo estudante a sua escolarização. Sabemos com isso que boa parte das discussões está em torno da escolarização da “idade correta”, contemplando assim crianças e jovens. Porém, ao olharmos para o ainda elevado índice de analfabetos no país, aparece a discussão das políticas, assim como a maneira como a EJA vem sendo tratada ao longo dos anos. Desta forma, cabe ao processo de escolarização não somente repassar conteúdos programados, mas também compreender o valor dessas vozes para o processo de aprendizagem.

A forma de se conduzir as aulas nas salas de EJA devem tomar como frente à valorização das vozes presentes. Estas trazem uma bagagem social intrínseca que repercute discursos prontos e que ajuda a construir novos, e isso também deveria ser entendido como forma de aprendizado.

Assim, de acordo com Alkmin (2012), a relação entre a linguagem e sociedade encontra-se inteiramente ligada “à questão da determinação do objeto de estudo da Linguística” (ALKMIN,2012, p.25). Refletir sobre o uso da fala, enquanto objeto construído socialmente, é o que permeia a discussão desta seção. É Saussure que define a língua como parte central da linguística, assim ela “é o sistema invariante que pode ser abstraído das múltiplas variações observáveis da fala” ”(ALKMIN,2012, p.25), ou seja, a linguagem e a língua são um ato individual próprio do discurso, pois a linguagem é autônoma e independente, desta forma a base da linguagem se dá por um conjunto de todos os fenômenos linguísticos, criativo e individual. Com isso, entende-se, portanto, que a língua se dá de modo individual e não social, porém tal afirmação será contraposta nessa discussão acerca dos pressupostos da Sociolinguística.

De acordo com a mesma autora, “a história da humanidade é a história de seres organizados em sociedade e detentores de um sistema de comunicação oral, ou seja, de uma língua” (ALKMIN,2012, p.23.), logo entende-se que todas as línguas são extensões históricas, isto é, todos nós e as futuras gerações são/serão compostas por seus descendentes de uma língua, que de certa forma variam conforme diferentes aspectos, seja geográfico ou social. Portanto, as mudanças que ocorrem/ocorrerão são meramente parte desse histórico, que está sempre em constante transformação. Conforme aponta:

Os falantes adquirem as variedades linguísticas próprias a sua região, a sua classe social etc. De uma perspectiva geral, podemos descrever as variedades linguísticas a partir de dois parâmetros básicos a variação geográfica (ou diatópica) e variação social (ou diastrática)

A variação geográfica ou diatópica está relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas.” (ALKMIN,2012, p.36)

Logo, entende-se que essas variações, segundo a mesma autora, referem-se a um conjunto de determinantes que representa a identidade dos indivíduos falantes, assim como representam os aspectos socioculturais da sociedade de fala, apontando, portanto aspectos que relacionam a essas variações de ordem social, sendo *a) classe social; b) idade; c) sexo; d) situação ou contexto social.*” (ALKMIN,2012, p.37)

Entendemos, portanto, de maneira direta o estudo da língua falada enquanto parte da Sociolinguística, ou seja, aquela que será descrita e considerada em conjunturas reais de seu uso. Alkmin (2012) seguindo este pensamento compreende que a questão que permeia essa discussão é a comunidade linguística, sendo aquela que compõe um “conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos.” (ALKMIN, 2012,p.33). Ou seja, uma sociedade de fala se caracteriza pela maneira como os indivíduos interagem por meio de *redes comunicativas diversas* que estão imersas por um conjunto de regras, e não apenas pelo fato de compor-se por indivíduos que falam da mesma forma. Conforme aponta:

Ao estudar qualquer comunidade linguística, a constatação imediata é a existência de diversidade ou da variação. Isto é, toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar. A essas diferentes maneiras de falar, a Sociolinguística reserva o nome de variedades linguísticas. (Alkmin,2012 p. 34)

Nesse sentido, entendemos que qualquer língua falada pela sociedade em diferentes ambientes sempre sofrerá variações e que a mesma jamais se apresentará de modo homogêneo, afirmando assim que qualquer língua há uma variedade grande em seus dialetos. Portanto, ambos não se dão de maneira separada, e isto para Sociolinguística não é um problema, e sim compõe o *fenômeno linguístico*. (ALKMIN, 2012)

Nesse segmento, fica claro o uso social da fala, fazendo-nos refletir sobre o poder das palavras, que a mesma produz verdades que são perfeitamente mutáveis de acordo com o contexto a qual está inserida. Compreender que as verdades e consequentemente as aprendizagens estão meramente amarradas a um sentido positivista e organizacional de um sistema, não nos permite enxergar este lado do uso da linguagem enquanto fator

preponderante ao desenvolvimento do indivíduo tanto dentro de um sistema escolar quanto fora.

Bakhtin (1997) destaca que não existe palavra que seja última, não há limite para o diálogo e pela sua capacidade de transformação e renovação, a fala está de modo absoluto em transformação a partir do seu contanto com o outro, e ela se dá a partir de sua constituição ideológica e social.

Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da grande temporalidade. (BAKHTIN, 1997, p. 414)

Conforme Amorim (2004), há a importância da superação de certezas ditas absolutas e imutáveis, pois isso nos leva a desconstruir verdades que são construídas pelos seres humanos em sua existência como algo que não é único. Com isso, tal reflexão nos conduz para a percepção da maneira como tem sido ensinada e cobrada não só pelos meios acadêmicos, mas dentro do processo de escolarização de uma determinada organização para que o trabalho tenha de fato uma determinada veracidade. Entendemos, portanto, que as verdades não são prontas e instituídas e sim estão em constante processo de formação, nada necessariamente é único.

De acordo com Amorim (2012), o conhecimento baseado na realidade será aquele que eu reconheço a veracidade que ele tem e reconheço a legitimidade dele para mim, reconheço-o e me reconheço nele, há nesse sentido uma relação dialógica da construção dos discursos. Essa produção não será realizada desvinculada do ser e de sua existência no cotidiano. Logo, a relação entre professor e aluno não pode calar a voz do um do outro, isto é, há que reconhecer o ser e o ser por ele reconhecido. E por isso ter um posicionamento *exotópico* nos permite a refletir sobre os diferentes olhares que teremos a partir do lugar externo a qual fazemos parte, vinculado a nossa visão naturalizada.

Conforme a mesma autora, a necessidade de se compreender como o outro, colocar-se em relação ao mundo para depois retornar a nossa posição acrescida da experiência vivida com o outro, assim também como revelar ao outro aquilo que ele não vê, e por isso a necessidade de uma aproximação, mas também de um distanciamento do objeto. Compreendemos, portanto, a linguagem enquanto uma atividade continua de criação realizada por enunciações individuais, consciente e criativa.

Repensar a forma como nos colocamos entre esse distanciamento, nos leva a dialogar com a maneira como utilizamos as diferentes entonações e enunciados e que podem ou não influenciar no objetivo pretendido com base nessa relação discursiva. (AUSTIN, 1990).

Reflexo das relações inter-humanas e de sua hierarquia social no discurso. Inter-relação das unidades do discurso. Percepção aguda do que é pessoal e do que é do outro na vida verbal: Papel sumamente importante do tom. O mundo da injúria e o mundo do elogio (e seus derivados: lisonja, adulação, hipocrisia, humilhação, alusões, indiretas, etc.). O mundo quase imaterial no qual se refrata a inter-relação dos locutores (grau, hierarquia, etc.). É o aspecto menos estudado da vida verbal. (BAKHTIN, 1997, p.396).

Logo, entendemos como afirma Bakhtin (1997) que a forma como se articula a compreensão em diferentes atos, cada ato possui um sentido e todos eles estão inseridos num contexto dialógico que contribui para reconstrução constante da identidade que se dá por meio da linguagem e essa articulação constitui quatro pontos a ser destacados:

1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) O reconhecimento do signo (como algo conhecido ou desconhecido); a compreensão de sua significação reproduzível (geral) na língua. 3) A compreensão de sua significação em dado contexto (contíguo ou distante). 4) A compreensão dialógica ativa (concordância-discordância). (BAKHTIN, 1997,p.401)

Notamos, portanto, que essa construção dialética contribui de modo significativo na constituição do eu, e o quanto o outro influencia na mesma e assim vice-versa. Quando refletimos sobre o modo como as metodologias de pesquisa vêm se constituindo ao longo do tempo, remete-nos a levantar o modo pelo qual nos constituímos também enquanto

pesquisador e modo como influenciamos nossos escritos, tendo por base o nosso conhecimento naturalizado, porém não o devemos tomar como único e imutável.

Considerando isso, entendemos o ato de falar a partir do que Austin (1990) discute ao tratar de questões fundamentais, na diversidade de sentidos que “dizer algo é fazer algo, ou que ao dizer algo estamos fazendo algo, ou mesmo os casos em que por dizer algo fazemos algo.” (AUSTIN, 1990, p.85). Assim, o ato da fala proporciona implicações e ampla variedade de sentidos que partem de uma sociedade centrada na escrita e, conseqüentemente, na fala. O dizer nos permite compreender a forma como compreendemos, assim como as relações com o meio do qual fazemos parte.

‘Fazer algo’ quer dizer algo é, em sentido normal e completo, fazer algo- o que inclui proferir certos ruídos, certas palavras em determinada construção, e com um certo ‘significados’ filosófico favorito da palavra, isto –e com um sentido e uma referência determinados.

A esse ato de ‘dizer algo’ nesta acepção normal e completa chamo de realização de ato locucionário (O interesse nele se dá basicamente para esclarecer bem em que consiste o mesmo para distinguí-lo de outros atos (AUSTIN, 1990, p. 85)

Podemos dizer, portanto, que o ato de fala está inteiramente ligado aos domínios escriturísticos de uma sociedade que determina suas correlações. Nesse aspecto, Austin (1990) determina definições que compõe o ato de dizer, como aquele *locucionário*, aquele que se configura como o ato de dizer e enunciar; *ilocucionário*, como ato que compõe aquilo que o outro entende e o *perlocucionário*, como ato no qual você age sobre outro, uma ação no mundo.

Distinguimos um conjunto de coisas que fazemos ao dizer algo, que sintetizamos dizendo que realizamos um ato locucionário o que equivale, a grosso modo, a proferir determinada sentença com determinado sentido e referência, o que, por sua vez, equivale a grosso modo, a “significado” no sentido tradicional do termo. Em segundo lugar dissemos que também realizamos atos ilocucionários tais como informar, ordenar, prevenir, avisar, comprometer-se, etc. isto é, proferimentos que têm uma certa força (convencional). Em 3º lugar também podemos realizar atos perlocucionários, os quais produzimos porque dizemos algo, tais como convencer, persuadir, impedir ou mesmo surpreender ou confundir. Aqui temos 3 sentidos ou

dimensões diferentes, senão mais até, da frase, “ o uso de uma sentença” ou “ o uso da linguagem” (e, naturalmente, há outras também). Todas essas 3 classes de ações, as dificuldades e reservas costumeiras que consistem em distinguir uma tentativa de um ato consumado um ato intencional de um não- intencional, e coisas semelhantes. Depois dissemos que tínhamos que considerar essas 3 classes de atos em maior detalhe. (p.95)

O ato locucionário (e dentro dele o fonético, o fático e o rético) que tem um significado. O ato ilocucionário que tem uma certa força ao dizer algo; e o ato perlocucionário que consiste em se obter certos efeitos pelo fato de se dizer algo. (AUSTIN, 1990, p.103).

Assim, notamos que em um cenário como a sala de aula há uma diversidade de enunciações que levam a novos enunciados. Eles, de certa forma, são produzidos por meio do diálogo e pode promover novas realizações frente à realidade escolar.

O cumprimento de determinações do currículo escolar que atendam uma a uma aprendizagem específica em cada sala não se torna algo baseado no retrocesso se considerarmos o agir social daqueles que a compõe. Nesse sentido, estende-se não só aos estudantes, mas a todos que, de certa forma, estão envolvidos nesse processo de troca e aprendizagem.

Refletindo sobre a aplicação de determinados conteúdos, dos quais não estamos isentos de termos que os cumprir, sabe-se que as palavras usadas devem, até certo ponto, serem explicadas pelo contexto no qual estão inseridas, promovendo uma troca linguística. (AUSTIN, 1990).

Com isso, compreendemos o uso da palavra enquanto representação do mundo em nós e de nós no mundo. Dessa forma, a escola e o processo nela instituído refletem o poder e uso da fala enquanto parte constituinte de um todo, não sendo algo de naturezas que se opõem. Nesse sentido, a EJA é constituída por indivíduos como parte de uma sociedade centrada na escrita, e o uso dessa constituição não deve, em tese, se abster do processo de ensino e aprendizagem. Compreender o mundo como aquele que a fala e a escrita se fazem enquanto partes constituidoras do ser e isto nos põem em situação em que ela precisa ser levada como parte relevante do processo de escolarização.

Bakhtin (1997) destaca que não existe palavra que seja última, pois não há limite para o diálogo e, pela sua capacidade de transformação e renovação, a fala está constantemente em

transformação a partir do seu contato com o outro. Ela se dá a partir de sua constituição ideológica e social.

Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da grande temporalidade. (BAKHTIN, 1997, p. 414).

Com isso, compreende-se, com base em Amorim (2004), que o conhecimento baseado na realidade será aquele no qual eu reconheço a veracidade que ele tem e reconheço a legitimidade dele para mim: reconheço-o e me reconheço nele. Essa produção não será realizada desvinculada do ser e de sua existência no cotidiano. E, por isso, ter um posicionamento *exotópico* nos permite refletir sobre os diferentes olhares que teremos a partir do lugar externo a qual fazemos parte, vinculado a nossa visão naturalizada.

Nesse sentido, quando pensamos sobre a toda cientificidade materializada em uma verdade única e absoluta baseada em ideais pré-fixados é que Amorim (2004) afirma a necessidade de se compreender como o outro, colocar-se em relação ao mundo para depois retornar a nossa posição acrescida da experiência vivida com o outro. Da mesma maneira, é possível revelar ao outro aquilo que ele não vê, e por isso a necessidade de uma aproximação, mas também de um distanciamento do objeto.

Logo, entendemos como afirma Bakhtin (1997), que forma como se articula a compreensão em diferentes atos. Cada ato possui um sentido e todos eles estão inseridos em um contexto dialógico que contribui para reconstrução constante da identidade que se dá por meio da linguagem e essa articulação constitui quatro pontos a ser destacados:

A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) O reconhecimento do signo (como algo conhecido ou desconhecido); a compreensão de sua significação reproduzível (geral) na língua. 3) A compreensão de sua significação em dado contexto (contíguo ou distante). 4) A compreensão dialógica ativa (concordância-discordância). (BAKHTIN, 1997, p.401).

Repensar a forma como nos colocamos entre esse distanciamento nos leva a dialogar com a maneira como utilizamos as diferentes entonações e enunciados podem ou não influenciar no objetivo pretendido com base nessa relação discursiva.

Reflexo das relações inter-humanas e de sua hierarquia social no discurso. Inter-relação das unidades do discurso. Percepção aguda do que é pessoal e do que é do outro na vida verbal: Papel sumamente importante do tom. O mundo da injúria e o mundo do elogio (e seus derivados: lisonja, adulação, hipocrisia, humilhação, alusões, indiretas, etc.). O mundo quase imaterial no qual se refrata a inter-relação dos locutores (grau, hierarquia, etc.). É o aspecto menos estudado da vida verbal. (BAKHTIN, 1997, p. 396).

Entendemos, portanto, o valor do uso social da fala enquanto forma reconstituidora de novos saberes, bem como sua relevância nas salas de aulas. Entender a palavra como fonte decisiva para o desenvolvimento dos resultados de pesquisa, e, do mesmo modo, a análise e a compreensão do texto e do contexto no qual estamos inseridos tanto como pesquisador quanto como sujeitos da pesquisa, permite entender como toda e qualquer palavra conduz para além desta dissertação. É este o poder da palavra: fazer-nos compreender que os saberes não estão prontos, e que eles estão sempre em constante transformação.

Compreendemos por meio desta discussão a importância para o processo de aprendizagem das falas e do uso permanente do diálogo enquanto fonte primordial para tal tarefa na EJA. Dessa forma, faremos, no próximo capítulo, uma discussão em torno da metodologia utilizada nesta pesquisa para que possamos compreender os caminhos utilizados para que ela pudesse ser desenvolvida e assim delinear nossa discussão acerca do objetivo proposto.

3- PERCURSO METODOLÓGICO.

Este capítulo pretende discutir acerca da metodologia aplicada para a coleta de dados desta pesquisa. Compreende-se que a pesquisa em Educação vem com o tempo passando por transformações e mediações que possibilitam diferentes olhares para os resultados obtidos nas pesquisas.

Assim sendo, conforme Duarte (2002) delimitar os sujeitos que baseiam o campo de pesquisa, daqueles a serem entrevistados e a sua representatividade dentro do grupo social a qual vem sendo estudado formam um problema a ser enfrentado, pois trata-se de um campo pelo qual a pesquisa perpassará, um campo a ser descoberto.

Isto posto, trabalharemos com uma pesquisa de cunho qualitativo em uma abordagem que nos dá uma estreita ligação com os sujeitos da pesquisa que, conforme Ludke e André (1986, p.11) “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, ou seja, esse tipo de pesquisa propõe um contato direto do pesquisador com o objeto de pesquisa, pois a experiência direta é o melhor teste de verificação. Portanto para Bogdan e Biklen (1982, apud Ludke; André, 1986, p.12):

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem.

Portanto, entende-se por pesquisa qualitativa a aquisição de dados que devem ser descritivos, obtidos a partir da relação direta entre o pesquisador e o problema observado. Portanto, preocupa-se em apontar a perspectiva do sujeito pesquisado.

Portanto, este trabalho seguiu os seguintes passos para coleta de dados: observação, elaboração do roteiro das entrevistas, entrevistas gravadas com 7 alunos (as) da sala de 3ª fase da EJA e análise das mesmas.

Com isso, foram feitas nesta pesquisa 7 entrevistas gravadas com sujeitos que compõem a 3ª fase da EJA, na escola estadual B. J, em Três Lagoas-MS . Tivemos algumas dificuldades para realização das entrevistas, havia uma movimentação na sala da coordenação onde estava, bem como, os alunos que compõem a sala ficaram inibidos para a realização das entrevistas, mesmo após, termos realizado uma apresentação formal, e ter explicado do que se tratava, o que permitiu que realizássemos entrevistas com 7 pessoas das 24 que estão devidamente matriculadas nessa fase.

Deste modo, entendemos o estudo como parte de uma pesquisa que obteve resultados com base em entrevistas semiestruturadas, que foram selecionados por critérios delimitados nas observações, atribuindo algumas categorias que foram postas em análise, das quais definidas entre relação professor e aluno; relação infância e escola; escola, trabalho e cidadania.

Desta forma, conforme aponta Neto (2001) a execução da pesquisa por meio do contato com o trabalho de campo nos possibilita não apenas uma proximidade com aquilo que almejamos estudar, mas também é um espaço para se criar conhecimento, tendo em vista a realidade que o mesmo nos proporciona. Nesse sentido, ao pensarmos sobre a utilização da entrevista nos remete utilizando o mesmo autor que ela é parte comum no trabalho de campo, pois é por meio dela que o pesquisador buscará informações contidas na fala dos *atores sociais*. A entrevista, portanto, não representa uma conversa neutra, já que “uma vez que insere como meio de coleta dos fatos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.” (p.57).

Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico.(NETO,2001, p.57)

Duarte (2002), afirma que conforme vão se colhendo os depoimentos por meio das entrevistas, vão sendo apontadas informações que se relacionam de forma direta ao objeto de

pesquisa, no momento que se pode identificar os padrões que categorizam a análise da realidade vivenciada e as visões de mundo que são postas no local investigado, dá-se por encerrado o trabalho de campo.

Desta forma, compreende que as utilizações de entrevistas em pesquisas qualitativas são comuns, o que nos faz refletir sobre a forma como buscaremos encontrar postura de forma coerente que nos faça realizar as mesmas.

Aprender a realizar entrevistas é algo que depende fundamentalmente da experiência no campo. Por mais que se saiba, hipoteticamente, aquilo que está buscando adquirir uma postura adequada à realização de entrevistas semi-estruturadas, encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais (evitando o máximo possível gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros), são competências que só se constroem-na reflexão suscitada pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza. (DUARTE, 2002,p.146

Deste modo, por esse tipo de pesquisa entende-se a aquisição de dados que devem ser descritivos, obtidos a partir da relação direta entre o pesquisador e a problemática observada. Portanto, preocupa-se em apontar a perspectiva do sujeito pesquisado. De acordo com Duarte (2002), é tão importante definir o objeto de pesquisa como a opção metodológica que compõe um processo quanto o texto que ele elabora ao final.

Portanto, entende-se por pesquisa qualitativa a aquisição de dados que devem ser descritivos, obtidos a partir da relação direta entre o pesquisador e o problema observado. Portanto, preocupa-se em apontar a perspectiva do sujeito pesquisado.

Conforme Minayo (1992, p. 22) a pesquisa qualitativa se preocupa com aquela realidade que não pode ser quantificada e por este motivo utilizam-se de significados, crenças e valores, conforme: “se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular.”

As escolas estaduais de Três Lagoas/MS são as responsáveis por oferecer a EJA, as escolas municipais oferecem um programa de aceleração e alfabetização, porém a 3ª fase da EJA que contempla do sexto ao sétimo ano do ensino fundamental e foi observado até

mesmo por relatos informais com os professores que muitos alunos estão em processo de alfabetização, e este foi o motivo que nos impulsionou a observar e entrevistar os alunos desta fase.

A sala observada possui um total de 24 alunos matriculados, inicialmente foram feitas observações para que houvesse maior confiança entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, atribuímos um quantitativo inicial de oito sujeitos para as entrevistas, pois percebemos que havia uma questão entre eles que se tratava da timidez em relação as entrevistas, e isso nos permitiu que fizéssemos sete entrevistas com aqueles que se dispuseram a participar da pesquisa.

Durante a primeira semana de observação, pudemos constatar que a média de alunos que iriam as aulas eram entre 14 e 18 alunos (as), nesta turma havia quatro alunos de idades mais avançadas, que durante as aulas apresentam algumas dificuldades a escrita e leitura durante as atividades propostas, havia também mulheres/mães que levaram seus filhos pequenos para aula, dois homens haitianos com pouca pronuncia em português, e o restante jovens entre 20 a 40 anos, percebemos também as dificuldades em relação a estrutura da sala, das cadeiras e mesas, bem como, dos materiais didáticos oferecidos, pois nem todos tinham livros de algumas matérias, fazendo com as atividades em suma fossem feitas em pequenos grupos.

Observamos que durante a realização das atividades alguns professores passavam questões a serem copiadas no caderno e assim eles explicavam do que se tratava alguns até sugeriam as repostas e no final havia um visto no caderno daqueles que responderam corretamente as questões. No horário do lanche, por exemplo, alguns dos alunos mais velhos vinham até mim me perguntarem da matéria, afirmando que não haviam compreendido do que se tratava, percebemos que ao fazer a cópia da matéria muitos destes se perdiam na leitura das questões e não as compreendia.

Como destacado anteriormente as atividades são realizadas em grande parte em grupos, e percebemos que essa união sempre acontecia de forma mais categorizada, os alunos mais velhos sempre sentavam juntos, os haitianos também com alguns colegas mais próximos, porém sempre os mesmo, os mais jovens formavam vários grupos também.

Em uma aula de Ciências, por exemplo, percebemos que o professor mais jovem que por meio de conversa informal nos destacou que era seu primeiro ano com a EJA, ele traz para sua aula bastantes coisas concretas e boa parte de suas aulas se dão por meio de rodas de leituras e conversa, entretanto, notei que os alunos de maneira em geral reclamam de aulas deste tipo, pois acreditam que não estão aprendendo, e sim apenas conversando, não compreendendo que o diálogo é também parte da aprendizagem.

Ficou-nos explícito também que durante as aulas de Educação física muitos dos alunos vão embora e não participam da aula, há um esvaziamento na sala após essa aula. Assim como percebemos durante as aulas como um todo, principalmente as que há uma demanda de conteúdo que não há a exigência de se copiar que muitos alunos ficam no celular, bem como para o lado de fora da sala. Somente nas aulas com conteúdos posto na lousa para cópia é que os alunos permanecem em sua maioria na sala, até responderem as questões propostas.

3.1 Caracterização da Escola Estadual B. J.

Três Lagoas possui três escolas atualmente que atendem os alunos de EJA, a escola pesquisada está situada num bairro afastado da área central da cidade e atente a população desta região. Quanto à estrutura da escola foi possível perceber que as salas de aulas e banheiros estão em precárias situações, como vimos às mesas, cadeiras e lousas são antigas e estão em péssimas condições. Esta falta de estrutura foi apontada em alguns relatos dos sujeitos entrevistados.

A EJA é oferecida no período noturno, e as observações e entrevistas foram realizadas nesse período no mês de Agosto e setembro, os alunos de uma maneira geral trabalham e é comum chegarem atrasados para as aulas. Portanto, a partir deste contato por meio das observações faremos a seguir uma breve caracterização dos sujeitos entrevistados.

3.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Conforme já destacamos inicialmente foram realizadas 7 entrevistas com alunos (as) que pertencem a 3ª fase da EJA da escola estadual B.J, são alunos (as) que acabaram de vir das escolas municipais, do processo de alfabetização, este segmento, refere-se a 6ª ano/7ª ano do ensino regular, dentre eles 6 mulheres e 1 homem. Escolhemos nomes fictícios para preservar a identidade dos mesmos, já que optaram por não serem identificados na pesquisa, como forma de respeito atendemos tal solicitação.

Paulo, tem 22 anos está atualmente desempregado, saiu da escola jovem em busca da sua independência financeira, durante as entrevistas ficou bastante tímido fazendo com que relatasse respostas curtas, sem muitos prolongamentos sobre sua história. Karina tem 54 anos, trabalha em uma empresa multinacional na área da limpeza, durante as entrevistas falou com bastante clareza sobre sua história, demonstrou ser bastante comunicativa e não demonstrou nenhuma timidez na realização da sua entrevista, estava bastante a vontade para nossa conversa. Leia, 44 anos, trabalha enquanto atendente em um centro de educação infantil da cidade, e nos relatou também de maneira confortável sobre sua história, porém observamos o seu cansaço físico o que permitiu que fosse bastante enfática em suas respostas. Já Ana, 28 anos, está atualmente desempregada, e demonstrou bastante tranquilidade na entrevista e não se sentiu envergonhada ao nos contar sua história, demonstrou sua aflição e indignação em alguns momentos sobre sua relação a sua condição social. Joana, 36 anos, também está desempregada, ela se apresenta tímida durante a nossa conversa, mas observamos que ela também se coloca de maneira tímida com a sala, sempre reservada durante as aulas. E por fim, Maria, de 36 anos que também está desempregada, nos mostra também reservada durante a entrevista, porém isso não foi impedimento para que nos contasse sua história de maneira singela.

3.3 Desenvolvimento da pesquisa

Para que pudéssemos realizar as entrevistas, fizemos a princípio uma observação na qual pude explicar e estabelecer contato com a turma e explicar a pesquisa de modo informal. A sala de 3ª fase, há um quantitativo de 24 alunos, de diferentes idades, desde 70 anos a 22 anos, são alunos que vieram do programa de aceleração do município, muitos deles ainda

estão em processo de alfabetização, e relatam de maneira informal algumas de suas dificuldades com a escrita, principalmente os alunos de maior idade. As entrevistas foram realizadas na coordenação da escola, de maneira individual, tivemos dificuldades no momento da seleção, tendo em vista, que a maioria ficaram inibidos com o fato de serem entrevistados, houve um momento em que precisamos retornar em sala num outro dia para uma nova conversa, juntamente com a coordenação, e assim conseguimos o consentimento de 7 pessoas para realização das entrevistas.

3.4 Entrevista enquanto base para coleta de dados.

Utilizamos enquanto procedimento da coleta de dados às entrevistas, tais foram realizadas da seguinte maneira: o primeiro passo foi pensar sobre os questionamentos que regem o objetivo desta pesquisa, para tal, as entrevistas foram semiestruturadas para que pudéssemos realizá-las.

No segundo momento foram feitas as entrevistas gravadas, tais duraram em média de 5 a 15 minutos, foram realizadas na sala da coordenação, porém tivemos dificuldade em relação à movimentação da sala, algumas vezes interrompendo o dialogo entre pesquisador e pesquisado. Após realização das entrevistas foram feitas transcrição das mesmas e em seguida houve a necessidade de se fazer mais observações, tendo em vista que na ultima categoria de análise que se trata da relação entre o professor e aluno, ficaram alguns pontos que gostaríamos de desvendar, pois todos os sujeitos falaram de seus professores enquanto amigos da vida e queríamos compreender melhor sobre a relação da aprendizagem e os alunos, desta forma foram feita mais uma semana de observação das aulas, segundo Lukde e Andre (1986, p. 26) é “usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”, logo após foram realizadas as análises das mesmas, conforme falaremos no próximo subitem.

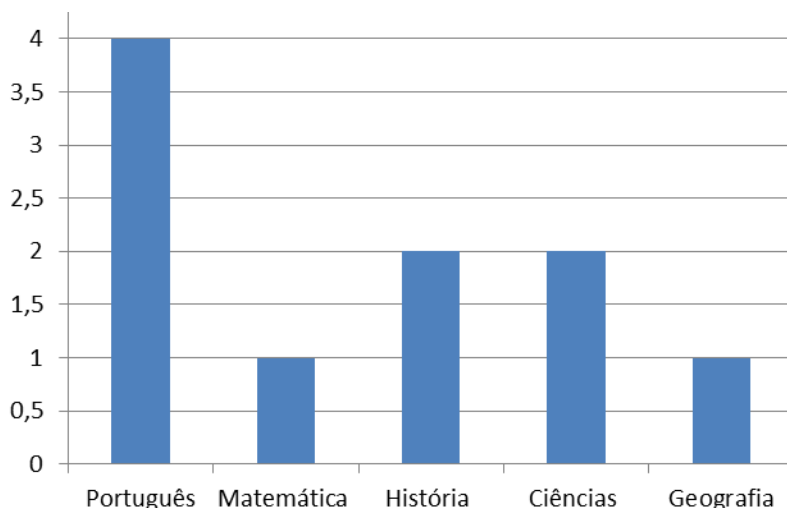
3.5 Organização, análises dos dados e descrição das categorias.

Franco (2003, p. 20) afirma que a “ análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem.

As categorias foram pensadas com base nos objetivos a serem alcançados, tomando como partido a relação estabelecida entre o professor e o aluno para compreender a maneira como a mesma determina ou o não no processo de aprendizagem e nisso refletir a maneira como a linguagem enquanto constituição social contribui ou não dentro deste processo. Ao tratar dos aspectos institucionais, é importante destacar a visão que o/a aluno (a) determina sua concepção sobre ela de modo que para ele (a) possa trazer configurações de mudanças ou não para tal. Em relação à infância e escola, pensamos sobre os aspectos que contribuiram significativamente ou não para que essa mesma pudesse ser estabelecida, de modo que pudéssemos compreender como esta relação implica ou implicou para seu acesso, permanência ou desistência. Por fim, a última categoria traz uma discussão em torno da compreensão dos motivos que implicaram no processo de retorno e permanência desses sujeitos na escola. Conforme serão discutidos mais detalhadamente nos próximos subitens.

3.5.1 Relação infância e escola.

Percebemos durante as entrevistas que entre as disciplinas que os sujeitos entrevistados mais gostavam durante o seu período da infância a que ganhou destaque foi a Língua Portuguesa, houve alguns dos entrevistados que citaram mais de uma disciplina como suas favoritas, conforme aponta o gráfico:



Durante a infância todos os entrevistados relataram que estudaram em escola pública, e destacaram os diferentes motivos que os fizeram sair da escola neste período, a maioria está associada à necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar.

No caso de Leia, afirmou que o motivo que a levou a sair foi a gravidez, ela afirma que se sentia envergonhada naquela época de ir a escola grávida, destaca sobre o que lhe marcou neste período afirmando a pobreza daquele momento de sua vida, conforme destaca:

O que me marcou era... naquela época além do ensinamento que não era forte, muita pobreza, assim, eu na minha infância pra ir pra escola era muita pobreza, era... levar os cadernos em sacola de... pacote de arroz, e não tinha... os pais não são preparados como hoje né, antigamente o estudo pros pais não era nada, hoje os pais... todos os pais eu vejo assim, que eles querem os filhos na escola, antigamente não, eles preferiam assim, colocar o filho pra trabalhar pra ajudar em casa. (LEIA)

Em relação à escola Leia afirmou que naquele período ela considerava o ensino muito fraco, parou de estudar na quinta série, pois já fazia o trabalho de babá para auxiliar na renda financeira em casa, mas o que a motivou a sair da escola foi o casamento aos 17 anos, pois engravidou e logo se sentiu envergonhada de ir a escola. No período da infância destacou que seu desempenho era mal, por considerar o ensino da escola melhor hoje do que de sua época, como destaca:

O que me marcou era..., naquela época além do ensinamento que não era forte, muita pobreza, assim, eu na minha infância pra ir pra escola era muita pobreza, era... levar os cadernos em sacola de... pacote de arroz, e não tinha... os pais não são preparados como hoje né, antigamente o estudo pros pais não era nada, hoje os pais... todos os pais eu vejo assim, que eles querem os filhos na escola, antigamente não, eles preferiam assim, colocar o filho pra trabalhar pra ajudar em casa. (LEIA)

Já Ana, disse que considera seu desempenho na escola naquela época como bom, que era uma criança travessa, o que mais lhe marcou nesse período foi o fato de ter saído da escola, pois segundo seus relatos hoje ela já teria feito faculdade e estaria avançada em relação ao que está hoje. O motivo que a levou a desistir foi o fato de ser homossexual, Ana, mulher trans, destaca que enfrentou muito preconceito e se sentia hostilizada durante sua infância pelos amigos da escola, e por isso saiu da escola aos 12 anos, e que hoje voltou, pois tem o grande desejo de cursar uma faculdade, e que hoje ela enfrenta o preconceito de outra maneira, com mais segurança e atitude, diferente daquela época em que se sentia acanhada e insegura.

Joana destaca que morava em fazenda e seu pai enquanto caseiro mudava-se com a família constantemente, e que nesse período era muito difícil de estudar, em relação ao seu desempenho afirmava que era bom, que aprendia com facilidade. Destacou que se casou muito jovem e que este foi o motivo que a fez parar de estudar. Ela nos relatou algo que nos chama atenção, pois destaca a maneira pela qual enxergava a escola e como era importante para ela, sobre como esse período a marcou, afirmando:

Assim... antigamente, na época que eu estudava a gente aprendia mesmo, hoje em dia não enxergo as crianças aprendendo igual a gente aprendia, porque de primeiro a gente ia pra escola, você aprende... tudo que você levava era o que você aprendia na escola, você aprendia, o pai e a mãe não ensinava nada, tudo bom... tudo que eu aprendi foi na escola, que eu aprendi. (JOANA)

Seu olhar para escola faz uma associação ao papel do professor, afirmando que hoje os mesmos não têm mais autoridade que em sua época tinha, e isso nos faz refletir a maneira como se veem hoje os professores, sabendo de toda evolução dentro do processo educativo que ocorreu durante o passar dos anos, Joana destaca que para ela a severidade daquela época faz diferença nas escolas atuais, discordamos de Joana no sentido de compreender todos os

avanços na busca de uma educação com qualidade para as crianças, mas compreendemos sua fala que vêm de um período e espaço de criações e papeis sociais diferentes dos assumidos hoje.

Karina, em seus relatos, destaca a dificuldade de estudar durante sua infância, pois morava em fazenda e sua mãe ficou viúva com 5 filhos muito jovem, o que permitia que Karina fosse a escola em alguns dias apenas da semana, pois dividia esse tempo com a irmã mais velha, quando a irmã ia ela ficava em casa cuidando dos irmãos e quando a irmã ficava em casa ela é quem ia para escola, estudou até 5ª série nessas condições conforme afirma:

Nós não ficou sem estudar assim até a quinta serie a gente estudou sim mas foi né, nessa dificuldade, então por isso mais que a gente não aprendeu, o básico que a gente aprendeu foi assinar o nome, então, e... ai a gente conforme... minha mãe foi morar em outra fazenda, não tinha professor, meu vô saiu da fazenda foi morar na cidade que era meu vô que procurava os professor pra dar aula na fazenda dele, ai a gente ficou sem estudar, e foi quando vei, a gente trabalhar pra ajudar minha mãe, a... a... a... as despesas dentro de casa porque ela sozinha não tinha como não trabalhar né, ai a gente parou na quinta serie, eu vim pra São Paulo, casei, tive dois, três filhos. (KARINA)

Aos 14 anos ela parou de frequentar a escola, aos 25 anos Karina tentou voltar a estudar, porém já casada e com dois filhos não via possibilidade de continuar, pois seu marido não tinha paciência com as crianças. Quando os filhos cresceram ela retorna para escola, porém sua filha ficou viúva e ela para ajudar a filha que também era mãe parou novamente com os estudos, para cuidar do neto para que a filha pudesse trabalhar e fazer faculdade. Com os filhos formados, Karina se mudou de São Paulo para Três Lagoas, onde começou a trabalhar como auxiliar de limpeza de uma empresa, e isso além, de todos os motivos citados foi o que motivou ela a retornar para a escola.

Karina dedicou-se a maternidade abrindo mão de seu próprio desejo de retornar para os estudos, quando se lembra da época de escola na infância, destaca a rigidez dos professores da época, também enfatiza como Ana, a questão do ensino mais rigoroso, entendendo-o como melhor que hoje para as crianças, conforme:

Ah era gostoso, era um professor que ia... como no interior, eles ensinavam muito bem... porque naquele tempo era tudo rígido, não é como hoje, hoje em dia o professor olha pra uma criança os pais acha ruim, naquele tempo não se um professor... se um aluno olhasse prum professor e falasse, e olhasse feio, no outro dia já ia na casa dos pais fala do que tava acontecendo, o que que acontecia, os pais já colocava de castigo, então a gente tinha que ter respeito pelos professor, pelos colega, como eu já apanhei muito de minha mãe por eu colocar o lápis aqui e meus colega senta, os colega passava pro professor meus professor ia direto pra minha casa fala, aconteceu isso e isso, e ai eu apanhava de minha mãe, no outro dia a gente tinha que chega pedir desculpa pro colega e saber respeitar, hoje em dia não existe isso, não existe isso, porque eu acho isso um absurdo, eu sei que é adolescente, eu sei que é... né, uma fase muito difícil mais, se os pais fossem rígidos, como muitos fosse, como eu criei meus filhos também, eu criei meus filhos assim, eu criei meus filhos em São Paulo no meio da bandidagem, mas no dia que faltava na escola, eu deixava meu telefone pra professora, pode ligar pra mim, eu venho, então eles já tinha medo, tinha um com 16 anos falou: eu vou parar o estudo. Eu falei você não vai para, você vai continuar nem que eu te trague na porta da escola mas você vai. Eu vinha do serviço eu esperava ele na porta da escola, você vai entrar, então eu criei meus filhos assim. (KARINA)

Karina também deixa explicito que um de seus filhos sempre insistiu muito que ela retornasse para escola, ambos os filhos tiveram formação acadêmica, e quando decidiu retornar, afirma com muita alegria a satisfação dos filhos.

Paulo por sua vez, relata com timidez sobre sua infância, dizendo que durante esse período ele aprontava bastante com a molecada, destaca isso com risos, e que saiu da escola aos 15 anos pela necessidade de trabalhar e se tornar independente financeiramente, e destaca que hoje retornou para escola, pois está desempregado e tem sido cada vez mais difícil para ele conseguir um trabalho pela falta da escolaridade comprovada, durante a sua infância, afirma que o que mais gostava na escola eram os amigos que fez nessa época, e alguns professores que eram atenciosos e tentavam o ajudar, porque viam que ele fazia muita bagunça, mesmo com timidez, demonstra de forma engraçada quando se refere a esse período de sua vida.

Maria, por sua vez, destaca que estudou até os 13, e que saiu da escola por ação do pai, que acreditava que como ela já escrevia e lia, não precisava aprender mais nada, destaca a rigidez do pai nessa época, e como moravam em fazenda pouco depois foram para um local mais afastado e os pais tinham medo dos filhos irem para escola sozinha. Quando estava com 18 anos, a família mudou-se para a cidade, porém Maria precisava trabalhar para ajudar nas despesas de casa, e não sentiu vontade de voltar para escola. Ela retorna para escola 16 anos,

porém saiu novamente pelo motivo de conseguir um emprego, acrescenta que o mercado de trabalho está cada dia mais concorrido, e isso a motivou a retornar hoje.

Por fim, Rogéria, afirma que saiu da escola aos 15 anos pois engravidou e não conseguiu dar continuidade, lembra com alegria daquele período na escola, aos 17 anos retorna pela primeira vez a escola, porém nessa mesma época engravidou e isso fez com que saísse novamente, e que hoje retornou para escola também pela exigência do mercado de trabalho, que segundo ela está cobrando cada dia mais do trabalhador.

Percebemos, portanto, o quanto os sujeitos entrevistados atribuem valor positivo a escola, todos eles de alguma maneira entendem que a escola lhes abrirá portas no mercado de trabalho diferente do que eles vivem hoje, e esta associação está regida pela força social que carrega o valor da educação, mas não apenas no sentido da qualidade do ensino, mas da necessidade da certificação para atuação no mercado de trabalho.

3.5.2 Escola, trabalho e cidadania.

Iniciamos a discussão acerca desta categoria de análise com base na definição de cidadania dada por Paulo Freire (1997, p. 45), onde afirma que “cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”. Compreender os sujeitos que estão na escola enquanto cidadãos que exercem tal condição na sociedade são de suma importância, pois é no processo de escolarização que tal cidadania será executada também como parte desse processo de aprendizagem.

Durante as entrevistas ficaram claro a necessidade que cada um apresenta em relação à permanência, bem como, a possibilidade de conseguir um emprego que lhes deem uma renda financeira melhor, e isso é dado a essa ideia em que o mercado de trabalho que cada vez mais exige determinadas escolarizações para se exercer determinados cargos, e ter o ensino médio concluído é uma delas, é talvez, a essencial, pois como destacam em algumas falas, a exigência pela certificação é cada vez maior para se conseguir um emprego. Outra coisa, que

foi possível identificar com base nas observações é o valor atribuído às questões de meritocracias, pois muitos dos estudantes desta sala atribuem a sua continuidade por mérito próprio, e se culpam muitas vezes por não conseguirem alcançar notas, ou responder questionamentos próprios da aprendizagem nas aulas. Nesse sentido, Freire (1997) nos destaca sobre o valor social e histórico que a prática educativa tem, pois mesmo que na sua dimensão individual ela também se dá num contexto tempo e espaço e isso se torna uma problemática ao pensarmos sobre a alfabetização de adultos, no sentido de que se tem a compreensão que esta prática educativa depende apenas do sujeito e sua vontade, e assim não se percebe todo o movimento que conduz para o retorno, permanência e continuidade dessa escolarização.

A escola e os sujeitos nela envolvidos devem compreender a educação enquanto um ato também político que está imerso numa sociedade regida por um capital, assim como para a manutenção da divisão de classes. Conforme, aponta Paulo Freire:

Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a haver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. (FREIRE, 1997, p. 46)

Durante o momento na escola é possível afirmar o quão os sujeitos entrevistados atribuem a escola e sua certificação as condições que irão lhe possibilitar melhorias de vida, porém todos eles com os seus motivos, nos mostraram sobre questões relacionadas as dificuldades de se permanecer na escola durante sua infância, questões essas que ficam destacadas em seus relatos.

Ao falar sobre sua relação com a escola e a importância da escolaridade para o mercado de trabalho, Leia destaca que já tentou fazer vários concursos não consegue passar, essa é a terceira vez que Leia retorna para escola, e só dessa vez é que está conseguindo permanecer firme na escola, relata que sempre achava que não daria conta de estudar, que a escola exigiria dela algo que ela não poderia devolver, e que hoje mudou completamente essa visão, atualmente trabalha na prefeitura e destaca:

Porque... hoje o estudo pra mim faz muita falta, eu já fiz, eu trabalho na prefeitura, eu já fiz vários concursos e não consigo passar, e pra mim é falta do estudo, falta do ensinamento escolar, por isso eu resolvi voltar.

Não imaginava que o EJA a noite ia ajudar, assim, tanto eu, quanto as pessoas que estudam na minha classe, muito bom, eles ajudam muito a gente, não é o que eu pensava, vai dar matéria e você tem que dar conta, não eles ajudam muito uns aos outros todos se ajudando. (LEIA)

Por isso, inicialmente compreendia a escola como algo de difícil permanência, principalmente pela questão de sua idade, e que hoje vê de forma contrária, ela percebe a EJA como algo que é essencial para o seu caminhar, se sente mais segura para com a sociedade, e isso veio por motivo de sua permanência na escola.

Percebemos como Leia entende a EJA, como um processo de suma importância para sua vida para fora da escola, porém, essa importância é destaca ao se referir da escola como essencial para a melhoria de vida no meio do trabalho, entretanto, nos demonstra satisfação ao relatar que a EJA mudou sua perspectiva ao ponto de fazê-la se sentir capaz de continuar seus estudos, principalmente, por perceber que muitas pessoas estão na sala de aula dela com situações de vida bem semelhantes a sua.

Leia, quando se refere da importância do aprendizado destaca que tem ajudado ela de formas diversas, tem contribuído no seu trabalho enquanto atendente em um centro de educação infantil, bem como eu auxiliar seus filhos, ela enfatiza em sua fala o quão a escola é importante e procura transparecer para os seus filhos, conforme:

Pra mim tem, eu vejo o mundo lá fora. Eu tenho até filho que estuda eu falo nossa a escola ajuda muito a gente, muito. A gente que ta lá fora não pensa que a escola assim, ta me ajudando tanto que eu nunca imaginei que ia me ajudar tanto na minha vida.

eu trabalho como atendente numa outra escola do município, e eu aqui to aprendendo muito pra levar pra lá, pros aluninhos que eu ajudo a cuidar. Tanto na minha casa com o meu filho que estuda também, pra mim a escola ta me ajudando muito, muito, muito bom.

É, e eu preciso trabalhar, perdi um tempão, agora é hora de eu ... ganhar o tempo perdido. É bom que eu passo isso pros meus filhos né. Eu falo olha estudem

enquanto estão novos, porque deixar pra amanhã é difícil, agora por exemplo eu podia tá lá na minha casa mas não tô aqui estudando. (risos) (LEIA)

Ana, por sua vez, aponta que onde ela morava o ensino era melhor e mais rigoroso do que em Três Lagoas, no que se refere ao que acredita que deveria mudar ela afirma que desistiu de propor mudanças para o que não vai mudar, e utiliza uma frase interessante para destacar isso, conforme, “não eu não acrescentaria porque eu já tentei falar e fala que mesmo que... como se diz não adianta você opinar, uma pessoa opina, e de vez achar que é tudo isso, então sua voz como se diz não vale... então não ...”(ANA). E isso nos faz refletir sobre a maneira como os estudantes da EJA de forma geral têm suas vozes silenciadas não pelo professor, ou direção, mas sim pelo próprio sistema educativo que rege suas aprendizagens.

Quando discutimos sobre a alfabetização sempre nos questionamos sobre suas metodologias e a forma como tem sido trabalhada ao longo dos anos com suas diversas campanhas para se acabar com o analfabetismo, assim como o analfabetismo funcional, nesse sentido que Lener (2002) destaca a importância para a necessidade de conservar na escola o significado que tanto a leitura quanto a escrita têm enquanto práticas que são emergidas pelo social, e nesse sentido conseguir que os estudantes se apropriem delas e as incorporem enquanto leitores e escritores para que assim possam ser “cidadãos da cultura escrita” (p.18).

Sobre o que a escola contribui para além dos muros escolares, Ana destaca que somente o aprendizado e que precisa do certificado para poder fazer um concurso, que continuar estudando é essencial para garanti-la isto na vida. Coloca que voltou para escola com a “cabeça erguida”, que não tem os mesmos pensamentos daquela época de sua infância, que tem um grande desejo que cursar uma universidade. Ao retornar para escola, sentiu-se inicialmente envergonhada por entender que as pessoas estavam a olhando de maneira diferente, conforme destaca “A visão dos... a visão dos olhares pra mim. Pra mim eu era o centro das atenções”(ANA). Porém isso não permitiu que pensasse em desistir, que o fato de estar desempregada a motiva diariamente a permanecer.

Percebemos que Ana tem uma questão muito forte, que foi o preconceito por ela vivido durante sua infância, e isso de certa forma, a incentiva a combater isso hoje, acreditamos nas dificuldades enfrentadas por Ana durante todo esse processo de retorno,

porém a necessidade de manter suas necessidades de sobrevivência por meio de um emprego a motiva a permanecer. O ensino e sua escolaridade mais uma vez estão associadas a melhores perspectivas de vida.

Karina, por sua vez, destaca que como trabalha em uma multinacional, ela afirma que eles a incentivam a estudar, dizendo que ela além de auxiliar de limpeza, precisa passar o turno para as próximas companheiras, prepara dinâmicas, que ainda não sabe fazer buscas de dinâmicas e textos, e isso a motiva a permanecer na escola. Com isso, temos por preocupação o fato dessa associação feita, pois para ela, o que a motiva principalmente seja talvez a vergonha de não conduzir uma dinâmica, mesmo que isso a incentive conforme ela destaca, há também outro lado, que é essa referência em que a empresa fazem algumas exigências e não incentivos que a levam a permanecer na escola, além disso, destaca que seu sonho é poder tirar sua carta de motorista, para poder andar de moto, e que ela precisa dessa formação para realizar tal desejo, bem como o de se formar em enfermagem.

Ai muita gente fala assim “mas pra que que você vai estudar, na sua idade” falei “gente deixa eu tentar, tudo na vida a gente tem que tentar” a mesma forma quando eu sai de São Paulo muita gente me chamou de louca, eu cheguei assim, falei vou mudar daqui, não quero... só vim trabalhar um ano aqui e vou mudar, muita gente “ai tira isso da sua cabeça, não vai dar certo” falei “vai em nome de Jesus” ai na outras férias eu já vim pra alugar a casa, nem sabia se ia conseguir serviço aqui e já vim pra alugar a casa, e como eu tinha a minha lá, eu falei “é sobrado, divido aqui e aqui, um em cima um embaixo e da pra pagar o aluguel de lá” e bem assim eu fiz, deixei o marido aqui trabalhando e ele “Ah eu não sei se eu fico” eu digo “vai ficar” (risos)... “ah eu não me vejo aqui nessa cidade” “vai eu me vejo” (risos) ai ele ficou , “ai, olha eu já to desmontando tudo” ai eu chamei minhas irmãs falei “olha eu quero fazer isso aqui dividir aqui em cima e aqui embaixo o que que eu faço?” “não, você pode fazer um banheiro aqui” ai eu fui desmontando tudo, montando caixa, empacotando tudo, e a casa aqui já tava alugada, e ai vim pra cá, e graças a Deus deu certo. Nunca é tarde pra gente tentar as coisas, isso eu passo pra meus filhos, eles tá lá, e eu passo a maior vontade porque... duro de mãe é assim, quer tudo perto né, então... eles fala “ah eu não gosto daqui” mas eu falo “filho aqui você tá vendo que aqui é um futuro, lá em São Paulo não tem”, quem tem seu emprego tudo bem, mas não tem como... você dizer ah aqui eu vou comprar uma casa como eu comprei lá, porque eu tinha na Bahia e falei “não, eu vou...”, naquele tempo era tudo mais fácil hoje em dia é muito difícil. Aqui você financeira a casa, você tá uma entrada e financeira, é mais fácil, esses tempos mesmo minha nora saiu e pegou 18 mil de tempo de casa, falei “tá na hora de vocês compra a casa própria de vocês aqui em Três Lagoas, da entrada né uma e ... oi...” como ela tá morando no meu terreno eu falei aluga o de lá e da pra vocês pagar um financiamento daqui. A mãe eu vou ver, a mãe eu vou ver... minha mãe... fia, sua mãe vai ser tão gostoso que sua mãe vai vir

passar aqui, ce tem uma filinha 2 aninhos, vai ter espaço liberdade, é isso que a gente quer pros filhos da gente né.

G: E quando a senhora chegou aqui na escola que a senhora voltou, quais foram seus sentimentos ?

K: Ai eu gostei, adorei, porque conheci novas pessoas, novas... adorei os professores, ah, no... primeiro dia que eu vim fazer minha ficha aqui, o professor de inglês, nossa já me recebeu assim, nossa de um jeito que eu nem imagina de ser bem recebida como eu fui aqui na escola, foi muito bom. (KARINA)

Destaca também a dificuldade de trabalhar fora e conciliar com as leituras de texto, por exemplo, que sempre utiliza dos intervalos do seu almoço para estudar, e vê essa dificuldade dentro da escola, mas ao mesmo tempo, destaca que mesmo tendo essa dificuldade, “tudo tem um jeitinho, quando a gente chega na sala de aula as vezes é em grupo”(KARINA). Ao falar sobre a importância da escola, ela afirma que o aprendizado adquirido ali é algo que ninguém nunca poderá tirar dela, conforme:

Ah eu acho bom né, eu acho bom, pelo menos, é uma coisa que ninguém vai tirar de mim, o conhecimento que eu to pegando ninguém vai tirar de mim. Todo mundo tem que ver isso, quem num... assim... não tem a oportunidade de estudar, não tem a coragem, porque tem muita gente que tem vergonha de voltar, não sentir isso, isso a escola quando a gente aprende, é uma coisa que ninguém vai tirar da gente, é o conhecimento né, então eu acho isso muito boa. (KARINA)

Quando nos referimos a leitura é importante destacar conforme Lener (2002) que é necessário fazer da escola um local de leitores que possam buscar aos textos respostas aos problemas que precisam ser resolvidos, buscando argumentos que possam defender seus anseios, descobrir novas normas de se usar a linguagem para que se possa criar novos sentidos, assim como é importante, fazer da escola também lugar de escritores que possam produzir seus textos fundamentados em seus ideais, como também provocar a novos leitores/escritores diferentes saberes, conforme destaca:

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam praticas vivas vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir. (LENER, 2002, p. 18)

Já Joana, afirma que pretende investir mais nos estudos, que pretende fazer uma faculdade, também destaca a necessidade da escolaridade para conseguir emprego, conforme:

E eu resolvi voltar porque hoje em dia faz muita falta pra mim. (pessoa falando no fundo não entendi) eu não consigo fazer nada sem escolaridade assim, até tenho capacidade, mas tudo depende da escolaridade, só que por conta da escolaridade eu não consigo. Eu não consigo fazer nada, consigo nada.

por falta da escolaridade, eu não consigo um emprego melhor, não consigo fazer um concurso eu não consigo nada.

Em relação aos impactos da escola, relata que não sentiu nada pois estava determinada a terminar e ir para uma faculdade. (JOANA)

Relata também que não acha necessária as aulas de educação física, que prefere algo mais direcionada para tecnologia, utiliza o termo aula tecnológica, pois afirma que muitas pessoas em sua sala tem dificuldades com tecnologia e isso faria diferença na tentativa de se conseguir um trabalho. Que em relação a importância da escola, relata que procura levar tudo o que aprende por onde passa lá fora, que consegue ensinar seu esposo, principalmente na escrita, na fala, e que sempre que aprende algo novo procura compartilhar com ele

Paulo por sua vez demonstra de forma singela que foi fácil para ele o retorno, que ele precisava voltar devido à necessidade de se arrumar um emprego, mas também apresenta na sua fala que queria poder acabar logo, pois precisa dessa certificação. E isso nos faz refletir sobre o papel do aprendizado para esses jovens e adultos, pois alguns deles destacam a necessidade de ter o certificado de conclusão, mas também de algumas aprendizagens que são conquistas. Destaca que a escola proporciona maneiras de se conviver com pessoas de maneira respeitosa, mas que principalmente influencia na busca de emprego, que buscar algo que goste de trabalhar e se especializar naquilo é muito importante.

Maria destaca que precisa aprender mais e isso foi o que a motivou a voltar para escola, porem em sua fala destaca o valor que a certificação tem para conseguir um trabalho, conforme relata:

Voltei, por causa de que eu queria aprender mais, eu tenho sede de aprender mais, só que... né, agora foi... agora que começou a apertar mais os passos, porque antes tava

ai, largo pra todo mundo, hoje em dia você vai em algum espaço ai, você não consegue emprego porque não tem estudo, mesmo lá... uma coisa que você nem precisa escrever nada... que nem ontem... anteontem... eu fui numa entrevista, só colocar uma etiquetinha e preço na roupa, passei, fiz quatro caixa rápido e não consegui porque não tenho estudo, não tinha o nono ano, sai pensando... sai do parque industrial até... até a escolinha Elso Lote, chorando, de bicicleta, então é... é... uma coisa assim, já tem 2 anos que eu to desempregada... mas ta bom, né...(MARIA)

Sua aflição e decepção ficaram bastante evidentes durante toda a entrevista, quando relata sobre suas impressões iniciais, afirma que numa tentativa de retorno em 2011 desistiu em função de se sentir incapaz na disciplina de matemática, e atribui sua desistência ao professor da época, e afirma que hoje não ver isso como problema, que ignorará caso aconteça novamente algo parecido com algum professor, pois crer na necessidade do ensino para garantir sua empregabilidade. Maria, também destaca que a escola influencia principalmente na busca de um bom emprego, que a aprendizagem também é muito importante.

Mas hoje eu não penso dessa forma, se alguém... se eu ver que alguém não se bate, professor sabe assim? Eu deixo pra la, vou fazendo o que eu sei e vou tentar, vou estudar, não ou sair por causa de ninguém, por conta de ninguém, hoje eu penso assim mas em 2011, fui e sai por causa do professor de matemática. (MARIA)

Rogéria, também destaca a questão da empregabilidade enquanto fato que contribui para sua permanência na EJA,

Então por falta de emprego né, porque todo lugar que você vai eles exigem escolaridade, ai se fiz vários testes nessas firmas ai, ai quando eles ve que não tem, porque eles exige no mínimo o primeiro ano né, ai ... não adianta você falar que ta cursando, pra eles não importa se você ta cursando, você tem que ter, se não eles vão pegar uma pessoa que tem mais escolaridade. Por isso que eu voltei também, porque ta fazendo falta. (ROGÉRIA)

Sobre os impactos iniciais ao retornar destaca sua credibilidade em que a sua escolarização a fará mudar de vida, pois quer passar em um concurso público.

Então no começo assim eu fiquei meio assim, será que eu vou aguentar ir... eu não trabalho todos os dias mas de vez em quando eu tenho uns bico, pensei assim será que vou aguentar essa vida de estudar , as vezes trabalhar, cuidar das crianças, mas ai eu... eu pensei que fosse se terrível pra mim, mas não, ta sendo de boa, to gostando, é difícil eu faltar, bem difícil mesmo, to gostando até. (ROGÉRIA)

E, relata que a escola é importante principalmente pela procura de um emprego, conforme destaca que:

Então, é... em todos os lugares tem que ter escolaridade, então a escola é muito importante, então você tem que estudar, tem que não só fazer seu terceiro, a gente tem que estudar mais, avançar mais, então a escola é muito importante lá fora, muito importante. Sem estudo a gente não vai pra lugar nenhum.

Eu acho que fica nisso mesmo, na hora de procurar um emprego. (ROGÉRIA)

Assim, compreendemos todo o valor a certificação e a garantia de melhores condições de vida condicionadas pelos sujeitos a escolarização, percebemos o que aprendem são já de grande importância para eles, mas a garantia da certificação é maior.

3.5.3 Relação professor e aluno em relação ao aspecto linguagem e sociedade

Nesta categoria de análise observamos como se dá a relação do professor com os alunos, e como o uso da linguagem contribui para a aprendizagem dos mesmos. Uma das problemáticas enfrentadas durante as entrevistas foram que todos os sujeitos atribuíram boas qualificações aos professores enfatizando na questão da amizade e foi possível perceber durante as observações pós entrevistas que há realmente uma amizade e intimidade entre os professores com a maioria dos alunos e isto não é um problema, o problema está em os alunos não observarem aspectos que poderiam melhorar para eles as aulas.

Conforme Melo (1997) a relação língua e escola são instituições poderosas, no sentido em que os valores sociais atribuídos a essa relação destorcem o sentido do significado de luta de classes, pondo aos indivíduos a ideia de uma sociedade justa, onde só não vence na vida aquele que não tem força de vontade de vencer. Conforme aponta:

Como instituições sociais, língua e escola se complementam nas formas de controle da sociedade. A escola, assumindo-se como o lugar de aprender a ler e escrever, assume ter o papel de controle da expansão da escrita, da formação de leitores e de escritores, do tipo de alfabetização a ser veiculada. (MELO, 1997, p. 63)

Berger (1977, p. 193, apud, MELO, 1997p. 63) afirma que “a linguagem é a primeira instituição social da vida dos homens (...); provavelmente seja a instituição fundamental da sociedade”, porque todas as outras instituições “(...) fundam-se nos padrões de controle subjacentes à linguagem (...), todas dependem dum universo de significados construídos através da linguagem e que, só por meio dela, podem permanecer atuantes.” E nesse sentido é preciso compreender a linguagem enquanto parte desse processo de aprendizagem dado pela escola, assim como a maneira que esta mesma pode ser ressignificada de acordo com o tempo e espaço que esse sujeito se compor, compreendendo, portanto esta linguagem enquanto instituição social.

Nesse sentido, pensamos sobre o papel da escola enquanto instituição que possui uma variedade de sujeitos, e no valor de suas vozes perante suas aprendizagens, principalmente, por entendermos que alguns dos alunos que compõe esta fase da EJA ainda estarem em processo de alfabetização, conforme percebemos suas ansiedades em relação ao uso das leituras e também reproduções copistas na escrita. De acordo com Lener (2002, p. 17) o desafio que a escola enfrenta hoje é o de “incorporar todos os alunos à cultura do escrito” e assim compreender que ensinar escrever e ler é um desafio que vai além da alfabetização apenas, pois precisamos compreender que os alunos “cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores”.

Conforme Melo (1997) coloca-se no estudante/trabalhador a noção de *capital humano*, o qual cada um individualmente é um “é um capitalista em potencial, à medida que vai adquirindo habilidade, pela educação, pelas especializações e treinamentos.(p.59). A medida que isso torna-se uma culpabilização individual de seus fracassos e sucessos na escola e fora dela.

A educação, nesta teoria, é vista, portanto, “ não do ponto de vista do desenvolvimento integral do cidadão, (...) mas do ponto de vista do indivíduo, e da análise econômica como investimento capaz de produzir renda futura ou capital, posto que trata de grandezas definidas estaticamente da perspectiva da instrução e do treinamento ou propriamente do sentido estrito de educação individual”. Há, portanto, uma imagem promocional da escola, como via de ascensão social. Contraditoriamente, esta teoria enfatiza, de um lado, as vantagens do individualismo, uma vez que o indivíduo, “isolado”, recebe pela educação um estoque de capital e, de outro lado, a possibilidade de promoção social que fica diluída num projeto futuro camuflado em consumo supérfluo. (MELO, 1997, p. 59)

De acordo com Gnerre (1985, p. 66, apud MELO, 1997, p. 61), “ a começar do nível mais elementar de relações com poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”, compreendemos que a língua não é o que qualifica os estudantes/trabalhadores, mas ela é um aliado importante para a manutenção da divisão social do trabalho.

Conforme Melo (1997), destaca que ao se tratar das campanhas de alfabetização tem cada vez mais dividido a língua tornando-a mera memorização dos conhecimentos impostos pelo sistema que conduz esta educação, causando assim uma alienação social e linguística ao trabalhador, “a alfabetização tem sido, assim, uma prática circunstancial, funcional que tem tido o momento certo para começar e para acabar – momento determinado pelas necessidades do capital.” (p. 51).

Assim, as campanhas não têm alfabetizado: têm produzido analfabetos que decodificam letras, palavras e frases, mal escrevem seus nomes e ainda se sentem culpados por suas “burrices”, por seus fracassos, excluindo a responsabilidade da estrutura social pela sua situação de marginalizados. Contraditoriamente, o Estado que tem propagado o discurso de “ educação para todos”, tem, no entanto, calcado a sua política educacional em um processo de exclusão que tem fortalecido, cada vez mais, seu poder e controle sobre os trabalhadores. A continuidade desse processo de exclusão que tem fortalecido, cada vez mais, seu poder e controle sobre os trabalhadores. A continuidade desse processo instrumento para a manutenção da hegemonia do Estado.

A linguagem que treina para a submissão e alienação faz esse grupo de trabalhadores também assumir, em relação à sua condição de excluído. (MELO, 1997, p. 53)

Leia, aponta em uma auto avaliação que se considera uma aluna nota 10, que participa com frequência das aulas, mostrando uma relação de afinidade com os professores de uma forma geral, que se sentia acanhada inicialmente, mas hoje não mais. Em relação aos

professores destaca sua amizade com eles e isso facilita de certa forma sua aprendizagem. Já em relação ao ensino relata que não acrescentaria nada, pois crer que a maneira como está posta já lhe satisfaz.

É eu pergunto, hoje eu não sou mais acanhada, no comecinho eu era agora não, eu pergunto, eu do risada, eu quero saber da matéria que eu não aprendi, eu tenho que dar conta, se eu falto eu procuro copiar as matérias e resolver, pedir ajuda pros meus colegas, meus colegas me ajudam, professor ajuda muito a gente, e assim ta indo embora.

Os professor na verdade eles são professores e amigos da gente né, muito. Eles entendem que a gente já ta numa idade avançada, que a gente tem família, tem trabalho, tem tudo pra dar conta e eles fazem mais por causa da gente, pra mim eles tão de nota 10, muito 10.

Pra mim não ta faltando nada porque se tivesse faltando eu acho que a gente ia sentir, ia comentar né, todos adora, ali eles, a gente, ajuda uns aos outros, tem a leitura, cada vez que tem leitura o professor põe um ou outro pra ler, e quem não ta dando conta outro vai e ajuda, e assim ta indo. (LEIA)

Enquanto Ana afirma que se considera uma aluna nota 8, devido suas faltas, destaca que sua relação com os professores é muito boa, pois dialogam com frequência durante as aulas, porém afirma que sua timidez relata também o fato de serem professores amigos e compreensíveis em relação as suas dificuldades afirma que utiliza de outros instrumentos para saná-las, além de perguntar ao professor, conforme:

Eu sou mais no meu canto, mas quanto eu to com duvida eu pergunto, tiro minhas duvidas, se não tirei minhas duvida eu pergunto para o professor, ele responde, me ajuda, ou eu entro no google, hoje tem google, tenho todos esses... você descobre tudo né? (ANA)

Já Paulo, afirma que participa bastante das aulas, que dialoga com frequência com os professores, e acrescenta que mudaria as necessidades que ele acredita que faria melhorias nas aulas, como exemplo um Datashow, segundo ele as condições da sala é precária e isso atrapalha o professor, conforme aponta, “É... uma lousa mais bonita, essa lousa lá toda rachada, é... e sei lá, cada um tem o seu jeito diferente de dar aula, mas cada um foca bem no seu... no seu serviço... da pra entender certinho”.(PAULO)

Isso nos mostra a utilização de meios tecnológicos para sanar alguns questionamentos, e isso foi percebível durante as observações, pois muitos desses alunos utilizam os celulares para realizarem pequenas pesquisas em sala, nos momentos de intervalo.

Joana, por outro lado, descreve sua participação e diálogo com os professores de modo positivo, coloca que os professores os ajudam bastante, que conversa bastante e não tem problemas em sanar suas dúvidas com eles. Porém, durante as observações foi possível perceber que as conversas se dão normalmente sobre coisas do dia-a-dia e isto não é muito valorizado pelos professores no momento da aula, os conteúdos são sistematizados e são estes os valorizados.

Karina, relata que se considera uma aluna lenta, que possui dificuldade na leitura, mas que isso não a impede de dialogar com frequência com os professores, conforme demonstra:

Converso bastante, converso bastante, agora mesmo tava conversando com o professor sobre o trabalho da gente lá... eu, eu é... muito bom, muito bom. Eu acho, eu não me sinto assim... que lá em São Paulo eu chegava, saía assim, 8h da manhã e chegava 21h da noite, mas mesmo assim ainda tinha uma venda, lingerie, sapatilha, ia na casa da colega entrega isso, e aqui eu chego 17h eu não me vejo sentada numa cadeira sem fazer nada então eu tenho que ocupar minha mente. (KARINA)

Percebemos que Karina apresenta com dificuldades suas dúvidas, ela mostra uma preocupação em se sentir ridicularizada ao não compreender e sempre recorre as pessoas mais velhas da sua sala, houve momentos em que ela perguntou a mim de forma singela dúvidas que tinha em relação as questões que estavam sendo trabalhadas naquele momento, por estar copiando as questões destaca que não prestou atenção durante a explicação, ela escreve com algumas dificuldades assim como ler também.

Em relação às aulas de um modo geral ela acredita que as aulas da disciplina Educação Física não fazem sentido para eles, e sugere que poderia mudar essa aula para uma aula de informática, por exemplo, que esta tem sido uma exigência frequente no mercado de trabalho.

Eu acharia... ainda nesse instante eu tava falando né, a... a aula de... né... Educação física, podia ser uma aula de assim... né... de informática pra gente, porque a gente

não tem tanto conhecimento assim com a informática, então seria bom se a gente tivesse essa aula de informática seria muito bom, porque ai a gente ia desenvolver mais entendeu? (KARINA)

Maria aponta em seus relatos que participa bastante de todas as aulas, que faz isso pelo desejo de aprender mais, e relembra das dificuldades que teve em sua primeira tentativa de retorno, a qual aponta problemas relacionados com um professor. Considera-se uma boa aluna, que para melhoria da aprendizagem se precisa escrever mais na lousa, e acrescenta que deveria ter mais leituras.

ah precisa. Escrever mais fia na lousa, escrever... sabe? Hoje não tem mais copiação hoje não tem mais... sabe assim? Você não copia mais da lousa, por isso que hoje... hoje o estudo assim, eu falo mesmo... eu fico olhando assim... ai tem uma matéria que assim, eu gosto mesmo, não tem... ciência, quando o professor de ciências passa ele enche a lousa, a professora de matemática também agora. Não ... a gente tem que falar, a gente tem que falar... eu to aqui pra falar.

porque você vai copiando vai lendo o que você ta escrevendo né... pro ce ve, hoje em dia as crianças não quer ler mais, porque? Por causa disso, porque não escreve mais é tudo ali assim, pegar o papel ali, né... (MARIA)

Já Rogéria, afirma que deveria participar mais das aulas, que se sente acanhada em tirar suas dúvidas, e senta ao fundo da sala por se sentir envergonhada em participar mais das aulas, ao mesmo tempo, ela afirma que dialoga bastante com o professor, porém no sentido de amizade, conforme, “Ah, legal, eles são bem legais eles... a gente dialoga bastante sim, mais é... pelo menos eu assim, não muito pela matéria, mais pelas brincadeiras, eu sou bem amigos deles assim”.(ROGÉRIA)

Comprendemos que a aprendizagem desses indivíduos está bastante atrelada a essa ideia de manutenção da divisão de classe, que ambos os sujeitos investigados compreendem a escola como forma se ascenderem socialmente, mesmo que não percebam, mas seus discursos estão voltados para questões meritocráticas, atribuindo também a questão de que são não estão em melhores condições hoje de vida devido terem desistido da escola no período da infância. Conforme Melo (1997, p. 64):

Eles não aprendem a ler e a escrever. A culpa é deles”. Assim, esses trabalhadores se veem como “cabeças duras” –não têm força de vontade; são indolentes, preguiçosos, sem vontade de subir na vida! Nessas condições, muito desses trabalhadores acreditam que, pela educação, pela alfabetização, suas condições de vida serão melhoradas.

Essa atribuição é cada vez mais validada por esse sistema escolar, que de certa maneira não estão preocupados com a verdadeira aprendizagem, mas sim no merecimento do certificado de conclusão do ensino básico. É possível perceber também em seus discursos os seus próprios anseios ao pensarem como estão enquanto alunos (as) e como a relação com o professor tem relação a isso, pois todos os sujeitos investigados atribuem a relação de amizade e não conseguem separar uma coisa da outra, e isto é sem dúvida uma problemática ser discutida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, concluímos este trabalho dissertativo refletindo acerca das mudanças que devem percorrer o sistema que rege as políticas educacionais da educação de jovens e adultos, repensando a maneira como os sujeitos nela presentes estão envolvidos. Dessa forma, este trabalho foi de suma importância, para a discussão no âmbito educacional especificamente na EJA.

A experiência com a turma de 3ª fase da escola investigada, nos fez ter um novo olhar para o que compreendemos como EJA, para além dos documentos que a rege, pois a vivência com tais sujeitos nos fez perceber as dificuldades enfrentadas por esses alunos de camadas populares, que trabalham o dia todo e veem na educação perspectiva de mudança econômica e social em sua vida. Sabemos das dificuldades atreladas às necessidades das escolas públicas, os sujeitos que ali fazem parte vivem de perto esta realidade, e os professores lutam para romper com algumas delas. Sabe-se que EJA ainda precisa alavancar para além dos discursos, proporcionando aos professores e todos os que compõem esta modalidade uma nova formação.

Esta pesquisa tem também o cuidado de compreender o papel do professor enquanto parte deste processo, pois sabemos das condições hoje postas aos colegas de trabalho, que muitas vezes pegam uma quantidade excessiva de aula para complementar sua renda, e nesse sentido é importante refletir sobre este professor enquanto trabalhador.

Ter a sensibilidade enquanto docente de compreender os motivos que levam companheiros de profissão tornar conforme suas possibilidades a aula interessante, e desmitificar o ideário de que há uma culpabilização atrelada ao professor ou ao aluno, afirmando que um dos dois é responsável pelas frustrações dentro deste sistema escolar.

Atualmente, vivemos um cenário político, em que a cada mês que passamos vivemos retrocessos diferentes, e na educação não tem sido diferente, aqueles que regem nosso país tem associado às vitórias de estudantes a méritos individuais, sem levar em consideração os problemas que cercam nossa educação pública.

Destaca-se a questão da escolaridade estar associada à empregabilidade, afirmando que esta é sem dúvida o que movimenta a EJA, e nesse sentido pensando sobre a atual situação do país que vem propondo reforma trabalhista durante a gestão de o atual presidente Michel Temer, que apresenta nesta reforma dispensas coletivas, o banco de horas poderá ser negociado entre patrão e trabalhador, com a terceirização os trabalhadores terceirizados, terão o salário 25% menos do que os contratados diretos, logo, entende-se que mesmo com as dificuldades enfrentadas neste cenário a escola proporciona esperança nesses trabalhadores, incentivando a meritocracia entre eles, o que de certo modo é um problema.

Sabemos que o mercado de trabalho exige cada dia mais formação para os trabalhadores, sempre atribuindo a questão de melhoria de vida socioeconômica, e escola exerce função primordial nisso, porém, este trabalho nos permite levantar as questões que envolvem os regimentos educacionais que conduzem a EJA, pensando sobre a estrutura desse sistema público, a formação dos educadores, a valorização das experiências e seus saberes já construídos, a maneira como estão sendo avaliadas suas aprendizagens.

É importante destacar como o valor das experiências individuais poderia contribuir para o processo de aprendizagem, e ela acontece ainda que maneira simples, como num relato numa roda de conversa, porém ainda estamos longe de atingir uma nova metodologia que contemple verdadeiramente o real sentido da aprendizagem para a educação de jovens e adultos.

O ideal seria, portanto uma educação que pudesse romper com os discursos de culpabilizações entre professor e aluno e repensar sobre os aspectos políticos que regem nosso sistema educacional, e nesse sentido repensar a escola enquanto instituição que têm uma diversidade de sujeitos trabalhadores que almejam melhorias de vida, mas essa mesma escola não deveria permanecer a margem do ideário movido por esta sociedade capitalista que mantém a divisão de classe cada vez mais forte. E nesse sentido repensar sobre o papel em que professor exerce dentro desta instituição, que não depende apenas uma nova capacitação para eles, e sim de compreender que a mudança precisa ser maior.

Desta forma, este trabalho dissertativo permitiu que pudéssemos afirmar que a relação entre a linguagem e aprendizagem caminha dentro do processo educativo, mesmo sabendo que ainda temos um sistema que dita e monitora os sujeitos que a ela pertencem. Sabemos que

poderia acontecer com mais frequência aulas com base em suas experiências destacadas oralmente, bem como, compreender os sujeitos que ali se fazem presente, tentando ali romper com os discursos de infantilização dentro do processo de alfabetização na EJA. Nesse sentido percebemos também o valor que os alunos atribuem a demanda de conteúdos para ser feito copia no caderno como forma de aprendizado, os levando a definir que aulas baseadas em momentos de troca, roda de conversas e relatos de experiências como mera perda de tempo, logo, entendemos que isto também precisa ser reconstruído, no sentido que devemos desmistificar esse ideário em que somente a partir da cópia, memorizações é que aprendemos, pois quantidade de conteúdos nem sempre está atrelada a qualidade do ensino.

Refletir, portanto, sob esse cenário é nosso ponto de partida, mas acima de tudo a luta pelas novas conquistas da EJA precisa ser alavancada pelo nosso sistema educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas.** São Paulo: Musa editora, 2004.
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ação.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1990.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 48ª e 49ª ed.2007.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira 2' cd. São Paulo Martins Fontes, 1997.
- BORGES, Liana da Silva. **A Alfabetização de Jovens e Adultos como Movimento: um recorte a genealogia do MOVA.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em educação, Faculdade de Educação, Pontifca Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Do parecer sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer normativo, n. 11, de 10 de maio de 2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18.
- BRITO, Márcia Regina. F. **Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º graus.** 1996. 339 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil.** São Paulo, Global, p. 47- 63, 2003
- CAMPO GRANDE: Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul 2014- 2024.** Campo Grande. 2015. p. 60 – 72.
- Lener, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa.** [online], n.115, p.139-154. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>.> Acesso em: 09 de set. de 2009.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios/ Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, 1997.
- FREITAS, Maria de Fátima Quintal. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar em Revista,** Curitiba, n.29,p.47-62, 2007.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo – SP: Cortez, 2000.com Duarte (2002).
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.
- GOULART, Cecília Maria Aldiguieri. **A noção de letramento como horizonte ético político para o trabalho pedagógico**: explorando diferentes modos de ser letrado. Projeto de Pesquisa desenvolvido na Faculdade de Educação – UFF, Rio de Janeiro, 2002.
- GOULART, Cecília Maria Aldiguieri. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização **Revista Bakhtiniana**, São Gonçalo, n. 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n 14, 108-194, 2000.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.
- MELO, Olinda Carrijo. **Alfabetização e trabalhadores: o contraponto do discurso oficial**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NETO, Otávio Cruz, O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, p. 51-66, 2001.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis, DP et Alli, p. 96- 107, 2009.
- PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudança. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis, DP et Alli, p. 22- 33, 2009.
- PAIVA, Jane, MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação : Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília, 2007
- PEREIRA, Maria Lúcia de Carvalho. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo, Global, 2003.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso. In: SIGNORINI, Inês. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.51-74.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados em sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

UNESCO, **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília, 2008.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: Carvalho, Maria Angélica Freire de; Mendonça, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 18-23.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e esclarecido:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Comitê de Ética com Seres Humanos



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) Sr (a) para participar do Projeto de Pesquisa Uso da linguagem enquanto poder social: tensionamentos entre a alfabetização, letramento e a linguagem no contexto escolar da educação de jovens e adultos de Três Lagoas – MS, voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Gabrielly de Almeida Ribeiro, que tem por intuito investigar quais os preocupações entre a relação linguagem e aprendizagem como problema dentro do contexto da escolarização da EJA em Três Lagoas/MS, influenciando na vida cotidiana dos alunos para além dos muros escolares. Sua participação é voluntária e para a realização da pesquisa a qual serão realizadas entrevistas gravadas, posteriormente transcritas, apresentadas para aprovação dos colaboradores e em seguida analisadas pela pesquisadora.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): participará de entrevistas que serão organizadas por eixos de diálogos, iniciando com a infância, passando pela escolarização, leituras realizadas, visão de mundo, o senhor (a) terá toda liberdade e flexibilidade para relatar suas experiências.

Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, o (a) Sr (a) terá acesso à pesquisadora e ao coordenador da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O orientador do protocolo de pesquisa é o Prof. Dr. Fabricio Antonio Defiaci, que pode ser encontrado pelo telefone (067) 98148169. Se, porventura, você tiver alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, queira entrar em contato com a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Profª. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertolotti, pelo telefone (67) 3503-1006.

- 1. Garantia de Liberdade:** É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.
- 2. Garantia de Confidencialidade:** Os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.
- 3. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** É direito dos sujeitos participantes e dever da equipe de pesquisadores mantê-los (as) informados (as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.
- 4. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Comitê de Ética com Seres Humanos



financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso

haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

5. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

Se, depois de consentir sua participação na pesquisa, o (a) Sr (a) desistir, terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Eu, _____,
fui informado e aceito participar da pesquisa; Uso da linguagem enquanto poder social: tensionamentos entre a alfabetização, letramento e a linguagem no contexto escolar da educação de jovens e adultos de Três Lagoas – MS, sendo que a pesquisadora Gabrielly de Almeida Ribeiro me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Três Lagoas-MS, _____ 201_.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Gabrielly de Almeida Ribeiro

Telefone para contato: (067) 98139-4577 E-mail: gabrielly.almeida@gmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

Apêndice B – Roteiro das entrevistas

ENTREVISTA COM OS (AS) ALUNOS (AS)

NOME:

IDADE:

INSTITUIÇÃO ESCOLAR:

SÉRIE:

Esta entrevista será gravada em áudio, poderá ser interrompida quando achar necessário. Após analisados os dados serão publicados como parte de minha dissertação de mestrado. Sendo ressaltados o sigilo sobre informações pessoais, sendo resguardado seu nome e local de trabalho, conforme a leitura prévia e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa.

Tudo bem? Podemos começar?

Questões

- 1- Conte-me um pouco como foi sua relação com a escola no período da infância?
- 2- Estudou em escola pública?
- 3- Como era o seu desempenho?
- 4- Qual disciplina gostava mais?
- 5- O que te marcou mais nesse período e por quê?
- 6- Conte-me um pouco sobre sua trajetória escolar, de por que saiu da escola e sobre a decisão de retornar a escola?
- 7- Qual foi o primeiro impacto ao retornar na escola?
- 8- Quais foram suas percepções e sentimentos?
- 9- Que tipo de aluno que você se considera ser? Como descreve sua participação durante as aulas?
- 10- Dialoga com frequência com o/a professor (a)?
- 11- O que você acha que precisa melhorar o seu ensino na sala? Acrescentaria alguma leitura, ou mudança nas aulas?
- 12- Você acha que a escola tem algum impacto no seu dia a dia? Qual?
- 13- Me conte algo que você acredite que ilustre o que está me dizendo.