

# PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS NO ESPAÇO ESCOLAR: EXPECTATIVAS, TENSÕES E RESISTÊNCIAS

## LITERACY PRACTICES OF YOUNG AND OLD STUDENTS IN SCHOOL: EXPECTATIONS, TENSIONS AND RESISTANCE

**Leila Britto de Amorim Lima**

*Prefeitura de Olinda/PE  
lbalima@yahoo.com.br*

**Telma Ferraz Leal**

*Universidade Federal de Pernambuco  
telmaferrazleal36@gmail.com*

**Resumo:** Na tentativa de compreender as práticas e eventos de letramento escolares e as interfaces com as expectativas dos sujeitos da EJA, buscaremos nesse artigo discutir os usos simbólicos da escrita e os conceitos de letramento; os usos escolares da língua escrita e as relações de representações e expectativas atribuídas aos sujeitos jovens e adultos no processo de escolarização e a discussão de alguns eventos de letramento escolares, assim como as tensões produzidas entre as atividades propostas e as ressignificações feitas pelos estudantes. As conclusões apontam movimentos de resistência pelos estudantes de EJA, que criam expectativas de aprendizagem sobre a leitura e escrita para combater a discriminação que sofrem na sociedade.

**Palavras-chave** letramento, Educação de Jovens e Adultos, escola, expectativas, tensões e resistências.

**Abstract:** In order to understand the school literacy practices in relationship to the expectations of EJA students, this article aims to investigate: the symbolic uses of writing in relationship to the concepts of literacy; the uses of the written language in school and its relationship to the social expectations about EJA students, as well as the discussion about some school literacy events. We also have observed some classroom exercises and how EJA students re-signified these exercises. The results have revealed some resistance movements made by students as well as their expectations about reading and writing to face social discrimination.

**Keywords:** literacy, EJA, school, expectation, tension.

## Introdução

No debate contemporâneo sobre o papel social dos usos da leitura e da escrita, não podemos deixar à margem uma reflexão sobre a valorização e a reprodução de práticas sociais dominantes no âmbito da cultura escrita nos espaços escolares e não escolares.

A legitimidade das práticas da leitura e da escrita são construções históricas e, conseqüentemente, os efeitos delas decorrentes advêm dos prestígios ideológicos que cada grupo cultural e econômico atribui aos usos dos materiais escritos. Desse modo, é preciso reconhecer que se debruçar sobre as práticas de letramento é também pensar nas reconfigurações dos papéis sociais caracterizados por uma diversidade cultural e linguística e por uma multiplicidade de saberes, experiências e singularidades dos contextos nos quais os indivíduos estão inseridos.

Soares (2006) destaca que o letramento e o termo letrado não possuem um sentido uniforme e estático, pois se relacionam aos contextos históricos e ideológicos de cada época. Nesse sentido, os estudos sobre letramento partem da perspectiva de que a leitura e a escrita são atividades discursivas, com múltiplas finalidades e articuladas a diversas práticas sociais nas quais se realizam.

Sob esse viés, acreditamos que as práticas de letramento também estão situadas em um campo de tensões no qual os sujeitos materializam as diversas formas de conceber a cultura e suas representações de ser e estar no mundo. Trata-se de compreender não só as relações de poder que ocorrem nas práticas e nos eventos mediados pela língua escrita nas mais diversas instâncias e instituições nas quais os sujeitos participam, mas, principalmente, entender as interfaces entre os eventos e as práticas de letramento que ocorrem, de forma mais específica, na instituição escolar na qual os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão inseridos. Nessa direção, o estabelecimento e o estudo das dimensões das práticas de letramento nos diversos espaços que esses estudantes participam nos ajudarão a entender quais são as práticas de uso da escrita vivenciadas por esses sujeitos no seu cotidiano e em sua cultura, suas expectativas em relação à escola, as relações de poder que se estabelecem com maior ou menor grau da legitimidade dos usos da escrita na sociedade e as implicações desses usos para a ressignificação da(s) identidade (s) dos estudantes da EJA.

Tomando por base a constituição do letramento como práticas situadas em contextos culturais singulares (STREET, 2013) e a noção de que episódios mediados pela escrita podem ser observados nos processos interativos entre as pessoas (STREET, 2013; HEATH, 1983), ajustamos a lente para compreender como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos fazem usos da língua escrita dentro do espaço escolar. Destacamos, ainda, que os diferentes

significados atribuídos ao letramento e suas implicações para a referida modalidade (VÓVIO e KLEIMAN, 2013; VÓVIO, 2010; MARINHO, 2010; dentre outros) nos permitiram analisar os usos culturais que esses sujeitos querem ou devem aprender em relação à leitura e à escrita.

A participação dos jovens e adultos na escola representa uma possibilidade de inserção em uma rede de inter-relações. Há, portanto, entre as especificidades da instituição escolar e as expectativas dos estudantes, tensões e confrontos gerados, sobretudo, pelas necessidades e peculiaridades de cada indivíduo ao conviverem em grupo em uma instituição já constituída historicamente.

Assim, partimos do pressuposto de que quando as práticas de letramento escolares se relacionam às múltiplas situações nas quais a escrita se faz presente e necessária, elas possibilitam não só o atendimento às especificidades dos sujeitos jovens e adultos, seus tempos e espaços de aprendizagem, mas, principalmente, a valorização de suas experiências, conhecimentos, reflexões sobre si e sobre o mundo no processo de elaboração de quais habilidades, saberes e reflexões precisam ser contempladas nas práticas escolares de letramento.

Nesse sentido, necessitamos, pois, escutar as expectativas e vivências que esses sujeitos expressam em relação às práticas de letramento escolar, de forma a fomentar uma educação que possibilite aos discentes compreender, interpretar a realidade ao seu redor e nela interferir de forma ativa. Para iniciar tais reflexões, começamos pela concepção de letramento adotada.

## **LETRAMENTO (S): CONCEITOS E ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA PESQUISAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A designação NLS emergiu no fim dos anos 1970, nos Estados Unidos e Reino Unido, a partir de estudos que procuravam compreender as práticas de letramento de grupos específicos de diferentes contextos e a valorizar a leitura e a escrita situadas nas práticas cotidianas. A partir de um ponto de vista antropológico, a necessidade de desenvolver um aparato conceitual para realização de seus estudos e pesquisas resultou em um status de “novos estudos”. Nesse sentido, concebe-se que o fenômeno letramento não advém meramente de um conjunto de competências cognitivas individuais. Passa, na realidade, a ser associado ao universo plural das práticas de leitura e de escrita das pessoas em seus respectivos grupos e/ou comunidades. Essa perspectiva surgiu como “uma nova tradição em se considerar a natureza do letramento, focalizando não muito a aquisição de habilidades, como em abordagens dominantes, mas, ao contrário, sobre o que significa pensar o letramento como uma prática social.” (STREET, 2003, p.1).

O reconhecimento desses estudos em relação à diversidade de práticas de letramento que fazem parte das relações culturais e sociais de diferentes grupos e a busca por conceitos da área da Antropologia, da Linguística e da Sociologia se desenharam em um momento “em que a antropologia começa a considerar a escrita como um objeto importante para se conhecer uma cultura” (MARINHO, 2010, p.72). Para compreender as variadas formas de letramentos de diferentes sociedades e grupos culturais e os efeitos e funções que a escrita assume em contextos situados, os NLS geralmente partem da necessidade de estudos amplos de um grupo social ou cultural (cf. STREET, 2012).

Trata-se de adotar a etnografia como opção metodológica de pesquisa, buscando refletir sobre suas implicações para um trabalho de campo que compreenda os sentidos da língua escrita nas configurações sociais e culturais de determinados grupos ou comunidade. Todavia, ao refletir sobre seu próprio trabalho de campo antropológico no Irã, Street (2014, p.66) alerta-nos que

A etnografia por si só não é solução mágica para o “problema” de investigar o letramento: sem clareza teórica, a investigação empírica do letramento apenas reproduzirá nossos próprios preconceitos, qualquer que seja o sentido que atribuímos a “etnografia”.

Com isso, o referido autor destaca que as novas etnografias sobre as práticas de letramento não podem deixar de considerar que a escrita é um bem simbólico intrínseco às vivências econômicas, políticas, culturais e sociais de qualquer comunidade e traz consigo valores que precisam ser compreendidos, observando-se as instâncias privilegiadas, conhecimentos de prestígio e de poder. Ou seja, “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.” (STREET 1984, apud KLEIMAN 1999, p.21).

Considerando a multiplicidade das práticas de letramento e sua relação com as estruturas de poder de uma sociedade, Street (1984) propõe uma definição de letramento ideico, diferenciando-o do modelo autônomo do letramento. Tal definição se distancia da ideia de que o letramento é neutro e que existe uma única maneira universal de ser letrado.

Nesse sentido, o letramento ideológico está relacionado a um arquétipo de atividades sociais que requerem o uso da leitura e da escrita por parte das pessoas. Em outros termos, os usos da escrita são dependentes dos contextos em que as relações de poder se fazem presentes e retratam maneiras de conceber o conhecimento, os modos e formas de ser e estar no mundo, e, portanto, estão vinculados aos usos contextualizados que os indivíduos fazem da língua em seu caráter dialógico. Segundo Street (2013, p.54) “[...] O modelo “autônomo”

então é, na verdade, profundamente “ideológico” no sentido de que disfarça sua própria posição de poder e suas alegações, representando suas visões como se fossem independentes da cultura, universais, “autônomas”. [...]

O letramento associado a uma abordagem ideológica também traz problemas quando é considerado unidade ou objeto de estudo, uma vez o termo “ideológico” sempre estará imbuído de forças e relações de poder. (cf. STREET, 2013). Nesse sentido, para ampliar tal discussão, os teóricos do NLS propõem a utilização dos termos prática de letramento e eventos de letramento para usos nas pesquisas e ensino.

As práticas de letramento remetem “ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais.” (STREET, 2013, p.55) Trata-se de uma acepção mais vasta em que as habilidades de leitura e de escrita são tecidas no contexto de práticas sociais e envolvem uma relação com a identidade, a cultura e o discurso. Por estarem situadas em um período e local em que ocorrem e por serem determinadas por características sócio históricas, as práticas de letramento, conseqüentemente, orientam a formação dos eventos de letramento e representam “uma tentativa de lidar com os eventos e como os padrões de atividades do letramento, mas pode ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza social e cultural.” (STREET, 2012, p.76).

Os eventos de letramento, por sua vez, correspondem a episódios situados, mediados pela escrita, passíveis de serem observados nos processos interativos entre as pessoas. Tal conceito constitui-se como [...] uma ferramenta conceitual utilizada para examinar, dentro de comunidades específicas da sociedade moderna, as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a língua falada e escrita. (HEATH, 1983; p. 95).

Street (2013, p.54-55), ao explicar o termo eventos de letramento, também destaca que: Shirley Brice Heath adicionalmente caracterizou um “evento de letramento” como “qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (HEATH, 1983, p. 93).

Nessa direção, os conceitos de práticas e eventos de letramento assumem, portanto, uma relação de interdependência na medida em que a compreensão sobre o fenômeno do letramento não pode ser descolada do seu contexto de uso e das agências externas e, ao mesmo tempo, não podem estar dissociada das ações e dos significados atribuídos pelas pessoas ao se relacionarem com a leitura/escrita.

Tais conceitos ajudam o pesquisador a compreender as funções que as atividades e habilidades de leitura e escrita exercem na vida social, bem como a fazer interpretações sobre as práticas e funções do letramento (MARINHO, 2010). Os modos de olhar as práticas de escrita do outro, por sua vez, se

afastam de uma perspectiva etnocêntrica para conseguir acessar os sentidos que as pessoas atribuem à escrita.

Dada a centralidade no processo de escolarização e no domínio da escrita nas sociedades contemporâneas, a escola se configura com uma das instituições de letramento mais importantes. Compreendendo que esse espaço é dotado de contradições e está em constante construção social (EZPELETA E ROCKWELL, 1989), como as práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos estão sendo vistas no espaço escolar? Quais são as interfaces entre os eventos escolares de letramento e as expectativas de ampliação do letramento desses sujeitos? Quais as tensões que demonstram as disputas de poder que estão presentes nas situações que requerem usos da escrita nos espaços escolar?

Vóvio e Kleiman (2013), ao fazerem uma análise das produções científicas no campo da Educação de Jovens e Adultos, no período de 2001 a 2010, encontraram, ao total, 124 produções científicas que abordam o letramento em sua relação com a EJA. Segundo as autoras, embora tais dados demonstrem uma produção contínua na primeira década do século XXI, o quantitativo ainda é pequeno quando comparado a outros campos de saberes. Ainda sobre esse balanço, as referidas autoras constataram que na distribuição da produção científica, segundo temas e subtemas de pesquisas, 32 produções estão agrupadas na categoria “Práticas de letramento escolar”. As produções incluídas nessa categoria têm como lócus de pesquisa unidades escolares pertencentes aos sistemas de ensino e programas de alfabetização da sociedade civil e/ou parceria com o Estado. Os trabalhos dentro dessa categoria se situam:

Para além da descrição e compreensão de como se desenvolvem as práticas de letramento no processo de escolarização, há trabalhos que tecem comparações entre letramento escolar, o qual em algumas pesquisas, ganha conotações depreciativas, em oposição com o letramento social, este entendido como um conjunto de práticas de usos da linguagem escrita em outras esferas, para outros fins, com outras formas de regulação. (VÓVIO E KLEIMAN, 2013, p.188)

Em números menores, também foram encontrados trabalhos que versam sobre a produção de discursos escritos no processo de escolarização, enfocando como os estudantes da EJA lidam com a produção textual e como se caracteriza a questão da autoria nesses textos (VÓVIO E KLEIMAN, 2013).

No presente artigo, partimos da premissa de que os alunos da EJA estão imersos em práticas de letramento que oportunizam o conhecimento da escrita e da leitura, independente de sua inserção ou não na escolarização. Sob esse viés, acreditamos, tal como salienta Soares (2006), que a dimensão social do letramento consiste nos usos da leitura e da escrita para atender às necessidades, valores e práticas sociais do contexto no qual os sujeitos estão inseridos.

Portanto, não basta apenas considerar as experiências de letramentos dos sujeitos jovens e adultos, mas também refletir sobre os usos culturais e significados atribuídos a esses sujeitos sobre o que querem ou devem aprender em relação à leitura e à escrita<sup>1</sup>. Corroboramos com Kleiman (2001) quando destaca que a aprendizagem da língua escrita traz consigo um caráter de instrumento de poder, pois é marcada por um jogo de conflitos, processo de aculturação de perda e ganho na luta social. Todavia, quais as nuances de tensão no momento em que as práticas de leitura e escrita se tornam objeto de ensino e aprendizagem no espaço escolar? Tal aspecto será discutido no próximo item.

## **AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA OS ESTUDANTES DA EJA**

Para compreender o processo de escolarização numa perspectiva sociocultural, é preciso entender que, ao mesmo tempo em que a escola, como instituição, orienta os processos de ensino e aprendizagem, selecionando saberes e conteúdos distribuídos em anos, séries ou ciclos, favorece que os sujeitos também vivenciam processos sociais, inclusive as práticas de leitura e de escrita, criando e recriando significações. As práticas escolares, em função dessas circunstâncias, se fundam na relação de tensão, conflitos e negociações.

Tal relação está imbricada na constituição da própria identidade da escola que, como um campo de disposições historicamente situadas, agrega às experiências dos indivíduos relações com os conhecimentos por ser a instância reconhecida pela sociedade como responsável pela inserção formal do processo de escolarização e certificação. Soares (2004) destaca que o processo de escolarização é inevitável, uma vez que os procedimentos de formalização do ensino, a seleção de saberes, a organização do ensino, as definições das formas de ensinar e aprender conteúdos institui e constitui um espaço legitimado de ensino e de um tempo de aprendizagem.

Nesse sentido, não podemos deixar de considerar que o espaço escolar também é um campo privilegiado de propagação de capital cultural. Segundo Bourdieu (1987), para compreender as relações de dominação e as desigualdades na sociedade, não basta apenas relacioná-las ao capital econômico, mas também entender que saberes e conhecimentos podem ser transformados em estratégias de dominação. A sociedade, por sua vez, vista como um local de disputas e de espaços específicos, define formas

---

1 Conferir Amorim (2009)

diferenciadas de controle e estabelece relações assimétricas entre indivíduos e grupos, atribuindo aos agentes diferenças pelo capital simbólico.

Essa representação pluridimensional do social ajuda-nos a entender o espaço escolar, associando-o aos movimentos, jogos e relações de poder na luta entre grupos que buscam reconhecimento e dominação uns sobre os outros. Assim, esse espaço é atravessado pela imposição de um conjunto de bens simbólicos de determinados grupos que propagam papéis e legitimam sua cultura como superior às demais. A cultura, nessa dimensão, é um instrumento de poder e possui valor simbólico (BOURDIEU, 1987).

A partir dessa compreensão, qual o papel da escolarização para a Educação de Jovens e Adultos? O espaço escolar, instituição das estruturas simbólicas, pode ou não contribuir para o empoderamento dos sujeitos da EJA?

Os distanciamentos provocados pelo não acesso ou o acesso deficitário aos bens simbólicos compõem um capital simbólico que ajuda na manutenção de certas posições dos sujeitos no espaço social. Segundo Bourdieu (1998), na busca pelo monopólio do poder e gestão dos bens, os indivíduos utilizam o capital, de acordo com suas posições na estrutura. Portanto, não reconhecer que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos também buscam acesso aos conhecimentos da cultura dominante como forma de ampliar seus espaços e lutar por direitos historicamente negados seria uma forma de desapropriação e de segunda exclusão no âmbito da escolarização.

As políticas públicas para EJA e as concepções pedagógicas sobre os sujeitos foram marcadas por processos que geraram exclusão em vários períodos históricos do Brasil (HADDAD e PIERRO, 2010). A ideia do adulto analfabeto inferiorizado, pobre culturalmente, em conjunto com as características pragmáticas do modelo econômico vigente, contribuía para a conceituação da alfabetização de jovens e adultos fundamentada em concepções filosóficas positivistas. A ausência de políticas públicas associada ao pensamento de que o adulto não escolarizado era um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, reforçava o preconceito contra o analfabeto (PAIVA, 1973).

Ao ressaltar o direito formal da Educação de Jovens e Adultos, com ênfase em processos educativos embasados na diversidade dos sujeitos, Paiva (2009, p. 60) destaca que “é para eles que os Projetos de Educação de Jovens e Adultos, precisam-se voltar-se, para além da escolarização, embora se saiba, o quanto ainda se deve avançar, de modo a garantir o direito à educação negado a tantos jovens e tantos adultos”.

Nesse sentido, os anos de exclusão do processo educacional não só negam as oportunidades dos sujeitos da EJA repensarem e problematizarem suas próprias posições na sociedade, mas também negam a possibilidade de questionarem quais valores e conhecimentos são configurados com alto valor



simbólico e são ditos como legítimos. Instaure-se, no processo educacional, a tentativa de um movimento de rupturas e de deslocamentos para análise do capital cultural institucionalizado.

Essas tensões, muitas vezes, se materializam nas vozes e expectativas dos sujeitos em relação ao que desejam quando retornam à escola. Tal aspecto foi constatado em um estudo que realizamos (AMORIM, 2009), o qual investigou as expectativas dos alunos jovens e adultos em relação ao que querem aprender na escola, mais especificamente, àquelas que têm relação com o componente curricular de Língua Portuguesa. As marcas de sentimento de exclusão e de diminuição social se associavam aos discursos produzidos historicamente sobre os sujeitos da EJA como indivíduos incapazes e a uma perspectiva simplificada que atribui as causas do analfabetismo tão somente a uma questão individual não relacionada aos problemas econômicos e sociais do país.

Ao ressaltarem suas expectativas em ampliar sua participação em práticas sociais de prestígio, alcançarem a certificação para possibilidades futuras de emprego, garantia de melhores condições de vida, os jovens e adultos estavam denunciando e tentando superar o estigma do adulto analfabeto associado à questão de pobreza cognitiva, cultural, linguística e social. Assim, ficou claro em seus discursos que a ansiedade de inserir-se em outros espaços de prestígio ou o desejo por melhorias de qualidade de vida está associada à busca de apagar as marcas de exclusão que muitos entrevistados relataram. Os estudantes enxergam na escola uma oportunidade de intervir e modificar sua realidade (AMORIM, 2009, pp. 95-96).

Esse estudo nos revelou alguns indícios não só sobre os anseios que os estudantes da EJA possuem em relação à escola, mas também sobre as atribuições e representação de valores que o espaço escolar assume para a conquista da autonomia e ampliações nos locais considerados de “prestígio” na sociedade, ou seja, a busca pela superação das desigualdades sociais e maior valorização e respeito.

Nessa direção, questionamo-nos: quais são as práticas de letramento dos jovens e adultos? Quais são as relações entre os processos de escolarização da leitura e da escrita e as expectativas dos estudantes da EJA? Tais aspectos serão abordados a seguir.

## **PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ESTUDANTES**

“A pessoa num pode baixar a cabeça. A que a pessoa volta a estudar, quer aprender a estudar, mas não pode baixar a cabeça não. Temos que lutar.” (Sérgio, 49 anos, estudante da EJA)

## ***Leitura e escrita dentro do espaço escolar: as vozes dos sujeitos***

No que se refere às expectativas mais direcionadas ao que gostariam de ler e escrever no espaço escolar, os sujeitos destacaram diversos focos de interesses e necessidades. Em relação ao que querem ler no espaço escolar, verificamos que a necessidade de autonomia não recai apenas ao uso instrumental da leitura, mas sim representa (1) a possibilidade de ampliação e de independência nas situações nas quais a leitura se faz presente, e, sendo assim, utilizá-la como instrumento de resistência aos discursos que tentam inferiorizar os sujeitos que não realizam a leitura com autonomia, tais como os relatos que representam as expectativas desses sujeitos:

A senhora sabe que em firma tem um quadro. Aí a moça prega umas prega umas folhinhas e coloca nesse quadro. A pessoa que não sabe ler é muito ruim. Aí ela coloca negócio de plano de saúde, se vai ter feriado, vai ser tal dia, não vai trabalhar, mas vai pagar hora depois de tudo. O plano de saúde, ela botou no quadro, a partir de 43 anos já é mais 130, 17. Aí perguntei a ela. Eu entendi um pouquinho do que você botou no quadro. Aí ela explicou que era mudança de faixa. Eu vi que era mais uma coisa pra baixar o salário. O contracheque mesmo. A gente recebe a insalubridade, muito pouco e querem colocar os aparelhos pra tirar do salário para tirar esses 140 contos. A gente tem que saber ler esse contracheque pra reclamar. Não somos burros, não. (Sergio)

[...] Aí, tento pegar um texto para ler e não consigo. Fica muito chato, muito chato. Eu não vou dizer que não sei ler. Só as pessoas que convivo muito próximo que sabem, aí peço para que leia e escreva umas coisas pra mim, eu digo, a pessoa escreve, porque não consigo. A gente tem que disfarçar porque não sou besta. (Pedro)

Tal como podemos visualizar nos relatos, as marcações “A pessoa que num sabe ler é muito ruim”, “Aí, tento pegar um texto para ler e não consigo. Fica muito chato, muito chato” ou “Eu não vou dizer que não sei ler” evidenciam o menosprezo atribuído às pessoas que não têm o domínio da leitura fluente que, historicamente, se associa às representações atribuídas ao analfabeto (PAIVA, 1973). Os processos de exclusão impulsionam, muitas vezes, a incorporação do estigma construído socialmente de que tais sujeitos são incapazes e, nas expectativas relatadas (Mas estou na escola para aprender), atribuem à escola um status e a oportunidade de aprender a ler para não mais vivenciar situações nas quais sofrem discriminação e preconceito.

Nessa direção, o que está em jogo, nas relações de poder, é o fato de que a necessidade de fazer a leitura fluente em certas situações não se resume meramente à aprendizagem automatizada e sem sentido, mas sim à leitura como um instrumento de resistência e luta contra os discursos da nossa sociedade que apontam que os sujeitos que não dominam a leitura são incapazes de aprender e compreender a realidade.

Os movimentos de resistência e da não aceitação do estigma de incapaz também são evidenciados quando os sujeitos apontam: “A gente tem que saber ler esse contracheque pra reclamar. Não somos burros, não” ou “A gente tem que disfarçar porque não sou besta.” Subjacente às referidas falas, está a ideia de que a necessidade de se apropriar da leitura não anula suas capacidades de lutar contra as discriminações ou reclamações que devem ser feitas no âmbito do trabalho. Tais afirmações podem evidenciar as táticas que os estudantes da EJA realizam mediante as prescrições que são estabelecidas em nossa sociedade, as quais determinam a necessidade do domínio da leitura e da escrita para o reconhecimento de situações nas quais podem ser ludibriados.

Nesse sentido, a relação entre ler e conseguir reconhecimento social ou adquirir respeito, nesse momento, é denunciada pela afirmação de que o desejo de ocupar outros espaços não significa autorizá-los a chamá-los de incapazes mediante os discursos produzidos, ou seja, o desejo de inserir-se em determinadas práticas em que o domínio da leitura seja um elemento importante e que não os inviabiliza de lutar em favor de direitos ou contra processos excludentes.

A produção discursiva do analfabetismo se relaciona também à “distribuição de poder e de oportunidades na sociedade, excluindo, pela distinção criada pela escolarização, milhões de pessoas de práticas sociais valorizadas” (VOVIO, 199, p.70). Uma das implicações dessa ideia é conferir uma falsa ideia de “incapacidade” e “inferioridade”, distinguindo, de forma hierárquica, os sujeitos que leem ou não, relacionando-os ao status de prestígio configurado pelo domínio da leitura e da escrita na sociedade.

Ainda em relação ao que os sujeitos desejam aprender no que concerne à leitura, constatamos que (2) a necessidade de compreensão aprofundada dos textos, evidenciando, nas situações sociais, que detém saberes e é capaz de influenciar outras pessoas por meio de suas habilidades;

Ler a Bíblia. As irmãs lê. Vou juntando as letras. Me confundo com as letra da Bíblia. Ai pra quem não sabe muito é ruim pra gente entender só, sabe. A gente quer entender só também, sabe. (Maria)

Ler jornal, notícia. Aquele jornal que parece que agora aumentou, que é cinquenta centavos. Eu tento ler e começo a soletrar, mas a pessoa

tem que ler correto e eu fico gaguejando. Ai não pode, demora muito e complica pra entender o texto. Entender as notícias. A gente às vezes é enrolado. (Sérgio)

A partir dos trechos de entrevista acima, verificamos que os sujeitos também destacam a necessidade de ter autonomia para estabelecer processos de compreensão leitora que não se limitam ao conteúdo expresso no texto. Quando destacam “querem entender só também” ou “Entender as notícias. A gente às vezes é enrolado” estão afirmando que desejam maiores possibilidades de interação com o texto para compreender o que está implícito e utilizar as estratégias necessárias que ultrapassam apenas as informações presentes na base textual.

Trata-se de reconhecer que tais saberes são importantes considerando a necessidade de apropriação do que está sendo dito nos textos (em diferentes suportes jornais, revistas, livros religiosos) para que, dentro dos limites de pistas oferecidas, o sujeito possa questionar e fazer suas próprias interpretações sem, necessariamente, precisar da mediação do outro. Portanto, os entrevistados afirmam não só a necessidade de desenvolver capacidades que os ajudem a perceber o jogo de intenções presentes nos processos de interação, mas também ratificam que a escola é o lugar de discutir as mensagens ideológicas subjacentes aos textos.

Os entrevistados também apontaram à necessidade de (3) realizar a leitura para diversas finalidades e em diferentes suportes, tal como observamos abaixo:

Ler jornais e revistas sozinho para ficar informado. (Sebastião)

Livro de História. Livro mesmo. [...]Gosto de livros pequenos também. Ler poesias ajuda a ir para outro mundo. (Joana)

Não. Pera... gostaria de ler leis de racismo. Gosto do tema preconceito e leis. Tenho que entender. Olha pra minha cor, né? É muito preconceito. (João)

Como podemos observar acima, o desejo de realizar a leitura variada de diferentes gêneros e suportes não só retrata a busca por conhecimentos, mas também se associa à vontade de ampliar suas práticas nas mais diversas esferas de interação e conseguir mobilizar tais conhecimentos para lutar contra as injustiças. Nesse sentido, ao destacarem que os jornais, as revistas e os livros podem contribuir não só para mantê-los informados, estão também chamando a atenção ao prestígio que a leitura e a escrita em diversos suportes e textos possuem em nossa sociedade.

Nessa direção, oportunizar o desenvolvimento da imaginação e o diálogo através de outras linguagens pode permitir aos sujeitos a fruição das emoções que são inerentes às relações humanas. Vovio (2010) destaca que as práticas de leitura e de escrita estão atreladas aos contextos nos quais são desenvolvidas, podendo, assim, mobilizar diferentes saberes, significados e ideologias dos sujeitos voltadas às participações em variadas práticas sociais.

De forma geral, verificamos que os anseios que os estudantes da EJA manifestam estão atrelados a uma compreensão de leitura como construção de significados e acreditam que o espaço escolar pode ajudá-los a selecionar estratégias de acordo com a situação de interlocução e a desenvolver aspectos cognitivos. Trata-se de oportunizar a leitura como instrumento social que “oportunize a construção de sentidos, a compreensão da realidade e uma intervenção mais consciente dos sujeitos da educação.” (SOUZA, 2004, p. 331)

Já em relação ao que querem escrever no espaço escolar, constatamos, a partir dos dados, a necessidade de desenvolver habilidades de escrita para autonomia em diversas situações de uso. Verificamos que tais expectativas se associam às suas vivências, denunciam a maneira como são vistos na sociedade e materializam suas necessidades de uso em outras circunstâncias. Um primeiro foco de interesse foi (1) a aquisição de habilidades de escrita para fazer uso autônomo da mesma em situações reais de uso, tal como vemos nas falas a seguir:

Eu procuro aprender na escola. Preciso saber. Vai fazer um teste de emprego, marcar o X pra responder as perguntas que tem lá. Tenho que aprender a ficha de cadastro. [...]. (Sebastião)

Nome na agenda telefone. A senhora me diz seu nome e seu número, aí quero colocar no celular. A agenda. Se eu pegar um celular digital, vou me perder[...] (Sérgio)

Anotar receitas. Aquelas receitas que passam na televisão. Como é muito rápido, às vezes não dá tempo de anotar. Lembrar tudo de cabeça também é ruim. [...] (Joana)

[...] Mas sempre quis escrever uma carta, mandar mensagem pela internet ou postar no facebook. Eu não sei mandar, aí peço uma pessoa que sabe, nunca sei sozinho. (Pedro)

Com o acima relatado, percebemos que os objetivos estão atrelados não só aos interesses particulares das práticas em que são solicitados nos usos autônomo da escrita, mas também associados às representações do que o espaço escolar pode oferecer em relação às ampliações dos usos sociais da escrita. Nesse sentido, não se trata apenas do enfoque reducionista

ou mecânico da escrita e alfabetização, mas, sobretudo, de assumir que no espaço não escolar os sujeitos querem fazer usos e inserções para as questões práticas de seu cotidiano: anotar na agenda do celular, preencher fichas de cadastro e formulários, escrever receitas e cartas, anotar recados, escrever mensagens para postar no facebook e no WhatsApp ou anotar as informações no caderno.

Isso não significa afirmar que os sujeitos deixam de se inserir em determinadas práticas de usos da escrita por não dominá-las, como é o caso de Pedro, que, embora afirme “escreve pouco pra não passar vergonha”, não deixa de acessar as redes sociais para interagir com o círculo de amizades. No entanto, ele aponta que gostaria de escrever comentários da postagem no facebook, mas o faz por meio de um escriba. Ou a situação de Sérgio que, quando destaca que “É ruim demorar pra colocar o nome e com celular digital.”, não deixa de registrar os contatos em sua agenda do celular.

Em contrapartida, as falas não só evidenciam a necessidade de autonomia, representada pelo desejo de querer escrever sozinho, mas, principalmente, atribuem ao espaço escolar um lugar típico para apropriação e consolidação de certas habilidades/capacidades em torno da escrita. Tal aspecto configura esse espaço como uma das principais agências de letramento que se preocupa com um tipo de prática de letramento voltada para o desenvolvimento da competência individual (KLEIMAN,1995).

Tal como constatamos no eixo da leitura, há uma preocupação, por parte dos sujeitos, em (3) aprender para escrever diferentes gêneros discursivos, tal como nas situações abaixo:

Eu queria aprender a escrever uma carta para alguém, currículo para emprego, poema...quero aprender, se Deus quiser. Escrever receitas também. . (Joana)

Recados para ajudar minha irmã nas atividades do dia a dia. Comprar as coisas...avisar quando algo acontece em casa (Celina)

Gostaria de saber como escrever uma carta, mandar mensagem na internet para alguém, mandar mensagem ou ler algo. (Pedro)

Como sou taxista, preciso escrever. Tem um papel do roteiro que as pessoas pedem a hora que entrou no taxi e saiu. Tem os dados e o recibo para escrever. (Sebastião)

Como podemos ver acima, os anseios dos sujeitos para a escrita de diferentes textos se voltam para os processos interativos da linguagem nos quais os propósitos comunicativos dos textos estão atrelados aos objetivos,

intenções e expectativas dos interlocutores. Portanto, consideram os usos dos gêneros para o atendimento a uma possível situação de interlocução: carta para diversos destinatários, recados para familiares nas situações cotidianas, mensagens nas redes sociais, recibos de prestação de serviços e poemas para expressão de sentimentos.

A escrita, assim, é compreendida como útil para situações vivenciadas nas práticas do cotidiano, como também um meio de expressão de subjetividades requisitando o desenvolvimento de habilidades permitidas pelos textos literários. Nesse contexto, o outro assume um papel relevante, uma vez que todo enunciado é a contraposição eu/ou caracterizado pelo “fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário” (BAKHTIN, 2000, p.320).

Nas falas, também percebemos que a busca pela autonomia para produzir textos denuncia a necessidade de não ser ludibriado nas relações de trabalho nas quais o uso de gêneros variados é necessário, pois os textos servem como uma prestação de contas do serviço oferecido, como no caso de Sebastião, ao afirmar que, por não dominar as habilidades de escrita, fica receoso de ser enganado: “Tem os dados e o recibo para escrever. Às vezes, só faço assinar o papel que as pessoas dão.” Isso chama a atenção para o fato de que não podemos tratar também os processos de produção de escrita na escola desvinculados das relações de poder nas quais os sujeitos estão imersos ou na valorização social que a escrita ocupa em nossa sociedade.

A partir dos dados da entrevista, percebemos que, subjacente às falas dos sujeitos, está a ideia de que ter contato com uma variedade de práticas de leitura e escrita e aos acervos culturais ora têm relação direta com sua utilidade a partir das vivências, ora não, mas que são consideradas importantes para atuar de forma mais autônoma na sociedade. Nessa direção, atividades de leitura e escrita que podem ser desenvolvidas no espaço escolar incitam a ampliação dos usos para outras circunstâncias, servindo potencialmente como instrumentos de luta para agir criticamente em diversas esferas sociais.

Não se trata, portanto, de associar a gama de expectativas a perspectiva funcional da leitura e da escrita para atender a grupos considerados com “defasados”, por não terem acesso à escola ou interrompido seus estudos, mas sim de considerar que o empoderamento da leitura e da escrita representa a oportunidade de uma apropriação crítica dos discursos que os marginalizam, contribuindo, assim, para um processo de desnaturalização das dominações e valorização dos discursos de resistências.

Na subseção a seguir, destacaremos algumas reflexões sobre os eventos de letramento do espaço escolar a partir das aulas que foram observadas.

## 2.2 Sentidos, tensões e acomodações: os eventos de letramento no espaço escolar.

Os dados apontaram que os eventos de letramento mais recorrentes nas aulas foram: 1) tempo acolhida, (2) leitura em voz alta dos textos e interpretação oral e/ou escrita, (3) exposição oral de conteúdos específicos e (4) atividades de ortografia a partir da leitura de algum texto.

O tempo-acolhida, geralmente, era no início do turno, com rodas de conversas entre professor-estudante ou estudante-estudante, juntamente com entrega da merenda escolar. As conversas giravam em torno de aspectos da vida pessoal dos estudantes ou do professor, momentos de descontração, de tirar dúvidas específicas de alguma atividade, para fazer reclamações e/ou evidenciar algumas práticas de letramento comuns nos espaços extraescolares, como os usos das redes sociais.

Nesse tempo-acolhida, percebemos algumas atividades nas quais os estudantes realizam mediação com o texto escrito em suportes diferenciados. A mensagem do celular, postada no facebook em uma das observações, por exemplo, que versava sobre a necessidade de enfrentar os desafios da vida, foi um dos motivos das trocas estabelecidas por dois estudantes. Na ocasião em que tal evento foi observado, foi feita a leitura, em voz alta, com pausas curtas para que ambos conversassem sobre a necessidade de não desaminar diante uma dificuldade. Um dos estudantes ressaltou que viu outras mensagens que também davam “força” para os momentos difíceis. Foi uma conversa breve, mas que aponta indícios das práticas que os estudantes fazem com a escrita nas redes sociais e como tais práticas também estão dentro do espaço escolar.

Tal aspecto foi ressaltado nas entrevistas com relação às expectativas dos estudantes para a aquisição de habilidades que possibilitassem fazer uso autônomo da escrita em situações reais de uso. Segundo alguns estudantes, o letramento digital, principalmente o acesso ao Facebook e ao WhatsApp já é prática comum em suas vidas e, com maior ou menor autonomia, não deixam de participar das práticas de escrita. Sendo assim, a forma como os sujeitos jovens e adultos se relacionam com o escrito no cotidiano exige que esses sujeitos utilizem táticas (CERTEAU, 1985) e conhecimentos adquiridos nas experiências e vivências (STREET, 2010). Tal aspecto não descarta o desejo de apropriar-se de certas habilidades de leitura e de escrita no espaço escolar, que, possivelmente, os ajudarão a depender menos das pessoas nos momentos de fazer usos das redes sociais.

No que concerne à leitura em voz alta dos textos e à interpretação oral e/ou escrita, verificamos tal prática em cinco das dez aulas analisadas por nós nesse corpus. A leitura, geralmente, partia de textos xerocados que abordavam conteúdos específicos do componente curricular de Língua Portuguesa, Ciências ou História e, em seguida, eram realizadas atividades



de compreensão oral e/ou escrita. Foram utilizados textos de diferentes gêneros: texto informativo, texto didático, fábulas e literatura de cordel. Todavia, nem sempre as temáticas dos textos partiam de uma escolha mais adequada para o público-alvo, considerando as peculiaridades da educação de jovens e adultos (OLIVEIRA, 1999).

Em uma das aulas, o texto escolhido se assemelhava a um texto cartilhado, com o objetivo de consolidar alguns padrões silábicos e desenvolver a leitura fluente de sílabas, palavras e pseudotextos. No eixo da leitura, as atividades vivenciadas pelos professores e estudantes se voltavam para algumas questões de localização explícita no texto lido pelo leitor mais experiente (Como é o nome do palhaço? O palhaço era o quê? O que chama atenção? O que ele faz?), emissão de opinião (Dê sua opinião para que serve o chocalho do palhaço?), identificar assuntos tratados do texto (Esse texto fala de quê?) e interpretação de palavras no texto (O que quer dizer alegre?). A própria escolha do texto e a proposição das questões de leitura não remetiam a temáticas que considerem o estudante jovem e adulto como produtores de cultura e de conhecimento no processo de alfabetização, mas sim um afastamento das experiências nas quais os sujeitos estão imersos fora da escola.

Há, portanto, uma infantilização da modalidade (OLIVEIRA, 1999) quando se trata da não adequação de perguntas de compreensão leitora voltadas para o “palhaço paçoca”. Tal aspecto fica evidente em uma das aulas, no momento em que os estudantes são convidados a emitir opiniões sobre a funcionalidade do chocalho no pé do palhaço, situação na qual os sujeitos começam a comparar com o chocalho da vaca e atribuir sentidos a uma proposta artificializada. Ao expressarem conhecimentos sobre criação de vacas e a utilização de chips que monitoram seu percurso e desenvolvimento negam o sentido meramente focado no chocalho do palhaço, um movimento de tensão e mecanismos de resistência, por parte de alguns estudantes, à tradição escolar (textos artificializados). Desvela-se, portanto, um movimento de reflexão mais crítica que extrapola o que está sendo abordado no texto, estabelecendo uma conexão mais próxima com os conhecimentos e usos ideológicos da linguagem. Nesse sentido, a movimentação de resistência se materializa quando, na fala dos estudantes, se destaca a relação da criação de bovinos e as condições socioeconômicas dos sujeitos: “[...] Mas aquela pessoa que tem um poder aquisitivo maior coloca chip para organizar a criação das vacas. As vacas são monitoradas na criação. Agora aqueles que são pobres ainda utiliza esse chocalho.”

Embora, nas minientrevistas, os estudantes tenham afirmado que os conhecimentos adquiridos na aula em foco tenham sido relevantes, percebemos que os mesmos não são consumidores passivos (CERTEAU, 1994) de uma tradição escolar, uma vez que há indícios de resistências nos

sentidos e ressignificações a partir da pergunta feita sobre funcionalidade do chocalho no palhaço, resultando nas associações e comparações ao chocalho da vaca, extrapolando o assunto do texto.

Outro evento de letramento, presente em uma aula dessa turma, foi a exposição oral de conteúdos específicos dos textos. Na aula, foram vivenciadas: a exposição sobre a origem da capoeira e os negros no Brasil, a qual foi mediada por um texto escrito, o debate com os estudantes e a montagem de um mapa conceitual no quadro.

Na aula citada, a exposição dialogada e a montagem do mapa conceitual do texto são feitas a partir da discussão de um texto didático. A temática abordada pelo texto é a origem da capoeira no Brasil, mas a aula também enfoca, em muitos momentos, assuntos relevantes, tais como discriminação, preconceito e racismo. Destacamos que, embora a Lei nº 10639/03 venha somar às demandas da luta pela superação do racismo, abordar a questão racial ainda é uma dificuldade para escola e para formação dos professores brasileiros.

Há uma movimentação, nos enunciados produzidos nessa aula, da apropriação dos conteúdos específicos de História (exposição dos períodos do Brasil e a vinda dos negros que foram escravizados), ao mesmo tempo em que verificamos tensões e resistências a partir dos comentários dos estudantes sobre preconceito, discriminação e racismo.

A associação de que a identidade dos africanos se resume à escravidão fica marcada nas informações expostas na aula (“Eles só ganhavam a comida e bebida e não recebiam por isso. Então eles vieram da África e tornaram a terra rica, os negros gostavam de trabalhar e outra diferente dos índios.”; “Por volta de 1530 muitas pessoas foram trazidas da África para o Brasil que foram os negros escravos”). Tal ideia reforça, muitas vezes, a referência ao africano ou ao negro é no sentido de afastamento e da alienação da identidade negra. Quando comparado aos índios (“Os índios tinham um comportamento diferente dos negros: eles trabalhavam pra si e não precisavam trabalhar para os outros, eles pescavam, plantavam e colhiam e distribuíam na tribo. E já os negros gostavam de trabalhar e tinha uma noção do que era plantações...”), não se fala das resistências e da luta da população negra pela superação do racismo ao longo da história do nosso país.

A partir do que estava sendo abordado na aula, os estudantes opinavam sobre a temática e faziam reflexões relevantes: o olhar para si e sua identificação ou não com a raça; relatos de racismo e preconceito e resistências aos discursos de desqualificação e inferiorização dos negros.

Ao destacarem ou levantarem dúvidas sobre sua “cor de pele” (“No Brasil não existe uma pessoa da cor morena, morena mesmo”; “Na reservista tem cor morena, cor negro, olhos claros ou olhos escuros, cabelo, não colocam

assim branco mesmo... lá olha pra pessoa, ver a cor e coloca na reservista no exército”; “É negro.”), chamam a atenção para a falta de discussão sobre a identidade negra no Brasil.

Segundo Bento (2002), há um processo de apropriação simbólica e fortalecimento da autoestima e do autoconceito do branco em detrimento dos demais que faz com que um grupo de padrão seja referência de toda espécie humana (branqueamento). Tal aspecto, associado à mestiçagem e à aposta no branqueamento da população, gera um racismo à brasileira (“Quem diz que somos superiores ao outro. Somos uma raça mestiça”). A não identificação com a raça se materializa também nos relatos de escolhas dos jogadores de futebol e/ou dos artistas em relação aos relacionamentos (“...quem discrimina o negro e o próprio negro. Você vê esses jogadores de futebol, é negão, mas está do lado de uma loira. Você não vê uma negra do lado dele ou de um cantor de pagode”; Veja o exemplo... quem era a Xuxa, não era nada, começou a ser alguma coisa depois que começou a namorar com Pelé.) e negam a discriminação racial em função de uma inferioridade negra apoiada no imaginário social. Ou seja, não se reconhece as desigualdades e a construção negativa de si que são sustentadas no contexto de ideologia e de prática da supremacia branca.

Outro movimento dos estudantes são os relatos de racismo e de preconceito que vivenciaram (“Já me chamaram de negona e eu não gostei.”; “Quando eu comecei a namorar com minha mulher, aí a minha sogra foi me esculhambar no trabalho porque comecei a namorar a filha dela, porque eu era negro, a filha dela mais clara...”) que denunciam como a questão racial é um dos aspectos estruturantes das relações de poder na sociedade. Os sinais mais visíveis da diferença racial (o cabelo e a cor da pele) são visto como símbolos de inferioridade e possuem uma forte dimensão simbólica (GOMES 2005). Observamos ainda, nas falas dos estudantes, as denúncias de discriminação direta que materializam o racismo e o preconceito originados de processos sociais, políticos e psicológicos.

Por último, observamos as resistências aos discursos de desqualificação e inferiorização dos negros, ao destacarem que, muitas vezes, a cor da pele é alvo de preconceito na sociedade (“O senhor fala isso porque é branco, mas se fosse negro não gostaria. O senhor nunca foi discriminado, nunca sentiu. É a dura realidade. [...]”), há um movimento de reconhecer as formas simbólicas da construção da identidade fora do espaço escolar. Ou seja, não existe igualdade de tratamento entre brancos e negros no Brasil e isso é fruto do racismo negado por muitos grupos sociais. Tal ideia ajuda a manter o ideário de que a integração entre negros e brancos é sempre harmoniosa e positiva, o que não ajuda a olhar, de forma crítica, às impressões e às representações das relações de poder a partir das desigualdades e suas dimensões histórica e cultural.

De forma geral, percebemos que, a partir do que está sendo abordado na exposição de conteúdos do componente curricular de História, os estudantes não só narram suas experiências, como também atribuem sentidos aos textos, materializando, muitas vezes, que o que esperam da escola são os usos da escrita para um processo de socialização mais consciente e de luta contra as discriminações.

Outro evento de letramento observado estava voltado para as atividades de ortografia com a leitura de algum texto. Nesse, muitas vezes também se faziam ditados e atividades voltadas para a consolidação das correspondências grafofônicas. É o caso da atividade sobre o conto da Chácara do Chico Bolacha, em que foi realizado o ditado com palavras escritas com “CH”, interpretação escrita e localização de palavras com dígrafos no texto. Nessa aula, houve uma preocupação maior em sistematizar a grafia de palavras com dígrafo, no caso “CH”. Sabemos que, diante de uma tradição do ensino de língua portuguesa voltada para os aspectos meramente estruturais e ortográficos (SOARES, 1998), a atividade de exploração de palavras com dígrafo através do ditado destina-se à apropriação da norma padrão.

## **PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ESTUDANTES**

Com o que foi apresentando nesse artigo, observamos que há movimentos de tensões e resistências, por parte dos estudantes, em alguns momentos das aulas, quando se refere à natureza dos conteúdos dos textos propostos para o trabalho com a leitura. Nessa direção, enquanto as propostas voltadas para leitura e escrita pouco servem de instrumentos elucidativos entre leitor e realidade e para ampliação do entendimento sobre o mundo, os estudantes manifestam suas compreensões críticas e dialogam mais com a realidade a partir das experiências vividas.

Em contrapartida, há uma ritualização de práticas do universo escolar que, embora, em alguns momentos, sejam pouco problematizadoras, são apontadas pelos estudantes como um instrumento que fortalece a aprendizagem na escola. Essas práticas se voltam à valorização do ditado de palavras, à leitura de textos informativos e de textos didáticos que, muitas vezes, estariam dentro do universo escolar e cumpririam o papel da escola.

Observamos ainda que as demandas manifestadas nas entrevistas pelos estudantes apontam um leque variado de práticas de letramento que ocorrem fora do espaço escolar, como, por exemplo, a leitura de notícias, o acesso a fontes na internet, estudo sobre leis que abordam o racismo, dentre outros, ainda são pouco contempladas na escola.

O favorecimento de que a utilização da escrita como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento e a resistência contra os discursos que a sociedade atribui aos estudantes da EJA pode ser um mecanismo que ajude a revisitar a produção discursiva do analfabetismo, revelando suas relações articuladas à distribuição de poder e de oportunidades na sociedade (VÓVIO, 1999; 2009).

## Referências

- AMORIM, Leila Britto. “SERÁ QUE QUERO SOMENTE APRENDER A LER E ESCREVER?” *Quais são as expectativas dos alunos da EJA para o ensino de Língua Portuguesa e o que diz a Proposta Curricular da Rede Municipal do Recife?* Monografia de Especialização: Curso de Especialização, Globalização, Multiculturalidade e Educação de Jovens e Adultos. Recife: UFPE, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Org.)* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1998.
- \_\_\_\_\_. *What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups*. Berkeley Journal Sociology, n. 32, p. 1-49, 1987.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer/ Michel de Certeau; tradução de Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.*
- \_\_\_\_\_. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: Ml. de F. Szmrecsanyi (org.), *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano*. Anais. São Paulo: FAUUSP, 1985.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de Jovens a Adultos*. Rev. Brasileira de Educação (online). 2000, n. 14, p 108 – 130.
- HEATH, S. B. *Ways whit Words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das letras, 1999, pp. 15-61.
- \_\_\_\_\_. *Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento*. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 27, n. 2, p.267-281, jul./dez., 2001.
- MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG., 2010, pp. 68 a 100.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades do pensamento. In KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2013, 10<sup>o</sup> ed. pp. 147-160.

OLIVEIRA, \_\_\_\_\_. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas” e apresentado na 22a Reunião Anual da ANPED – 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e Educação de Adultos/ Contribuições à história da educação brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

\_\_\_\_\_. Direito formal e realidade social da Educação de Jovens e Adultos. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. *Práticas de educação de Jovens e Adultos*. Complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. pp. 21-64

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez 1998, n<sup>o</sup> 9 . Disponível em: [http://forumaja.org.br/gt18/files/RIBEIRO.pdf\\_3.pdf](http://forumaja.org.br/gt18/files/RIBEIRO.pdf_3.pdf). Acesso em 27 de junho de 2015.

SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.125p.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: Educ, 1998. p. 53-60.

SOUZA, João Francisco. *E a educação: Quê?* Recife: Edições Bagaço, 2004.

STREET, Brian. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R (Ed.) *The written world: studies in literate thought and action* Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

\_\_\_\_\_. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

\_\_\_\_\_. What’s “new” in New Literacy Studies? *Critical approaches to literacy in theory and practice*. *Current Issues in Comparative Education*, 5 (2):1-14, 2003.

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). *Cultura, escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. *Literacy and Multimodality: STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars* O Laboratório SEMIOTEC, da FALE/UFMG Faculdade de Letras, Belo Horizonte, Brazil March 9, 2012

\_\_\_\_\_. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.) *Discursos e práticas de letramento: pesquisas etnográficas e formação de professores*. São Paulo: Mercado das Letras, 2012, pp. 69-92

\_\_\_\_\_. *Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: Uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil*. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

STREET, Brian; STREET, Joanna. A escolarização do letramento. In: STREET, Brian, *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Outras perspectivas sobre a alfabetização de pessoas jovens e adultas. In: SERRANI, S. (org.) *Letramento, discurso e trabalho docente*. São Paulo: Horizonte, 2010, p.100-115

VÓVIO, Cláudia Lemos. *Desconstruindo dicotomias: a articulação de saberes na escolarização de pessoas jovens e adultas*. EJA em Debate, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012.

VÓVIO, Cláudia Lemos; KLEIMAN, Angela. *Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica*. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>