



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PRPGP**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES – MPFP**

**Desalinho à norma: um estudo de caso sobre marcas de oralidade  
em produções textuais na Educação de Jovens e Adultos**

**Laurita Dias do Nascimento**

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Paula Almeida de Castro

**Campina Grande – PB**  
**Dezembro – 2014**

**LAURITA DIAS DO NASCIMENTO**

**Desalinho à norma: um estudo de caso sobre marcas de oralidade  
em produções textuais na Educação de Jovens e Adultos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP – UEPB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Formação de Professores da Educação Básica.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Paula Almeida de Castro

**Linha de Pesquisa:** Práticas de Leitura e Produção Textual

**Campina Grande – PB  
Dezembro – 2014**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

N244d Nascimento, Laurita Dias do  
Desalinho à norma [manuscrito] : um estudo de caso sobre  
marcas de oralidade em produções textuais na educação de jovens  
e adultos / Laurita Dias do Nascimento. - 2014.  
123 p. nao

Digitado.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de  
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de  
Pós-Graduação e Pesquisa, 2014.  
"Orientação: Profa. Dra. Paula Almeida de Castro,  
Departamento de Educação".

1. Educação de Jovens e Adultos - EJA 2. Letramento 3.  
Alfabetização 4. Oralidade 5. Escrita I. Título.

21. ed. CDD 374

LAURITA DIAS DO NASCIMENTO

**Desalinho à norma: um estudo de caso sobre marcas de oralidade  
em produções textuais na Educação de Jovens e Adultos**

Aprovada em: 19/12/2014

**Comissão Examinadora**

*Paula Almeida de Castro*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Almeida de Castro (UEPB – Orientadora)

*Patrícia Cristina de Aragão Araújo*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão Araújo (UEPB)

*Luiz Antonio Gomes Senna*

Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna (UERJ)

*Afonso Celso Caldeira Scocuglia*

Prof. Dr. Afonso Celso Caldeira Scocuglia (UFPB)

Campina Grande – PB  
Dezembro – 2014

*Ao meu pai Chico Dias, a pessoa que mais vibrou com esse meu passo acadêmico, bradando aos quatro ventos o orgulho pela filha “professora mestranda”. Ao meu mestre e grande amigo Paccelli Gurgel, que me deu palavra, rumo e música na vida. Ambos encantaram-se, mas da espiritualidade continuam me inspirando os bons motivos para ser célula de resistência no mundo.*

*Aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos, motivo incessante de minha busca, que amorosamente e cotidianamente me dão lições do valor de aprender e ensinar.*

*Os dedos das mãos iguaizinhos. O mindinho, desalinho. Meu pai em mim, em tudo. Tem dia que saudade quer ser triste. E ela dança em meus sentidos enquanto espio um verso dele pra Vó Laurita: “Na parede que mamãe botou cortina, uma aranha teceu e fez morada”. Chorar, que faça bem. Amor aos montes, painho. Por tu, sempre. Que a Divindade te abrace eternamente num caminho de Luz.*

Laurita

*“Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir.”*

Cora Coralina

## AGRADECIMENTOS

Escrevo madrugadinha, difícil tarefa de agradecer a tantos anjos vestidos de gente que, com sua Luz, amizade e generosidade, me ajudaram a resistir e concluir esta etapa tão desafiadora e tão feliz da vida. Para mim esses Encontros são manifestações do Divino na vida da gente.

Começo agradecendo a minha orientadora Paula Castro, pela disponibilidade e prontidão com que me acolheu durante esse processo e por acreditar que seria possível chegar até aqui, principalmente quando tudo parecia desmoronado. Sua calma me ensinou a olhar um problema do tamanho que ele é, e focar objetivamente no caminho.

A minha família: minha mãe Lindeci, por ser meu maior exemplo de força e determinação; aos meus irmãos Franklin e Rodrigo, este último que também abraçou a espiritualidade no meu período de formação no MPFP; ao meu pai Chico Dias, por todo cuidado e amorosidade, pelo exemplo de gentileza para estar no mundo, por ser meu primeiro pensamento em tudo. Mais que qualquer outra pessoa ele estaria celebrando essa vitória... e está! Enquanto pensamentos fluírem como presenças! Eles e ela me fazem entender isso de sangue e Amor que corre na alma.

Aos alunos e professoras que deram depoimentos valiosos para as reflexões nessa pesquisa, especialmente Suerda, Lourdinha e Francisco, e a todos da Escola Almirante Tamandaré.

Ao meu mestre e amigo Paccelli Gurgel (*in memoriam*), minha maior referência na Vida. Seu exemplo de professor e ser humano reverberam em mim, e me honra pela chance da convivência.

A Eloizio, por todo companheirismo, cuidado e Vida, sobretudo nessa reta final do mestrado, por me ensinar a magia de conviver e aprender com o diferente para ser pessoa melhor.

A Socorro Vieira, conterrânea sertaneja que me cedeu sua casa em Campina Grande depois de ter me visto uma única vez na vida, num taxi vindo de João Pessoa no dia da aula inaugural do mestrado; e a Socorro Nunes, por ter me acolhido em seu lar no início desse percurso.

Ao meus amigos, minha família longe de casa, que me dedicaram carinho e estímulo para chegar até aqui. Gratidão a Edina, Nezia, Thalyta, Silvinha, Wênio, Irapuanzinho, Liana, Aline, Diego, Lumenna, Herlon, Célia, Andréa, Martinha, Juliano, Caroé, Rosalba, Edileide, Val Margarida, Eliane Moura, Isaías, e tantos que me fogem agora, que foram alento e alegria em meus dias. A Deusia Ângelo, que me apoiou e dialogou muito comigo sobre meu trabalho e me ajudou com toda paciência na formatação final.

Aos professores convidados para a banca de avaliação, Professora Patrícia Aragão, Professor Afonso Scocuglia e Professor Luiz Senna, pelas contribuições valiosas para com esse estudo. Ao Professor Afonso também pelo incentivo a esse passo acadêmico.

Ao Programa de Pós Graduação em Formação de Professores e à UEPB, pela oportunidade; aos professores do MPFP por todo aprendizado e pelo empenho diante da formação docente.

Aos meus colegas de mestrado, por tantos momentos juntos e pela amizade sincera, especialmente a Marjorie, Fernanda, Francisco, Lígia, Jovelina e Ezaú, por termos vivenciado os processos mais de perto; e à Irmandade Castro: Elis e Silvio, pelos abraços, pelas madrugadas insones *online* dividindo as angústias, os sonhos e os risos até essa reta final. Deu certo e vamos celebrar!!!!

Ao Professor Luiz Senna, que começou orientando esse estudo, por toda generosidade em partilhar saber, por inspirar com suas teorias, mas sobretudo por ter me feito compreender pelo seu modo de fazer Ciência, que a academia poderia caber em mim e eu nela. Sei que é esse 'provocar identidade' que também faz com que o aluno da EJA deseje continuar sua escolaridade.

A todas e todos, uma imensa gratidão! Vocês são meus Essenciais!

## RESUMO

Este trabalho investiga como a construção identitária do aluno da EJA, que se revela nas marcas de oralidade em sua escrita, tem sido recepcionada pela escola e mobilizada pedagogicamente pelos professores. Ao chegar no ambiente escolar, o jovem, o adulto e/ou idoso trazem consigo o contexto linguístico que faz parte do seu cotidiano, um modo de falar que é sua maneira de se expressar no mundo. É comum que esse pertencimento presente na fala também se expresse em sua escrita, que muitas vezes é vista à luz de preconceitos. Ao chegar na escola o aluno precisa se adequar a esse espaço de códigos gramaticais estabelecidos, para o qual é determinante a concepção de educação pautada no pensamento moderno, que tende a colocar numa situação de fracasso escolar quem não se enquadra em um tipo ideal. Para a realização do trabalho de campo optou-se pela pesquisa qualitativa, de base etnográfica, por meio de um estudo de caso. A partir das categorias semânticas *marcas de oralidade, correção dos erros e formação de professores*, os estudos revelaram que a escola não tem conseguido acolher as marcas identitárias de seus alunos da EJA, nem tão pouco promover um diálogo intercultural entre os saberes narrativos do aluno com os saberes cartesianos do ambiente escolar. Revelou ainda que a escola vem segregando ao invés de incluir o sujeito que tem seu pensamento pautado na oralidade e, portanto, um modelo de mente que o faz escrever de uma maneira outra que não o padrão gramatical. O preconceito linguístico foi revelado à medida em que os falares dos alunos que exprimem pertencimento de lugar são postos à margem do correto. Evidenciou-se uma lacuna teórica no campo da formação de professores, que não os tem instrumentalizado a reconhecer diferentes motivações para o erro na escrita do aluno e assim fazer uma intervenção apropriada. Revelou-se ainda que uma contribuição para a formação docente em EJA, pode vir dos estudos do letramento na perspectiva da Educação Inclusiva, à medida que entende a aprendizagem como um processo socialmente motivado.

**Palavras-chave:** oralidade na escrita – EJA – letramento – alfabetização – oralidade e letramento – identidade



## ABSTRACT

This paper investigates how the identity construction of adult students, revealed in oral marks in his/her writing, has been pedagogically treated by schools and teachers in government programs like EJA (Youth and Adult Education) in Brazil. Upon arriving at school, the youth, the adult and/or the elderly brings with him/her the linguistic context which is part of his/her everyday life, a way of speaking that is their own. It is common that this way of expressing him/herself is transferred into his/her writing, what is often seen in the light of prejudices. Thus, the student needs to adjust to a new space in which a different established grammatical code is imposed. Moreover, the concept of education based on modern thinking tends to put in a school failure situation anyone who does not fit into an ideal type. To carry out the fieldwork we chose to follow the qualitative and ethnographic methodology, through a case study. From the semantic categories of *oral traits*, *error correction* and *teacher training*, research has shown that the school has not been able to accept the identity marks of their EJA students, nor promote an intercultural dialogue between the narrative knowledge of the student with the Cartesian knowledge of the school environment. The survey revealed that the school has been segregating, rather than including, the learner who has his/her thinking based on the oral language and therefore writes in a different way from the grammatical pattern. Language prejudice was revealed, to the extent that students' texts are marginalized and considered not to be correct. We found a theoretical gap in the field of teacher training, which does not allow him/her to recognize different linguistic styles and their motivations, and, therefore, does not prepare him/her to intervene in the teaching-learning process in an appropriate way. We could conclude that literacy studies, in the perspective of Inclusive Education, would bring in an excellent contribution to teacher training in adult education, as it understands learning as a socially motivated process.

**Keywords:** orality in writing - EJA - literacy - literacy - orality and literacy – identity

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Propriedades dos modos científico e narrativo do pensamento.....	<b>43</b>
---	-----------

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Matriz Curricular para o Segundo Segmento da EJA. <b>Fonte:</b> PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Operacionais para o funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino no ano 2014.....	<b>51</b>
<b>Figura 2:</b> Matriz Curricular para o Segundo Segmento da EJA. <b>Fonte:</b> PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Operacionais para o funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino no ano 2014.....	<b>51</b>
<b>Figura 3:</b> Produção textual do Aluno 1. <b>Fonte:</b> NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.....	<b>54</b>
<b>Figura 4:</b> Produção textual do Aluno 2. <b>Fonte:</b> NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.....	<b>54</b>
<b>Figura 5:</b> Produção textual do Aluno 3. <b>Fonte:</b> NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.....	<b>55</b>
<b>Figura 6:</b> Produção textual do Aluno 4. <b>Fonte:</b> NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.....	<b>55</b>
<b>Figura 7:</b> Questionário Professora 1, p. 1. <b>Fonte:</b> NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.....	<b>93</b>
<b>Figura 8:</b> Questionário Professora 1, p. 2. <b>Fonte:</b> NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.....	<b>94</b>
<b>Figura 9:</b> Questionário Professora 1, p. 3. <b>Fonte:</b> NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.....	<b>95</b>
<b>Figura 10:</b> Questionário Professora 1, p. 4. <b>Fonte:</b> NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.....	<b>96</b>
<b>Figura 11:</b> Questionário Professora 1, p. 5. <b>Fonte:</b> NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.....	<b>97</b>
<b>Figura 12:</b> Correção Professora 1, p. 1. <b>Fonte:</b> NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.....	<b>98</b>
<b>Figura 13:</b> Correção Professora 1, p. 2. <b>Fonte:</b> NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.....	<b>99</b>
<b>Figura 14:</b> Correção Professora 1, p.3. <b>Fonte:</b> NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.....	<b>100</b>
<b>Figura 15:</b> Questionário Professora 2, p.1. <b>Fonte:</b> NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.....	<b>101</b>
<b>Figura 16:</b> Questionário Professora 2, p.2. <b>Fonte:</b> NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.....	<b>102</b>
<b>Figura 17:</b> Questionário Professora 2, p.3. <b>Fonte:</b> NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.....	<b>103</b>
<b>Figura 18:</b> Questionário Professora 2, p.4. <b>Fonte:</b> NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.....	<b>104</b>
<b>Figura 19:</b> Questionário Professora 2, p.5. <b>Fonte:</b> NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.....	<b>105</b>
<b>Figura 20:</b> Correção Professora 2, p.1. <b>Fonte:</b> NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.....	<b>106</b>
<b>Figura 21:</b> Correção Professora 2, p.2. <b>Fonte:</b> NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.....	<b>107</b>
<b>Figura 22:</b> Correção Professora 2, p.3. <b>Fonte:</b> NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.....	<b>108</b>
<b>Figura 23:</b> Texto produzido espontaneamente pela Professora 2, após a correção das atividades dos alunos. <b>Fonte:</b> NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.....	<b>109</b>

# SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – Introdução: de onde partimos, para onde vamos.....	11
1.1 – EJA: o conceito sócio-histórico.....	16
1.2 – Sujeitos da EJA: sujeitos do fracasso escolar? .....	19
1.3 – A estrutura do trabalho.....	22
CAPÍTULO 2 – Tecendo leituras: reflexões teóricas e conceituais da pesquisa.....	24
2.1 – O enfrentamento ao analfabetismo no Brasil.....	25
2.2 – Alfabetização de Jovens e Adultos e Letramento.....	28
2.3 – A identidade que a oralidade revela: do estereótipo ao pertencimento.....	33
2.4 – Preconceito linguístico e erro na escrita como limite provisório.....	37
CAPÍTULO 3 – Lugares, sujeitos e percursos: o caminho metodológico.....	45
3.1 – O estudo de caso etnográfico.....	47
3.2 – O lócus e os sujeitos da pesquisa.....	49
3.3 – Instrumentos da pesquisa.....	52
3.3.1 – As produções textuais dos alunos.....	53
3.3.2 – O uso de questionários.....	56
3.3.3 – As entrevistas como acesso às explicações dos sujeitos da pesquisa.....	56
3.4 – Análises dos dados: categorias temáticas .....	58
CAPÍTULO 4: Marcas de oralidade em produções textuais na EJA: a fala, a prática e as teorias.....	63
4.1 – O encontro dos dizeres: diálogos e análises.....	68
4.1.1 – Marcas de oralidade.....	69
4.1.2 – Correção dos erros.....	74
4.1.3 – Formação de Professores.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	91
ANEXOS .....	95
APÊNDICE.....	112

– 1 –

## **Introdução: de onde partimos, para onde vamos**

*Naquele mundo  
o falar da gente assegura  
na mansa doçura  
outra cosmovisão*

*(Tom Zé – Marcha-enredo da creche tropical)*

Este trabalho se situa no campo da Educação de Jovens e Adultos – EJA – e objetiva pensar a prática e a formação docentes a partir do modo como os professores lidam com as marcas de oralidade na escrita dos estudantes. No universo social em que o eixo da cultura ocidental é baseado na palavra escrita, faz-se necessário compreender como os saberes da tradição oral são acolhidos no universo da escola. Esses saberes, expressos pela fala e na maneira como se fala, pelo código linguístico do aluno, refletem mais que mera articulação de sons para uma comunicação, eles dizem do cotidiano do qual o sujeito faz parte, da comunidade na qual foi inserido e de suas referências de mundo. Traz, portanto, um sentido de pertencimento a um lugar social, já que a fala vem sendo, ao longo do tempo, a grande ferramenta para que esses sujeitos da EJA partilhem da cultura letrada, mesmo aqueles que não sabem ler e escrever. Como sabiamente apontou o educador Paulo Freire: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 11). Para esse estudo, interessa verificar **como a construção identitária do aluno da EJA, que se revela nas marcas de oralidade em sua escrita, tem sido recepcionada pela escola e mobilizada pedagogicamente pelos professores, no universo estudado.**

No campo da Educação muito se vem debatendo acerca da inclusão social no contexto da diversidade, no qual também se insere a variedade de códigos linguísticos dos alunos. Nesse sentido, as marcas de oralidade na escrita, por mais que apontem um desalinho à norma gramatical, refletem a história de vida do sujeito, sua identidade e seu pertencimento social. Por outro lado, a escola é o espaço onde convencionou-se que o saber socialmente aceito deve ser difundido, ensinado com base no padrão culto da língua. Ao chegar no ambiente escolar, o jovem, o adulto e/ou idoso trazem consigo o contexto linguístico que faz parte do seu cotidiano, um modo de falar que é sua maneira de se expressar no mundo, presente também em sua escrita. O aluno precisa, então, se adequar a esse espaço de códigos gramaticais estabelecidos, construir uma nova identidade de pertencimento a esse novo espaço, a partir do

momento em que a professora diz que "varrer" é melhor do que "barrer". Para o professor é igualmente desafiador equacionar uma prática na qual convivam a forma linguística baseada na norma culta, bem como o sujeito e sua história de vida, com seu lugar, sua identidade e seu pertencimento expressos em sua escrita.

Uma vez que as marcas de oralidade também são marcas interculturais, em que medida a escola está promovendo esse diálogo intercultural? Como os professores têm recepcionado esse saber fazer oral dos sujeitos? E o preconceito linguístico que se dá no campo social, é possível que ele se manifeste também no contexto da sala de aula? A busca pela homogeneização de sujeitos para os quais as estruturas sociais são pensadas também está presente na escola? Se entre a fala do sujeito e sua escrita na norma padrão existe um hiato, esse hiato pode ser visto a partir das marcas de oralidade? O que isso pode revelar acerca das práticas docentes? De que modo os estudos da alfabetização e do letramento podem contribuir para a formação de professores sensíveis a essa temática? Essas foram as questões que nortearam o presente estudo e sobre as quais se refletiu ao longo do texto.

Este trabalho também é fruto de uma série de identidades provocadas em sua autora nos últimos anos, durante a atuação e vivências na Educação de Jovens e Adultos – EJA. De modo que ao apresentá-lo, peço licença ao leitor e à leitora para ser “eu” em apresentações e justificativas, e também ser “nós” em seu decurso. Preciso ressaltar que várias de minhas visões de mundo se encontraram, fortaleceram-se e também foram revistas no decorrer dessa pesquisa, nos diversos momentos em que saberes instintivos descobriram sua razão de ser a partir de novas leituras, de diálogos dentro e fora da escola e da academia. Assim, devo revelar a dificuldade que senti em separar durante esse estudo a pesquisadora do ser social, político, cultural e afetivo que sou, me esforçando, mas talvez ainda deixando a dever, no quesito “imparcialidade e rigor”, tão caro à produção científica.

Dessa forma, esse texto traz as marcas e a escrita da adolescente de quinze anos de idade, professora de jovens e adultos do então Programa Alfabetização Solidária, nos sítios Pinga e Braga, zona rural de Monte Horebe-PB; da jovem inquieta desvendando universo novo nos bancos da Universidade e discutindo, por três anos, relações de poder e protagonismo juvenil, em assentamentos da Reforma Agrária do alto sertão paraibano; da educadora de Ciências Humanas do ProJovem Urbano de João Pessoa-PB e Salvador-BA; da gestora de políticas de alfabetização de jovens e adultos do Estado da Paraíba entre os anos de 2011 e 2012; da professora de História de ensino presencial e semipresencial da EJA; da profissional da educação que tinha resistência em ver a academia como um lugar para si; e da

pessoa sertaneja, vinda daquele lugar onde a rica e diversa cultura do povo foi perpetuada, sobretudo, pelas tradições orais.

Certamente, essa identidade foi decisiva nas escolhas inerentes a essa pesquisa, juntamente com minhas outras formas de estar no mundo. A primeira grande empatia, que me inquietou enquanto pessoa e educadora, aconteceu durante um curso sobre Letramento e Alfabetização ministrado pelo professor e pesquisador Luiz Antônio Gomes Senna, no período em que eu coordenava a ação de alfabetização de jovens e adultos, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba – SEE/PB. Fiquei deveras encantada com o reforço da visão de que era necessário dar sentido à alfabetização que não vai até o sujeito para redimir ou curar, mas que pode levá-lo a abrir-se para um universo outro, com formas outras de interagir com a cultura escrita, pois o sujeito já possui mecanismos consolidados de interação com o mundo. Naquele momento também vi a academia capaz de uma produção científica mais ligada à realidade plausível do cotidiano, aos desafios concretos da escola interligados com os da sociedade, à possibilidade de promover inclusão a partir de um olhar honesto para o que move a nós mesmos e ao povo brasileiro.

Havia um forte sopro de alegria e utopia, contrapondo-se à realidade que eu sentia e observava durante minha atuação na EJA, em diferentes espaços, sob distintos prismas. Pensava que mesmo sendo uma modalidade de educação que busca legitimar as identidades de seus sujeitos – e assim o faz –, para a nossa inquietação, infelizmente a EJA acabava por ser também um lugar de abrigar estigmas, sobretudo aquele ligado ao fracasso escolar (SENNA, 2010; 2007a; FAGUNDES, 2010; LOPES, 2010). Não é sem incômodo que, educadora da EJA que sou, confesso ver esse conceito se desenhar nas escolas. Ele se revela claramente quando estudantes em idade para cursar o ensino regular são transferidos no meio dos semestres letivos para a EJA, por razões que vão da indisciplina à dificuldade de aprendizagem. Isso mostra que, muitas vezes, a escola segrega ao invés de incluir, lida com a diferença isolando-a, para assegurar certa homogeneidade em seu ambiente. Assim é na escola, assim se observa também na sociedade.

Esses elementos foram essenciais para a nitidez do objeto dessa pesquisa. No entanto, foi durante meu processo de formação, cursando os componentes curriculares do MFP/UEPB<sup>1</sup>, que essa temática se configurou com mais clareza no meu interesse de estudo. Já me inquietava o modo como o jogo social baseado em padrões os mais diversos, excluía e exclui quem não se enquadra no que é tido por ideal. Na Universidade, durante a graduação

---

<sup>1</sup> Mestrado Profissional em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba.

em Licenciatura Plena em História no CFP/UFCEG-CZ<sup>2</sup>, vi o jogo de poder provocado pelo estabelecimento e tentativa de desconstrução desses padrões; nas atividades de extensão acadêmica nos assentamentos percebi o mesmo, fosse discutindo gênero, associativismo, empoderamento popular ou protagonismo juvenil; fenômeno também percebido nos movimentos sociais e culturais dos quais participei, onde havia sempre uma exposição negativa do que era tido por diferente, a partir de uma referência pré-estabelecida. Incomodava e incomoda na/a sociedade, tudo que, minimamente, não obedece ao *establishment*<sup>3</sup>. E não é diferente na escola, que também busca um aluno ideal (SENNA, 2010), para o qual suas estruturas fundamentais foram pensadas.

Para esse entendimento, foram decisivas as leituras e diálogos no curso da disciplina “Princípios e Métodos de Alfabetização” do MFP, ministrada pelo professor Luiz Senna. Foi quando compreendi melhor os pilares da Razão universalizante, que chegou com a Modernidade e influenciou o modo de pensar e agir dos sujeitos e o funcionamento das instituições. Em grande medida, essa busca por uma padronização acaba por consolidar mecanismos de exclusão e banimento em todos os âmbitos da sociedade, inclusive nas escolas. De imediato quis estudar mais a fundo algo que se relacionasse com essa realidade tão presente na EJA. E foi no curso de outro componente curricular do MFP, “Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa”, com a professora Lourdes Leandro, que passei a atentar melhor para as atividades com os estudantes, para o modo como os planejamentos e sequências didáticas ajudavam a ressaltar ou diluir espaços e relações de poder na sala de aula. No entanto, o que mais me interessou foram as atividades que traziam aquela escrita carregada de marcas de oralidade, fruto dos estudos da professora, que eram discutidas e estudadas em nossos encontros acadêmicos, pois eu via a oralidade com muita recorrência nas produções textuais que eu propunha para os estudantes da EJA, sobretudo daqueles recém-egressos do Primeiro Segmento, que corresponde à escolaridade até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Me inquietava pensar em como os professores lidavam com aquelas marcas de oralidade nas produções textuais dos estudantes. E foi aí que essa temática se revelou com muita clareza como **objeto desse estudo**. A princípio, meu interesse de pesquisa estava no campo das políticas de alfabetização, mas com a identidade provocada fortemente durante o processo de formação no mestrado, compreendi que com a nova temática o estudo poderia

---

<sup>2</sup> Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras-PB.

<sup>3</sup> Refere-se à ordem ideológica, política e econômica que rege as relações sociais, base de poderes estabelecidos por uma elite (Wright Mills. Em “The power elite”, 1956).



contribuir de forma mais direta com as práticas pedagógicas, a começar pela minha, e também suscitar uma importante discussão para somar à formação de professores da EJA. Longe de acreditar que o professor é o responsável pelo fracasso escolar do estudante, percebo em sua ação pedagógica a força motriz capaz de fazer frente a uma tentativa estrutural de homogeneização dos sujeitos. No entanto, ficou um questionamento: é possível que essa figura engajada em promover inclusão, manifeste inconscientemente um preconceito linguístico ante as marcas de oralidade na escrita dos estudantes?

Nesse sentido, foi extremamente significativa a leitura do estudo *Estados de escrita: contribuições à formação de professores alfabetizadores* da pesquisadora Paula Cid Lopes, (2010), que trouxe a discussão sobre a necessidade de melhor balizamento e distinção dos “erros”, de modo a assegurar que a intervenção do professor seja adequada às representações escritas dos estudantes. Para essa pesquisa, especificamente, interessa a seguinte distinção: 1) erros relacionados à estrutura do código alfabético; 2) erros derivados da interferência de diferentes registros do português. De modo a verificar em que medida a avaliação do professor diante desse erro assinala um acidente na construção da escrita ou um preconceito em face de um dialeto regional em particular. Essas questões assumem muita relevância ao considerarmos que durante a correção de um texto escrito que contém erros marcados pelo dialeto regional e, portanto, pela oralidade do estudante, o professor pode: 1) promover inclusão legitimando um saber de base cultural, que é tido como uma forma outra de expressão escrita 2) reproduzir e consolidar conceitos de incompetência intelectual, atestando o erro do aluno e, portanto, promover mais exclusão.

Para esse entendimento norteador, foi necessário o diálogo com a sociolinguística, com estudos de pesquisadores como Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (1999); com a literatura que trata questão da identidade enquanto pertencimento social a partir das reflexões de Hall (2005), Albuquerque Júnior (2007); do pensamento de Paulo Freire (1980, 1998, 2005); da alfabetização e do letramento a partir dos estudos de Senna (2007a, 2007b, 2008), Soares (2004), Kleiman (1995), Calháu (2008) entre outros, bem como as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais direcionadas à temática.

No que concerne à delimitação do campo de investigação, a escolha foi realizá-lo na escola onde atuo como professora de História do Segundo Segmento da EJA, tomando por base produções textuais elaboradas pelos estudantes nas atividades desse componente curricular que ministro. A recorrência do fenômeno se dava principalmente com estudantes do 6º ano, recém egressos do Primeiro Segmento, de modo que a escolha foi trabalhar no universo dessa escola, tendo como sujeitos da pesquisa as duas professoras que atuam nesse

nível de escolaridade, no qual o esforço pedagógico, a partir do próprio currículo, é mais cuidadosamente direcionado à construção da escrita dos estudantes. Também foi com essas professoras que os estudantes que produziram os textos cursaram o Primeiro Segmento na EJA, na mesma escola.

Por se tratar de uma metodologia que promove uma interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, optou-se pelo trabalho que tem como base a etnografia para assegurar a fidedignidade e confiabilidade dos dados, já que o conhecimento da realidade parte dos depoimentos dos sujeitos estudados. O procedimento inicial foi realizar uma pesquisa bibliográfica que resultou o estado da arte dos estudos mais recentes de letramento no Brasil, com abordagem direcionada à educação inclusiva. Para a realização do trabalho de campo, foram utilizados quatro textos base, produções dos estudantes do 6º ano na disciplina História, contendo traços da cultura oral na expressão escrita. Os professores procederam com a correção das atividades, explicando, em seguida, como se deu a correção. Os registros do trabalho de campo foram feitos em áudio, transcritos e codificados, para a análise de dados posterior. Os dados foram analisados com base nos estudos teóricos que tratam da formação docente, da sociolinguística, do letramento e da educação inclusiva, já que esse estudo busca refletir a língua como produtora de sentidos, constitutiva da realidade dos sujeitos que a exercem.

Essa pesquisa também pretende colaborar com o enfrentamento dos mecanismos de exclusão e banimento nas escolas, à medida que confronta uma visão da Razão moderna universalizante, que delimita tipos ideais de sujeitos, colocando os que não se enquadram nos padrões ideais em um lugar de fracasso escolar. No âmbito acadêmico, há o desejo de somar com os estudos que têm por base demandas reais da educação pública, a partir de um conhecimento científico em coerência com as marcas interculturais do povo brasileiro. No campo da Educação de Jovens e Adultos, esse estudo deseja contribuir com reflexões e práticas que favoreçam o sucesso escolar de seus sujeitos, possibilitando o respeito a sua identidade, ao seu pertencimento e ao seu modo de construir conhecimento, a partir do reconhecimento de seus saberes também enquanto sujeitos da escrita.

### **1.1 – EJA: o contexto sócio-histórico**

Foram múltiplas as mudanças que aconteceram no contexto da escola pública e também no contexto da EJA, tanto em termos de políticas públicas quanto de práticas

docentes, das visões que são construídas para o aluno e o próprio perfil do aluno de EJA. Nesse ínterim, refletir acerca da necessidade de promover a inclusão social por meio da educação formal para todos, é indispensável para a compreensão dos passos para a edificação das políticas públicas voltadas à Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, desde o século passado.

No cenário brasileiro, a EJA começou a delimitar espaço na história da educação na década de 30, quando, segundo Freitas (2007), surge da união e compromisso estabelecidos entre a alfabetização e a educação popular. Para Moura (2001), no entanto, ela nasce como consequência de mudanças econômicas e políticas, influenciada em muito pelo processo de industrialização e a necessidade de qualificar mão-de-obra, à sombra da ideia de progresso.

Apesar de consideráveis avanços nos anos 40, não havia uma política específica de formação de professores, e o ensino era semelhante ao que era oferecido às crianças, como defende Moura (2001),

[...] as experiências desse período não surgem nem provocam formulações teórico metodológicas que possibilitem mudanças nas formas de conceber e desenvolver a alfabetização e muito menos nas formas de conceber os analfabetos e alfabetizadores (MOURA, 2001, p. 27).

Paulo Freire foi a primeira voz que resgatou a figura do sujeito local, defendendo uma educação participativa e colaborativa, que contribuísse para que as pessoas voltassem a acreditar na possibilidade de mudança e melhoria de suas vidas, começando pela alfabetização. Para Gadotti (2000, p.102), “a pedagogia conservadora humilha o aluno e a pedagogia de Paulo Freire dá dignidade ao aluno, colocando o professor ao lado dele com a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo”.

Fundamentada no referencial teórico-metodológico freireano, a Educação Popular é uma concepção de educação que se dá por meio de processos contínuos de formação, a fim de se transformar a realidade a partir do protagonismo dos sujeitos. Aqui já não se pensava apenas em mera codificação e decodificação de símbolos linguísticos, mas na alfabetização como instrumento de libertação, conscientização e politização, na construção de possibilidades de participação social desses sujeitos, visto que até a Constituição de 1988, a própria legislação não permitia sequer o voto de cidadãos analfabetos.

Nas décadas de 60 e 70, a alfabetização de adultos, dentro da proposta e filosofia do chamado “Método Paulo Freire”, torna-se o centro dos trabalhos voltados à emancipação de setores desfavorecidos. Para Freire (1992; 1980) e Paiva (1973) *apud* Freitas (2007):

as práticas de alfabetização desenvolvidas na perspectiva freireana denunciam, claramente, o caráter reprodutivista e classista da ideologia dominante, que estava presente nas diretrizes educacionais oficiais e que visava a continuidade das condições de exploração e a submissão pacífica dos setores populares a esse *status quo* (FREITAS, 2007, p. 50).

Em referência à Bezerra (1980) e Freire (1976), Freitas aponta que nos anos 60 e 70, a alfabetização de adultos, a educação de base e a cultura popular aparecem intimamente conectadas. Por contrariarem os interesses do regime militar, houve uma ruptura da ação dos movimentos educacionais, e em 1967 foi criado o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, atendendo a demanda de analfabetismo, mas colaborando na manutenção da coesão social e na legitimação do regime autoritário. Segundo Moura (2001),

[...] durante a ditadura militar e até aproximadamente meados de 80, as práticas de alfabetização no âmbito oficial são utilizadas como estratégia de despolitização, de suavização das tensões sociais e como instrumento fundamental de preparação de mão de obra para colaborar com os mecanismos de desenvolvimento econômico (MOURA, 2001, p. 31).

É na década de 80 que a educação de adultos se amplia para educação de jovens e adultos, a partir da crescente demanda pelo “ensino” de jovens entre 15 e 18 anos, sobretudo em consequência de sua inserção cada vez mais precoce no mundo do trabalho. Importante destacar que apesar da forte intenção de politização dos sujeitos, claramente influenciada pela corrente marxista, os movimentos em torno da educação popular tinham um sentido de empoderamento e resgate do saber popular, mas nesse período pouco avançou-se na garantia da escolarização propriamente dita.

Com a redemocratização e a partir da Constituição de 1988, começou-se a pensar não apenas no enfrentamento ao analfabetismo e na inserção no mundo do trabalho, mas também em criar condições para uma educação permanente. Os próprios mecanismos internacionais de financiamento priorizavam as políticas de atenção à educação primária infantil, como consta nos documentos preparatórios dos países da América do Sul e Caribe para a V CONFITEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO, em Hamburgo, no ano de 1997 (UNESCO, 2008).

De acordo com a publicação da UNESCO “Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática”,

As políticas educacionais dos anos 90 não corresponderam às expectativas geradas pela nova Constituição. Frente à reforma do Estado e às restrições ao gasto público impostas pelo ajuste da economia nacional às orientações neoliberais, as políticas públicas da década de 1990 priorizaram a

universalização do acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental. Outros níveis e modalidades de ensino, entre os quais a educação de jovens e adultos, foram relegados a um plano secundário na agenda das políticas educativas. (UNESCO, 2008, p. 30).

A fim de fazer um levantamento das metas e ações da EJA no Brasil para levar à Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFITEA, um ano antes, a UNESCO e o Ministério da Educação e Cultura - MEC incentivaram encontros de segmentos civis e governamentais nos Estados da federação. Essa ação incentivou a continuidade dos encontros nos Estados, com a criação dos Fóruns Estaduais de EJA (COUTINHO, 2005, p. 15).

Atualmente, os Fóruns representam os principais movimentos de educação de jovens e adultos no país, independentemente de sua ligação às políticas institucionais do governo brasileiro. São compostos por representantes da sociedade civil e órgãos institucionais envolvidos com a EJA, entre eles administrações públicas municipais, estaduais e federal; Organizações Não-Governamentais, sindicatos, movimentos sociais; educadores, estudantes; universidades; o chamado Sistema “S” (Sesi, Senai, Senac, Sebrae, Sesc, Senat). Anualmente os Fóruns se reúnem no ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Esses espaços vêm se consolidando para pensar o desenvolvimento e o aprofundamento das discussões acerca da EJA.

### **1.1. Sujeitos da EJA: sujeitos do fracasso escolar?**

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos trazem para a sala de aula experiências, conhecimentos e saberes diversos construídos durante a vida, a partir de desafios pessoais ou coletivos. Uma característica marcante da EJA é a diversidade do público que atende. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, estabelece que a população acima de 15 anos, deve ser inserida nessa modalidade de educação, de modo que as turmas são formadas com alunos de idades diversas.

O Artigo 37º da LDB, diz que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Trata-se de um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas condições socioeconômicas desfavoráveis, que induzem ao mundo do trabalho precocemente, ou pelas inadequações do/ao sistema de ensino.

Acerca de possíveis inadequações, cabe um questionamento no que concerne à categoria de sujeitos de aprendizagem. Oliveira e Vóvio (2003, p.17), afirmam que os estudos sobre os processos de construção do conhecimento e da aprendizagem dos adultos são pouco explorados na literatura psicológica, bem menos que aqueles que se referem a crianças e adolescentes. Este fator também nos parece fundamental para compreender os altos índices de evasão e repetência que encontramos nas turmas de EJA, principalmente quando a desistência do aluno acontece pelo que é entendido como fracasso escolar, sobretudo nos primeiros ciclos, diante de um difícil processo de construção da escrita.

Na visão de Patto (1999), o fracasso escolar é muito menos determinado por questões individuais do que por mecanismos institucionais e políticos, sendo um processo psicossocial complexo. A autora nos mostra que a complexidade deriva de dimensões várias: políticas, históricas, ideológicas, socioeconômicas e institucionais. Deriva ainda das dimensões pedagógicas atreladas às concepções que fundamentam as práticas do cotidiano escolar, a partir de seus processos e dinâmicas.

Assim, são inúmeros os desafios para a continuidade da escolaridade desse sujeito tido como do fracasso escolar, a começar pelo seu convencimento de que a escola pode ser ainda um espaço de provocar sentidos e aprendizagens, apesar de todo processo de marginalização que esses sujeitos, não-leitores e não-escritores, sofrem num contexto social que valoriza demasiadamente o conhecimento científico. Enquanto professora da EJA, compartilho com Lopes a visão de que os alunos:

[...]sabem exatamente o que buscam na volta aos estudos. Sabem o que precisam, sabem que não são creditáveis na sociedade. Sabem que seus saberes cotidianos não lhes estão garantindo ser e estar em grupos que não são os seus de origem. Sabem que há padrões a serem seguidos e que quem não os segue é desqualificado na sociedade. Sabem que o que recebem sem esses padrões é o fracasso. Ninguém precisa dizer isso a nenhum aluno de EJA. Eles trazem isso como cicatrizes de uma vida inteira de exclusão (LOPES, 2010, p. 16)

Em interessante passagem do seu livro *Pedagogia do Oprimido*, o educador Paulo Freire, nos traz um posicionamento semelhante:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2005, p. 34).

Inserido em uma cultura de oralidade, o aluno chega à escola e comumente se depara com uma estrutura que não está preparada para reconhecer e estimular suas capacidades intelectuais, cujo modo de pensar difere drasticamente do que é trabalhado naquele ambiente. Diante da impossibilidade de adequação, pouco custa para esse jovem ou adulto deixar a escola, já que ele possui mecanismos consolidados de inserção em seu nicho social, independente da cultura escolar. O conhecimento escolar o legitimaria noutros espaços sociais. Na visão de Senna, no entanto, junto da própria sociedade, essa escola não só reproduz, mas consolida conceitos de incompetência intelectual. Segundo o autor,

Em boa parte, a história do fracasso escolar no Brasil construiu-se em paralelo com a história do conceito social de sujeito das escolas públicas e dos preconceitos que, quero crer, inconscientemente, o povo brasileiro tem desejado perpetuar, dentro e fora da escola, por meio de inúmeros mecanismos de exclusão e banimento (SENNA, 2008, p.4).

Não à toa, o distúrbio na aprendizagem é visto como uma desordem estrutural, e o sujeito, como diferente e anormal. Historicamente, esse aluno é o que avulta os índices de evasão, pois continuamos a presenciar a conformação do sujeito cartesiano escolar e a perda do sujeito real, já que “a escola não valoriza os saberes que os alunos pobres trazem, fruto de experiência, de acordo com suas necessidades do meio em que vivem, [fazendo] com que se sintam entrando em um mundo estranho e hostil” (SILVA & SENNA, 2010).

Por este prisma, não nos parece absurdo pensarmos a escolarização como instância de violência para determinados sujeitos. Se pensarmos nos pilares da educação pública brasileira, claramente influenciadas pelo cientificismo e pela busca de uma homogeneidade nos sujeitos, os alunos com dificuldade de aprendizagem também assumem esse lugar de não-sujeitos, fadados ao fracasso escolar. Importante destacar que o termo “fracasso escolar” é utilizado para uma referência ao fracasso do indivíduo, pelo qual a escola e a própria sociedade se eximem de qualquer responsabilidade, e o próprio sujeito se convence de sua centralidade nesse fracasso. Assim, na atuação docente, é necessário considerar a pluralidade do sujeito real da educação pública brasileira, para que junto da sociedade, a escola não reproduza e colabore para consolidar, ainda mais, conceitos de incompetência intelectual.

O próprio avanço das tecnologias e sua natureza não cartesiana tem colocado em xeque o papel da escola frente o desenvolvimento humano do aluno, que cada vez menos se enquadra nos mecanismos por meio dos quais ela pensa sua formação e o avalia. Estes sujeitos não podem ser colocados numa situação de marginalidade cultural, nem associados a estigmas, sobretudo se considerarmos que vivemos numa sociedade onde as relações foram

constituídas nas tradições orais.

## **1.2 – A estrutura do trabalho**

Nesse capítulo introdutório, apresentei o tema da pesquisa e o lugar onde a mesma se situa. Procurei trazer as motivações que me trouxeram a essa escolha, pontuando os momentos em que tive minha identidade provocada pela temática e que acabaram por delinear com clareza meu objeto de estudo. Nesse primeiro momento não fiz nenhum esforço de isenção, por isso a decisão de escrever a parte inicial em primeira pessoa. Procurei descrever esse percurso com as marcas do ser social, político e cultural que sou, apesar do exercício e da vigilância, sobretudo na coleta e análise de dados durante a pesquisa de campo, para distinguir o que era “meu” e o que de fato se revelava a partir do outro. Foi um exercício enriquecedor. Considerei pertinente trazer para essa seção do trabalho um breve contexto sócio-histórico da EJA e da identidade de seus sujeitos, bem como uma introdução à discussão acerca do fracasso escolar. Adiantar essas questões foi essencial para começar a esclarecer a especificidade do ambiente estudado, com fatores que se entrelaçam dificultando tanto a aprendizagem do aluno quanto uma intervenção pedagógica mais pontual e mais eficaz por parte do professor.

O segundo capítulo é dedicado a conceitos e teorias julgados pertinentes para um melhor entendimento do objeto estudado. Antes de entrar na seara da Alfabetização e do Letramento, entendemos ser importante partir de um olhar macro sobre o modo como o poder público lida com os vultuosos índices de analfabetismo no Brasil, tratados indiretamente pelo discurso oficial das propagandas como grande chaga da nação, como explicaremos adiante. Essa opção se deu para atentar ao fato de que os processos de exclusão e banimento, forjados a partir da busca de tipos ideais de sujeitos sociais ou sujeitos de aprendizagem, torna o legado da escola ainda mais desafiador, onde muitas vezes é mais cômodo invisibilizar o problema para garantir o que se pode fazer dali em diante, não importando quantos ficam ou ficaram no meio do caminho, com “dificuldades de aprendizagem” as mais diversas.

Quando se traz à tona neste trabalho a discussão sobre Alfabetização e Letramento no contexto da EJA, buscamos tornar visíveis seus sujeitos. Esse propósito é incompatível com o imediatismo com o qual o analfabetismo vem sendo enfrentado no Brasil há décadas. Interessa, portanto, manter o foco nos processos, no que origina a dificuldade e no que dá significado à aprendizagem. Para isso foi necessária a discussão sobre os erros provenientes



das marcas de oralidade dos alunos e sobre o modo como o professor lida com esses erros. O objetivo é contribuir para o entendimento do erro como limite provisório e do risco do professor incorrer em preconceito linguístico quando não trata adequadamente uma escrita fora dos padrões, mas que traz as marcas maiores da identidade de um sujeito. Essas são as mesmas marcas que o fizeram resistir e encontrar dignidade em uma sociedade vestida de Ciência, que coloca à margem o que não se enquadra no padrão ideal.

O terceiro capítulo trata do caminho metodológico percorrido, apresentando a pesquisa qualitativa de base etnográfica como norteadora para os procedimentos realizados durante o trabalho de campo. Nele descrevemos como a necessidade de estudar um fenômeno particular a partir da interação com os sujeitos, nos levou a decidir pelo estudo de caso etnográfico. Apresentamos também os instrumentos utilizados para a coleta de dados, o lócus e os sujeitos da pesquisa, bem como os materiais coletados. As escolhas pertinentes à coleta de dados foram fundamentadas pelas situações que se desenharam durante o processo e sustentadas pelas teorias que tratam da metodologia na pesquisa científica.

O capítulo quarto traz o encontro das falas dos sujeitos da pesquisa, utilizando as categorias etnográficas que emergiram do trabalho de campo com as duas professoras que colaboraram diretamente com esse estudo, juntamente com os sujeitos que participaram de um encontro no grupo focal: o professor de Língua Portuguesa do Segundo Segmento e alguns alunos da 6ª série. As falas que julgamos pertinentes para análise foram transcritas e serviram de base para as análises. Para isso, foi feita uma triangulação de dados partindo da fala dos sujeitos nas entrevistas, somadas à correção das atividades e as respostas do questionário socioeconômico e cultural, que se encontram nos anexos, agrupados pela produção com cada professora. Neste capítulo também procedemos com as análises dos dados colhidos a partir da pesquisa de campo nas categorias: **marcas de oralidade, correção das atividades e formação de professores.**

As considerações finais foram dedicadas a uma leitura macro do trabalho realizado, a partir dos questionamentos norteadores do estudo. Esses questionamentos serviram de bússola em forma de objetivos específicos da pesquisa, e a resposta às mesmas colaborou para que o objetivo geral do trabalho fosse alcançado

– 2 –

## Tecendo leituras: reflexões teóricas e conceituais da pesquisa

*“tenho um sonho de aprender a ler e a escrever,  
já que não aprendi na idade certa.”*

**F. A. P. – estudante da EJA**

Como já foi dito, este trabalho tem como lugar de investigação a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Trata-se de uma modalidade de ensino que acolhe um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis, que induzem ao mundo do trabalho precocemente. As inadequações do/ao sistema educacional também surgem como fatores relevantes para compreender os altos índices de evasão e repetência que encontramos nas turmas de EJA, principalmente quando a desistência do aluno acontece pelo que é entendido como fracasso escolar, sobretudo nos primeiros ciclos, diante de um difícil processo de construção da escrita.

A “deficiência” no processo de apropriação da leitura e da escrita por parte dos alunos configura-se como um dos grandes desafios da educação pública. Ler e escrever são as bases da educação escolar, e também de um padrão intelectual que corrobora para a conformação do sujeito cartesiano<sup>4</sup> na escola. Estamos falando de epistemologias que levam à negação do sujeito real, o mesmo sujeito do fracasso escolar. Este cenário relaciona-se diretamente com o modo como se entende a escrita, e contrapõe-se às bases do pensamento e da cultura que o aluno usa para escrever, marcadamente orais, em face dos dialetos regionais.

Na sociedade como um todo, é fácil percebermos a presença desses padrões ditando comportamentos e, sobretudo, disseminando uma cultura onde quem não se enquadra vive marginalizado. Isso implica não apenas em dizer que os espaços sociais não provocam sensação de pertencimento em algumas pessoas, mas que esses sujeitos também são alvo de preconceitos os mais diversos ao exercerem seu modo de se expressar e estar no mundo. É

---

<sup>4</sup> A ideia de sujeito cartesiano deriva-se do pensamento Racionalista inaugurado por Renè Descartes, que atribui à Razão humana a capacidade exclusiva de conhecer e de estabelecer a Verdade. O Racionalismo coloca a Razão numa posição de centralidade, independente da experiência sensível. Faz também suposições acerca de uma estrutura mental inata, onde o pensamento é capaz de ser expresso a partir da linguagem.

acerca dessa ideia de “padrão” que também podemos refletir sobre os modos como a escola entende o aluno e o que espera dele.

Refletir sobre as formas de marginalização do sujeito real da educação pública, assumiu papel importante em nossa pesquisa por constituir-se fator de grande peso para a evasão escolar. Por não terem seu modo de construção e expressão do conhecimento legitimado e valorizado, os estudantes abandonam a escola para tempos depois retornarem aos seus bancos na Educação de Jovens e Adultos, com traços de uma cultura narrativa e não-cartesiana bem mais aguçados. Por outro lado, vários estudantes em idade para cursar o ensino regular acabam indo para as salas da EJA por serem considerados alunos-problema. A escola lida com essa circunstância neutralizando esses alunos, retirando-os das salas de aula do ensino regular para assegurar certa harmonia e homogeneidade no processo de ensino e aprendizagem nessas turmas, segregando ao invés de incluir.

Para uma abordagem teórica pertinente à temática em questão, acreditamos ser imprescindível dialogar com três vertentes: 1) a que trata da Alfabetização de Jovens e Adultos e do letramento; 2) a que discute a identidade dos alunos da EJA enquanto sujeitos da oralidade e o modo como a escola o recebe; 3) a literatura direcionada a um melhor balizamento dos erros de produção escrita, imbuída da discussão sobre o preconceito linguístico como obstáculo à educação inclusiva.

## **2.1 – O enfrentamento ao analfabetismo no Brasil**

O desafio do enfrentamento ao analfabetismo no Brasil tem marcado historicamente a nossa educação. Desde a segunda metade dos anos 1940 o Estado assumiu parte substancial da responsabilidade pela tentativa da sua erradicação sem, no entanto, lograr êxito. O progressivo acúmulo de grandes contingentes de jovens e adultos analfabetos não foi enfrentado adequadamente pelas inúmeras campanhas, movimentos e programas de alfabetização dos anos 1950 até o presente. A grande esperança depositada nos movimentos de alfabetização e cultura popular inspiradas no chamado “Método Paulo Freire” foi interrompida a partir do golpe militar de 1964. O maior investimento do pós-1964 nesta área, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF, fracassou. Sucederam-se várias tentativas sem que até hoje possamos perceber resultados definitivos e duradouros. Na Paraíba, por exemplo, 21% dos jovens e adultos com mais de 15 anos continuam desprovidos

da leitura e da escrita. Neste rol de tentativas não profícuas, a partir de 2003, foi instituído o Programa Brasil Alfabetizado - PBA cujos avanços também não são animadores.

O PBA é desenvolvido em todo o território nacional pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, com o objetivo de ser uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. Ele oferece atendimento prioritário a municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%, e dispõe de apoio técnico e financeiro para sua implementação, visando assegurar a continuidade dos estudos dos alfabetizandos. Seu público-alvo constitui-se de jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos não alfabetizados.

O Art. 2º da Resolução nº 44 de 05 de setembro de 2012, que trata das disposições para implementação do PBA, aponta como objetivos:

I - contribuir para superar o analfabetismo no Brasil; II - contribuir para a universalização da alfabetização e do ensino fundamental de jovens, adultos e idosos; e III - contribuir para a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida. (BRASIL, 2012; p. 3)

Apesar dos renovados esforços para sua execução, o Programa Brasil Alfabetizado não tem mostrado resultados significativos, nem no aspecto quantitativo nem qualitativo. Continua a se constituir uma ação em caráter terminal e de “campanha”. Uma das possibilidades concretas que podem demonstrar essa ineficácia refere-se à formação e à atuação dos alfabetizadores de jovens e adultos:

Os analistas consideram outras duas hipóteses para explicar a pequena repercussão do Brasil Alfabetizado nos índices de analfabetismo: uma causa provável é a de que uma porção expressiva dos inscritos não sejam analfabetos absolutos; outra, de que as aprendizagens esperadas não se realizem devido à precariedade das condições de ensino e à insuficiente formação dos recursos humanos mobilizados pelo programa. (UNESCO, 2008; p. 80)

Para além das dificuldades de execução do PBA, os critérios de chamamento de alfabetizadores e a formação de recursos humanos de que trata a publicação da UNESCO, nos parece ser um ponto crucial para entendermos os limites do Programa Brasil Alfabetizado e as demais “campanhas” de alfabetização de pessoas jovens e adultas empreendidas no Brasil desde meados do século passado. Sobretudo se considerarmos que para ser alfabetizador (a) se carece, minimamente, apenas ter concluído o Ensino Médio, e mesmo esse nível de educação (o Médio) já possui grandes dificuldades no processo de formação dos alunos. Apenas com esta base do Ensino Médio, os alfabetizadores do PBA têm então uma formação

de apenas quarenta horas para se apropriarem de conceitos, concepções e da complexidade que envolve o processo de alfabetização de pessoas jovens e adultas.

Se na EJA, como um todo, ainda se vem travando árduas batalhas para garantir de fato (já que de direito já se o tem) uma formação específica, é de se aceitar que a transformação das práticas socioeducativas dos alfabetizadores devam ser alicerçadas numa revisão aprofundada de seu processo de formação, para que a atuação docente possa se dar de modo a legitimar as identidades dos alfabetizandos e favorecer o processo de ensino e aprendizagem, para além do domínio do código escrito. Uma colaboração pode vir das reflexões que apontam a perspectiva do *letramento* como um fator que pode ser agregado à formação e à atuação docente na EJA.

Propositalmente, trouxemos ao início dessa seção o tom que parece nortear o senso comum acerca do analfabetismo enquanto chaga de um povo, bem como a urgência de ações governamentais que querem, emergencialmente, promover ações que reduzam os alarmantes índices, mas que, de fato, pouco repercutem. Mais que isso, interessa-nos a constatação de que essas ações encontram-se num caminho distinto do desejo real de que o povo possa sentir-se parte e interagir plenamente com a cultura letrada.

No ano de 2012, passou a ser veiculada nas televisões uma propaganda do governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação e Cultura, intitulada “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”<sup>5</sup>, que define a idade de 8 (oito) anos o limite para que uma pessoa seja alfabetizada. Não é novidade que muitas crianças e jovens finalizam o ciclo destinado ao pleno domínio da leitura e da escrita sem, no entanto, poder/saber fazê-lo. Isso é preocupante já que, além de seu futuro de plena interação com a cultura escrita, o “futuro do país” também fica “comprometido”, como diz a propaganda oficial.

O esforço efetivado no tempo presente certamente será decisivo para que não tenhamos, daqui a alguns anos ou décadas, um vultuoso número de pessoas em situação de analfabetismo no Brasil. No entanto, essa significativa parcela da sociedade brasileira, 13,9 milhões segundo o Censo 2010, permanece fora do foco das políticas educacionais, apesar das temáticas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos – EJA, ganharem espaços significativos nas atuais discussões acadêmicas, principalmente no que se refere à alfabetização e ao letramento. Ler e escrever são as bases da educação escolar, e também de um padrão intelectual que corrobora para a conformação do sujeito cartesiano na escola.

---

<sup>5</sup> De acordo com o site do MEC, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Para mais: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>

Estamos falando de epistemologias que levam à negação do sujeito real, o mesmo sujeito do fracasso escolar, que também se reflete no discurso das propagandas governamentais, situando a EJA em um não-lugar.

## **2.2 – Alfabetização de Jovens e Adultos e Letramento**

No decorrer desse estudo, passamos a entender um movimento que se diferencia do convencional imediato para enfrentar o analfabetismo no Brasil, no qual o ciclo destinado à alfabetização tem duração máxima de oito meses nos programas governamentais, como discutimos anteriormente. Ficou sempre mais nítido a necessidade de observar a alfabetização na EJA não com a pressa e como a possibilidade de resgatar as pessoas de um não-lugar, mas enquanto processo de inclusão que se dá de forma particular a cada indivíduo, a partir de suas formas de aprender, e, portanto, não caberia em métodos ou modelos pensados de maneira uniforme.

Reconhecemos que promover com sucesso a alfabetização desses sujeitos, possibilitando a continuidade da escolaridade para os que não se inserem totalmente na cultura letrada, tem sido um desafio imenso para o poder público. O desafio se adensa quando se trata de jovens e adultos oriundos das “campanhas” de alfabetização, ficando mais vulneráveis à evasão e ao que se entende por fracasso escolar.

Segundo a Diretoria de Políticas de EJA da SECADI/MEC, apenas 5% dos alfabetizados dão continuidade a sua escolaridade<sup>6</sup>. Ainda segundo esta diretoria, além dos 14 milhões de analfabetos absolutos, quase 50 milhões de brasileiros não concluíram os cinco primeiros anos de escolaridade, o que, segundo a UNESCO, caracteriza pessoas analfabetas. Segundo o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF<sup>7</sup> – pesquisado pela Ação Educativa em parceria com o Instituto Paulo Montenegro em 2005, 74% dos brasileiros não

---

<sup>6</sup> Conferência de abertura do Diretor da SECADI/MEC, Mauro Silva, no I Encontro Estadual da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Alagoa Grande-PB, 31 de outubro de 2011.

<sup>7</sup> O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) revela os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. Seu principal objetivo é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho das mesmas.

Ver em [http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.05.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.05.00.00&ver=por).

são completamente letrados. Isso demonstra, em grande parte, a ineficácia das campanhas de alfabetização, que não têm conseguido modificar substancialmente esse panorama.

Em paralelo às tentativas de alfabetizar jovens e adultos, nos últimos vinte anos cresceram as discussões sobre o processo de letramento. Sob o influxo dos estudos linguísticos, tais discussões têm apontado, desde a década de 1990, para a importância de se pensar a alfabetização sob uma ótica que favoreça um reposicionamento da língua escrita enquanto prática social. Trata-se, em poucas palavras, de um redimensionamento que busca superar o velho sistema positivista marcado por uma abordagem do ensino da língua, cujo significado fixo e monovocal envolveu – e envolve – um procedimento mental baseado na decodificação dos signos.

Segundo a pesquisadora Leda Tfouni, a alfabetização refere-se à aquisição do código alfabético enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e práticas de linguagem, sendo levado a efeito por meio do processo de escolarização. Ela defende que a alfabetização pertence ao âmbito do individual, enquanto que o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, tendo por objetivo “investigar não apenas quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social” (TFOUNI, 2010, p.12).

A noção de letramento, guardando as particularidades das discussões empreendidas por estudiosos como Kleiman (1995), Soares (2002; 2004), Tfouni (2010) e Senna (2007a), busca refletir a língua como produtora de sentidos, constitutiva da realidade dos sujeitos que a exercem. Ou seja, compreende-se que o ensino da língua deve estar atrelado aos diferentes domínios da atividade humana, integrando, dessa forma, um sistema simbólico vivo e dinâmico que envolve valores, atitudes, sentimentos e relações sociais e afetivas. Nessa perspectiva, a língua situada no contexto ativo das dinâmicas culturais, abandona o velho sentido do uso vazio das palavras centrado no problema da decodificação e memorização, ao mesmo tempo em que legitima o aspecto dialógico da língua (BAKHTIN, 2006).

Sobre a escolarização tardia, Calháu (2008) corroborando com Tfouni (1998) nos aponta que:

Reconhecer as habilidades, os valores e as conquistas dos adultos não-alfabetizados que procuram escolarização tardia implica afirmar que a Alfabetização e o Letramento são processos interdependentes, e talvez indissociáveis, mas de natureza distinta. A alfabetização como aquisição de uma tecnologia da escrita, não é pré-requisito para o Letramento, isto é, para a participação em práticas sociais que requerem o uso da leitura e da escrita. Ao contrário, podemos afirmar que, numa sociedade que têm a leitura e a escrita como referência, há várias pessoas sem alfabetização que fazem uso de práticas letradas como: registrar um filho; tentar compreender as

manchetes dos jornais expostos nas bancas, associando o que sabem sobre o assunto às fotos que aparecem nas primeiras páginas; enviar cartas para a família que está longe, mesmo que não as tenham escrito pessoalmente. Desta forma, embora com muito cuidado, podemos falar em analfabetismo absoluto, mas nunca, no âmbito de uma sociedade letrada, falar em “iletramento” ou em “iletrados grau zero”, uma vez que seus modos de pensar estão transversalmente perpassados pelos valores de uma sociedade letrada (CALHÁU, 2008, p.133 -134).

Tem-se então, um conceito base para se pensar no letramento enquanto sistema formativo que favorece reposicionamentos sociais, quando da aquisição e descoberta da funcionalidade de um código alfabético. Soares (2004) advoga uma relação complementar e indissociável das duas práticas, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14)

Por essa ótica, tendo em vista que a noção de letramento entende que a língua é essencialmente dialógica, apresenta-se a possibilidade de alfabetização inclusiva que, desenvolvida em tal contexto ativo, pode favorecer verdadeiramente uma relação sociointerativa em que se institui os níveis de linguagem (vivências, oralidade, leitura e escrita) entre os sujeitos e seus interlocutores. Na visão de Lopes & Senna:

Para a alfabetização inclusiva, vislumbramos uma prática docente que reconheça e legitime as práticas cotidianas de interação do sujeito com e no mundo e que parta deste reconhecimento para chegar às práticas de leitura e escrita aceitas socialmente. Assim, construindo a técnica formal de codificar e decodificar textos escritos, a utilizará como veículo de auto-expressão, ou seja, como ferramenta de socialização (LOPES & SENNA, 2010, p.12).

Trata-se de levar o jovem, o adulto e o idoso ao contato com práticas que incluem a alfabetização. Entretanto, para além do domínio do código alfabético, o letramento abrange o processo de introdução dos sujeitos às práticas da cultura escrita. Isso equivale a dizer que se busca uma prática que supõe sujeitos em interação, no processo de construção de sentido entre o mundo e a escrita, para a superação de um conceito clássico de alfabetização. Para Senna,



uma vez superado o conceito clássico de alfabetização (enquanto processo de construção do código escrito), o letramento deve estar associado a um processo decisório no qual o sujeito opta, conscientemente, por empregar estratégias discursivas, ora mais, ora menos, associadas às condições da fala ou da escrita (SENNA, 2007b, p. 56).

Neste sentido, as situações comunicativas são determinantes para se entender o letramento a partir de condições de produção da escrita em função de interações entre os sujeitos (SENNA, 2007b), em contextos sociais que não estão atrelados necessariamente à adequação aos padrões cartesianos do ambiente escolar. Chegamos então a um dos maiores desafios sociais contemporâneos, a chamada educação inclusiva.

Pesquisas, estudos e a própria vivência em sala de aula dão conta da dificuldade que é “incluir” alunos culturalmente e historicamente margeados. Esses alunos possuem identidades que não se moldam a um padrão de comportamento socialmente aceito ou um padrão outro de construção de conhecimento, que sequer é “diagnosticado” na escola. Essa dificuldade se deve, em muito, à preconização de um tipo ideal de sujeito pela Razão científica, para o qual as estruturas escolares foram pensadas. Calháu (2008) entende que:

Promover uma discussão mais abrangente acerca do Letramento e sua conceitualização vem ao encontro das preocupações para superar os percalços encontrados no processo de alfabetização das pessoas que têm sido consideradas pela escola e pela sociedade, desde o advento da Ciência Moderna, como *sujeitos estranhos*. [...] não podemos mais lidar com o conceito clássico de letramento na contemporaneidade, e nem aceitar uma definição teórico-metodológica que não problematize as questões culturais que se encontram fora do âmbito acadêmico e não esteja sujeita a suas determinações (CALHÁU, 2008, p.138).

Para o pesquisador Luiz Senna, cujas teorias alicerçaram o pensamento de Calháu (2008), o Letramento se vincula a uma discussão mais abrangente sobre a Teoria da Gramática. O autor alerta que esse conceito não deve ser tratado apenas a partir de um ideal teórico conceitual e adverte que:

vimos incorrendo nesse erro há longa data, desprezando na ponta do lápis toda a complexidade cultural que, para além das práticas acadêmicas, imprime um sentido social ao Letramento e lhe determina uma série de condições de implementação, seja dentro, ou fora, do contexto escolar (SENNA, 2007b, p. 46).

De acordo com Senna (2004, p. 56), “a primeira grande contribuição que viria a introduzir mudanças realmente significativas na ordem científica moderna foi trazida por Lev Vygotsky”, que, ao organizar um modelo mental não orientado pelos princípios da individualidade e da universalidade, propôs as bases de uma revolução geral da cultura

científica. Sua concepção de edificação do pensamento, a partir de dinâmicas sócio-interacionais, permite lançar um olhar franco para os sujeitos reais da escola, aqueles com dificuldade de aprendizagem, já que seu pensamento prega a não controlabilidade do desenvolvimento humano.

A perspectiva vygotskiana de construção do conhecimento, contribui para o entendimento de um processo de aprendizagem escolar socialmente motivado, já que o indivíduo surge como resultado de um processo sócio-histórico. O pesquisador buscou a compreensão sobre novas formas de organização psicológica, sem reduzir a estrutura de aprendizagem a elementos constitutivos. Sua teoria é conhecida como sócio-interacionista, na qual o desenvolvimento humano se dá por meio de processos de mediação e interação. Embasado nesta ideia, Andrade (2007) defende que o aluno aprende em sua vivência social, ao mesmo tempo em que também constrói elementos integrantes do seu meio, tais como: valores, linguagem e até o próprio conhecimento. Desse modo a autora supracitada acredita que:

[...] a alfabetização exige conhecimentos específicos, relacionados aos aspectos estruturais dos sujeitos, ao uso da língua, à fonologia, à gramática da fala, à gramática da escrita, à cultura, entre outros, tanto quanto àqueles relacionados às metodologias de alfabetização. O que observamos, no entanto, é que grande parte de professores, acadêmicos e instituições preocupam-se mais com a escolha de um método, o que acaba por priorizar um sujeito idealizado, em detrimento do modo individual de aprendizagem dos processos de leitura e de escrita (ANDRADE, 2007, p.12).

Abrangendo a perspectiva defendida por Andrade, tem-se um letramento que “instrumentaliza o professor para intervir na produção de um tipo de texto mostrando ao aluno a possibilidade de adequação da sua escrita àquela que servirá a um tipo de comunicação” (LOPES & SENNA, 2010, p.10). Assim, essa ação pedagógica pode abranger tudo que caracteriza os já clássicos discursos sobre alfabetização e letramento. Para além das discussões, ergue-se um conceito que também considera os usos sociais da língua – não haveria de negá-los –, mas parte deles para entender a representação mental dos sujeitos, legitimá-los em seu modo de pensar e, sobretudo, contribuir para a formação de professores sensíveis a sua idiossincrasia. Esta opção faz o domínio do código alfabético possível, por meio de uma ação pedagógica consciente e direcionada, tirando o aluno do lugar de fracasso escolar, do qual a escola e a própria sociedade se eximem de responsabilidades.

O estudo de Luiz Senna (2007b) também daria respostas ao que Soares (2004) chama de “desinvenção da alfabetização”. Segundo a autora, o recente conceito de letramento acabou se sobrepondo ao de alfabetização, o que tem conduzido ao seu apagamento e à falta de

direcionamento da aprendizagem para o domínio do código alfabético.

Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado (SOARES, 2004, p. 9).

O conceito de letramento proposto por Senna, posiciona o domínio do código alfabético num lugar de centralidade, permitindo um trânsito entre a cultura oral e a escrita, considerando a pluralidade dos modos de pensamento, que atestam a capacidade do sujeito intercultural e hipertextual de desenvolver uma escrita, sem que isso simbolize a negação de sua identidade, como acontece na lógica cartesiana. Por esses pressupostos, a ação do professor pode fazer com que o aluno que conceitua o mundo de forma aberta e narrativa, por estimativa, também possa conceituá-lo de forma cartesiana, e assim utilizar a tecnologia da leitura e da escrita para estabelecer uma outra relação com seu universo social.

### **2.3 – A identidade que a oralidade revela: do estereótipo ao pertencimento**

Antes de adentrar na seara da excessiva gramatização da língua e do preconceito linguístico em si, acreditamos ser importante uma breve discussão sobre o conceito de identidade e o modo como ela se revela a partir da oralidade dos sujeitos, que, sem dúvida, integra o processo de letramento antes mesmo do domínio da escrita. Percebemos como a leitura de mundo e o estar no mundo implicam o desenvolvimento de estratégias de pertencimento que passam pela linguagem e, mais especificamente, pela adequação aos códigos linguísticos utilizados em determinado meio. No contexto de mídias sociais, por exemplo, é comum que os usuários escrevam com palavras abreviadas, como é o caso de “blz” para representar “beleza” e “obg” para representar “obrigado”. Isso mostra, entre outras coisas, que a linguagem também é fruto do meio em que se vive e do contexto onde o sujeito se expressa. Traz também um forte traço de sua origem e de seu lugar de pertencimento.

Segundo Stuart Hall, a identidade da pessoa constitui-se a partir da interação entre o “eu” e a sociedade, de modo que o sujeito fala, em qualquer circunstância, a partir de uma posição histórica e cultural específica. O autor nos aponta que existem três concepções de identidade que podem ser relacionadas às visões de sujeito ao longo da história: a identidade do sujeito do Iluminismo, a identidade do sujeito sociológico e a identidade do sujeito pós-

moderno. Nesse ínterim, nos apresenta duas maneiras de pensar a identidade cultural do sujeito. Uma delas se dá a partir da busca para se recuperar a “verdade” sobre seu passado, na unicidade de uma história e de uma cultura passíveis de serem representadas, outra se apresenta como uma questão tanto de “tornar-se” quanto de “ser”. Segundo o autor isso não implica em negar o passado da identidade que se forja, mas reconhecer que, uma vez reivindicando-o, ele pode ser reconstruído a medida em que constantemente se transforma:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente (HALL, 2006, p.12-13).

O autor também aponta que a identidade não é estática, que desde a infância o indivíduo é introduzido em um universo cultural no qual as interações com seu grupo de origem determinarão a consciência de si. Fala ainda acerca da fragmentação do indivíduo moderno, do declínio das velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social. Trazendo para o contexto de nosso estudo, essas discussões nos ajudam a pensar a herança cultural que o sujeito da EJA traz para a sala de aula a partir das interações no seu meio de origem, e em como essa identidade é posta em xeque no contexto da pós-modernidade. Por outro lado, o fato de que a identidade é constantemente formada e transformada permite pensar em aprendizagens que auxiliem o sujeito a sentir-se pertencendo a determinado meio, como por exemplo o da cultura letrada.

A oralidade, por seu turno, serviu de grande instrumento perpetuador da cultura em lugares onde a escrita era o fio condutor do saber. É interessante e necessário percebermos como a tradição oral pode ser vista no Brasil a partir de um lugar de pertencimento, inclusive de um contexto geográfico. Darcy Ribeiro, em sua obra *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, ao falar do *Brasil sertanejo*, destaca a importância da tradição oral para a memória e identidade do povo ao falar sobre o genocídio ocorrido no arraial de Canudos:

A memória de Canudos perpetuou-se, também, na tradição oral das populações sertanejas, que recolheram os poucos sobreviventes do morticínio e deles ouviram e guardaram os episódios heroicos de resistência e de luta. E sobretudo, a lição de esperança dos ensinamentos do Conselheiro sobre a possibilidade de criar uma ordem social nova, sem fazendeiros, nem autoridades (RIBEIRO, 1995, p. 358).

A tradição oral expressa no modo de falar acaba por revelar muito da identidade do sujeito, e muitas vezes “denuncia” o pertencimento a determinada origem e/ou lugar entendidos como “inferiores”, pouco interessantes ou menos civilizados. Isso nos faz refletir

sobre o preconceito que pode se estabelecer a partir do entendimento de que determinada origem ou lugar não é bom para se pertencer. Isso se evidencia claramente quando, aqui no Brasil, o povo nordestino é alvo de preconceitos e tentativas de inferiorização a partir de olhares míopes sobre seu modo de agir e/ou estar no mundo. Nesse sentido, Albuquerque Júnior traz uma pertinente discussão acerca do lugar de pertencimento do sujeito a partir das fronteiras que separaram, separam e dão identidade aos diferentes grupos sociais ao longo do tempo e em espaços os mais diversos. Suas reflexões nos ajudam a compreender como, historicamente, surgiram os preconceitos ligados à origem geográfica dos indivíduos, que ele entende da seguinte forma:

O preconceito quanto à origem geográfica é justamente aquele que marca alguém pelo simples fato deste pertencer ou advir de um território, de um espaço, de um lugar, de uma vila, de uma cidade, de uma província, de um estado, de uma região, de uma nação, de um país, de um continente considerado por outro ou outra, quase sempre mais poderoso ou poderosa, como sendo inferior, rústico, bárbaro, selvagem, atrasado, subdesenvolvido, menor, menos civilizado, inóspito, habitado por um povo cruel, feio, ignorante, racialmente ou culturalmente inferior (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, P.11).

De acordo com o autor, o preconceito ocorre quando ao definir o Outro, o sujeito o classifica com características por ele tidas como inferiores, estabelecendo um conceito prévio acerca de algo que não se domina o conteúdo ou sobre alguém que de fato não se conhece. Os julgamentos negativos se apresentam alicerçados por estereótipos:

O discurso da estereotipia é um discurso assertivo, imperativo, repetitivo, caricatural. [...] O estereótipo nasce de uma caracterização grosseira, rápida e indiscriminada do grupo estranho; este é dito em poucas palavras, é reduzido a poucas qualidades que são ditas como essenciais [...] é uma espécie de esboço rápido e negativo do que é o outro. [...] O estereótipo lê o outro sempre de uma única maneira, de uma forma simplificadora e acrítica, levando a uma imagem e uma verdade do outro que não é passível de discussão ou problematização” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p.13).

O autor nos diz ainda que trazer à consciência a construção dos preconceitos e dos espaços que estigmatizam, é tarefa importante para que as novas gerações escapem das armadilhas que os preconceitos significam, de modo que os sujeitos reconheçam a origem geográfica enquanto lugar legítimo de riqueza e de diversidade cultural. No contexto da EJA e na escola como um todo, a identidade estereotipada também pode levar a equívocos e também pode ser um obstáculo ao próprio processo de aprendizagem. Assim, o universo da escola, que acolhe identidades as mais diversas, se torna um espaço onde a inclusão social é muito desafiadora, pois à medida em que as individualidades devem ser respeitadas, exige-se

também que se estabeleça uma unidade a partir da qual as competências dos estudantes devem ser avaliadas. Por mais que não seja o foco desse estudo, também cabe pensar se, para além da ação do professor, a própria gestão escolar e o currículo tem favorecido a acolhida do saber fazer dos estudantes ou se, de algum modo, tem cultivado preconceitos. Para Candau:

O cotidiano da escola é palco de diferentes relações sociais e reflete a diversidade cultural presente na sociedade. Assim diferentes visões de mundo, estilos de vida, crenças e costumes, cores, etnia e todos os aspectos que compõem a cultura freqüentam, diariamente, as salas de aula. A instituição escolar representa um microuniverso social, que se caracteriza pela diversidade social e cultural e por, muitas vezes, reproduzir padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola. Desse modo, as formas de se relacionar com o outro, na escola, refletem as práticas sociais mais amplas. Podemos dizer que, ainda que valores como igualdade e solidariedade, respeito ao próximo e às diferenças estejam presentes no discurso da escola, outros mecanismos, talvez mais sutis, revelam que preconceitos e estereótipos também integram o cotidiano escolar (CANDAU, 2003, p.24).

O fato é que a instituição escolar organizada pelo Estado existe sobretudo para a reprodução de um saber científico e sistemático, orientado pelo domínio da cultura escrita. Esses valores são oriundos de uma mentalidade racionalista, inaugurada e propalada como verdade pela Modernidade. Como nos alerta Freire: “A educação reflete a estrutura do poder, daí, a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo” (FREIRE, 1974, p. 71).

A partir desse entendimento podemos compreender melhor a sensação de frustração que alguns professores/educadores relatam pelo insucesso nos processos de apropriação do código alfabético por parte de seus alunos. É com referência no nosso cotidiano que podemos afirmar que, sobretudo no que diz respeito à alfabetização, esse fracasso tem classe social e território bem delineados. Os sujeitos do fracasso escolar são pessoas dos segmentos empobrecidos que frequentam escolas públicas, ou que nem puderam fazê-lo. Mais grave é saber que nesse insucesso, a estrutura escolar macro na qual o sujeito deveria estar realmente inserido, em pouco ou em medida alguma é responsabilizada. O fracasso se assenta no sujeito, na suposta incapacidade do indivíduo de pensar, de aprender, de produzir conhecimento, de adequar-se a um ambiente que contraria toda a lógica de sua resistência no percurso da vida. Nesse contexto, torna-se ainda mais desafiador vivenciarmos uma educação para a emancipação dos sujeitos, uma educação como prática da liberdade, uma pedagogia da esperança e da autonomia, como há muito vem nos inspirando o legado do educador Paulo Freire, por mais que o professor se empenhe em promover uma prática verdadeiramente inclusiva.

## 2.4 - Preconceito linguístico e erro na escrita como limite provisório

Apesar de não podermos restringir à escola a responsabilidade sobre a formação de um povo (SENNA, 2007b), ela possui papel significativo na formação do cidadão, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e competências que propiciem uma reflexão e uso crítico da linguagem. A academia, por seu turno, tem trazido inegáveis contribuições no campo da linguística, principalmente no que diz respeito às práticas discursivas oriundas da sociedade, fazendo frente à excessiva gramatização da língua, pensada para sujeitos ideais.

Em seus conceitos, Luiz Senna questiona as teorias que tomam por base os sujeitos ideais da razão cartesiana, entendendo que estes são dotados de uma universal e profunda natureza à qual se associariam as estruturas gramaticais. Segundo o autor, foi ao longo do século XVI que as línguas escritas modernas tornaram-se os sistemas como os conhecemos hoje, através do processo conhecido como “gramatização”.

O processo de gramatização foi um movimento com forte orientação política, cujo objetivo foi o de aplicar às línguas escritas modernas um status de línguas nacionais, instrumentos de unificação dos estados modernos. Além disso, a gramatização imprimiria às escritas uma normatização – sobretudo ortográfica – com vistas a lhes atribuir um status político tão significativo como foram o Latim e o Grego nas eras antecedentes. A gramatização foi, portanto, um processo homogeneizante que houve por banir das escritas as marcas de oralidade que as caracterizaram em épocas nas quais não detinham legitimidade político-cultural (SENNA, 2010, p.4).

Na mesma direção do pensamento de Senna, Tfouni aponta que desde as suas origens a escrita está associada “ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, [...] ela também pode estar associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como a mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos” (TFOUNI, 2010, p. 15). É no campo da sociolinguística, no entanto, onde linguagem e sociedade são vistas de forma inseparáveis, que podemos ter um melhor entendimento acerca das marcas de oralidade das produções textuais dos alunos, bem como do que se entende por preconceito linguístico.

Partindo de uma definição simples, preconceito é um juízo pré-concebido, que se manifesta numa atitude de aversão, de intolerância e/ou discriminatória, perante pessoas, crenças, sentimentos e tendências de comportamento. No que diz respeito à língua, ele também se manifesta de formas variadas, tomando por base um ideal de linguagem e de sujeitos que exclui, marginaliza e torna alvo de preconceitos tudo ou todos que não cabem no padrão ideal. LOPES (2010) aponta que:

A palavra padrão entrou na linguística associada ao que é culto. A ideia de padrão, portanto, aliena outras formas de língua, pois está associada a uma gramática ideal (no sentido de selecionada, idealizada). Hoje, compreende-se que as alterações da língua são consideradas empobrecedoras apenas quando reduzem o vocabulário e não, quando são modificadas quanto à forma (LOPES, 2010, p.100).

No ambiente da escola, como em toda a sociedade, o preconceito também acontece a partir de relações históricas de dominados e dominadores, ou, numa perspectiva freireana, de opressores e oprimidos. LOPES (2010) continua:

A discussão do preconceito linguístico torna-se complementar à das naturezas de duas gramáticas: a gramática escrita e a gramática oral ou, podemos ainda dizer, o processo de gramatização e a gramática natural. A confusão que se faz destas gramáticas quando damos a elas o mesmo tratamento ou entendemos como uma única gramática, a normativa, provoca brechas para o preconceito linguístico (LOPES, 2010, p.102)

Na sociedade e na escola, o preconceito linguístico também ocorre quando se estabelece uma dificuldade de tolerância entre diferentes manifestações da língua. Segundo Bagno (1999):

[...] O que habitualmente chamamos de português é um grande “balaio de gatos”. [...] Cada um desses “gatos” é uma variedade do português brasileiro, com sua gramática específica, coerente, lógica e funcional. É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade lingüística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão. O reconhecimento da existência de muitas normas lingüísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja conseqüente com o fato comprovado de que a norma lingüística 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 lingüística empregada no cotidiano é uma variedade de português não-padrão. (BAGNO, 1999, p. 18-19).

Para o autor, a norma padrão é o modelo idealizado de língua “certa”, descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa. Os desvios da norma, alvos de preconceito linguístico, são mais comumente perceptíveis quando se referem aos falantes das variedades não padrão. No que tange à escrita, no entanto, há como que uma intolerância social consensual, uma permissividade dessa intolerância impregnada no senso comum, quando da manifestação de um texto contendo erros, de modo que o preconceito é ainda mais arraigado. Essa reflexão traz à tona o mito de unidade do português, no qual se assenta um padrão que rotula a diversidade como erro, por mais que ela se apresente com lógica e funcionalidade.

Sobre essa temática, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – nos trazem a



seguinte contribuição:

O preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. (BRASIL, 1998, p.82).

Essa visão também presente nos PCN, que legitima a variação linguística e orienta o currículo, serve como institucionalização de certo ideal de proteção acerca do preconceito que pode se manifestar a partir do contato com o diverso, tratando não apenas dos falantes das variedades não padrão, mas também da escrita não padrão. Nesse contexto, Lopes (2010) ressalta que:

a escola recebe um especial legado: valorizar o diferencial linguístico (que não é deficiência), sem negar aos alunos o acesso às instituições linguísticas que ao longo do tempo conquistaram o prestígio. [...] Uma escola que não minimiza, nem as suas potências, nem as dos alunos. (LOPES, 2010, p.5)

Reconhecido esse papel da escola, de que o ensino das formas padronizadas não deve vir imbuído de posturas preconceituosas, é necessário atentar agora para a avaliação do erro na escrita dos alunos, para que ao apontarmos o erro, não discriminemos o sujeito. É a pesquisadora Paula Cid Lopes que nos traz valiosa contribuição nesta sessão. Em seu entendimento:

De fato, o erro na escrita precisa ser corrigido, mas de maneira que faça sentido para o aluno e que contribua para que o aluno saia daquele estado de escrita e avance para as formas mais convencionais. Portanto, apenas assinalar o texto do aluno e devolvê-lo não favorece interação com as regras exigidas na escrita (LOPES, 2010, p.102).

A autora defende que o mais comum na escola é avaliar o erro como manifestação de uma única natureza: *“o que não está certo é erro”*. Conforme também defende Senna (2007b), os erros possuem naturezas variadas e seu reconhecimento pode fazer com que nós professores da EJA o vejamos como algo estruturado positivamente, a fim de intervirmos de modo eficaz para sua superação. Ainda baseada no pensamento de Senna, a pesquisadora entende que o erro é um estado de escrita, *“um limite provisório que pode ser superado, e não um fator determinante de fracasso na alfabetização”* (LOPES, 2010, p.21).

De maneira prática, temos o seguinte:

Vejamos dois exemplos de texto escrito: Oome dice qui actva opidido (O homem disse que aceitava o pedido). Trata-se de um texto com erros de naturezas diferenciadas e, portanto, de intervenções diferenciadas: a) *“Oome”*: Aglutinação de palavras, provavelmente decorrente da associação do ritmo da fala para a escrita. Erro ortográfico (ausência da letra h). Erro de interferência da fala na escrita (omissão do m final); b) *“dice”*: Erro

ortográfico (ss/c); c) “qui”: Erro de interferência da fala (que/qui); d) “actva”: Erro de concepção de escrita. O estudante tem a hipótese de que uma letra (c) e (t) podem dar conta da sílaba. Neste exemplo, particularmente, o estudante oscila nesta forma de pensar a escrita, o que é revelado na sílaba final; e) “opidido”: Aglutinação de palavras, provavelmente decorrente da associação do ritmo da fala para a escrita. Erro de interferência da fala na escrita (fala-se pedido ao invés de pedido). Como podemos perceber com este exemplo, num pequeno texto, foram identificados quatro tipos de erros, de naturezas diferentes e, conseqüentemente, passíveis de intervenções diferentes. (LOPES & FERNANDES, 2010, p. 10-11)

Fica evidente que cada tipo de erro encontrado na escrita do aluno, exige intervenção distinta por parte do professor. Isso é essencial para conseguir a aproximação e o entrelaçamento do conhecimento e cultura do aluno com o conhecimento científico. Do contrário, apenas apontando erros sem o devido trato, o aluno pode não apenas “fracassar” no que diz respeito ao domínio do código alfabético, mas também ter uma marca de sua identidade anulada.

Corroborando com esse pensamento, Fagundes (2010) aponta a necessidade de observar as questões de ordem social, cultural, política e econômica para compreender o erro na escrita do aluno, sobretudo a construção de um tipo de sujeito ideal assentado na Ciência e na Modernidade. Pela constituição da sociedade brasileira, esse indivíduo emerge como não-sujeito do ponto de vista cartesiano, com uma visão de mundo marcada pela interculturalidade. Este sujeito, reforça a autora, forjado pelo entrelaçamento de diversas culturas, carece ser considerado nas pesquisas das Ciências Humanas, nos estudos que alicerçam as políticas públicas no âmbito social e educacional, nas práticas escolares e nos processos de alfabetização. Aprofundando essa questão, LOPES (2010) aponta que:

Quando nos deparamos com um erro na escrita, podemos dizer que algum fenômeno linguístico foi a motivação para sua ocorrência, pois não se trata de um fenômeno aleatório e desmotivado. A conduta do professor diante disto é de grande importância para a superação do erro por parte do estudante. Muitas vezes, quando apontamos os erros de um texto, não discriminamos o texto, mas sim o sujeito que o produziu. O erro, entendido como um alerta de determinada forma de pensamento, no entanto, pode ser aproveitado como um ponto de partida para que o professor compreenda a forma como o aluno pensa e, partindo disto, elaborar sua própria conduta de intervenção (LOPES, 2010, p.97).

É necessária uma resistência ao padrão engessado pela Modernidade que nega e exclui quem não se enquadra em seu modelo. Nesse ínterim, a escrita errada do aluno acaba por revelar algum aspecto do seu desenvolvimento que não é possível de ser reconhecido a partir dos parâmetros científicos com os quais a escola trabalha, principalmente quando essa escrita

evidencia fortes marcas de oralidade, fruto da diversidade do povo brasileiro, sobretudo da camada posta à margem. Senna (2007a) aponta que “nem de longe, a razão cartesiana – única voz autorizada no contexto escolar convencional – é capaz de mostrar-se hegemônica e de dialogar com as razões múltiplas autorizadas a emergir do silêncio dos excluídos” (SENNA, 2007a, p.44-45).

Ele diz tratar-se de um sujeito cujo modelo de mente, não linear, se desenvolve na simultaneidade dos eventos e acontecimentos, uma mente que pode ser chamada de hipertextual, por meio da qual a escrita pode se dar sem que haja uma negação do sujeito, cabendo ao professor intervir na produção textual do aluno, apontando a possibilidade de adequação de sua escrita a determinado tipo de comunicação. Logo, esse processo de construção de um modo de pensar que permita o desenvolvimento de uma escrita alfabética cartesiana, se desenvolverá ao passo de seu desenvolvimento cognitivo e socioafetivo, ao longo da Educação Básica, não somente na etapa destinada à alfabetização.

Trata-se de reconhecer que não existe um sistema gramatical estável, que ele está todo o tempo se transformando, se refazendo, a ponto de não haver uma língua homogênea. Afora isso, a própria questão identitária do sujeito o faz perceber e atribuir juízos, num processo de aprendizagem, a partir de suas referências de mundo. Em outras palavras, as premissas dos métodos de alfabetização partem de um princípio que não é compatível com os modelos mentais dos sujeitos com dificuldade de aprendizagem.

Ao considerarmos o jovem ou o adulto ainda não alfabetizado, estaremos diante de um sujeito que desenvolveu estratégias de comunicação e interação com o mundo da cultura escrita, mesmo sem saber ler e escrever. Assim,

A escola já recebe o povo previamente instruído, a partir de seus vínculos familiares, legítimos e verdadeiramente instituintes das pessoas que vêm a tornar-se alunos. A predisponibilidade para a aprendizagem escolar, em todos os seus níveis, é determinada por fatores previamente desenvolvidos fora da escola [...] (SENNA, 2007a, p. 62).

Ao pensarmos nos alunos da EJA, essa afirmação torna-se ainda mais coerente, já que esses sujeitos chegam à escola imbuídos de valores, crenças, costumes, saberes, histórias e memórias, que, de algum modo, os impulsionaram ao contato com a aprendizagem escolar. Quando do processo de construção da sua escrita, com a recorrência de erros os mais diversos, a atuação do alfabetizador/professor é fundamental para evitar a passividade que pressupõe um desenvolvimento “natural” das capacidades cognitivas dos educandos (LOPES & SENNA, 2010). Uma efetiva ação pedagógica se assentaria, a princípio, no reconhecimento do erro na escrita do aluno como o vestígio de algo a ser descoberto, como modo legítimo de

construção do pensamento. Por si só, essa premissa rompe com o estigma do fracasso escolar imputado ao aluno que tem dificuldade de aprendizagem.

Outro aspecto relevante para o entendimento do tipo de erro que motivou esse estudo é a relação Língua falada-Língua escrita, ou mesmo a interferência da fala sobre a escrita, o que Senna (1991) entende como bilinguismo. Apesar das variadas concepções acerca do fenômeno bilinguismo, o autor aponta que o que há em comum entre esses conceitos “é o fato de que um falante bilíngue é capaz de empregar mais de uma língua natural, alternadamente dentro de certas condições especificamente sociais” (SENNA, 1991, p. 40), de modo que apenas a língua oral é entendida como língua materna e a língua escrita como língua estrangeira.

O autor considera que fala e escrita são formas de expressão do pensamento, onde cada uma constitui sistemas autônomos, com suas especificidades estruturais, empregadas em circunstâncias sociais também específicas. De modo que o aprendizado da língua escrita se dá nos termos do aprendizado de uma segunda língua, como outra qualquer. É a interferência do oral no escrito que caracteriza o bilinguismo, tanto no nível estrutural da gramática como no nível pragmático-discursivo. No entanto, é recorrente a hipótese de que escrita e oralidade compartilhem um único sistema gramatical, como parte do aprendizado de língua materna. O autor adverte:

Não podemos esquecer que, em diversos momentos da história da humanidade, sobretudo na Idade Moderna, a hipótese de que a escrita e fala fossem uma só língua resultou muito mais do desejo de dar ao sujeito social uma forma culta e civilizada do que de uma constatação, propriamente dita, de que houvesse um só sistema gramatical subjacente a ambas. À medida que, no decorrer do século XX, a representação social do ser humano foi se tornando cada vez mais aberta a novas subjetividades e fisionomias culturais, também foi se tornando desejável verificar diferenças materiais nas estruturas da fala e da escrita, admitindo-se, então, a possibilidade de que fossem dois sistemas gramaticais distintos (SENNA, 2011, p. 133).

Sua tese é de que Língua Oral e Língua escrita “não são versões de uma mesma língua materna, mas mantêm entre si diferenças suficientes para que sejam consideradas línguas distintas” (SENNA, 1991, p.39). A escrita pertence a um sistema artificial de comunicação, e é elaborada e ensinada a partir de um determinado perfil cultural. Assim, o autor atenta para a necessidade de que o ensino de língua escrita seja metodologicamente organizado para dar conta de um aprendizado enquanto língua estrangeira. Para este estudo, interessa-nos destacar que, em se tratando do bilinguismo nos termos aqui defendidos, há uma tendência que a língua falada prevaleça. Ela não precisa ser ensinada formalmente, é apreendida pelas

vivências ao longo da vida, é parte da identidade do sujeito, de modo que ela interfere mesmo quando a intenção do sujeito é fazer uso de outra língua, nesse caso a escrita (LOPES, 2010, p. 102).

É esta conceituação que traz a possibilidade de observar nesse "erro" uma produção para a escrita, tomando-o como ponto de diálogo entre o professor e o aluno na construção de uma escrita possível. Segundo Senna (2007b), esse “erro” deriva de uma mente que pode ser chamada de hipertextual e a interferência do professor no modo de representação mental desse sujeito, pode aproximá-lo do científico/cartesiano, do que é contemplado na cultura escolar como um todo, tornando essa escrita possível. Para além disso, é “enxergá-lo [o aluno] como um sujeito humano cujos modos de pensamento caracterizam uma inteligência” (LOPES & SENNA, 2010, p.11). A partir dos estudos de Senna, o quadro adiante exemplifica essa discussão.

**QUADRO 1:** Propriedades dos modos científico e narrativo do pensamento.

<b>Modo narrativo</b>	<b>Modo científico</b>
Centrado na realidade presente e imediata de mundo	Centrado na percepção de uma fração da realidade de mundo, de caráter abstrato e simbólico
Despreza o futuro e dedica pouca atenção à análise do passado	Privilegia a análise do passado como forma de preparar um mundo melhor
Opera sob um esquema de atenção multidirecional, projetando-se, ao mesmo tempo, sobre diversos focos de atenção	Opera sob um esquema de atenção concentrada em apenas um foco, desprezando o contexto
Demanda um esquema psicomotor em constante ação diante do mundo, resultando no privilégio ao movimento e à agitação	Demanda um esquema psicomotor em repouso diante do foco de atenção, resultando no privilégio ao estático, à calma, ao silêncio
Privilegia esquemas de ação que se organizam à medida que agem sobre o mundo	Privilegia esquemas de ação que somente se põem em ação sobre o mundo após planejamento prévio
Privilegia acordos orais, negociados caso a caso, conforme as relações que se estabelecem a cada contrato	Privilegia acordos escritos, normatizados e formalizados, não necessariamente controlados por acordos interpessoais
Centraliza a experiência intelectual no sujeito, caracterizando-a como fenômeno profundamente marcado sócio-afetivamente	Centraliza a experiência intelectual no objeto/foco da atenção, caracterizando-a como fenômeno isolado de questões afetivas pessoais

**Fonte:** Senna, (2003), p 16-17.

Certamente, essa idiosincrasia acerca do modo de pensar do sujeito não está presente nas políticas de enfrentamento ao analfabetismo, nem tão pouco na formação de professores. A própria estrutura escolar está aparelhada para reconhecer apenas um desses modos de

construção do pensamento: o modo científico/cartesiano. No entanto, assumir a existência desse sujeito do erro na escrita é também legitimar o vestígio de analfabetismo das escolas brasileiras como sujeitos que podem, sem que para isso precisem negar sua identidade, revelada em muito em seus modos de falar. Assim, reconhecer as marcas de oralidade na escrita enquanto diversidade linguística, é também fazer com que o sujeito se sinta incluído, se sinta pertencente ao mundo da escola.

A prática docente que prioriza o padrão gramatical em detrimento da construção identitária do sujeito, incorre no risco de, mesmo sem uma intencionalidade direta, cometer preconceito e dificultar em muito a apropriação do saber cartesiano por parte do aluno. É necessária a clareza de que o modo de construir conhecimento que pertence à cultura cotidiana é tão legítimo quanto o modo de construir conhecimento que pertence à cultura escolar. Nem melhor, nem pior. É desafiador, porém, para uma escola que tem uma concepção acerca da inteligência humana fortemente ligada a um modelo de comportamento intelectual (SENNA, 2003), reconhecer saberes de base cultural e oral como legítimos. Trata-se de tê-los (os conhecimentos narrativos) não apenas enquanto pontos de partida, para referenciar Freire, mas também como saberes que por sua própria natureza sejam reconhecidos e legitimados na escrita e no espaço escolar.

## Lugares, sujeitos e percursos: o caminho metodológico

*“É caminhando que se faz o caminho”  
(Belchior)*

Ao pensar nos procedimentos para a condução desse trabalho, a primeira coisa a ser considerada foi a natureza particular desse objeto de estudo. Claramente, já estava desenhado de plano de fundo as questões referentes ao fracasso escolar na EJA e, mais especificamente, a discussão acerca do preconceito linguístico, que despontava como necessária para refletir as formas de marginalização do sujeito da educação nessa modalidade de ensino. Essa necessidade surgiu de minhas vivências no próprio cotidiano escolar e foi motivada pela literatura que trata dessa temática, com a qual passei a reconhecer a particularidade do contexto que eu vivenciava enquanto educadora. Desse modo, não caberia para esse estudo um método de pesquisa que considerasse o fenômeno isolado em si mesmo, mas que levasse em conta a particularidade maior do contexto investigado e suas subjetividades.

Foi assim que se deu a opção pela pesquisa qualitativa, realizando um estudo de caso do tipo etnográfico. Essa escolha foi sendo delineada ao mesmo passo das questões norteadoras e inquietantes que motivaram a investigação – e ao longo dela –, em meu cotidiano docente e também como pesquisadora. Para o amadurecimento desse entendimento, foram caras as contribuições dos estudos de Lüdke e André (1986), Minayo (1995), André (2005), Mattos e Castro (2011), Mattos (2001), Yin (2005) e Sarmiento (2011).

As abordagens qualitativas, quando comparadas com as quantitativas, não estão associadas a questões como controle, estatísticas ou mesmo o empirismo lógico. Elas se apoiam numa linha investigativa denominada de interacionista, e pressupõem uma participação direta do pesquisador no processo investigativo, considerando contextos, particularidades, subjetividades e a relação dialética e interdependente entre os envolvidos, diferenciando-se, portanto, da postura positivista no tratamento dos dados, como ocorre nas investigações quantitativas. Para Minayo:

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1995, p.21-22).

Desse modo, a intenção é compreender os fenômenos investigados segundo a perspectiva dos participantes do processo, onde a relação do pesquisador e seu campo de estudo vai se estabelecendo no decorrer da pesquisa. Reforçado esse pensamento, Lüdke; André (1986) entendem que o estudo qualitativo é aquele que se desenvolve numa situação natural, caracterizando-se pelo foco na realidade de forma complexa e contextualizada, a partir de um plano aberto e flexível.

Foi nesse lugar metodológico que essa pesquisa começou a encontrar suporte, mais especificamente no trabalho que tem por base a etnografia, por se tratar de uma metodologia que promove uma interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Para Mattos:

A etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas que se interessam pelo estudo das desigualdades e exclusões sociais: primeiro, por preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana; segundo, por introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais. O "objeto" de pesquisa agora "sujeito" é considerado como "agência humana" imprescindível no ato de "fazer sentido" das contradições sociais; e terceiro, por revelar as relações e interações ocorridas no interior da escola, de forma a abrir a "caixa preta" do processo de escolarização (Mehan, 1992; Erickson, 1986). Assim, o "sujeito", historicamente fazedor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado exigindo uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador (MATTOS, 2001 – grifo nosso)

Foi nesse sentido expresso por Mattos, endossando Mehan (1992) e Erickson (1986), que me reconheci no processo enquanto pesquisadora, em reflexão e questionamento constantes acerca dos passos da pesquisa, dos dados que poderiam ser revelados, que mais tarde foram revelados, e que a partir dali influenciaram diretamente em minha prática docente. Mais que isso, foi cara a compreensão de que eu não podia incorrer no simplismo de entender o preconceito linguístico enquanto “reflexo de forças estruturais da sociedade” se manifestando indiscriminadamente no ambiente escolar, mas acreditar que, uma vez constatado, ele poderia ser mediado pela ação humana, pelo professor, em um movimento dialético de ressignificação.

Desse modo, a natureza de nossa pesquisa não poderia ser percebida como propósito mecanicista de coleta de dados, mas no sentido de buscar as relações entre os fenômenos vivenciados entre os vários atores sociais num determinado espaço de tempo, conforme



salienta Mattos (2011). Coube-nos perceber, igualmente a importância do significado da interação em sua totalidade, bem como sua ligação com contextos maiores – da escola, seus sujeitos e as relações que estabelecem com a sociedade como um todo.

Foi esse exercício holístico que fizemos no desenrolar desse estudo, considerando o todo, mas com o olhar atento às partes e suas inter-relações. Ou seja, o cenário da escolarização na EJA (nosso “todo”), por si só já fornece um mote para as inter-relações que acontecem naquele ambiente, mas para compreender como os fenômenos se manifestam nesse contexto, foi necessário, por exemplo, observar uma recorrência de marca de oralidade na escrita dos alunos e investigar o modo como os professores da escola que lidam com esse fenômeno, no processo de construção da escrita.

### **3.1 O estudo de caso etnográfico**

A necessidade de estudar um fenômeno particular, em contato direto com o objeto e no contexto específico da EJA, nos levou à escolha do estudo de caso do tipo etnográfico como instrumento para essa pesquisa.

No cenário das pesquisas qualitativas, Lüdke; André (1986, p.13) apontam que a pesquisa etnográfica e o estudo de caso “vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”. Segundo Yin (2011), não raro o estudo de caso é visto com inferioridade do ponto de vista da disciplina acadêmica, tido como método de pouco rigor científico pela perspectiva racional. No entanto, o autor afirma que o paradoxo se encontra no fato de que, apesar do preconceito a ele direcionado, é crescente a procura por essa estratégia de pesquisa, sobretudo nos casos onde o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e pode lançar mão de uma ampla variedade de evidências na investigação, bem como de diferentes abordagens e correntes teóricas. Assim, a suposta fragilidade é seu ponto de maior sustentação.

Para Yin:

*Um estudo de caso é uma investigação empírica que*  
investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real,  
especificamente quando  
os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN,  
2011, p. 32. Grifo do autor).

Um dos fatores que corroboram para esse entendimento é a procura por uma compreensão holística dos fenômenos. É a perspectiva etnográfica que impõe um direcionamento do olhar investigativo para além do que está posto de modo mais objetivo, com atenção aos símbolos, à polissemia dos gestos, às interpretações, crenças e valores que integram o viés sociocultural das dinâmicas das ações que se dão nos contextos escolares (SARMENTO, 2011, p.152).

Para Sarmiento:

a verdade é que tal formato apresenta a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais (SARMENTO, 2011, p. 137).

Essa perspectiva despontou como a mais apropriada ao nosso ambiente de pesquisa, sobretudo ao questionarmos como o professor lida com as marcas de oralidade na escrita do aluno na EJA, que tem como marca o protagonismo dos sujeitos, mas que também vive à sombra de uma ideia de fracasso escolar. Essa estratégia contribuiu para compreender mais detidamente esses limites e inter-relações entre o fenômeno e o contexto.

Sarmiento (2011) nos atenta para o fato de que a orientação etnográfica tem sido associada progressivamente à criação de formas aplicadas de investigação-ação, tendo uma maior incidência, no contexto educacional, ao domínio da formação de professores. Como efeito, as etnografias se forjam um grande instrumento para o pensamento reflexivo dos professores, a partir da desocultação de seu saber. Nesse processo, se pode sugerir alternativas, teóricas e práticas, que favoreçam uma melhor intervenção pedagógica, tal como propõe Torres Santomé, (1988); *apud* Sarmiento (2011). Assim,

a investigação etnográfica das escolas pode constituir-se no dispositivo da mudança das práticas, nomeadamente porque, ao incidir sobre as representações e interpretações da ação pedagógica e organizacional, favorece a apropriação pelos(as) professores(as) e pelos outros membros da organização escolar dos sentidos da ação, permitindo a promoção de formas de intervenção mais reflexivas e críticas (SARMENTO, 2011, p.154).

Nesse sentido, a proposta de reflexividade do fazer a partir da pesquisa etnográfica oferece ao professor novas possibilidades para revisitarem suas práticas. A partir do estudo de caso – do tipo etnográfico – este pode ser realizado na proposta oferecida por André (2005). A autora indica que este pode ser realizado em três fases: a fase exploratória – quando o pesquisador entra em contato com a situação a ser investigada para definir o caso, confirmar ou não as questões iniciais, estabelecer os contatos, localizar os sujeitos e definir os

procedimentos e instrumentos de coleta de dados; a fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e a fase de análise sistemática dos dados.

Sobre a fase exploratória descrita pela autora, ela nos foi favorecida pela minha atuação como professora de História na escola onde esse estudo foi desenvolvido. De modo que eu já verificava a recorrência do fenômeno nas produções textuais de meus alunos de 6º ano, recém egressos do chamado Primeiro Segmento da EJA, onde se trabalha diretamente a construção da escrita. Foi a partir daí que construiu-se a necessidade de direcionar o olhar para aquele lugar, de modo que convidamos as duas professoras da escola, que atuam nesse Primeiro Segmento, para colaborar com essa investigação.

### **3.2 O Lócus e os sujeitos da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual da zona urbana, situada no bairro Castelo Branco, na zona sul do município de João Pessoa-PB. Conforme o Censo 2010, a cidade tem uma população de 11.642 habitantes, dos quais 67,5% está na faixa etária entre 15 e 64 anos. É um dos bairros mais procurados por estudantes de outras cidades, por situar-se defronte à Universidade Federal da Paraíba – UFPB. O bairro vem se transformando bastante em função da crescente procura por habitação estudantil, com um aumento significativo de construções de pequenos prédios e até pensionatos.

O bairro Castelo Branco possui 4 (quatro) escolas estaduais, sendo que 3 (três) delas ofertam o ensino na modalidade EJA. Entre essas três, uma delas é direcionada apenas ao Ensino Médio, com ensino Regular e EJA e outras duas apenas com o Ensino Fundamental, incluindo o Primeiro e Segundo Segmento da EJA no turno da noite. Dessas escolas, a de menor porte é a que se configura nosso lócus de pesquisa, na qual, até o ano de 2013, no turno da noite, era ofertado apenas o Primeiro Segmento da EJA, com a escolarização correspondente até a 4ª série ou 5º ano. Só a partir desse ano de 2014 passou-se a ofertar o Segundo Segmento, que corresponde da 5ª à 8ª série ou 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, onde atuo como professora de História.

A escola possui 9 (nove) salas de aula, 1 (um) depósito, 1 (um) refeitório, 1 (uma) sala de professores ampla, biblioteca em estado precário, 1 (uma) sala da secretaria e 1 (uma) sala da diretoria, pátio, quadra de esportes e 6 (seis) banheiros, sendo 3 (três) femininos e 3 (três) masculinos. Funciona nos três turnos, sendo que no turno da manhã são ofertadas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na modalidade regular, ocupando 7 (sete) das 9 (nove) salas

disponíveis. O turno da tarde é ocupado com as oficinas do Programa Mais Educação enquanto que no turno da noite é ofertada a EJA apenas no Ensino Fundamental, sendo 2 duas salas com o Primeiro Segmento e 4 (quatro) salas com o Segundo Segmento.

No que se refere à estrutura dos Segmentos da EJA que são ofertados, segundo as Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas estaduais da rede de ensino na Paraíba, ano 2014:

O Calendário Escolar terá 207 (duzentos e sete) dias letivos, divididos em 04 (quatro) períodos bimestrais, incluindo o 1º segmento da EJA. Para o Segundo Segmento e Ensino Médio da EJA, serão 103 (cento e três) dias letivos, divididos em 02 (dois) períodos bimestrais [...] (Paraíba, 2014p. 14).

E continua:

- 1º Segmento do Ensino Fundamental
  - Ingresso com, o mínimo, de 15 anos completos;
  - Matrícula anual e está organizada em 2 fases;
  - Cada fase tem duração de um ano letivo.
  
- 2º Segmento do Ensino Fundamental
  - 5ª a 8ª séries;
  - Ingresso com, o mínimo, de 16 anos no ato da matrícula;
  - Matrícula semestral;
  - Organizado em quatro semestres letivos;
  - Cada semestre, com todos os componentes curriculares. (p. 21 a 22)

A Matriz Curricular da EJA, disponível no site do Ministério da Educação – MEC, existe na qualidade de referencial para a elaboração de propostas curriculares que possam ser adaptadas à realidade local e necessidades específicas, não o “currículo” a ser aplicado, como é destacado em seu texto. Nela consta como áreas curriculares para o Primeiro Segmento: *Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza* (2001, p. 15). No que diz respeito ao Segundo Segmento da EJA, a proposta curricular elaborada pela Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos – COEJA/MEC, estabelece como áreas: *Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física*.

Ainda de acordo com as Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas estaduais, adotadas também pela unidade escolar onde esse estudo se desenvolveu, a EJA no Estado da Paraíba organiza-se como mostram os quadros que seguem, no que refere-se às bases curriculares:

GOVERNO DA PARAÍBA		SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO GERÊNCIA EXECUTIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS			
MATRIZ CURRICULAR PARA O I SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL					
MODALIDADE EJA					
41 SEMANAS - 207 DIAS LETIVOS - ANO 2014					
B A S E  N A C I O N A L  C O M U M	NÚCLEOS CURRICULARES	DISCIPLINAS	1º SEGMENTO - 210 DIAS LETIVOS/41 SEMANAS		
			1ª FASE	2ª FASE	
	LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	ENSINO POR ATIVIDADE EM AULAS DIÁRIAS		
		Arte			
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática			
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Ciências			
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História				
	Geografia				
Total de aulas semanais			15	15	
Total de módulos aulas anuais			615	615	
Total geral de aulas 60"			1230		

Figura 1: Matriz Curricular para o Segundo Segmento da EJA. Fonte: PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino no ano 2014.

GOVERNO DA PARAÍBA		SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO GERÊNCIA EXECUTIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS					
MATRIZ CURRICULAR PARA O II SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL							
MODALIDADE EJA							
22 SEMANAS - AULAS DE 45 MINUTOS - ANO 2014							
B A S E  N A C I O N A L  C O M U M	NÚCLEOS CURRICULARES	DISCIPLINAS	2º SEGMENTO - SEMESTRE DE 21 SEMANAS				Nº de aulas por disciplina
			5ª Série	6ª série	7ª série	8ª série	
	LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	6	528
		Arte	1	1	1	1	88
		SUBTOTAL	7	7	7	7	616
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Ciências	4	4	4	4	352
Matemática		6	6	6	6	528	
SUBTOTAL		10	10	10	10	880	
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	3	3	3	3	264	
	Geografia	3	3	3	3	264	
	SUBTOTAL	6	6	6	6	528	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Inglesa	2	2	2	2	176	
	SUBTOTAL	2	2	2	2	176	
Total aulas semanais		25	25	25	25		
Total de módulos aulas semestrais		550	550	550	550	2.200	
Total geral de aulas 60"		413	413	413	413	1.652	

Figura 2: Matriz Curricular para o Segundo Segmento da EJA. Fonte: PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino no ano 2014.

O corpo docente da escola é composto por 30 (trinta) professores, sendo 2 (dois) para o 1º Segmento da EJA, 7 (sete) para o 2º Segmento e 21 (vinte e um) que atuam no Ensino

Fundamental Regular. Isso posto, temos como sujeitos da pesquisa as duas professoras que atuam no 1º Segmento, que, com base no questionário por elas respondido apresentamos algumas informações de seu perfil profissional.

### Descrição das professoras 1 e 2

Professora 1	Professora 2
<p>Está na faixa etária entre 50 a 54 anos, tem formação em Pedagogia, cursada em instituição privada na modalidade presencial, há um período de 8 a 14 anos; Leciona há mais de 20 (vinte) anos, e trabalha na escola atual de 15 a 20 anos, sendo que há mais de 8 (oito) atua na EJA. Tem carga horária semanal de 20 horas-aula, é concursada e não possui curso de Pós-graduação. Participa de cursos de Formação Continuada voltada para a EJA há mais de dez anos, num total entre 6 (seis) e 10 (dez) cursos, sendo que o último foi entre 2 (dois) e 5 (cinco) anos atrás. Exerce outras atividades fora da área de Educação que contribuem com sua renda pessoal.</p>	<p>Também encontra-se na faixa etária entre 50 a 54 anos, possui graduação em Pedagogia, cursada em instituição pública federal, na modalidade presencial, há mais de 20 (vinte) anos. Possui curso de Especialização na área de Educação e não participou de nenhuma atividade de formação continuada nos últimos dois anos. Ao todo, participou de 1 a 5 cursos de formação continuada direcionada à EJA, onde o primeiro e o último ocorreram entre cinco e dez anos atrás. Leciona há mais de 20 (vinte) anos e trabalha na escola atual entre 6 (seis) e 9 (nove) anos. Atua na EJA há mais de 8 (oito) anos e atualmente sua carga horária é de 21 a 24 horas-aula. Exerce outras atividades fora da área de Educação que contribuem com sua renda pessoal.</p>

Em momentos separados, as professoras responderam um questionário acerca de sua formação profissional, de suas práticas pedagógicas e de seu perfil socioeconômico e cultural; em seguida procedam com a correção de quatro produções textuais dos alunos; para finalizar, explicaram como se deu essa correção, por meio de uma entrevista. Os registros do trabalho de campo foram feitos em áudio, transcritos e codificados.

### 3.3 Instrumentos da pesquisa

Dentre os instrumentos da pesquisa, alguns serviram de ponto de partida para a análise, enquanto outros foram complementares para o entendimento do objeto de estudo. Eles contribuíram para traçar o perfil profissional dos sujeitos da pesquisa, entender suas práticas pedagógicas e seu processo de formação, nos dando subsídio para compreender sua posição no processo de correção das produções textuais dos alunos contendo marcas de oralidade.

### **3.3.1 As produções textuais dos alunos**

Para a realização do trabalho de campo foram utilizados textos produzidos nas aulas de História, onde as marcas da cultura oral aparecem com muita recorrência na expressão escrita dos alunos da 5ª série do Ensino Fundamental da EJA. Foram selecionadas 4 (quatro) produções textuais para serem corrigidas pelas duas professoras da escola que atuam no 1º Segmento da EJA, o que corresponde à escolaridade até a 4ª série ou 5º ano do Ensino Fundamental. Chegamos a pensar em elaborar um texto base para que uma quantidade mais elevada de professores pudessem participar da pesquisa, de modo a desprender categorias e elaborarmos estatísticas. No entanto, acabamos por optar por um universo micro, mas que nele pudessemos colaborar com discussões acerca das motivações dos erros e com as propostas sugeridas nas teorias que tratam da Alfabetização e do Letramento para intervir pedagogicamente para sua superação. Assim há a possibilidade de propiciar, no universo da escola, uma ação ressignificada no que diz respeito ao tratamento do fenômeno estudado. Para tanto decidimos partir de produções dos próprios alunos da 5ª série, e assim também ratificar a recorrência do fenômeno.

Como já dissemos anteriormente, tomamos por base apenas textos que foram produzidos nas aulas de História, propostos a partir das temáticas trabalhadas em sala de aula durante o primeiro semestre letivo de 2014. As produções textuais utilizadas na pesquisa são as que seguem.

## Texto 1

FALÉ SOBRE A DITADURA  
 MILITAR NO BRASIL QUE ACONTECEU  
 DE 1964 - A - 1985  
 a ditadura - milita - foi uma passagem  
 muito sangrento na época de 1964 -  
 muito em nosente morrerem torturados  
 pelos os militares que queria o  
 poder na época da ditadura  
 muitas mães e pais ~~ficaram~~  
 ficaram - afitos por no ticia  
 dos seus filhos mais ningu fala  
 va sobre qualquer coisa que  
 estragasse o image deles  
 ignuridade demais

Figura 3: Produção textual do Aluno 1. Fonte: NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.

## Texto 2

— Tei uma época de muita tortura de ignorância,  
 e os violências, e de fato que nenhum  
 resumisse as forma de que, eles torturam,  
 os pessoas com forma tanto brutalidade, essas  
 pessoas eram cada vez violentado e torturado  
 os, formas com que os pessoas eram, torturados,  
 eles tinham eletros elétricos, jogavam sal,  
 nos olhos, torturam fios nos ouvidos, no  
 penis, era constante tortura a forma que  
 eram torturados foi um pequeno parte que  
 eu entendi

Figura 4: Produção textual do Aluno 2. Fonte: NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.



## Texto 3

História

Nome

Fale sobre a Ditadura Militar no Brasil que aconteceu de 1964 a 1985

eu em pedi que Ditadura Militar Afessão não Perdida a sua a Própria Opiniões porque eles seria saturado eu Agei muito triste e situação porque todo mundo pode esperar a sua Opiniões

Figura 5: Produção textual do Aluno 3. Fonte: NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.

## Texto 4

a vida no campo e na cidade

Mim chamou atenção que na cidade é ~~mais~~ muita violência comparada ao campo. Mim lembrei quando eu era pequena que no sítio meus tinha de tudo. meus pegava o leite da manjedinha fazia queijo e criava tudo brincando na Terreiro ou na calçada. Na cidade é muita violência aqui ninguém cria filhote em paz. Agente vai rubro mais é so preocupação.

Figura 6: Produção textual do Aluno 4. Fonte: NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.

### 3.3.2 O uso de questionários

Entre os vários procedimentos possíveis para a coleta de dados, Marconi e Lakatos (1999) destacam onze deles, dentre os quais o uso de questionários. Segundo Gil (1999), o questionário pode ser definido como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc” (GIL, 1999, p.128).

Entendido como conjunto de questões elaboradas para gerar dados, o questionário deve ser construído de forma cuidadosa, de modo que traga informações relevantes à investigação. Marconi e Lakatos (1999) destacam que “junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável” (MARCONI & LAKATOS, 1999, p.100).

Para esse estudo, consideramos o questionário como fonte complementar, para ajudar a elucidar dados que tenham se revelado, sobretudo, nas correções das atividades e durante as entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Sua elaboração deu-se com base no questionário do IDEB<sup>8</sup> direcionado aos professores, com cortes, ajustes e direcionamentos à Educação de Jovens e Adultos – EJA, acrescentando questões que julgamos indispensáveis para a análise dos dados. Os questionários respondidos pelas professoras que colaboraram com a pesquisa, encontram-se nos Anexos ao final do texto.

### 3.3.3 As entrevistas como acesso às explicações dos sujeitos da pesquisa

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Nesse sentido, Lakatos e Marconi (1993, p. 196-201) ressaltam que a relação que se cria na entrevista é de interação, havendo influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Ela pode gerar dados para comparar evidências coletadas em outras fontes, como questionários, observação participante, análise de documentos etc. Assim é possível ampliar a confiabilidade do estudo, ter diferentes olhares

---

<sup>8</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

sobre o evento e estabelecer uma base para a triangulação dos dados (André, p. 53).

André (2005) alerta para o fato de que o clima de confiança estabelecido desde as conversas e negociações iniciais que darão acesso ao trabalho de campo, proporciona que as informações fluam mais naturalmente e assim o entrevistador sinta-se mais à vontade em aprofundar algumas questões delicadas e até explorar pontos de vista controvertidos. Na opinião da autora:

Para que seja criado esse ambiente de acolhimento por parte do entrevistador, ele precisa ser, sobretudo, uma pessoa que saiba ouvir. Ele precisa ouvir com atenção aquilo que está sendo dito, precisa ser paciente com as pausas, com as explicações complexas, com a falta de precisão. Mas, por outro lado, ele precisa também saber usar bem o seu tempo e o do informante e então ser capaz de interromper na hora que for necessário, fazer novas perguntas, rephrasear uma questão, etc. Ele precisa também, tentar ouvir, com atenção, as opiniões, os argumentos, os pontos de vista que divergem dos seus próprios, já que o estudo de caso deve procurar representar as diferentes perspectivas dos diferentes grupos que têm algum envolvimento com o caso analisado (ANDRÉ, 2005, p. 43).

Essa “tolerância à ambiguidade” que André destaca desponta como essencial para desenvolver um estudo de caso “qualitativo”, o que implica também em conviver com dúvidas e incertezas, já que não existem normas prontas para proceder, e sim um esquema de trabalho aberto e flexível (p. 38). De acordo com Minayo (1996, p. 122), o entrevistador não faz formulações pré-fixadas, de modo que a entrevista deve ser considerada como um roteiro facilitando a comunicação entre ambos. Martins (2008) sugere uma especial atenção do pesquisador ao planejar a entrevista, bem como algum conhecimento prévio sobre o entrevistado. Outro fator relevante é o registro dos dados e informações durante a entrevista, de modo que ela cumpra com seu papel de fornecer dados relevantes ao pesquisador.

No processo de coleta de dados desse estudo, as entrevistas foram feitas após as professoras terem respondido os questionários e corrigido os textos dos alunos. Elas aconteceram na escola, em dias distintos. Assim, pudemos formular dados descritivos mediante contato direto e interativo com nosso objeto de investigação. Cabe ressaltar que o estudo foi realizado com base nos preceitos éticos da pesquisa com seres humanos ainda que não tenha sido feito o procedimento formal do Comitê.

Com a Professora 1, todas as etapas foram realizadas ininterruptamente, antes do início das aulas. A Professora 2 respondeu, a princípio, o questionário. No dia seguinte procedeu com as correções e, sem que sugeríssemos, elaborou um texto pontuando questões sobre a correção da atividade. A entrevista só ocorreu semanas depois, depois de alguma resistência.

### **Roteiro da entrevista**

Abaixo apresentamos as perguntas que foram utilizadas para direcionar a realização das entrevistas. Entretanto, cabe destacar que as pesquisas que utilizam o referencial etnográfico de pesquisa não utilizam um roteiro de perguntas, mas ao contrário permitem que a relação entre pesquisador e entrevistado flua naturalmente durante a realização da entrevista permitindo que os assuntos surjam e sejam conduzidos de forma a obter o maior número de informações possíveis sem direcionamentos previamente estabelecidos.

1. O que se levou em consideração ao corrigir as atividades?
2. Essa marca da oralidade na escrita é comum nos textos dos seus alunos?
3. Com base em sua experiência você percebe que esse erro é mais comum na EJA ou no Ensino Regular?
4. Como você procede com essa correção e como age com seu aluno quando esses erros aparecem?
5. Você age desse modo só diante desse tipo de erro ou com qualquer outro tipo?
6. Você acha que existe alguma diferença desse erro na escrita por influência da oralidade dos outros tipos de erro?
7. Durante sua formação, o ensino da língua estava mais ligado à gramática normativa para lidar com essas situações?

O roteiro da entrevista foi igualmente utilizado como parte das solicitações do Comitê de Ética em Pesquisa para que a mesma seguisse os procedimentos para a realização de pesquisas que envolvem seres humanos.

### **3.4 Análise dos dados: categorias temáticas**

O processo de emergir das categorias temáticas se deu pela análise de conteúdo. Ao optarmos pela análise de conteúdo concordamos com a explicação de Bardin sobre ser este tipo de procedimento em pesquisa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (1987, p. 42).

O procedimento de análise de conteúdo, conforme apontado por Bardin, pode ser

aplicado para analisar textos escritos ou em diferentes formas de expressão comunicativa que contenha informações sobre o comportamento humano e suas interações de forma implícita ou explícita.

Para o entendimento sobre o uso da análise de conteúdo nos processos de pesquisa pode-se considerar a perspectiva de Minayo que destaca a possibilidade de analisar:

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente) (2004, p. 74).

Portanto, a fala dos sujeitos participantes permitirá o acesso ao material que conduzirá ao entendimento sobre o objeto de estudo acessando suas percepções e entendimentos sobre a realidade vivenciada por eles.

Para o processo de análise dos dados foram utilizadas as falas dos sujeitos participantes da pesquisa – os professores – acrescidas das falas de alguns alunos. As correções produzidas, os depoimentos dos alunos e as explicações fornecidas subsidiaram a emergência das categorias temáticas desse trabalho. Igualmente, a leitura das produções textuais dos alunos e a observação da recorrência das marcas de oralidade na escrita destes orientou o entendimento acerca do objeto de estudo. Também subsidiou a caracterização da intervenção pedagógica das professoras de modo a verificar se elas atentam para a particularidade da motivação do erro, se aquele modo de expressão textual é reconhecido ou não como uma forma legítima de escrita, e se a identidade dos sujeitos de tradição oral é reforçada ou tida como objeto alvo de preconceito linguístico.

Emergiram dos dados as seguintes categorias temáticas:

**Tradição de oralidade:** as professoras confirmaram durante a entrevista que as marcas de oralidade na escrita dos alunos se dão com mais recorrência na EJA do que no Ensino Regular. Também reconhecem a oralidade como fator que influencia culturalmente o uso da língua.

As explicações que se seguem sobre a **Tradição de oralidade** estão orientadas pela questão geográfica e a origem familiar, como o fragmento de fala destacado abaixo:

**P1:**

*“porque alguns, assim... tem deles que vieram do interior e o que eles falam a maioria escreve do mesmo jeito”*

*“como eu ensino o EJA, são os pais dos alunos... do jeito que eles falam, os pais falam, os filhos também que estudam no horário tarde, que é no Ensino Fundamental e às vezes tem*

*palavra que o pai fala que o aluno fala. Eu associo assim a fala do aluno com a fala do pai ou da mãe em sala de aula.”*

**Correção dos erros:** Como procedimento para a correção dos textos dos alunos, as professoras disseram utilizar o método fônico, na relação entre grafemas e fonemas a partir da associação entre a fala e a escrita.

No que se refere à **Correção dos erros** destacaram-se como explicações os fragmentos abaixo:

**P1:** *“Eu faço o possível pra falar; repetir a palavra mais de uma vez e escrever no quadro como é a escrita dela. E sempre digo: ‘olha gente, preste a atenção, aconteceu isso na sua vida’, eu sempre trabalho assim... por exemplo: nas férias, como foi suas férias? Teve alunos que falou pra mim, que disse: ‘ah, professora... eu trabalhei muito, eu passei o dia todinho, a semana todinha fazendo faxina barrendo a casa’. Aí eu: ‘como você passou a semana todinha trabalhando, fazendo faxina, varrendo sua casa?’ Aí eu tento repetir mais de uma vez a palavra que ela falou errada, pronuncio ela correta e às vezes monto frases com as palavras que vocês falam errado: ‘eu barri a casa tantas horas’. Aí eu vou e escrevo: ‘eu varri a casa’ e escrevo no quadro, sempre mostrando a eles aonde, como é que se escreve, que nem tudo que a gente fala a gente pode escrever da mesma forma”.*

**P1:** *“Ajo assim em qualquer tipo de erro [...] todos eles eu trato do mesmo modo [...] às vezes até em matemática porque geralmente produção de texto é na aula de português, né? Na disciplina português. As vezes em matemática, quando eu tô falando de tal objeto e falo aquele objeto. Pronto... teve um aluno que disse: ‘eu comprei uma bicicreta pra meu filho e foi...’ aí eu vou: ‘foi mesmo? Que bom! Quanto foi? Quanto custou a bicicleta? Aí eu vou escrevo o nome do objeto, escrevo o valor e aí eu vou trabalhando sempre...”*

**P2:** *“A primeira coisa que eu levei em consideração [para corrigir os textos] foi eles compreenderem, não foi nem a escrita, mas compreender o que tava escrito, o contexto. Foi o primeiro ponto [...] se realmente eles tinham entendido a... o contexto do texto [...] com os meus alunos, assim... eles estão vivendo agora um momento de construção... eu fiz um trabalho ontem essa questão do trabalho, ‘tra-ba-lho’ [...] é difícil eles entenderem isso, aí e eu repito: ‘gente, veja a pronúncia’, mas é complicado... [...] Faço do mesmo jeito pra qualquer erro. Coloco a palavra que ele diz e a correta. Eu acho que não tem nenhuma diferença [do erro com marca de oralidade dos outros erros].*

**P2:** *“São comuns, são... assim... nas outras turmas eles já têm um nível de escrita, mas tenho alunos que não conhecem as vogais, não identificam algumas consoantes [...] eles tão vivendo agora um processo de construção [...] Eu coloco a palavra correta pra ele fazer a referência da correta com a que ele escreveu. Como por exemplo eu tive oportunidade de fazer... ele só foi na oralidade, mas eu transferei a oralidade pra escrita. Foi um aluno que disse ‘poico’. Porco, né? Então assim, aí eu disse: ‘repete a palavra que tu disse’. Ele disse: ‘poico’. Aí eu disse... eu perguntei à turma: ‘gente, vocês acham que essa palavra está certa? É dessa forma que se pronuncia?’. ‘Não, é porco’. Aí eu disse: ‘agora vou colocar as duas palavras: poRco e poico’. Ele riu pra se acabar, mas ele num... num levou isso na... no... na...”*

*não provocou nenhum constrangimento não, porque também eu levo pra não... pra levar na brincadeira. [...]*

**P2:** *“A gente via assim a construção dele, a construção do aluno, considerando o nível de aprendizagem dele e daí você fazia a relação com o que realmente se deseja... até porque se proibia... não era legal você fazer uma correção com caneta vermelha, desde os princípios... tem que se considerar a questão da produção mesmo, da intenção que ele se colocou ali... não do que você esperava que fosse, mas do que ele construía, então a gente tinha que levar em consideração isso e em cima daqueles erros, você ir trabalhando, pedir pra ele fazer uma reescrita, alguma observação com relação ao que ele poderia melhorar. [...] e as observações fazia no final, escrevia, sem pintar o texto, fazia lá atrás. [...] Agora tinha que fazer isso aí com uma coisa muito elementar; até porque quando eu trabalhava com o jardim, eu trabalhava com produção de desenhos e eu escrevia o que eles diziam, o que pensavam daquela escrita, e eu nunca esqueci desses rabiscos, que pra mim eram rabiscos sem sentido, não tinha sentido aqueles rabiscos e... e eles diziam... eu dizia: ‘Romeu, meu filho, o que foi que você escreveu aqui?’ Ele disse: ‘você não tá vendo, tia... que é uma tempestade, uma grande tempestade... e no rabisco, nessa tempestade caiu tudo... casa, árvore... e tá vendo isso aqui? Isso aqui é uma bomba, que essa bomba explodiu e acabou com tudo’. Então assim... ele produziu um texto, que na visão dele tudo isso era uma tempestade e realmente tempestade acaba com tudo, né... e eu escrevia a historinha dele no final, do que ele realmente tinha produzido, mas que pra mim aquilo ali tinha sentido... era um rabisco, mas pra ele tinha sentido e teve um contexto primeiro. [...] eu como coordenadora sempre orientei os professores: nunca use caneta vermelha... se você quiser chamar atenção dos alunos você sublinhe e coloque uma observação de lado... e devolve pro aluno pra ele perceber... nunca assim, e ele ia tomar consciência, pelo menos...”*

**Formação de Professores:** As professoras apontaram que durante sua formação trabalhou-se muito a necessidade de respeitar a identidade de seus alunos e seus saberes, partindo deles para a construção de novos conhecimentos. Dos processos formativos – tanto inicial quanto continuado – dos professores entrevistados há que se considerar:

**P1:** *“No tempo da minha formação, assim... foi o que o professor mais pedia a gente, principalmente o professor de orientação da gente pediu pra que a gente aproveitasse bastante o conhecimento dele, mais a bagagem dele, o dia a dia dele, e dentro desse dia a dia dele, desse linguajar dele, se trabalhar toda... é... a pronúncia, a... os tipos de letras, tipos de frases, dentro do... assim... do dia a dia mesmo... deles, que eu não fugisse e que não se pegasse tanto ao livro, mas que sempre tivesse atento à bagagem que os alunos vem de casa, do seu dia a dia, do seu mundo lá fora pra trabalhar com eles”.*

*“Tem esse foco gramatical. Geralmente esses trabalhos... esses... essas reciclagens que a gente faz, sempre é indicado pra gente... que é formação continuada nossa, é mais em cima disso, mais em cima da leitura do aluno, pra ver como é que eles estão lendo, como é que eles estão escrevendo, a pronúncia... é tanto que às vezes no início do ano, eu também tenho a dificuldade de pronunciar algumas palavras, mas não é que eu não saiba, é devido a minha língua que é pegada, mas início de ano a primeira coisa que eu faço é falar pra eles... eu digo: ‘olha, gente, eu tenho a língua pegada tem palavras que não sei’, principalmente palavras com ‘d-r’, olhe às vezes é uma dificuldade... às vezes meus menino mangam de mim,*

*mas eu digo já pra meus alunos, porque uma vez a menina disse: 'ah, professora, a senhora tá falando errado'. Não, eu não tô falando errado é que eu tenho a língua pegada... e antigamente tinha como se fazer essa cirurgia, né? Ou... não... antigamente não se tinha como fazer... hoje em dia só recém-nascido quando nasce com esse tipo de dificuldade... é... até ele quando tá com um ano, dois anos, a mãe leva pra um médico e na mesma hora faz aquele cortezinho abaixo da língua e a criança tá... mas no meu tempo não tinha isso, então eu sentia essa dificuldade, às vezes eu ficava chateada em sala de aula porque os alunos diziam que eu falava errado, aí com isso, graças a Deus venho trabalhando e meus alunos me entende e hoje tão me entendendo sobre isso". [A professora finalizou a fala chorando]*

**P2:** *"Olha, minha formação realmente foi... teve um processo, né... eu fiz administração, fiz administração... depois que eu passei no concurso foi que eu fiz... que eu passei no concurso, arranjei o emprego foi que eu senti necessidade de fazer supervisão. Aí entrei como aluna graduada, fiz supervisão, então cursei só algumas disciplinas específicas da supervisão. [...] Supervisão é o escolar, é mais ver a questão da coordenação, de trabalhar com o profissional, com o professor... quando eu terminei a supervisão, aí eu fiz a minha pós em administração e planejamento educacional, foi mais voltada pra questão do planejamento, numa linha de planejamento participativo. Minha formação foi mais nessa direção. [...] Pedagogia com especialidade em administração escolar porque na época tinha que... hoje o currículo é um só... na época que eu fiz você tinha... escolhia... eu escolhi só administração."*

*[sobre a temática do erro do aluno na escrita] eu fui ver agora, quando comecei a participar de alguns congressos, de algumas formações e eu vi mais nesses debates assim... alguma coisa quando eu fiz psicopedagogia... aí a gente trabalhou, mas foi assim... uma especialização muito mal... mal... eu não gostei não, eu não sei... os professores na época tavam tudo terminando o doutorado, muito sem tempo..."*

Com base nessas categorias temáticas, que partiram do processo de análise de dados, apresenta-se o resultado derivando explicações sobre o objeto de estudo.



- 4 -

## **Marcas de oralidade em produções textuais na EJA: a fala, a prática e as teorias**

*“O que o homem fala e escreve e como fala e escreve, é tudo expressão objetiva de seu espírito. Por isto, pode o espírito refazer o feito, neste redescobrimdo o processo que o faz e refaz”*

**Paulo Freire (1970).  
Pedagogia do Oprimido**

Para a composição desta seção do trabalho trouxemos as falas dos sujeitos da pesquisa que julgamos pertinentes para elucidar os questionamentos feitos no início e ao longo da investigação. Essas falas, relacionadas às categorias temáticas definidas ao final do levantamento de dados, direcionaram a explicação entre teoria e prática docente acerca das marcas de oralidade na escrita dos alunos. Elas serviram de base para **o encontro dos dizeres**, a partir da triangulação de dados, partindo da fala dos sujeitos nas entrevistas e no grupo focal, somadas à correção das atividades e as respostas do questionário socioeconômico e cultural. Procedemos com a dissertação de cada categoria semântica: **marcas de oralidade, correção das atividades e formação de professores**, fazendo um diálogo com a perspectiva da Educação Inclusiva.

Alguns fragmentos de falas foram destacados, onde as siglas P representam as professoras participantes da pesquisa, A representam os alunos e nomes fictícios respeitando a identidade dos participantes – ao longo do texto essas siglas são identificadas nos fragmentos de fala. As falas destacadas apresentam aos leitores o modo como os participantes da pesquisa analisaram e responderam aos questionamentos propostos por essa pesquisa com suas visões de mundo.

Como complemento do trabalho de campo foram acrescentados depoimentos dos alunos da 6ª série e de um professor de Língua Portuguesa do Segundo Segmento da EJA da escola, a partir de uma conversa em um grupo focal<sup>9</sup>. Para aplicar essa técnica, a intenção era reunir professores da EJA de outras escolas, dos alunos que produziram os textos e de outros, bem

---

<sup>9</sup> Grupo focal é uma técnica qualitativa, não-diretiva, cujo resultado visa o controle da discussão de um grupo de pessoas. Foi inspirada em técnicas de entrevista não-direcionada e técnicas grupais usadas na psiquiatria. Os participantes possuem características comuns. Nesta técnica o mais importante é a interação que se estabelece com os participantes, onde há uma facilitação da discussão e não uma entrevista em grupo.

como das professoras que inicialmente participaram da pesquisa, mas as tentativas de encontro não foram bem sucedidas. Essa dificuldade trouxe muita inquietação. Pensava em como aumentar a amostra de campo com outros depoimentos, com vivências e visões de outras escolas, mas não conseguia. Achava o já colhido muito interessante, mas sabia que poderia chegar mais fundo naquelas questões relacionadas à oralidade na escrita tão presentes na realidade dos meus alunos, sobretudo os da 6ª série.

Pensei muito em Carlos<sup>10</sup>, um aluno que vez ou outra me pedia ajuda para escrever. Nem foram tantas vezes assim, creio que uma meia dúzia de vezes, mas foram bem marcantes para mim. Ele escrevia, mas eu notava que ele tinha medo de errar. No início ele me pedia essa ajuda bem discretamente, mas com o tempo ele dizia sem receios e entre os colegas aquela frase de sempre: “Professora, eu tenho dificuldade de escrever. Você pode me ajudar?”. Ele sempre repetia a frase inteira a cada vez que pedia ajuda, mesmo eu já sabendo do que se tratava e assentindo mesmo antes que ele terminasse. De repente ainda me surpreendia vê-lo e ouvi-lo dizer: “Professora, eu tenho dificuldade de escrever. Você pode me ajudar?”. Carlos calculava bem o modo de falar e tinha uma expressão sempre serena, sempre sorria com os olhos. Ele me pedia para ser sua escriba. Gostava de ditar para mim sua visão das coisas enquanto eu escrevia e ele ficava com o olhar contemplativo nas palavras.

O prazo para finalizar esse trabalho de pesquisa estava prestes a findar quando ocorreu utilizar a técnica do grupo focal com os alunos da 6ª série juntamente com o professor de Língua Portuguesa do Segundo Segmento, a fim de elucidar melhor as questões relacionadas ao objeto de estudo. Queria saber de Carlos como foi sua trajetória escolar e o procurei em particular. Disse que estava precisando dessa conversa com ele e com o grupo para terminar meu trabalho e ele de pronto se dispôs a colaborar. Combinei com a turma e nosso encontro ficou para o dia seguinte, na hora da merenda, no final das aulas.

Estávamos na escola eu, o professor de Língua Portuguesa do Segundo Segmento, os alunos da 6ª série e os funcionários da escola. Final de ano letivo, os outros já tinham fechado suas atividades e ido embora. Nos juntamos no pátio para comer, bem diante da cozinha, onde ficam duas mesas do refeitório. Começamos a conversar sobre a discriminação que algumas pessoas têm quando descobrem que somos de determinado lugar, como por exemplo da zona rural ou do interior. Comecei contando da minha referência de vir de uma pequena cidade do interior e logo todos se envolveram na conversa. Pedi licença para começar a gravar e dessa conversa de cerca de 30 (trinta) minutos transcrevi alguns trechos, em sequência, que se

---

<sup>10</sup> Nome fictício utilizado para preservar a identidade do sujeito da pesquisa.

encontram adiante.

Nas transcrições a sigla PLP corresponde ao Professor de Língua Portuguesa do Segundo Segmento, também professor dos alunos que estão na roda de diálogo; A1 corresponde à Aluna 1; A2 à Aluna 2; e A3 à Aluna 3, que produziu um dos textos utilizados nessa pesquisa para a correção das professoras, representado no Texto 4, Figura 6. Tinha ainda Carlos, que rapidamente merendou para já se liberar para o momento da fala. A intenção também era contar com os outros alunos que produziram os textos, mas eles desistiram das aulas e o contato ficou impossibilitado. As transcrições são as que seguem:

PESQUISADORA: *“Vamos supor... você é do interior, do sertão, e tem aquele seu jeito de falar. E que você chegou na escola e tá aprendendo a escrever... e se a professora ou o professor chegar pra você e disser que “barrer” tá errado?”*

A1: *“Meu Deus... aí a gente vai querer ficar com o costumeiro, né? Que é o... o... do dia a dia, né? Porque você tá falando certo ali mas no outro dia você vai começar a falar errado de novo porque você vai convier com pessoas que... no dia a dia... né?”*

PESQUISADORA: *“Como é que faz, professor?”*

A1: *“Aí vai reprovar, num é? Vai reprovar...”*

P3 – *“Não, a gente não diz. O aluno tende a falar assim porque facilita foneticamente. A gente mostra a língua padrão e as variações [...] porque tem os outros falares.”*

PESQUISADORA: *“E se a pessoa diz “véve” e se a pessoa diz “barrer” e a gente vai escrever isso e o professor corrige... a pessoa se sente como?”*

P3: *“Não, a gente não diz.” [no sentido de: “a gente não corrige”]*

A2: *“Se o professor corrigir a gente vai se sentir envergonhada.”*

CARLOS: *“Eu vou ter aquilo ali como um aprendizado, porque ele tá querendo me ajudar a crescer.”*

A2: *“Eu morava no interior e falava totalmente errado. Eu vim falar certo depois que eu vim morar aqui em João Pessoa. Eu também dizia ‘barrer’ ”.*

P3: *“Tem a variante. A gente só pede que num texto formal, na escrita... aí sim! Mas não é proibido não, tá corretíssimo!”*

A1: *“É tão singelo, eles falam tão natural...”*

CARLOS: *“Ei, professora...”*

Carlos parecia querer muito dizer algo mas não estava tendo chance, devido a empolgação com que todos debatiam e falavam sobre o tema. Tanto os funcionários da secretaria quanto da cozinha estavam muito atentos à conversa, quando o moço que faz a segurança na escola chegou perto e começou a fazer graça sobre o jeito “errado” das pessoas falarem, provocando risos. A maioria dos alunos continuou fazendo as mesmas piadas. Cheguei mais perto de Carlos e embora todos estivessem conversando a respeito do tema, direcionei a atenção para ele.

PESQUISADORA: *“Quando tu começou a escrever, tu escrevia do jeito que falava?”*

CARLOS: *“Era! E tem um colega lá no meu trabalho que pra falar as palavra ele fala tudo ao contrário. Pra falar martelo ele diz “martrelo”, cimento é o “sumento”.”*

PESQUISADORA: *“Pra tu é mais difícil quando tu vai...”*

CARLOS: *“Escrever!”* [ele nem esperou que eu concluísse a pergunta]

PESQUISADORA: *“E tu escreve mais do jeito que tu fala?”*

CARLOS: *“É. Agora não. Antigamente eu escrevia do jeito que eu falava. Mas sempre a professora me corrigia, né? Lá no interior. Mas o pessoal tudim num dava ouvido a ela não. Eu vim aprender mais aqui.”*

PESQUISADORA: *“E tu não dava ouvido a ela porque tu não prestava atenção ou porque na tua cabeça só funcionava daquele jeito?”*

CARLOS: *“Era daquele jeito mermo. Aí eu vim aprender mais quando eu vim pra cidade grande, né... comecei a estudar aqui, pronto. Eu melhorei mais... a falar mais a palavra correta, né?”*

PESQUISADORA: *“Aí quando tu começou a falar do jeito do pessoal daqui, tu começou a escrever desse jeito também?”*

CARLOS: *“Foi. Mas lá... assim... tinha vez que eu ficava chateado, né... aí vez eu ia pra casa e quando eu chegava em casa minha mãe: “Ôxém! Tinha aula não?”, “tem mais eu vi’ mimbora... a professora*

*começou a dizer coisa lá comigo eu vim simhora”, “dizer o quê?” “Ela ficou me corrigindo como eu falava, como era pra falar”. Naquele tempo eu tinha dez ano de idade... agora depois dos trinta, aí eu vim, né... saber que aquilo é o melhor pra mim, né? Mas até aqui, nesse colégio aqui... num chegou ninguém assim não... Porque eu já aprendi, né... a convivência com os pessoal aqui da cidade... Só estudei até os dez ano... aí eu desisti. Vim estudar agora depois dos... 28 ano! Eu fui trabalhar... lá a gente vai é po corte da cana, saía de 3 da manhã pra chegar lá no trabalho... era... 6 hora, seis hora da manhã. Aí saía de lá às 4 hora e chegava em casa 6 da noite. Todo dia. Era rojão. Eu tava tão acostumado que eu chegava assim no sábado, no dia que a gente não trabalhava, aí eu já me acordava de 4 da manhã... era... aí eu num me ligava de estudo mais não... aí eu dizia: eu sei que eu num vou aprender nada mermo... homi, pra quê estudar... né...”*

PESQUISADORA: *“Tu voltou a estudar tem quanto tempo?”*

CARLOS: *“Aqui tem quato ano.”*

PESQUISADORA: *“Só nessa escola?”*

CARLOS: *“Só aqui.”*

CARLOS: *“Eu tenho mais dificuldade pra escrever. Mas ler eu leio.”*

PESQUISADORA: *“Porque é mais difícil escrever do que ler?”*

CARLOS: *“Porque aí veiz eu esqueço uma letra, passa umas duas letra, faltando três... é assim. Eu tenho dificuldade mais pa escrever.”*

PESQUISADORA: *“Quando tu escuta a palavra bem direitinho tu tem mais facilidade de escrever certo?”*

CARLOS: *“Tenho. Pronto. Como um ditado... o professor de vêiz enquando passa um ditado. Se ele disser devagar dá pra eu escrever sem faltar uma letra. Mas se ele falar rápido num tem como.”*

PESQUISADORA: *“Fica faltando letra também...”*

CARLOS: *“É... dá pra memorizar não, né? É... é assim...”*

Dispersamos e antes de desligar o gravador outra aluna me abordou, a mesma que produziu o texto 4 (que corresponde à Figura 6, p. 55):

A3: *“Professora, isso acontecia comigo também lá no sítio... quando eu ia na escola todo mundo... porque ia ônibus escolar, né... então sempre tinha os comentário em escola, né... era ‘o povo do sítio’... era*

*o povo do sítio, como se o povo do sítio fosse um povo de outro planeta... é... o povo do sítio. Ai tinha ônibus escolar pra ir buscar a gente... então na praça da cidade no final da tarde só o povo do sítio esperando o ônibus pra voltar pro sítio. Quem tava na praça naquela hora era o povo do sítio. Num era nem 'do sítio' que eles chamavam, era 'duci'. E o povo sempre olhava diferente... aquele pôvim besta da cidade”*

PESQUISADORA: “E quando o povo saía de lá, falava diferente?  
A3: “Oxi, quando meus primo ía po Rio trabalhá passava três mês, seis mês lá trabalhando e quando voltava voltava tudo chiando. A gente mermo dizia: marmininu, já virou carioca com esse chiado! Mas também quando eles chegam no Rio, a primeira coisa que o povo faz é imitar o sotaque, tirando onda. Ele se sente obrigado a falar do jeito deles pra não chamar atenção. Quando eles voltam já pegou a outra fala... aí o povo tira onda do mermo jeito”.

Assim fechamos a amostra de campo e para a análise das falas transcritas foi feita uma triangulação de dados com base na Análise de Conteúdo, como definida na seção metodológica desse trabalho. Utilizamos a correção das atividades e as respostas do questionário socioeconômico e cultural como instrumentos complementares ao entendimento das entrevistas e da prática pedagógica das professoras. As falas dos alunos foram analisadas, sobretudo, dentro das categorias 1 – Tradição de Oralidade e 2 – Correção dos Erros. A produção de campo encontra-se nos anexos.

#### **4.1 O encontro dos dizeres: diálogos e análises**

A partir do material colhido na pesquisa de campo conseguimos ver com clareza como o modelo de escola que temos tolhe não apenas as individualidades dos alunos, mas também a ação do professor que deseja promover uma ação docente pautada na inclusão. Essas ações que acolhem os saberes dos alunos, acabam desvirtuadas de sua intenção primeira de promover inclusão, à medida que na estrutura escolar pautada no cientificismo, não se reconhece o saber de base cultural e oral como um saber adequado à escrita. Essa realidade se revela apesar dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontarem a necessidade de estudar as questões relacionadas à oralidade como um ponto de partida para entender o funcionamento da escrita. A lacuna parece estar no fato de que a parca formação docente para a EJA não contempla aspectos teóricos indispensáveis para que o professor em formação compreenda melhor o sujeito da oralidade, sua identidade cultural e seu modo de construção

do conhecimento, para assim auxiliá-lo no processo de tornar-se sujeito da escrita. Esse entendimento se formulou a partir da triangulação de dados nas categorias semânticas adiante desenvolvidas.

#### 4.1.1 Marcas de oralidade

A perspectiva da oralidade, entendida a partir das discussões empreendidas ao longo desse estudo, corrobora com o pensamento de Marcuschi (2003), à medida que entende a oralidade como a prática de transpor, por meio da fala, as ideias que o sujeito ordena. Assim, o código linguístico e o modo de falar implicam um pertencimento a um lugar, uma identidade cultural e social, como nos revelou também o discurso de P1 no fragmento de discurso a seguir:

(P1) [...] porque alguns, assim... tem deles que vieram do interior e o que eles falam a maioria escreve do mesmo jeito” [...]“como eu ensino o EJA, são os pais dos alunos... do jeito que eles falam, os pais falam, os filhos também que estudam no horário tarde, que é no Ensino Fundamental e às vezes tem palavra que o pai fala que o aluno fala. Eu associo assim a fala do aluno com a fala do pai ou da mãe em sala de aula.

Esse trecho nos mostra que o saber fazer oral, perpetuado geração a geração, tenta se manifestar no ambiente da escola a medida em que, na EJA, *a maioria* [dos alunos] *escreve do jeito que fala*. A fim de tentarmos responder se o sujeito se sente incluído no mundo da escola, nosso esforço analítico nessa categoria semântica se valerá, nesse primeiro momento, de um olhar também voltado à sociolinguística, de modo a fazer compreender a relação de Carlos e seus colegas de 6<sup>a</sup> série com a cultura letrada, sobretudo aquela difundida no ambiente escolar.

No encontro do grupo focal, A3 foi a única que falou explicitamente do preconceito de lugar que sofreu:

(A3) [...] isso acontecia comigo também lá no sítio... quando eu ía na escola todo mundo... porque ía ônibus escolar, né... então sempre tinha os comentário em escola, né... era ‘o povo do sítio... era o povo do sítio, como se o povo do sítio fosse um povo de outro planeta... [...] aí tinha ônibus escolar pra ir buscar a gente... então na praça da cidade no final da tarde só o povo do sítio esperando o ônibus pra voltar pro sítio. Quem tava na praça naquela hora era o povo do sítio. E o povo sempre olhava diferente...

A aluna acentua em sua fala o que Albuquerque Júnior nos diz acerca do preconceito de lugar. Para esse autor, o preconceito por origem geográfica se manifesta no Brasil especialmente direcionado aos nordestinos, entendidos muitas vezes como seres que ficaram

para trás no processo de desenvolvimento intelectual e cultural, a quem “ainda estão vinculados outros tipos sociais vistos com certo desprezo, com comiseração ou com medo, como: o retirante, o flagelado, o migrante, o pau-de-arara, o arigó, entre outros” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 89). A partir do depoimento de A3 poderíamos acrescentar a essa lista o tipo “do sítio” ou “duci”, como a aluna e seus companheiros eram apelidados *pelo povo besta da cidade*. Para o autor, o estereótipo é tão arraigado que quando um nordestino, mesmo intelectual ou artista, migra para o sul e passa a fazer sucesso, há uma certa invisibilidade de sua origem geográfica.

No âmbito da escola o estereótipo acontece a partir do preconceito evidenciado na fala de A3. Apesar de explícito apenas nessa fala, estava implícito no discurso de todos os estudantes que deram seus depoimentos, revelando-se em entrelinhas quando eles disseram que só ao chegar na cidade grande é que começaram a falar “correto”:

(A2) Eu morava no interior e falava totalmente errado. Eu vim falar certo depois que eu vim morar aqui em João Pessoa. Eu também dizia ‘barrer’.

(Carlos) Antigamente eu escrevia do jeito que eu falava. [...] eu vim aprender mais quando eu vim pra cidade grande, né... comecei a estudar aqui, pronto. Eu melhorei mais... a falar mais a palavra correta, né?

É possível perceber pela fala dos alunos um sentido de inadequação à escola e à *cidade grande*. Eles precisaram se ajustar para caber nos moldes da cidade, já os da escola se revelaram mais desafiadores. Apesar de corroborarmos com a ideia de que os códigos linguísticos mudam de modo contextual e temporal, entendemos que as falas destacadas anteriormente vão de encontro à visão de Senna sobre o tipo ideal de aluno para o qual as estruturas escolares foram pensadas, sempre a partir do pensamento científico, como discutimos anteriormente a partir da visão de Senna. Em menção ao pensamento de Senna, Silva nos aponta:

a cultura científica está no conceito de um modelo exemplar de pensamento científico que perpassa todas as disciplinas e todas as ações escolares. Nessa perspectiva, o sentido de educação formal na escola resulta das práticas e das relações interpessoais que levam as pessoas a pensarem cientificamente o mundo, obtendo-se, com isso, sua legitimação como sujeitos sociais do mundo urbano civilizado (SILVA, 2012, p. 66).

A partir dessa necessidade de adequação ao mundo urbano civilizado, Carlos e A3, oriundos do extrato social brasileiro em situação de exclusão e marginalização, vivenciaram situações extra-escolares que definiram seu modo cultural. Senna alerta que essas situações



sociais “tendem a competir, com vantagem, contra a escola, especialmente por imputar aos alunos um sentimento de não pertencimento à sociedade alfabetizada” (SENNA, 2003, p. 2). Isso justifica o fato de a inadequação e o preconceito acontecerem mesmo numa escola situada em seu lugar de origem. Suas falas nos sinalizam como esse ‘não caber’ repercutiu em suas práticas de vida e na maneira como eles vão conceber, inclusive, o universo da escola:

a apropriação da leitura e da escrita – na concepção normalmente privilegiada pela cultura acadêmica e escolar – implica necessariamente um mergulho profundo em um mundo dominado por valores socioculturais perante os quais, antes de mais nada, é preciso antever uma relação de possível pertencimento (SENNA, 2003, p. 200-201).

Evidenciou-se que eles se convenceram de que sua identidade expressa na fala estava “errada”, que precisavam se moldar a outra variante linguística caso quisessem pertencer à escola e serem aceitos socialmente. No caso de Carlos, essa foi uma razão que contribuiu para que ele abandonasse a escola e se convencesse de que não era capaz de aprender, como revela no depoimento a seguir.

(Carlos) Mas lá... assim... tinha vez que eu ficava chateado, né... aí vez eu ía pra casa e quando eu chegava em casa minha mãe: “Ôxém! Tinha aula não?”, “tem mais eu vi mimbora... a professora começou a dizer coisa lá comigo eu vim simbora”, “dizer o quê?” “Ela ficou me corrigindo como eu falava, como era pra falar”. Naquele tempo eu tinha dez ano de idade... agora depois dos trinta, aí eu vim, né... saber que aquilo é o melhor pra mim, né? Mas até aqui, nesse colégio aqui... num chegou ninguém assim não... Porque eu já aprendi, né... a convivença com os pessoal aqui da cidade... Só estudei até os dez ano... aí eu desisti. Vim estudar agora depois dos... 28 ano! Eu fui trabalhar... lá a gente vai é po corte da cana, saía de 3 da manhã pra chegar lá no trabalho... era... 6 hora, seis hora da manhã. Aí saía de lá às 4 hora e chegava em casa 6 da noite. Todo dia. Era rojão. Eu tava tão acostumado que eu chegava assim no sábado, no dia que a gente não trabalhava, aí eu já me acordava de 4 da manhã... era... aí eu num me ligava de estudo mais não... aí eu dizia: eu sei que eu num vou aprender nada mermo... homi, pra quê estudar... né...”

Seu modo de falar, ou seja, sua identidade cultural e seu sentido de pertencimento foram expressamente retaliados no ambiente escolar, como nos apontou Carlos em seu discurso. Para além da não recepionalidade da escola com os modos de falar dos alunos, fica evidente que a não aceitação prescinde de um lugar, de um sujeito que vem da periferia ou que vem do campo.

Foi interessante notar como, apesar de ainda estar consolidando seu processo de domínio do código alfabético, Carlos sempre calculava e planejava bem a cada momento que ía falar, como cada vez que repetia, sem nenhuma variação, a frase: “Professora, eu tenho dificuldade de escrever. Você pode me ajudar?”. Carlos se policiava com certo medo de errar

quando falava, mas principalmente escrevendo. A fala ele já consegue moldar ao padrão, mas ainda se sente muito inseguro com a escrita, ele entende que não há espaço na escola para aquele seu jeito de escrever como falava. Sim, falava. O verbo é no passado mesmo, porque depois de ter carregado durante anos a certeza de que não iria aprender, se manteve afastado da escola. Quando aprendeu o jeito de falar da cidade grande e minimamente passou a ter uma oralidade compatível com o socialmente bem aceito, ele também se sentiu autorizado a ousar retomar seus estudos. Antes disso, porém, vivenciou o fracasso escolar enquanto fracasso do indivíduo, não fracasso que a instituição escolar ou a estrutura social detém responsabilidade. Ele entendia que a escola não era mais o seu lugar: “*ai eu num me ligava de estudo mais não... ai eu dizia: eu sei que eu num vou aprender nada mermo... homi, pra quê estudar... né...*”.

A experiência de Carlos mostra que há cerca de vinte anos a professora recepcionava seu saber fazer oral com preconceito, *dizendo as coisa* com ele e afastando-o daquela escola que já buscava uma homogeneização dos sujeitos. Como muitos brasileiros caboclos, caipiras, sertanejos ou *do sítio* que não viviam numa condição abastada economicamente, ocorreu que Carlos caiu na estatística de força de trabalho barata para submeter-se a jornadas de trabalho exaustivas no sudeste do país. Assim ele poderia manter-se economicamente e ajudar sua família em seu lugar de origem. Bem semelhante ao que Ribeiro apontou em seu célebre estudo *A Formação do Povo Brasileiro*:

Os sertões se fizeram, desse modo, um vasto reservatório de força de trabalho barata, passando a viver, em parte, das contribuições remetidas pelos sertanejos emigrados para o sustento de suas famílias. O grave, porém, é que emigraram precisamente aqueles poucos sertanejos que conseguem alcançar a idade madura, com maior vigor físico, tendendo a fixar-se nas zonas mais ricas do Sul aqueles nos quais a paupérrima sociedade de origem investiu o suficiente para alfabetizar e capacitar para o trabalho. Desse modo, o elemento humano mais vigoroso, mais eficiente e mais combativo é roubado à região [...] (RIBEIRO, 1995, p. 346).

No entanto, Carlos não fixou-se nas zonas mais ricas do Sul. Ele não foi alfabetizado. Não sentia-se capaz de aprender. Em um intervalo de dezoito anos foi se moldando, pelo menos a partir da fala, a uma concepção de mundo e de escola que elege tipos ideais de sujeitos, para os quais as estruturas da sociedade e, por conseguinte da escola, foram moldadas. Só assim Carlos resolveu retomar sua escolarização. Na visão de Freire: “Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo” (FREIRE, 2005, p. 151).

A partir do último trecho do discurso de Carlos, observa-se também a referência ao fracasso escolar: “*ai eu dizia: eu sei que eu num vou aprender nada mermo... homi, pra quê estudar.. né...*”. Evidencia-se não apenas o convencimento da autoculpabilização pelo fracasso, mas também sob a égide do discurso do fracasso escolar produzido e instaurado para justificar o insucesso de alunos pertencentes a classes economicamente desfavorecidas: a culpa é da vítima ou a culpa é da pobreza. Essa visão do que pudemos averiguar nesse estudo, aproxima-se das ideias de Patto (1996), à medida em que a autora reflete sobre o fato do fracasso escolar ser um discurso produzido. Em seu estudo, a autora mostra que são comuns afirmações de que: 1) A hostil condição de vida das crianças é geradora das dificuldades escolares por elas apresentadas; 2) Os professores e a escola esperam em suas salas de aula alunos considerados ideais; 3) Os alunos pobres são discriminados. São discursos vigentes que acabam sendo apropriados pela escola, pelas famílias, pelo próprio aluno, como aconteceu com Carlos.

Esse discurso acabou por dar margem à explicação de que as dificuldades de aprender seriam hereditárias, como se fossem doenças e pudessem ser curadas como doenças, não a partir de um cunho orgânico e individual. Certamente essas visões influenciaram para a disseminação de preconceitos e estereótipos no universo escolar, já que se a criança era vista como portadora de algum distúrbio de aprendizagem, voltava-se para ela a responsabilidade pelo seu fracasso escolar.

Na verdade, o que presenciamos hoje na EJA, lugar para onde retornou a criança “fracassada”, é que suas profundas raízes culturais, que deveriam ser referência de diversidade, são os filtros pelos quais ainda hoje se enxerga e exercita preconceitos os mais diversos, dentre os quais o preconceito de lugar e o preconceito linguístico. Para Senna,

as circunstâncias sociais extra-escolares que definem o modelo cultural dos jovens brasileiros, particularmente os oriundos das grandes massas de cidadãos em estado de exclusão e marginalização, tendem a competir, com vantagem, contra a escola, especialmente por imputar aos alunos um sentimento de não pertencimento à sociedade alfabetizada (SENNA, 2003, p. 2).

O discurso de Carlos reverbera na teoria de Senna, e vice-versa. É a partir dele que passaremos a discutir a correção dos erros nas atividades na próxima seção. Apesar dos depoimentos dos alunos serem pautados em sua memória de infância e/ou adolescência, ou seja, de não fazerem referência a experiências do tempo presente na escola onde atualmente estudam, eles mostram como foi nociva para esses sujeitos a ideia de padrão ideal de língua difundida na escola, afetando inclusive seus falares ao longo do tempo. Até aqui, algumas

questões que nortearam esse estudo passaram a ser respondidas.

#### 4.1.2 Correção dos erros

Para as análises empreendidas nesta seção do trabalho, nos valemos em grande medida do estudo da pesquisadora Paula Cid Lopes *Estados de Escrita: contribuições à formação de professores alfabetizadores*, no que se refere à distinção dos erros na escrita. Foram significativas também as teorias sociolinguísticas tratadas em capítulo específico deste trabalho, sobretudo na discussão sobre o preconceito linguístico revelado também nos discursos dos alunos.

O desalinho à regra gramatical surgiu de modos diversos nos textos selecionados para a correção das professoras participantes desse estudo, como mostram as figuras 3, 4, 5 e 6, que correspondem ao Texto 1, Texto 2, Texto 3 e Texto 4, respectivamente. Como no estudo de Lopes, percebemos nos textos dos alunos a relação da Língua falada com a Língua escrita como motivação para o erro na escrita. Vejamos como P1 e P2 procedem para a correção desses erros:

(P1) Eu faço o possível pra falar, repetir a palavra mais de uma vez e escrever no quadro como é a escrita dela. E sempre digo: ‘olha gente, preste a atenção, aconteceu isso na sua vida’, eu sempre trabalho assim... por exemplo: nas férias, como foi suas férias? Teve alunos que falou pra mim, que disse: ‘ah, professora... eu trabalhei muito, eu passei o dia todinho, a semana todinha fazendo faxina barrendo a casa’. Aí eu: ‘como você passou a semana todinha trabalhando, fazendo faxina, varrendo sua casa?’ Aí eu tento repetir mais de uma vez a palavra que ela falou errada, pronuncio ela correta e às vezes monto frases com as palavras que vocês falam errado: ‘eu barri a casa tantas horas’. Aí eu vou e escrevo: ‘eu varri a casa’ e escrevo no quadro, sempre mostrando a eles aonde, como é que se escreve, que nem tudo que a gente fala a gente pode escrever da mesma forma.

(P2) Foi um aluno que disse ‘poico’. Porco, né? Então assim, aí eu disse: ‘repete a palavra que tu disse’. Ele disse: ‘poico’. Aí eu disse... eu perguntei à turma: ‘gente, vocês acham que essa palavra está certa? É dessa forma que se pronuncia?’. ‘Não, é porco’. Aí eu disse: ‘agora vou colocar as duas palavras: poRco e poico’. Ele riu pra se acabar, mas ele num... num levou isso na... no... na... não provocou nenhum constrangimento não, porque também eu levo pra não... pra levar na brincadeira. [...]

(P2)A gente via assim a construção dele, a construção do aluno, considerando o nível de aprendizagem dele e daí você fazia a relação com o que realmente se deseja... até porque se proibia... não era legal você fazer uma correção com caneta vermelha, desde os princípios... tem que se considerar a questão da produção mesmo, da intenção que ele se colocou ali... não do que você esperava que fosse, mas do que ele construía, então a gente tinha que levar em consideração isso e em cima daqueles erros, você ir trabalhando, pedir pra ele fazer uma reescrita, alguma observação com relação ao que ele poderia melhorar. [...] e as observações fazia no final, escrevia, sem pintar o texto, fazia lá atrás. [...]

(P2) [...] eu como coordenadora sempre orientei os professores: nunca use caneta vermelha... se você quiser chamar atenção dos alunos você sublinhe e coloque uma observação de lado... e devolve pro aluno pra ele perceber... nunca assim, e ele ia tomar consciência, pelo menos...”

Como procedimento para a correção dos textos dos alunos, as professoras disseram utilizar o método fônico, na relação entre grafemas e fonemas a partir da associação entre a fala e a escrita. Também apontaram que não fazem distinção na intervenção pedagógica a partir da especificidade do erro:

(P1) Ajo assim em qualquer tipo de erro [...] todos eles eu trato do mesmo modo [...] às vezes até em matemática porque geralmente produção de texto é na aula de português, né? Na disciplina português. Às vezes em matemática, quando eu tô falando de tal objeto e falo aquele objeto. Pronto... teve um aluno que disse: ‘eu comprei uma bicicreta pra meu filho e foi...’ aí eu vou: ‘foi mesmo? Que bom! Quanto foi? Quanto custou a bicicleta? Aí eu vou escrevo o nome do objeto, escrevo o valor e aí eu vou trabalhando sempre...

(P2) A primeira coisa que eu levei em consideração [para corrigir os textos] foi eles compreenderem, não foi nem a escrita, mas compreender o que tava escrito, o contexto. Foi o primeiro ponto [...] se realmente eles tinham entendido a... o contexto do texto [...] com os meus alunos, assim... eles estão vivendo agora um momento de construção... eu fiz um trabalho ontem essa questão do trabalho, ‘trabalho’ [...]é difícil eles entenderem isso, aí e eu repito: ‘gente, veja a pronúncia’, mas é complicado... [...] Faço do mesmo jeito pra qualquer erro. Coloco a palavra que ele diz e a correta. Eu acho que não tem nenhuma diferença [do erro com marca de oralidade dos outros erros].

Para P2, os erros provenientes das marcas de oralidade não se distinguem dos demais: *“Eu acho que não tem nenhuma diferença”*. Revelou-se também que a intervenção pedagógica das professoras é a mesma para todos os tipos de erros: *“Faço do mesmo jeito pra qualquer erro. Coloco a palavra que ele diz e a correta.”* (P2). *“Ajo assim em qualquer tipo de erro [...] todos eles eu trato do mesmo modo”* (P1).

A primeira coisa que nos chama a atenção é que as professoras, por mais que suspeitem das diferentes motivações dos erros, têm uma ação pedagógica única para tratar o diverso. Segundo Lopes:

O erro, geralmente, é generalizado como um fenômeno único e homogêneo e não se discute a natureza e a motivação de cada tipo de erro. Conseqüentemente, também não se pode fazer uma intervenção junto ao aluno que lhe permita superar cada situação descrita geradora de erro (LOPES, 2010, p. 97)

Em seu estudo a pesquisadora apresenta algumas categorias a fim de se compreender melhor a motivação desses erros, quais sejam: erros decorrentes de desconhecimento da

norma ortográfica; erros sociolinguisticamente motivados; erros de concepção de escrita; erros decorrentes do truncamento lexical; erros decorrentes de especificidades psicomotoras; erros decorrentes de dislalias e representações fonológicas opacas; e erros de intervenção da fala. São motivações diversas que, uma vez conhecendo-as, os professores podem melhor direcionar sua intervenção pedagógica junto à escrita do aluno a fim de aproximá-la à norma culta, ao seu padrão cartesiano.

Nas produções textuais dos estudantes, selecionadas nesse trabalho para compor a correção pelas professoras, havia erros de naturezas diversas, como aqueles categorizados por Lopes. No entanto, para fins desse estudo interessa-nos mais especificamente duas dessas categorias: 1) erros sociolinguisticamente motivados e 2) erros de intervenção da fala.

A autora aponta que os erros sociolinguisticamente motivados têm sua origem no contexto histórico-social em que os alunos estão inseridos, a partir do momento que ele o aluno insiste numa atitude de fala e se esforça para falar de determinada forma “porque aprendeu que é a correta” (LOPES, 2010, p.125). Ou seja, “são sociolinguisticamente motivados devido à força que tem, na fala, estas palavras, exatamente assim pronunciadas” (p. 126), sobretudo na comunidade à qual o aluno pertence. Essa categoria abrange, então, palavras como *barrer* e *poico*, citadas pelas professoras e presentes no dialeto local e cultural de cada aluno a partir de seu lugar de pertencimento.

Por sua vez, os erros de intervenção da fala se dão pela possibilidade da língua materna se sobrepor à escrita. Nesse caso, é importante ressaltar que apesar de muitos autores sociolinguistas entenderem a escrita como língua materna, a perspectiva aqui trabalhada, que se revelou a partir da escrita dos alunos e dos depoimentos destes e das professoras, se alinha ao pensamento de Senna, que defende que a fala é a verdadeira língua materna enquanto que a escrita seria uma língua estrangeira, caracterizando o fenômeno do bilinguismo. Para Lopes,

Neste tipo de escrita o estudante busca na língua oral as informações que ele necessita. Ocorre que esta língua é absolutamente incomparável à escrita. Portanto é um equívoco ensinar a escrita a partir da fala, especialmente para as camadas mais populares, pois os sujeitos de cultura escrita acompanham com menos dificuldade a escrita sendo ensinada pela fala, mas para os outros é um custo grande relacionar uma fala tão diferente da escrita. A intervenção necessária nesta escrita seria estabelecer claramente com os alunos as diferenças entre os dois tipos de representação – a fala e a escrita (LOPES, 2010, p.140).

Pela perspectiva dos alunos, que têm como maior referência ou como única referência de intervenção do professor a reflexão sobre a relação entre grafemas e fonemas (como assinalados nas falas de P1, P2 e também de Carlos: “*como um ditado... o professor de vêiz*

*enquando passa um ditado. Se ele disser devagar dá pra eu escrever sem faltar uma letra. Mas se ele falar rápido num tem como”*), essa é a alternativa que se enxerga como viável para a superação do limite. No entanto, para alunos como Carlos e A2, que abriram mão de seus modos de falar alinhados com a cultura de seu lugar de origem e tiveram que adequar-se a novos falares, esse aprendizado que relaciona sempre a escrita com a fala tende a possuir uma enorme lacuna, já que sua identidade do falar é transitória, pois tende a sentir necessidade de adequar-se ao ambiente para não vivenciarem processos de exclusão.

Nesse sentido, cabe também analisar a sequência do início do diálogo no grupo focal, quando os alunos foram estimulados a responder o que achavam se a professora ou professor corrigisse seu modo de falar apreendido em sua comunidade de origem: *“e se a professora chegar pra você e disser que ‘barrer’ tá errado?”*

(A1) Meu Deus... aí a gente vai querer ficar com o costumeiro, né? Que é o... o... do dia a dia, né? Porque você tá falando certo ali mas no outro dia você vai começar a falar errado de novo porque você vai convier com pessoas que... no dia a dia... né?

(PESQUISADORA) Como é que faz, professor?

(A1) Aí vai reprovar, num é? Vai reprovar...

(P3) Não, a gente não diz. O aluno tende a falar assim porque facilita foneticamente. A gente mostra a língua padrão e as variações [...] porque tem os outros falares.

(PESQUISADORA) E se a pessoa diz “véve” e se a pessoa diz “barrer” e a gente vai escrever isso e o professor corrige... a pessoa se sente como?

(P3) Não, a gente não diz. [no sentido de: “a gente não corrige”]

(A2) Se o professor corrigir a gente vai se sentir envergonhada.

(P3) Tem a variante. A gente só pede que num texto formal, na escrita... aí sim! Mas não é proibido não, tá corretíssimo!

A primeira observação que cabe nessas falas destacadas é a antecipação de A1 com convicção de que, diante do falar e da escrita proveniente da fala, aqui entendida como erro sociolinguisticamente motivado, haverá uma reprovação direta por parte do professor: *“Aí vai reprovar, num é? Vai reprovar...”*. Após as discussões aqui empreendidas, não causa surpresa, no entanto, o fato de que o aluno esteja convencido de que sua escrita que provém da cultura oral não é aceita na escola, não é tida como modo legítimo de escrita. Ao seu ver, definitivamente. Também não seria novidade o fato de A2 sentir-se envergonhada, caso fosse corrigida pelo professor. Esse sentido de inadequação, discutido ao longo do presente trabalho, certamente somou para avultar índices de abandono, desistência e do fracasso escolar em si, mitos ou discursos convencionados que hoje parecem se encontrar no modo como a Educação de Jovens e Adultos também é vista. Enfrentar esses mitos é essencial para pensarmos numa educação verdadeiramente emancipatória, como pensou Paulo Freire. Uma

educação de sujeitos que tem sua leitura de mundo contrastando com aquela que a escola espera.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 11).

Sobre a correção dos erros, certamente são necessários, mas sem que isso implique em negar a identidade do sujeito, tolher sua origem ao impor uma adequação à padrões, inclusive o padrão linguístico. P2 alertou:

(P2) [...] eu como coordenadora sempre orientei os professores: nunca use caneta vermelha... se você quiser chamar atenção dos alunos você sublinhe e coloque uma observação de lado... e devolve pro aluno pra ele perceber... nunca assim [marcando o texto de vermelho], e ele ía tomar consciência, pelo menos..."

Sobre os modos de corrigir uma atividade escrita de um aluno, Lopes atenta para o fato de que “o que o ensino de Língua Portuguesa mais faz é reforçar o erro dos alunos” (p.102). E continua:

De fato, o erro na escrita precisa ser corrigido, mas de maneira que faça sentido para o aluno e que contribua para que o aluno saia daquele estado de escrita e avance para as formas mais convencionais. Portanto, apenas assinalar o texto do aluno e devolvê-lo não favorece interação com as regras exigidas na escrita (LOPES, 2010, p. 102).

A partir desse pensamento, é viável questionarmos os modos de intervenção que nós professores utilizamos para promover uma aproximação cada vez maior da escrita dos nossos alunos com a cultura científica, pois para muitos alunos aprender a escrita é tão desafiador quanto aprender outra Língua, já que

A “língua” falada em casa e na sua comunidade, em geral, está bastante distante daquela a ser conquistada na escola. Uma língua estranha (estrangeira) não só em sua estrutura, mas no que diz respeito às competências comunicativa e pragmática que se aluno deve também dominar, através da conquista de um mundo que lhe parece, da mesma forma, distante e não apenas novo (RIBEIRO *apud* LOPES, 2010, p. 104).

Como bem frisou PLP: “*A gente só pede que num texto formal, na escrita... aí sim!*”. A escrita e seu padrão surgem como fator inegociável, do qual certamente os professores têm responsabilidade em medida mínima, já que tanto a sociedade quanto a escola, passando pela formação docente, trabalham e formam profissionais a partir desses mitos de fracasso e imposição de padrões.



Outro ponto importante de reforçar é que mesmo sabendo que é natural da condição humana o adequar-se ao meio, chama atenção o fato de que o escrever correto, que prescinde do falar correto, faz com que a fala do aluno da EJA se desprenda de sua identidade primeira, à medida em que precisa se moldar à escola ou ao meio para não sofrer hostilizações. A3 narrou um conflito corriqueiro das pessoas de sua comunidade que se deu a partir dessa tentativa de adequação:

(A3) Oxi, quando meus primo ía po Rio [Rio de Janeiro-RJ] trabalhá passava três mês, seis mês lá trabalhano e quando voltava, voltava tudo chiando. A gente mermo dizia: marmininu, já virou carioca com esse chiado! Mas também quando eles chegam no Rio, a primeira coisa que o povo faz é imitar o sotaque, tirando onda. Ele mermo se sente obrigado a falar do jeito deles pra não chamar atenção. Quando eles voltam já pegou a outra fala... aí o povo tira onda do mermo jeito.

Um eterno ter de adequar-se. A hostilização sofrida pelos primos que passaram um tempo trabalhando no Rio de Janeiro e retornam ao seu lugar mostra como o modo de falar é a legitimação do pertencimento ao grupo ou à comunidade de origem. Naquele contexto falar *chiando* supunha outro pertencimento. Um preconceito de lugar às avessas. Ao mesmo tempo, no contexto estrangeiro aquele falar simbolizava adequação para não despertar o já discutido preconceito contra a origem geográfica e o lugar. O que percebemos é que esse preconceito de lugar está intimamente ligado com o preconceito linguístico. Perguntamos: em meio a tanta necessidade de adequação da fala, do modo de falar, qual a referência de “correto” que um aluno da EJA traz para a escola? Certamente o correto não é o jeito de falar de seus pais, de sua comunidade, de seu meio. A sociedade e a própria escola mostram cotidianamente para o aluno que sua fala está errada, que o fracasso é dele próprio, que sua escrita também não serve. Significa dizer que ela – a escrita – prescinde de um “falar correto” para assim se “escrever correto”. Mas nesse caso, falar correto é adequar-se a um padrão que jamais dará conta de contemplar o diverso. Surge um questionamento: como os professores acolhem a diversidade linguística do aluno? Sobre essas questões, Silva nos diz:

Como professores, não admitimos a possibilidade de existirem variações de uma mesma palavra e não autorizamos nossos alunos, que se encontram em processo de alfabetização, a pronunciar palavras que existem em um contexto eminentemente oral. Impedimos, ainda que de forma velada, que mantenham essas palavras em seu vocabulário, sob pena de serem excluídos da vida acadêmica. Corrigindo a fala, produzimos um sujeito da escrita completamente apartado de seu universo vocabular, de sua identidade, de sua confiança no que faz (SILVA, 2012, p. 123).

Isso significa dizer que mesmo com a intenção de promover inclusão, de partir dos conhecimentos prévios dos alunos, de respeitar sua identidade, os professores da EJA acabam

por corroborar inconscientemente com processos de negação da construção identitária de seus sujeitos, bem como com o preconceito linguístico. Claramente, esse preconceito linguístico acarretou um juízo de fracasso escolar imputado ao próprio sujeito e isentando a escola. Ele também ocorre à medida em que percebemos essa “boa intenção” refletindo também negação, como mostra o discurso de P1:

(P1) Eu faço o possível pra falar, repetir a palavra mais de uma vez e escrever no quadro como é a escrita dela. E sempre digo: ‘olha gente, preste a atenção, aconteceu isso na sua vida’, eu sempre trabalho assim... por exemplo: nas férias, como foi suas férias? Teve alunos que falou pra mim, que disse: ‘ah, professora... eu trabalhei muito, eu passei o dia todinho, a semana todinha fazendo faxina barrendo a casa’. Aí eu: ‘como você passou a semana todinha trabalhando, fazendo faxina, varrendo sua casa?’ Aí eu tento repetir mais de uma vez a palavra que ela falou errada, pronuncio ela correta e às vezes monto frases com as palavras que vocês falam errado: ‘eu barri a casa tantas horas’. Aí eu vou e escrevo: ‘eu varri a casa’ e escrevo no quadro, sempre mostrando a eles aonde, como é que se escreve, que nem tudo que a gente fala a gente pode escrever da mesma forma.

Não é sem conflito que vemos esse quadro se desenhar nas escolas, às vezes nos conflitos em nossa própria sala de aula. Se a escola é um espaço de acolher diversidades, inclusive a diversidade linguística, a fim de promover educação verdadeiramente inclusiva, ela também é o espaço onde o saber cartesiano, no qual as estruturas sociais estão pautadas, deve ser apreendido pelo aluno, para que ele se sinta pertencente também a esse universo. Segundo Senna (2007b), o importante é dar condições para que o aluno opte conscientemente por lançar mão de seu conhecimento narrativo, de base cultural, ou do conhecimento científico que é papel da escola, a fim de transitar sem fronteiras por esses dois universos. Para tanto, certamente é necessária uma prática docente sensível às questões aqui apresentadas. A força motriz dessa prática docente pode fazer frente inclusive à tentativa de homogeneização de sujeitos que presenciamos na sociedade e na própria educação. No entanto, para essa realidade tornar-se plausível, é preciso que algumas lacunas no próprio processo de formação docente venham à tona, não para responsabilizar o professor pelo fracasso do aluno, mas na tentativa de instrumentalizá-lo minimamente para reconhecer a necessidade individual do aluno e o modo como sua ação pode ser mais eficaz.

Como resultado de sua pesquisa, Lopes (2010) concluiu que tanto os erros sociolinguisticamente motivados como os oriundos de intervenções de fala têm o bilinguismo (Língua falada – Língua escrita) como princípio teórico de referência, sendo uma questão de Letramento e tem a intervenção pedagógica individual e/ou coletiva como mais apropriada;

### 4.1.3 Formação de Professores

Dos inúmeros desafios encontrados no cenário da Educação de Jovens e Adultos, é consenso que a formação de professores tem lugar de destaque. Essa realidade indica não apenas que os cursos de licenciatura não têm preparado satisfatoriamente seu público de futuros docentes, mas também que o professor fruto de precária formação para atuar no ensino regular, encontra dificuldades bem maiores na EJA. Isso ocorre comumente por duas razões: 1) o currículo dos cursos de formação de professores pouco se direciona para a EJA; 2) por conta da especificidade de seu público que, como discutimos ao longo desse trabalho, vivenciou processos de exclusão os mais diversos e ao estabelecer seu pertencimento ao mundo, também chega na escola com modos de pensar e construir conhecimento diferenciados. Nesse cenário, são os alunos oriundos de segmentos sociais historicamente excluídos – e alheios à cultura científica dominante – que apresentam as maiores dificuldades para escrever segundo normas gramaticais e não a partir de sua referência da cultura oral.

A fim de compreendermos essa dificuldade dos alunos da EJA de se apropriarem do código e consolidarem seu processo de alfabetização, faz-se necessária uma atenção aos princípios pedagógicos adotados em sala de aula, de modo a verificar se são realmente adequados a esse público tão específico. As questões levantadas na análise da categoria semântica **Correção dos erros**, apontaram que as intervenções pedagógicas das professoras participantes desse estudo, são as mesmas para lidar com erros oriundos de motivações diversas na escrita dos alunos, inclusive os que se originam de suas marcas de oralidade. Esse quadro, além de refletir a falta de uma política oficial de formação de professores alfabetizadores na EJA, também aponta a necessidade de aprofundamento, no processo de formação, de fundamentos teóricos que possam dar suporte a uma intervenção pedagógica a partir do modo de conceber conhecimento dos alunos.

A partir das respostas no questionário socioeconômico e cultural, P1 revelou que participou de 6 (seis) a 10 (dez) cursos de formação continuada, sendo o primeiro há mais de 10 (dez) anos, e o último entre 2 (dois) e 5 (cinco) anos atrás; P2, por sua vez, revelou que participou de 1 (um) a 5 (cinco) cursos de formação continuada, sendo o primeiro e o último aconteceram entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos atrás.

Para fins de análise nesta categoria semântica, apresentamos os seguintes fragmentos de discurso das professoras participantes da pesquisa:

(P1) No tempo da minha formação, assim... foi o que o professor mais pedia a gente, principalmente o professor de orientação da gente pediu pra que a gente aproveitasse

bastante o conhecimento dele, mais a bagagem dele, o dia a dia dele, e dentro desse dia a dia dele, desse linguajar dele, se trabalhar toda... é... a pronúncia, a... os tipos de letras, tipos de frases, dentro do... assim... do dia a dia mesmo... deles, que eu não fugisse e que não se pegasse tanto ao livro, mas que sempre tivesse atento à bagagem que os alunos vem de casa, do seu dia a dia, do seu mundo lá fora pra trabalhar com eles.

(P1) Tem esse foco gramatical. Geralmente esses trabalhos... esses... essas reciclagens que a gente faz, sempre é indicado pra gente... que é formação continuada nossa, é mais em cima disso, mais em cima da leitura do aluno, pra ver como é que eles estão lendo, como é que eles estão escrevendo, a pronúncia...

(P2) eu fiz a minha pós em administração e planejamento educacional, foi mais voltada pra questão do planejamento, numa linha de planejamento participativo. Minha formação foi mais nessa direção. [...]Pedagogia com especialidade em administração escolar [...]

(P2) [sobre a temática do erro do aluno na escrita] eu fui ver agora, quando comecei a participar de alguns congressos, de algumas formações e eu vi mais nesses debates assim... alguma coisa quando eu fiz psicopedagogia... aí a gente trabalhou, mas foi assim... uma especialização muito m/al... mal... eu não gostei não, eu não sei... os professores na época tavam tudo terminando o doutorado, muito sem tempo...”

Partir da realidade do aluno para se construir conhecimento é um pressuposto muito presente no pensamento freireano. Essa estratégia é revelada claramente na fala de P1. No entanto, em passagem logo adiante ela revela o foco gramatical presente nos cursos de formação continuada dos quais participou: *“Tem esse foco gramatical [...] mais em cima da leitura do aluno, pra ver como é que eles estão lendo, como é que eles estão escrevendo, a pronúncia...”*. Nos parece contraditório, porém, que ao mesmo tempo que se trabalha aproveitando *o conhecimento dele, a bagagem dele, o dia a dia dele e o linguajar dele*, também se vigie seu modo de ler, de escrever e de falar, a fim de saber se seu expressar-se encontra-se nos padrões aceitos na escola e fora dela.

As falas de P2 nos trazem mais claramente a deficiência no processo de formação voltada à EJA. Segundo Senna, a formação nos moldes que acontece, “prepara o professor para uma escola e um aluno idealizado com pouca ou nenhuma relação com o aluno e a escola real” (SENNA, 2007). É perceptível também a lacuna teórica no campo da formação de professores da EJA, apesar dos renovados estudos acerca da alfabetização e do letramento. Para Arroyo:

Faz parte do pensar tradicional que a qualificação dos profissionais se coloque como um pré-requisito e uma precondição à implantação de mudanças na escola. Daí a pergunta que sempre nos é feita: quanto tempo demoramos na preparação para a intervenção? Faz parte de nossa tradição. Se pretendemos introduzir uma nova prática, nova metodologia, um novo currículo ou uma nova organização escolar, a primeira questão a colocarmos seria quem vai dar conta das inovações e como preparar, capacitar os professores para as novas tarefas (ARROYO, 1999, p. 145).

Para Silva (2010), apesar da “crescente visibilidade que tem tido a EJA, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe uma efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho” (SILVA, 2010, p. 36-37). Segundo a autora, não há uma estreita relação entre a formação inicial na Universidade e o campo de atuação, de modo que a própria configuração histórica da EJA no Brasil explicaria em parte esse distanciamento. A autora explica que essa configuração da EJA surge com marcas de uma concepção de que a educação para as pessoas que não se escolarizaram na idade própria é supletiva e, portanto, deve ser rápida e aligeirada. Isso justificaria o fato dos profissionais que atuam nesse campo não necessitarem de formação específica. Ainda sobre essa questão a autora continua:

na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos. Devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração desses docentes. É assim que, muitas vezes, o cotidiano desses profissionais se estrutura no improvisado e em transposições para os jovens e adultos das propostas desenvolvidas com crianças. Tal situação é preocupante, à medida que um ensino de qualidade demanda um corpo docente qualitativamente preparado e em condições adequadas de trabalho e remuneração (SILVA, 2010, p. 41).

Outra questão fundamental para pensar uma atuação docente em EJA que contemple uma eficiente intervenção pedagógica junto a determinadas dificuldades de aprendizagem dos alunos, diz respeito às lacunas teóricas existentes no já parco processo de formação. Como vimos ao longo desse estudo, a orientação cartesiana na qual a escola se apoia pressupõe uma homogeneização de sujeitos de aprendizagem, a partir da qual se exclui quem não se adequa aos padrões. O grave é percebermos que a EJA acaba por ser um lugar de exclusão, para onde vão não apenas os que não aprenderam na idade própria e já passaram por tantos processos de banimento ao longo da vida, mas também os que se comportam mal, os que não conseguem aprender e aqueles que, por algum motivo, desalinham à norma. Não é de se espantar que a diversidade de sujeitos da EJA, oriundos de realidades as mais variadas (que em comum têm o fato de viverem sob a égide da exclusão historicamente construída), tenham dificuldade em se apropriar e exercitar a alfabetização para que assim ela repercuta em seu nível de letramento.

Associamos o estudante que não aprende ao estudante pobre. E com isso agimos como se fosse realmente esperado e compreensível que não aprenda. Não consideramos, portanto, que seja dificuldade do ensino, mas sim

dificuldade “natural” do aluno. Mais uma vez, penalizamos os alunos e não saímos do lugar de quem não sabe o que é preciso para dar conta deste aluno (LOPES, 2010, p. 157).

Repetidamente presenciamos a responsabilização do aluno diante do seu fracasso na escola. Essa escola que no discurso se empenha em promover inclusão, que respeita a *bagagem* do aluno e parte dela para construir conhecimentos outros, é a mesma escola que na prática segrega ao invés de incluir, anula ao invés de legitimar saberes. Esse quadro se evidenciou nessa pesquisa ao constatarmos o quanto o modo de falar dos alunos foi tolhido no ambiente escolar.

Evidenciou-se também que a construção de sua escrita, fortemente influenciada por sua cultura narrativa, não serve para aquele espaço. No entanto, legitimar a existência dessa escrita é também legitimar a existência desse sujeito e sua interculturalidade.

Para grande parte destes alunos, a escola é o lugar de legitimação de sua própria existência. Entendem que falta a eles algo que os permitiria ter voz, andar diferente, falar diferente, ser diferente: é o conhecimento escolar. Facilmente, compreendemos que este entendimento é totalmente coerente, se o analisarmos do ponto de vista da sociedade real em que vivemos. Nosso olhar viciado de professor reproduz, muitas vezes, esta sociedade que não nos deixa sequer perceber como devem ser imensamente inteligentes pessoas que transitam e constroem suas vidas sob um código que sequer decifram (LOPES, 2010, p. 161-162).

Reconhecendo o sujeito por trás da escrita, com seu modo narrativo de pensar advindo de uma cultura de tradição oral, a escola pode então não minimizar suas potencialidades nem as potencialidades dos alunos (LOPES, 2010), de modo a propiciar sua inserção nos segmentos da cultura científica formal, a partir do domínio da variação padrão da língua. Como discutimos anteriormente, essa inserção pode se dar a partir de uma intervenção pedagógica apropriada para cada tipo de motivação de erro na escrita.

os cursos de formação de professores, sejam de formação inicial ou continuada, devem desenvolver uma prática coerente com as características que desejamos para o educador de Jovens e Adultos. Uma prática que reconheça e utilize os saberes e as histórias de vida dos próprios educadores, que potencialize suas reflexões críticas e suas inserções sociais, que proporcione vivências capazes de aguçar a capacidade investigativa e o compromisso com os grupos populares, e que, acima de tudo, respeite-os como seres humanos: respeite suas ideias, seus posicionamentos, suas leituras de mundo, seus sentimentos; respeite-os como sujeitos de culturas orais (SILVA, 2010, p. 43).

Acreditamos que o Letramento pode trazer uma valiosa contribuição teórica para o

campo da formação de professores sensíveis à oralidade na escrita alunos da EJA. No entanto, é necessário entender o Letramento não no conceito clássico, limitado a práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, mas que torna o sujeito capaz de transitar entre seus conceitos narrativos (vinculados ao seu cotidiano) e os conceitos científicos (SENNA, 2007). Desse modo, não se pode aceitar definições teórico-metodológicas que não problematizem questões culturais que se dão fora do âmbito acadêmico e da escola, mas que influenciam na aprendizagem dos alunos jovens e adultos. A partir dessa perspectiva, a própria alfabetização torna-se uma prática de letramento. Para Kleiman,

o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências do letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização (KLEIMAN, 1995, p. 20).

É necessário, portanto, entender o Letramento na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir do momento em que considera que o aluno aprende em sua vivência social e organiza seu pensamento a partir dessa referência. Essas premissas estão presentes nas teorias Vygotsky, que defende que a edificação do pensamento se dá a partir de dinâmicas sócio-interacionais e que não há controlabilidade do desenvolvimento humano. Juntamente com as teorias de Senna, que dizem respeito aos modos de construção do conhecimento (ver Quadro 1, p. 43), é plausível a compreensão de que um erro na escrita proveniente das marcas de oralidade do sujeito da EJA é absolutamente legítimo, de que há uma natureza legítima para sua manifestação. Essa legitimidade advém de seu modo narrativo de pensamento. Para Senna,

O cidadão aluno que ingressa na escola traz consigo um modo de organização do pensamento que reflete o conjunto de aproximações ao seu próprio contexto social. No Brasil, onde as representações sociais são predominantemente orais, a grande massa da população ingressa na escola com um modelo de pensamento não organizado à forma cartesiana, de modo que o seu letramento consiste num processo de pura aculturação e não, de integração. O modelo de pensamento construído no cotidiano brasileiro, denominado modo narrativo, tende a ser arrolado pela escola como corruptela de pessoas não civilizadas, admitindo-se, assim, que sua substituição pelo modo científico-cartesiano de pensamento estruturado seja a verdadeira missão do professor (SENNA, 2001, p. 22-42).

É importante frisar que os sujeitos da EJA, com sua identidade e seu *linguajar*, acabam alvo de preconceitos diversos na sociedade como um todo e também na escola. Por isso mesmo é essencial que a formação de professores nessa modalidade de Educação possa

apresentar novas referências de conceituação de mundo, dos sujeitos e de sua aprendizagem. Acreditamos que esse é um caminho possível para que temáticas como o fracasso escolar, o preconceito linguístico e a atenção aos erros na escrita provenientes de marcas de oralidade, possam instrumentalizar o professor para reconhecer e legitimar diversidade ao invés de reforçar conceitos de incompetência intelectual.

Para fecharmos essa análise é importante trazer um último dado sobre a oralidade dos sujeitos: o questionário socioeconômico respondido por P1 e P2 revelou que ambas as professoras consideraram “muito importante” inserir os seguintes temas nas formações continuadas, a fim de contemplar a formação do(a) aluno(a):

- Questões ligadas ao fortalecimento da autoestima dos sujeitos da EJA;
- Como é entendido o fracasso escolar na EJA;
- Questões sobre o preconceito linguístico;
- A importância da afetividade e do acolhimento para o processo de ensino aprendizagem na EJA.

No que se refere à inserção do tema **Discussões acerca das marcas de oralidade nas produções textuais da EJA** nas formações continuadas, P1 considerou “importante”, enquanto P2 considerou “muito importante”. Embora P1 não tenha assinalado no questionário o maior nível de importância para se referir à presença das marcas de oralidade como temática para a formação continuada na EJA, essa professora revelou no momento da entrevista o quanto é importante partir do universo do aluno, do *conhecimento dele, da bagagem dele, do dia a dia dele e dentro desse dia a dia dele, desse linguajar dele* para construir conhecimento; por outro lado ficou claro que essa professora tem consciência do quanto “falar errado”, independentemente da motivação desse falar (seja por uma situação sociolinguisticamente motivada ou por questões relacionadas a diferenças fonéticas), implica uma possível inferiorização por parte de outrem.

(P1) eu também tenho a dificuldade de pronunciar algumas palavras, mas não é que eu não saiba, é devido a minha língua que é pegada, mas início de ano a primeira coisa que eu faço é falar pra eles... eu digo: ‘olha, gente, eu tenho a língua pegada tem palavras que não sai’, principalmente palavras com ‘d-r’, olhe às vezes é uma dificuldade... às vezes meus menino mangam de mim, mas eu digo já pra meus alunos, porque uma vez a menina disse: ‘ah, professora, a senhora tá falando errado’. Não, eu não tô falando errado é que eu tenho a língua pegada... [...] às vezes eu ficava chateada em sala de aula porque os alunos diziam que eu falava errado, aí com isso, graças a Deus venho trabalhando e meus alunos me entende e hoje tão me entendendo sobre isso.

Não à toa a professora finalizou em lágrimas seu depoimento, quando referiu-se ao dia em que sua aluna apontou que ela estava falando errado. De algum modo isso também reflete o angustiante processo que muitos dos alunos da EJA, que possuíam modos de falar próprios



de seu lugar, vivenciaram na tentativa de se adequar a um jeito “ideal” de falar para não serem alvo de preconceito. Essa busca incessante por um pertencimento alheio ao seu, parece ser um processo de extrema violência, ao menos simbólica, para determinados sujeitos, apesar deles terem se convencido de que aquilo de rico, de valioso e de identidade que traziam em sua fala, era o *errado*. Formar professores que entendam as marcas de oralidade na escrita de seus alunos como algo que revela seu modo individual e legítimo de conceber o conhecimento é, sobretudo, colocar nos mapas da Educação Inclusiva as marcas sociais, os vínculos afetivos, os desejos e a história de vida de cada um de seus sujeitos.

## Considerações finais

Neste trabalho, trouxemos reflexões acerca das marcas de oralidade dos sujeitos da EJA enquanto identidade e pertencimento sociocultural, revelada também em sua escrita durante os processos de alfabetização e letramento. O objetivo foi verificar o modo como os professores da EJA lidam com esse fato linguístico, de modo a legitimar ou não esse saber fazer oral dos sujeitos. O estudo revelou que a instituição escolar, a nível macro de sistema de ensino, não tem conseguido acolher as marcas identitárias de seus alunos da EJA e pouco consegue promover um diálogo intercultural entre os saberes narrativos desse público cheio de especificidades com os saberes cartesianos do ambiente escolar. Diante do sistema macro, o universo micro da escola acaba engessado. Essa constatação emerge claramente quando, por exemplo, de um lado os movimentos sociais organizados em torno da EJA trazem uma pauta que entende que a aprendizagem se dá ao longo da vida, em consonância com o próprio processo de inclusão e de investimento na autoestima dos sujeitos para os quais essa modalidade de educação é direcionada, no mesmo tempo histórico em que uma diretriz nacional para a educação pública brasileira alicerça sua campanha do discurso de que existe idade certa para se alfabetizar, contribuindo assim para a invisibilização dos muitos sujeitos que ainda não puderam aprender aos moldes cartesianos.

Reforçando esse entendimento, evidenciou-se uma lacuna teórica no campo da formação de professores, que não os tem instrumentalizado a reconhecer diferentes motivações para o erro na escrita do aluno e assim fazer uma intervenção apropriada e específica para auxiliá-lo a superar aquele estado de escrita. O estudo revelou extrema generosidade das professoras em partilhar saberes e uma preocupação para que o aluno não se sentisse incapaz de aprender. No entanto, mesmo embasadas em muito na referência freireana, que entende que a aprendizagem escolar deve partir do conhecimento que o aluno traz para a sala de aula, sua ação pedagógica não conseguiu dar conta de “discordar” não apenas com um padrão estabelecido de língua escrita, mas também da própria estrutura escolar perpetuada a partir de um modelo de sociedade onde os sujeitos precisam se adequar às estruturas já postas, não o inverso.

Para além disso, os discursos dos alunos apontaram um explícito preconceito linguístico com seu modo de falar quando de sua passagem pela escola “na idade própria”, acarretando prejuízos os mais diversos. Esse preconceito se revelou em alguma medida e de modo não intencional na EJA, por parte das professoras participantes desse estudo, à medida

em que os falares dos alunos que exprimem pertencimento de lugar são postos à margem do correto, entre sua fala e sua escrita. Esse dado reforça a urgência de uma ação pedagógica capaz de fazer frente ao exercício de homogeneização de sujeitos presente na sociedade e também na escola, já que essa perseguição pelo ideal, desde o advento da Modernidade, tem dado sustentação a diversos álibis para preconceitos, intolerâncias e exclusão. Faz-se urgente, portanto, uma resistência aos preceitos do cientificismo a fim de se revisar o conceito formal de aluno, sobretudo o do fracasso escolar, muito presente na Educação de Jovens e Adultos.

A construção identitária do aluno da EJA, esse hiato existente entre sua fala e sua escrita, só poderá ser mobilizada pedagogicamente, inclusive sob os preceitos de partir do conhecimento do educando para outras aprendizagens, à medida em que os modos de falar desses sujeitos sejam entendidos como diversidade linguística. Assim, sua expressão escrita na variação ao padrão poderá ser tomada como ponto de partida para a construção do conhecimento cartesiano, a partir de uma ação pedagógica que possa reconhecê-la e considerá-la como parte do processo, não retaliada, negada ou invisibilizada, como foram esses sujeitos em várias circunstâncias da vida.

Para tanto, cabe muito às instituições formadoras de professores, criar nos licenciandos um sentido de generosidade que é a alma do letramento. Seu desafio é fazer com que o professor possa se colocar diante do outro sem anular sua identidade, mas para que esse outro construa um conhecimento a partir do seu próprio saber. Pensamos numa academia que prepara pessoas para reconhecerem outras como pessoas, fazer a pessoa se revelar por trás do aluno. Para isso, é determinante o reconhecimento do direito à pluralidade de modos de pensar e construir o conhecimento. Em toda a educação, mas, sobretudo, no contexto da EJA, esse reconhecimento do aluno como sujeito capaz, durante o processo de aquisição da escrita, é essencial para garantir sua permanência na escola, para assegurar que sua identidade seja reforçada por outros modos de interação com o mundo.

Nesse sentido, concluiu-se também que os estudos do letramento, entendido não apenas em seu sentido de repercutir socialmente na vida dos sujeitos a partir do domínio do código alfabético, podem contribuir em muito com a formação docente na EJA. Essa noção de letramento que se alinha à Educação Inclusiva entende a aprendizagem como um processo socialmente motivado, de modo que as chamadas dificuldades de aprendizagem nos moldes cartesianos também pertencem ao que é socialmente motivado. No entanto, elas não o são por incompetência do sujeito, e sim pelo fato de seu modo narrativo de construir conhecimento, baseado em sua cultura de oralidade, não ser reconhecido e acolhido na escola. O arcabouço teórico desses estudos contemporâneos do letramento, muito presente na produção acadêmica

do professor e pesquisador Luiz Senna, se ocupa também de um entendimento do que motiva o fracasso escolar na escola, ou as dificuldades de aprendizagem de um público vindo das camadas mais empobrecidas da sociedade. Compreender essas motivações no âmbito da formação de professores é essencial para assegurar uma Educação verdadeiramente inclusiva.

Aprendizagem, cremos, passa por volição, por desejo. Nosso papel enquanto professores/educadores é mostrar ao aluno que ele pode lidar com este mecanismo da escrita no espaço de seu universo social, é despertar seu desejo de fazê-lo. Para isso, é essencial que ele compreenda qual sua relação com a cultura que é representada nessa escrita. Seu sotaque de cultura oral ao escrever, não deve colocá-lo num lugar de marginalização. Sua mente narrativa e seu modo de construir conhecimento idem. À medida em que essas questões teóricas relacionadas aos modos de pensamento continuam alienígenas para a escola, o aprendizado dos alunos que desalinham ao padrão se torna ainda mais desafiador. Importante ter consciência de que a não-violência está na chegada das letras e do cartesiano ao universo narrativo e cultural já consolidado do aluno da EJA, não o contrário. Penso, cada vez mais, que seu fio condutor esteja na afetividade entre os sujeitos que, ora aprendem, ora ensinam. Assim se pode pensar a *educação ao longo de toda a vida*.

*“...mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto;  
que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram  
terminadas, mas que elas vão sempre mudando.  
Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.”*

**João Guimarães Rosa (1994), Grande Sertão: Veredas**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Marcia R. **Educação de jovens e adultos: construindo estratégias, superando desafios.** 2007. Disponível em: [http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/marcia\\_regina\\_andrade\\_ej\\_construindo.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/marcia_regina_andrade_ej_construindo.pdf) Acesso em 28 de novembro/2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia.** São Paulo: Cortez, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** 21. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: HUCITEC, 2006.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS V (Hamburgo, Alemanha): declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em < [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 18 de Dez 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. - **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução nº 44, de 5 de setembro de 2012. **Estabelece orientações e procedimentos sobre o Programa Brasil Alfabetizado.**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. **Proposta curricular para o primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos.** 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeiro\\_segmento/propostacurricular.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeiro_segmento/propostacurricular.pdf)

CALHÁU, M. S. M. **Desmistificando os aspectos que impedem o sucesso na alfabetização de jovens e adultos, ou como autorizar Solanges, Raimundos e Isauras a participarem da cultura letrada.** Tese de Doutorado/PROPEd/UERJ. Rio de Janeiro, 2008.

CANDAU, V. M. (Coord.). **Somos tod@s iguais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CASTRO, Paula Almeida de. **Tornar-se aluno: identidade e pertencimento – um estudo etnográfico.** 2011. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

COUTINHO, Ana Carolina Faria. (2005) **Letramento de jovens e adultos: um estudo com porteiros.** Disponível em: [http://www.anped.org.br/concurso/curriculos/10mh\\_ana\\_carolina/ana\\_carolina\\_monog.pdf](http://www.anped.org.br/concurso/curriculos/10mh_ana_carolina/ana_carolina_monog.pdf)

FAGUNDES, T. B. **O aluno e sua escrita: a construção do sujeito ideal e a negação do sujeito real.** In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Paineis "Políticas públicas de letramento, formação de professores e inclusão sócio-cultural". 2010. Belo Horizonte, MG. p.: 2 a 13.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 10ª ed. 1980.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

**Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 49ª reimpressão.

FREITAS, M. F. Q. de. **Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana.** Educar, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n29/05.pdf> Acessado em 29/11/2012.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da Educação.** Porto Alegre: Artmédicas Sul, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pos modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu Silva: DP&A Editora. 7ª edição – São Paulo. 2005.

KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: Kleiman, A. (org). Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI. Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1993.

LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. **Estados da Escrita: contribuições à formação de professores alfabetizadores,** Tese apresentada no Proped. Rio de Janeiro: UERJ. 2010. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/>

LOPES, Paula da Silva Vidal Cid; FERNANDES, A. P. **Mediação, Alfabetização e Espaço Digital: relações necessárias em EJA.** In: I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010.

LOPES, P. C. e SENNA, L. A. G. **Alfabetização, letramento e formação do professor.** In: Anais do XV ENDIPE, Belo Horizonte, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Da fala para a escrita – Atividades de retextualização.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MATTOS, C. L. G. de. **A abordagem etnográfica na investigação científica.** Espaço (Rio de Janeiro. 1990), v. 1, p. 42-59, 2001.

MATTOS, C. L. G. de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In. Etnografia e educação: conceitos e usos. Carmem Lúcia Guimarães de Matos, Paula Almeida de Castro (Orgs.). Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida. **Uma análise etnográfica das dificuldades educacionais de alunos e alunas e do (des)controle de professores: c mais d o que dá?** In. Etnografia e educação: conceitos e usos. Carmem Lúcia Guimarães de Matos, Paula Almeida de Castro (Orgs.). Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; VÓVIO, Cláudia Lemos. **Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do alfabetismo**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Editora Global, 2003.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino**. 2014. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br>.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Nova Aguilar, 1994.

SARMENTO, M.J. **O estudo de caso etnográfico em educação**. In. Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2ª ed. Nadir Zago, Marília Pinto de Carvalho, Rita Amélia Teixeira Vilela (Orgs.). Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SENNA, L.A.G. **Pequeno manual de linguística geral e aplicada**. Rio de Janeiro: LAG Senna Ed., 1991. ISBN: 859000371x. Disponível em: [www.senna.pro.br](http://www.senna.pro.br). Acesso em: 12 de maio. 2014.

\_\_\_\_\_. **O leitor, o professor e o pensamento narrativo**. Anais do —I Seminário Internacional de Educação|| (Cianorte-Paraná-Brasil). 2001. pp. 2240-2244.

\_\_\_\_\_. **O Planejamento no Ensino Básico & o Compromisso Social da Educação com o Letramento**. In: Educação & Linguagem, S.J. dos Campos, 7: 200-216, 2003. ISSN 1415-9902

\_\_\_\_\_. **De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva**. In: Espaço, Rev. v.22 Rio de Janeiro: 2004. pp: 53-58.

\_\_\_\_\_. **Letramento, Princípios e Processos**. Curitiba: IBPEX, 2007a.

\_\_\_\_\_. **O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação**. São Paulo: Delta, v.23, n. 1, p. 45-70, 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v23n1/a03v23n1.pdf> [3 nov. 2011]

\_\_\_\_\_. **Formação docente e educação inclusiva**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a09v38n133.pdf> Acessado em 27 de setembro/2012.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a constituição da escrita em classes de EJA no Brasil a partir de textos medievais portugueses**. In: I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de

Educação de Jovens e Adultos. 2010. João Pessoa, PB. ISBN 9788577455508. p.: n.i.  
Acessível em: [http://www.senna.pro.br/biblioteca/escrita\\_eja.pdf](http://www.senna.pro.br/biblioteca/escrita_eja.pdf).

\_\_\_\_\_. **Psicolinguística e sistemas gramaticais no campo da psicopedagogia.** In: GODOY, E.; SENNA, LAG. *Psicolinguística e Letramento*. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 129-194.

SILVA, P. S; SENNA, L. A. G. **À luz do preconceito social: o fracasso escolar como conflito entre culturas.** 2010.

Acessível em: [http://www.senna.pro.br/biblioteca/endipe\\_2010\\_politicasletramento.pdf](http://www.senna.pro.br/biblioteca/endipe_2010_politicasletramento.pdf)

SILVA, V. M. **Alfabetização e Letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos.** 2012. Tese (Educação) - Doutorado em Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SOARES, Magda. 2002. **Letramento: Um tema em três gêneros.** 2.ed., 5. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2004, n° 25, p.5-17. ISSN 1413-2478.

\_\_\_\_\_. **Letramento e Alfabetização,** In: *Coleção polêmicas do nosso tempo*, Cortez Editora. 2010.

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

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



## ANEXOS

## Produção de campo com a Professora 1:

QUESTIONÁRIO I  
PROFESSOR I

Prezado(a) professor(a),

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, das práticas pedagógicas e do perfil socioeconômico e cultural dos professores que estão participando da pesquisa intitulada: "As marcas de oralidade na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso", vinculada ao Mestrado Profissional em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

**1. SEXO**  
(A) masculino.  (B) feminino.

**2. IDADE**  
(A) Até 24 anos.  (D) De 40 a 49 anos.   
(B) De 25 a 29 anos.  (E) De 50 a 54 anos.   
(C) De 30 a 39 anos.  (F) 55 anos ou mais.

**3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?**  
(A) Branco(a).  (D) Amarelo(a).   
(B) Pardo(a).  (E) Indígena.   
(C) Preto(a).

**4. QUAL O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE (ATÉ A GRADUAÇÃO)?**  
(A) Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).   
(B) Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).   
(C) Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).   
(D) Ensino Superior – Pedagogia.   
(E) Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.   
(F) Ensino Superior – Licenciatura em Letras.   
(G) Ensino Superior – Escola Normal Superior.   
(H) Ensino Superior – Outros.

**5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE?**  
(A) Há 2 anos ou menos.  (D) De 15 a 20 anos.   
(B) De 3 a 7 anos.  (E) Há mais de 20 anos.   
(C) De 8 a 14 anos.

**6. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O CURSO SUPERIOR? SE VOCÊ ESTUDOU EM MAIS DE UMA INSTITUIÇÃO, ASSINALE AQUELA EM QUE OBTVEU O SEU TÍTULO PROFISSIONAL.**  
(A) Pública federal.  (D) Privada.   
(B) Pública estadual.  (E) Não se aplica.   
(C) Pública municipal.

**7. QUAL ERA A NATUREZA DESSA INSTITUIÇÃO?**  
(A) Faculdade isolada.  (C) Universidade.   
(B) Centro Universitário.  (D) Não se aplica.

**8. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?**  
(A) Presencial.  (C) À distância.   
(B) Semi-presencial.  (D) Não se aplica.

**9. INDIQUE A MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**  
(A) Atualização (mínimo de 180 horas).   
(B) Especialização (mínimo de 360 horas).   
(C) Mestrado.   
(D) Doutorado.   
(E) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.   
(vá para a questão 11)

**10. INDIQUE QUAL A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**  
(A) Educação, enfatizando alfabetização.   
(B) Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.   
(C) Educação – outras ênfases.   
(D) Outras áreas que não seja a Educação.

**11. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?**  
(A) Sim.   
(B) Não. (Passe para a questão 14).

**12. QUAL A CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE QUE VOCÊ CONSIDEROU MAIS RELEVANTE?**  
(A) Menos de 20 horas.  (C) De 41 a 80 horas.   
(B) De 21 a 40 horas.  (D) Mais de 80 horas.

**13. VOCÊ UTILIZA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?**  
(A) Quase sempre.   
(B) Eventualmente.   
(C) Quase nunca.

**14. NESTA ESCOLA, QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER)**  
(A) Até R\$ 465,00.   
(B) De R\$ 466,00 a R\$ 698,00.   
(C) De R\$ 699,00 a R\$ 930,00.   
(D) De R\$ 931,00 a R\$ 1.163,00.   
(E) De R\$ 1.164,00 a R\$ 1.395,00.   
(F) De R\$ 1.396,00 a R\$ 1.628,00.   
(G) De R\$ 1.629,00 a R\$ 1.860,00.   
(H) De R\$ 1.861,00 a R\$ 2.325,00.   
(I) De R\$ 2.326,00 a R\$ 3.255,00.   
(J) De R\$ 3.256,00 a R\$ 4.650,00.   
(K) Mais de R\$ 4.650,00.

**15. ALÉM DA ATIVIDADE COMO DOCENTE NESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?**  
(A) Sim, na área de Educação.   
(B) Sim, fora da área de Educação.   
(C) Não. (Passe para a questão 17).

**16. QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO (COM ADICIONAIS, SE HOUVER) COMO PROFESSOR(A)? (Soma de tudo o que você ganha como professor(a))**  
(A) Até R\$ 465,00.   
(B) De R\$ 466,00 a R\$ 698,00.   
(C) De R\$ 699,00 a R\$ 930,00.   
(D) De R\$ 931,00 a R\$ 1.163,00.   
(E) De R\$ 1.164,00 a R\$ 1.395,00.   
(F) De R\$ 1.396,00 a R\$ 1.628,00.   
(G) De R\$ 1.629,00 a R\$ 1.860,00.   
(H) De R\$ 1.861,00 a R\$ 2.325,00.   
(I) De R\$ 2.326,00 a R\$ 3.255,00.   
(J) De R\$ 3.256,00 a R\$ 4.650,00.   
(K) Mais de R\$ 4.650,00.

**17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO?**  
(A) Há menos de 1 ano.  (E) De 10 a 15 anos.   
(B) De 1 a 2 anos.  (F) De 15 a 20 anos.   
(C) De 3 a 5 anos.  (G) Há mais de 20 anos.   
(D) De 6 a 9 anos.

Figura 7: Questionário Professora 1, p. 1. Fonte: NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.

18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?
- (A) Há menos de 1 ano. (E) De 10 a 15 anos.  
 (B) De 1 a 2 anos. (F) De 15 a 20 anos.  
 (C) De 3 a 5 anos. (G) Há mais de 20 anos.  
 (D) De 6 a 9 anos.
19. CONSIDERANDO TODA A SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA AULAS PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA?
- (A) Até 2 anos. (D) De 7 a 8 anos.  
 (B) De 3 a 4 anos. (E) Mais de 8 anos.  
 (C) De 5 a 6 anos.
20. NESTA ESCOLA, QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para coordenação, se houver.)
- (A) Até 19 horas-aula.  
 (B) 20 horas-aula.  
 (C) De 21 a 24 horas-aula.  
 (D) 25 horas-aula.  
 (E) De 26 a 29 horas-aula.  
 (F) 30 horas-aula.  
 (G) De 31 a 39 horas-aula.  
 (H) 40 horas-aula.  
 (I) Mais de 40 horas-aula.
21. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?
- (A) Apenas nesta escola. (Passe para a questão 23).  
 (B) Em 2 escolas.  
 (C) Em 3 escolas.  
 (D) Em 4 ou mais escolas.
22. AO TODO, QUANTAS HORAS-AULA VOCÊ MINISTRA POR SEMANA? (Não considere aulas particulares individualizadas)
- (A) Até 19 horas-aula.  
 (B) 20 horas-aula.  
 (C) De 21 a 24 horas-aula.  
 (D) 25 horas-aula.  
 (E) De 26 a 29 horas-aula.  
 (F) 30 horas-aula.  
 (G) De 31 a 39 horas-aula.  
 (H) 40 horas-aula.  
 (I) Mais de 40 horas-aula.
23. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA opção)
- (A) Estatutário.  
 (B) CLT.  
 (C) Prestador de serviço por contrato temporário.  
 (D) Prestador de serviço sem contrato.  
 (E) Outras.

INDIQUE A FREQUÊNCIA COM A QUAL VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM SEUS ALUNOS. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca
24. copiar textos do livro didático ou do quadro de giz (quadro-negro ou lousa).	(A)	(B) X	(C)	(D)	(E)
25. conversar sobre textos de jornais e revistas.	(A) X	(B)	(C)	(D)	(E)
26. fazer exercícios sobre gramática relacionados com textos de jornais ou revistas.	(A)	(B) X	(C)	(D)	(E)
27. automatizar o uso de regras gramaticais.	(A) X	(B)	(C)	(D)	(E)
28. ler, discutir com colegas e escrever textos relacionados com o desenvolvimento de projeto temático.	(A) X	(B)	(C)	(D)	(E)
29. ler contos, crônicas, poesias ou romances.	(A) X	(B)	(C)	(D)	(E)
30. conversar sobre contos, crônicas, poesias ou romances.	(A)	(B) X	(C)	(D)	(E)
31. usar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.	(A) X	(B)	(C)	(D)	(E)
32. fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos.	(A)	(B) X	(C)	(D)	(E)
33. discutir um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões.	(A) X	(B)	(C)	(D)	(E)

INDIQUE A FREQUÊNCIA COM A QUAL VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM SEUS ALUNOS. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca
34. fazer exercícios para automatizar procedimentos.	(A) X	(B)	(C)	(D)	(E)
35. lidar com problemas que exigem raciocínios diferentes e mais complexos que a maioria dos exemplos usuais.	(A) X	(B)	(C)	(D)	(E)
36. falar sobre suas soluções, discutindo os caminhos usados para encontrá-las.	(A) X	(B)	(C)	(D)	(E)
37. gravar as regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas.	(A)	(B) X	(C)	(D)	(E)
38. lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a Matemática.	(A) X	(B)	(C)	(D)	(E)
39. interpretar resultados numéricos obtidos para dar uma resposta adequada ao problema.	(A) X	(B)	(C)	(D)	(E)
40. lidar com situações que lhes sejam familiares e que apresentem temas do interesse dos alunos.	(A) X	(B)	(C)	(D)	(E)
41. experimentar diferentes modos de resolver um problema ou de efetuar um cálculo.	(A) X	(B)	(C)	(D)	(E)

Figura 8: Questionário Professora 1, p. 2. Fonte: NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.

42. aprimorar a precisão e a velocidade de execução de cálculos.	(A) <input checked="" type="checkbox"/>	(B) <input type="checkbox"/>	(C) <input type="checkbox"/>	(D) <input type="checkbox"/>	(E) <input type="checkbox"/>
43. experimentar diferentes ações (coletar informações recortar, analisar, explorar, discutir, manipular etc.) para resolver problemas.	(A) <input type="checkbox"/>	(B) <input checked="" type="checkbox"/>	(C) <input type="checkbox"/>	(D) <input type="checkbox"/>	(E) <input type="checkbox"/>

**INDIQUE SE VOCÊ UTILIZA OU NÃO NESTA ESCOLA:** (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Sim, utilizo.	Não utilizo porque não acho necessário.	Não utilizo porque a escola não tem.
44. Computadores	(A) <input type="checkbox"/>	(B) <input checked="" type="checkbox"/>	(C) <input type="checkbox"/>
45. Internet	(A) <input type="checkbox"/>	(B) <input checked="" type="checkbox"/>	(C) <input type="checkbox"/>
46. Fitav de vídeo ou DVD	(A) <input type="checkbox"/>	(B) <input checked="" type="checkbox"/>	(C) <input type="checkbox"/>
47. Jornais e revistas informativas	(A) <input checked="" type="checkbox"/>	(B) <input type="checkbox"/>	(C) <input type="checkbox"/>
48. Revistas em quadrinhos	(A) <input type="checkbox"/>	(B) <input checked="" type="checkbox"/>	(C) <input type="checkbox"/>
49. Livros de consulta para os professores	(A) <input checked="" type="checkbox"/>	(B) <input type="checkbox"/>	(C) <input type="checkbox"/>
50. Livros de literatura em geral	(A) <input checked="" type="checkbox"/>	(B) <input type="checkbox"/>	(C) <input type="checkbox"/>
51. Livros didáticos	(A) <input checked="" type="checkbox"/>	(B) <input type="checkbox"/>	(C) <input type="checkbox"/>
52. Projetor de slides	(A) <input type="checkbox"/>	(B) <input checked="" type="checkbox"/>	(C) <input type="checkbox"/>
53. Retroprojetor	(A) <input type="checkbox"/>	(B) <input checked="" type="checkbox"/>	(C) <input type="checkbox"/>
54. Máquina copiadora	(A) <input checked="" type="checkbox"/>	(B) <input type="checkbox"/>	(C) <input type="checkbox"/>

**55. COMO FOI DESENVOLVIDO O PROJETO PEDAGÓGICO DESTA ESCOLA NESTE ANO?**

(A) Pela aplicação de modelo encaminhado pela Secretaria de Educação.  
 (B) Foi elaborado pelo(s) diretor(a).  
 (C) O(A) diretor(a) elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores para sugestões e depois chegou à versão final.  
 (D) Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, o(a) diretor(a) chegou à versão final.  
 (E) Foi elaborado pelo(s) diretor(a) e por uma equipe de professores.  
 (F) De outra maneira.

(G) Não sei como foi desenvolvido.  
 (H) Não existe Projeto Pedagógico.

**56. CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO DE CLASSE DE QUE VOCÊ PARTICIPA NESTA ESCOLA?**

(A) Uma vez.  
 (B) Duas vezes.  
 (C) Três vezes ou mais.  
 (D) Nenhuma vez.  
 (E) Não existe Conselho de Classe.

**QUANTOS DOS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S) VOCÊ ACHA QUE** (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Quase todos os alunos.	Um pouco mais da metade dos alunos.	Um pouco menos da metade dos alunos.	Quase nenhum aluno.	Não sei.
57. concluirão o Ensino Fundamental (8.ª série)?	(A) <input type="checkbox"/>	(B) <input checked="" type="checkbox"/>	(C) <input type="checkbox"/>	(D) <input type="checkbox"/>	(E) <input type="checkbox"/>
58. concluirão o Ensino Médio?	(A) <input type="checkbox"/>	(B) <input checked="" type="checkbox"/>	(C) <input type="checkbox"/>	(D) <input type="checkbox"/>	(E) <input type="checkbox"/>
59. entrarão para a Universidade?	(A) <input type="checkbox"/>	(B) <input type="checkbox"/>	(C) <input checked="" type="checkbox"/>	(D) <input type="checkbox"/>	(E) <input type="checkbox"/>

**ASSINALE SUA POSIÇÃO EM RELAÇÃO ÀS AFIRMAÇÕES ABAIXO, QUE SE REFEREM AOS POSSÍVEIS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S).** (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Concordo	Discordo
60. Ocorrem na escola devido à carência de infraestrutura física e/ou pedagógica.	(A) <input type="checkbox"/>	(B) <input checked="" type="checkbox"/>
61. São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.	(A) <input type="checkbox"/>	(B) <input checked="" type="checkbox"/>
62. Ocorrem na escola, que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.	(A) <input type="checkbox"/>	(B) <input checked="" type="checkbox"/>
63. Estão relacionados aos conteúdos curriculares, que são inadequados às necessidades dos alunos.	(A) <input type="checkbox"/>	(B) <input checked="" type="checkbox"/>
64. Estão relacionados ao não-cumprimento do conteúdo curricular.	(A) <input type="checkbox"/>	(B) <input checked="" type="checkbox"/>
65. Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do(as) professores(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	(A) <input type="checkbox"/>	(B) <input checked="" type="checkbox"/>
66. Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.	(A) <input type="checkbox"/>	(B) <input checked="" type="checkbox"/>
67. São decorrentes do meio em que o aluno vive.	(A) <input checked="" type="checkbox"/>	(B) <input type="checkbox"/>
68. São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos.	(A) <input checked="" type="checkbox"/>	(B) <input type="checkbox"/>
69. Estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos.	(A) <input type="checkbox"/>	(B) <input checked="" type="checkbox"/>
70. Ocorrem devido à falta de aptidão e habilidades do aluno.	(A) <input checked="" type="checkbox"/>	(B) <input type="checkbox"/>
71. Estão vinculadas à baixa autoestima dos alunos.	(A) <input checked="" type="checkbox"/>	(B) <input type="checkbox"/>
72. Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno.	(A) <input checked="" type="checkbox"/>	(B) <input type="checkbox"/>
73. São decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula.	(A) <input type="checkbox"/>	(B) <input checked="" type="checkbox"/>

Figura 9: Questionário Professora 1, p. 3. Fonte: NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.

66. OS ALUNOS DA(S) TURMA(S) EM QUE VOCÊ LECIONA TÊM LIVROS DIDÁTICOS?

(A) Sim, todos têm.  
 (B) Sim, a maioria tem.  
 (C) Sim, metade da turma tem.  
 (D) Sim, menos da metade da turma tem.  
 (E) Não, esta turma não recebeu o livro didático.

75. OS ALUNOS DA(S) TURMA(S) EM QUE VOCÊ LECIONA RECEBERAM O LIVRO DIDÁTICO EM TEMPO HÁBIL PARA O INÍCIO DO ANO LETIVO?

(A) Sim.  
 (B) Não.

76. NA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA(S) TURMA(S) EM QUE VOCÊ LECIONA, FOI CONSULTADO O "GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS" DA SEB/MEC?

(A) Sim.  
 (B) Não.

77. PARA A DISCIPLINA QUE VOCÊ MINISTRA, COMO FOI ESCOLHIDO O LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA?

(Escolha apenas UMA alternativa.)

(A) Escolhi junto com outros professores.  
 (B) O coordenador pedagógico, o orientador educacional e o diretor escolheram depois de consultar a equipe de professores da disciplina.  
 (C) O coordenador pedagógico e/ou orientador educacional escolheu sozinho.  
 (D) O diretor escolheu sozinho.  
 (E) O livro foi escolhido por órgãos de gestão externa à escola.  
 (F) Não sei como este livro foi escolhido.  
 (G) Não utilizei livro didático nestas turmas.

78. O LIVRO DIDÁTICO ESCOLHIDO FOI O RECHIDO?

(A) Sim.  
 (B) Não.  
 (C) Não sei.

79. COMO VOCÊ CONSIDERA O(S) LIVRO(S) DIDÁTICO(S) UTILIZADO(S) NA(S) DISCIPLINA(S) QUE VOCÊ MINISTRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA?

(A) Ótimo.  
 (B) Bom.  
 (C) Razoável.  
 (D) Ruim.  
 (E) Não se aplica.

---

80. VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DIRECIONADA PARA A EJA?

(A) De 1 a 5 cursos de formação  
 (B) De 6 a 10 cursos de formação  
 (C) De 11 a 15 cursos de formação  
 (D) Mais de 15 cursos de formação  
 (E) Nunca participei de formação

81. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ FEZ SEU PRIMEIRO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DIRECIONADO PARA A EJA?

(A) Há menos de dois anos  
 (B) Entre dois e cinco anos atrás  
 (C) Entre cinco e dez anos atrás  
 (D) Há mais de dez anos  
 (E) Nunca participei

Figura 10: Questionário Professora 1, p. 4. Fonte: NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.

82. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ FEZ SEU ÚLTIMO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DIRECIONADO PARA A EJA?

- (A) Há menos de dois anos  
 (B) Entre dois e cinco anos atrás  
 (C) Entre cinco e dez anos atrás  
 (D) Há mais de dez anos  
 (E) Nunca participei

O QUE SERIA RELEVANTE INSERIR NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA CONTEMPLAR A FORMAÇÃO DO(A) ALUNO(A):

	Muito importante	Importante	Não é importante	Não sei
82. Questões ligadas ao fortalecimento da autoestima dos sujeitos da EJA	(A) <input checked="" type="checkbox"/>	(B)	(C)	(D)
83. Como é entendido o fracasso escolar na EJA	(A) <input checked="" type="checkbox"/>	(B)	(C)	(D)
84. Questões sobre preconceito linguístico	(A) <input checked="" type="checkbox"/>	(B)	(C)	(D)
85. Discussões acerca das marcas de oralidade nas produções textuais da EJA	(A)	(B) <input checked="" type="checkbox"/>	(C)	(D)
86. A importância da afetividade e do acolhimento para o processo de ensino aprendizagem na EJA	(A) <input checked="" type="checkbox"/>	(B)	(C)	(D)

Figura 11: Questionário Professora 1, p. 5. Fonte: NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.

CORREÇÃO I  
PROFESSORA I

Prezado(a) professor(a),

A correção das atividades a seguir tem o objetivo de coletar dados para a pesquisa "As marcas de oralidade na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso", vinculada ao Mestrado Profissional em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

Texto 1

FALE SOBRE A DITADURA  
militar no BRASIL que aconteceu  
de 1964 a 1985

A ditadura x milita x foi uma situação  
muito segura. Na época de 1964 x  
muito seguro morreu então  
pelos os militares que queriam o  
poder na época de ditadura  
muitas mães e pais ficou  
ficaram afetos por matricias  
dos seus filhos mais ninguém fala  
na sobre qualquer coisa que  
estragasse a imagem deles,  
época dos ditadores.

Figura 12: Correção Professora 1, p. 1. Fonte: NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.



Texto 4

## A vida no campo e na cidade

Mim chamou atenção que na cidade é ~~uma~~ muita violência comparada ao campo. Mim lembrou quando eu era pequena que no sítio <sup>meus</sup> ~~meus~~ tinham de tudo, <sup>meus</sup> pegava o leite da manhazinha fazia queijo e tirava tudo brincando na calçada. Na cidade é muita violência aqui ninguém cria filho em paz. Agente sai <sup>do</sup> ~~vulcão~~ mau e só preocupação.

Figura 14: Correção Professora 1, p.3. Fonte: NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.



## Produção de campo com a Professora 2:

QUESTIONÁRIO II  
PROFESSOR II

Prezado(a) professor(a),

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, das práticas pedagógicas e do perfil socioeconômico e cultural dos professores que estão participando da pesquisa intitulada: "As marcas de oralidade na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso", vinculada ao Mestrado Profissional em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

---

1. SEXO  
 (A) masculino.  (B) feminino.

2. IDADE  
 (A) Até 24 anos.  (D) De 40 a 49 anos.  
 (B) De 25 a 29 anos.  (E) De 50 a 54 anos.  
 (C) De 30 a 39 anos.  (F) 55 anos ou mais.

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?  
 (A) Branco(a).  (D) Amarelo(a).  
 (B) Pardo(a).  (E) Indígena.  
 (C) Preto(a).

4. QUAL O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE (ATÉ A GRADUAÇÃO)?  
 (A) Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).  
 (B) Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).  
 (C) Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).  
 (D) Ensino Superior – Pedagogia.  
 (E) Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.  
 (F) Ensino Superior – Licenciatura em Letras.  
 (G) Ensino Superior – Escola Normal Superior.  
 (H) Ensino Superior – Outros.

5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE?  
 (A) Há 2 anos ou menos.  (D) De 15 a 20 anos.  
 (B) De 3 a 7 anos.  (E) Há mais de 20 anos.  
 (C) De 8 a 14 anos.

6. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O CURSO SUPERIOR? SE VOCÊ ESTUDOU EM MAIS DE UMA INSTITUIÇÃO, ASSINALE AQUELA EM QUE OBTVEU O SEU TÍTULO PROFISSIONAL.  
 (A) Pública federal.  (D) Privada.  
 (B) Pública estadual.  (E) Não se aplica.  
 (C) Pública municipal.

7. QUAL ERA A NATUREZA DESSA INSTITUIÇÃO?  
 (A) Faculdade isolada.  (C) Universidade.  
 (B) Centro Universitário.  (D) Não se aplica.

8. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?  
 (A) Presencial.  (C) À distância.  
 (B) Semi-presencial.  (D) Não se aplica.

9. INDIQUE A MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.  
 (A) Atualização (mínimo de 180 horas).  
 (B) Especialização (mínimo de 360 horas).  
 (C) Mestrado.  
 (D) Doutorado.  
 (E) Não fez ou ainda não completou curso de pós-graduação. (vá para a questão 11)

10. INDIQUE QUAL A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.  
 (A) Educação, enfatizando alfabetização.  
 (B) Educação, enfatizando linguística e/ou instrumenta.

(C) Educação – outras ênfases.  
 (D) Outras áreas que não seja a Educação.

11. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?  
 (A) Sim.  
 (B) Não. (Passe para a questão 14).

12. QUAL A CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE QUE VOCÊ CONSIDEROU MAIS RELEVANTE?  
 (A) Menos de 20 horas.  (C) De 41 a 80 horas.  
 (B) De 21 a 40 horas.  (D) Mais de 80 horas.

13. VOCÊ UTILIZA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?  
 (A) Quase sempre.  
 (B) Eventualmente.  
 (C) Quase nunca.

14. NESTA ESCOLA, QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER)  
 (A) Até R\$ 465,00.  
 (B) De R\$ 466,00 a R\$ 698,00.  
 (C) De R\$ 699,00 a R\$ 930,00.  
 (D) De R\$ 931,00 a R\$ 1.163,00.  
 (E) De R\$ 1.164,00 a R\$ 1.395,00.  
 (F) De R\$ 1.396,00 a R\$ 1.628,00.  
 (G) De R\$ 1.629,00 a R\$ 1.860,00.  
 (H) De R\$ 1.861,00 a R\$ 2.325,00.  
 (I) De R\$ 2.326,00 a R\$ 3.255,00.  
 (J) De R\$ 3.256,00 a R\$ 4.650,00.  
 (K) Mais de R\$ 4.650,00.

15. ALÉM DA ATIVIDADE COMO DOCENTE NESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?  
 (A) Sim, na área de Educação.  
 (B) Sim, fora da área de Educação.  
 (C) Não. (Passe para a questão 17).

16. QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO (COM ADICIONAIS, SE HOUVER) COMO PROFESSOR(A)?  
 (Soma de tudo o que você ganha como professor(a))  
 (A) Até R\$ 465,00.  
 (B) De R\$ 466,00 a R\$ 698,00.  
 (C) De R\$ 699,00 a R\$ 930,00.  
 (D) De R\$ 931,00 a R\$ 1.163,00.  
 (E) De R\$ 1.164,00 a R\$ 1.395,00.  
 (F) De R\$ 1.396,00 a R\$ 1.628,00.  
 (G) De R\$ 1.629,00 a R\$ 1.860,00.  
 (H) De R\$ 1.861,00 a R\$ 2.325,00.  
 (I) De R\$ 2.326,00 a R\$ 3.255,00.  
 (J) De R\$ 3.256,00 a R\$ 4.650,00.  
 (K) Mais de R\$ 4.650,00.

17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO?  
 (A) Há menos de 1 ano.  (E) De 10 a 15 anos.  
 (B) De 1 a 2 anos.  (F) De 15 a 20 anos.  
 (C) De 3 a 5 anos.  (G) Há mais de 20 anos.  
 (D) De 6 a 9 anos.

Figura 15: Questionário Professora 2, p.1. Fonte: NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.

18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

(A) Há menos de 1 ano. (E) De 10 a 15 anos.  
 (B) De 1 a 2 anos. (F) De 15 a 20 anos.  
 (C) De 3 a 5 anos. (G) Há mais de 20 anos.  
 (D) De 6 a 9 anos.

19. CONSIDERANDO TODA A SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA AULAS PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA?

(A) Até 2 anos. (D) De 7 a 8 anos.  
 (B) De 3 a 4 anos.  (E) Mais de 8 anos.  
 (C) De 5 a 6 anos.

20. NESTA ESCOLA, QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para coordenação, se houver.)

(A) Até 19 horas-aula.  
 (B) 20 horas-aula.  
 (C) De 21 a 24 horas-aula.  
 (D) 25 horas-aula.  
 (E) De 26 a 29 horas-aula.  
 (F) 30 horas-aula.  
 (G) De 31 a 39 horas-aula.  
 (H) 40 horas-aula.  
 (I) Mais de 40 horas-aula.

21. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

(A) Apenas nesta escola. (Passe para a questão 23).  
 (B) Em 2 escolas.  
 (C) Em 3 escolas.  
 (D) Em 4 ou mais escolas.

22. AO TODO, QUANTAS HORAS-AULA VOCÊ MINISTRA POR SEMANA? (Não considere aulas particulares individualizadas)

(A) Até 19 horas-aula.  
 (B) 20 horas-aula.  
 (C) De 21 a 24 horas-aula.  
 (D) 25 horas-aula.  
 (E) De 26 a 29 horas-aula.  
 (F) 30 horas-aula.  
 (G) De 31 a 39 horas-aula.  
 (H) 40 horas-aula.  
 (I) Mais de 40 horas-aula.

23. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA opção)

(A) Estatutário.  
 (B) CLT.  
 (C) Prestador de serviço por contrato temporário.  
 (D) Prestador de serviço sem contrato.  
 (E) Outras.

INDIQUE A FREQUÊNCIA COM A QUAL VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM SEUS ALUNOS. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca
24. copiar textos do livro didático ou do quadro de giz (quadro-negro ou lousa).	(A)	(B)	(C)	(D) <input checked="" type="checkbox"/>	(E)
25. conversar sobre textos de jornais e revistas.	(A)	(B) <input checked="" type="checkbox"/>	(C)	(D)	(E)
26. fazer exercícios sobre gramática relacionados com textos de jornais ou revistas.	(A)	(B) <input checked="" type="checkbox"/>	(C)	(D)	(E)
27. automatizar o uso de regras gramaticais.	(A)	(B)	(C)	(D)	<input checked="" type="checkbox"/> (E)
28. ler, discutir com colegas e escrever textos relacionados com o desenvolvimento de projeto temático.	(A)	(B) <input checked="" type="checkbox"/>	(C) <input checked="" type="checkbox"/>	(D)	(E)
29. ler contos, crônicas, poesias ou romances.	(A)	(B)	(C) <input checked="" type="checkbox"/>	(D)	(E)
30. conversar sobre contos, crônicas, poesias ou romances.	(A)	(B)	(C) <input checked="" type="checkbox"/>	(D)	(E)
31. usar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.	(A)	(B)	(C) <input checked="" type="checkbox"/>	(D)	(E)
32. fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos.	(A)	(B) <input checked="" type="checkbox"/>	(C)	(D)	(E)
33. discutir um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões.	(A)	(B) <input checked="" type="checkbox"/>	(C)	(D)	(E)

INDIQUE A FREQUÊNCIA COM A QUAL VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM SEUS ALUNOS. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca
34. fazer exercícios para automatizar procedimentos.	(A) <input checked="" type="checkbox"/>	(B)	(C)	(D)	(E)
35. lidar com problemas que exigem raciocínios diferentes e mais complexos que a maioria dos exemplos usuais.	(A)	(B) <input checked="" type="checkbox"/>	(C)	(D)	(E)
36. falar sobre suas soluções, discutindo os caminhos usados para encontrá-las.	(A) <input checked="" type="checkbox"/>	(B)	(C)	(D)	(E)
37. gravar as regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas.	(A)	(B) <input checked="" type="checkbox"/>	(C)	(D)	(E)
38. lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a Matemática.	(A)	(B) <input checked="" type="checkbox"/>	(C)	(D)	(E)
39. interpretar resultados numéricos obtidos para dar uma resposta adequada ao problema.	(A)	(B) <input checked="" type="checkbox"/>	(C)	(D)	(E)
40. lidar com situações que lhes sejam familiares e que apresentem temas do interesse dos alunos.	(A)	(B) <input checked="" type="checkbox"/>	(C)	(D)	(E)
41. experimentar diferentes modos de resolver um problema ou de efetuar um cálculo.	(A)	(B)	(C)	<input checked="" type="checkbox"/> (D)	(E)

Figura 16: Questionário Professora 2, p.2. Fonte: NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.

42. aprimorar a precisão e a velocidade de execução de cálculos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
43. experimentar diferentes ações (coletar informações recortar, analisar, explorar, discutir, manipular etc.) para resolver problemas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

INDIQUE SE VOCÊ UTILIZA OU NÃO NESTA ESCOLA: (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Sim, utilizo.	Não utilizo porque não acho necessário.	Não utilizo porque a escola não tem.
44. Computadores	(A)	(B)	(C)
45. Internet	(A)	(B)	(C)
46. Fitas de vídeo ou DVD	(A)	(B)	(C)
47. Jornais e revistas informativas	(A)	(B)	(C)
48. Revistas em quadrinhos	(A)	(B)	(C)
49. Livros de consulta para os professores	(A)	(B)	(C)
50. Livros de literatura em geral	(A)	(B)	(C)
51. Livros didáticos	(A)	(B)	(C)
52. Projetor de slides	(A)	(B)	(C)
53. Retroprojetor	(A)	(B)	(C)
54. Máquina copiadora	(A)	(B)	(C)

55. COMO FOI DESENVOLVIDO O PROJETO PEDAGÓGICO DESTA ESCOLA NESTE ANO?

(A) Pela aplicação de modelo encaminhado pela Secretária de Educação.  
 (B) Foi elaborado pelo(a) diretor(a).  
 (C) O(A) diretor(a) elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores para sugestões e depois chegou à versão final.  
 (D) Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, o(a) diretor(a) chegou à versão final.  
 (E) Foi elaborado pelo(a) diretor(a) e por uma equipe de professores.  
 (F) De outra maneira.

(G) Não sei como foi desenvolvido.  
 (H) Não existe Projeto Pedagógico.

56. CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO DE CLASSE DE QUE VOCÊ PARTICIPA NESTA ESCOLA?

(A) Uma vez.  
 (B) Duas vezes.  
 (C) Três vezes ou mais.  
 (D) Nenhuma vez.  
 (E) Não existe Conselho de Classe.

QUANTOS DOS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S) VOCÊ ACHA QUE (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Quase todos os alunos.	Um pouco mais da metade dos alunos.	Um pouco menos da metade dos alunos.	Quase nenhum aluno.	Não sei.
57. concluirão o Ensino Fundamental (8.ª série)?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
58. concluirão o Ensino Médio?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
59. entrarão para a Universidade?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

ASSINALE SUA POSIÇÃO EM RELAÇÃO ÀS AFIRMAÇÕES ABAIXO, QUE SE REFEREM AOS POSSÍVEIS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S). (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Concordo	Discordo
60. Ocorrem na escola devido à carência de infraestrutura física e/ou pedagógica.	<input checked="" type="checkbox"/> (A)	(B)
61. São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.	(A)	<input checked="" type="checkbox"/> (B)
62. Ocorrem na escola, que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.	<input checked="" type="checkbox"/> (A)	(B)
63. Estão relacionados aos conteúdos curriculares, que são inadequados às necessidades dos alunos.	<input checked="" type="checkbox"/> (A)	(B)
64. Estão relacionados ao não-cumprimento do conteúdo curricular.	(A)	<input checked="" type="checkbox"/> (B)
65. Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do(as) professores(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	(A)	<input checked="" type="checkbox"/> (B)
66. Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.	(A)	<input checked="" type="checkbox"/> (B)
67. São decorrentes do meio em que o aluno vive.	<input checked="" type="checkbox"/> (A)	(B)
68. São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos.	(A)	(B)
69. Estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos.	(A)	<input checked="" type="checkbox"/> (B)
70. Ocorrem devido à falta de aptidão e habilidades do aluno.	<input checked="" type="checkbox"/> (A)	(B)
71. Estão vinculadas à baixa autoestima dos alunos.	<input checked="" type="checkbox"/> (A)	(B)
72. Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno.	(A)	<input checked="" type="checkbox"/> (B)
73. São decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula.	(A)	<input checked="" type="checkbox"/> (B)

Figura 17: Questionário Professora 2, p.3. Fonte: NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.

74. OS ALUNOS DA(S) TURMA(S) EM QUE VOCÊ LECIONA TÊM LIVROS DIDÁTICOS?

(A) Sim, todos têm.  
 (B) Sim, a maioria tem.  
 (C) Sim, metade da turma tem.  
 (D) Sim, menos da metade da turma tem.  
 (E) Não, esta turma não recebeu o livro didático.

75. OS ALUNOS DA(S) TURMA(S) EM QUE VOCÊ LECIONA RECEBERAM O LIVRO DIDÁTICO EM TEMPO HÁBIL PARA O INÍCIO DO ANO LETIVO?

(A) Sim.  
 (B) Não.

76. NA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA(S) TURMA(S) EM QUE VOCÊ LECIONA, FOI CONSULTADO O "GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS" DA SEB/MEC?

(A) Sim.  
 (B) Não.

77. PARA A DISCIPLINA QUE VOCÊ MINISTRA, COMO FOI ESCOLHIDO O LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA?

(Escolha apenas UMA alternativa.)

(A) Escolhi junto com outros professores.  
 (B) O coordenador pedagógico, o orientador educacional e o diretor escolheram depois de consultar a equipe de professores da disciplina.  
 (C) O coordenador pedagógico e/ou orientador educacional escolheu sozinho.  
 (D) O diretor escolheu sozinho.  
 (E) O livro foi escolhido por órgãos de gerência externa à escola.  
 (F) Não sei como este livro foi escolhido.  
 (G) Não utilizei livro didático nestas turmas.

78. O LIVRO DIDÁTICO ESCOLHIDO FOI O RECEBIDO?

(A) Sim.  
 (B) Não.  
 (C) Não sei.

79. COMO VOCÊ CONSIDERA O(S) LIVRO(S) DIDÁTICO(S) UTILIZADO(S) NA(S) DISCIPLINA(S) QUE VOCÊ MINISTRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA?

(A) Ótimo.  
 (B) Bom.  
 (C) Razoável.  
 (D) Ruim.  
 (E) Não se aplica.

---

80. VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DIRECIONADA PARA A EJA?

(A) De 1 a 5 cursos de formação  
 (B) De 6 a 10 cursos de formação  
 (C) De 11 a 15 cursos de formação  
 (D) Mais de 15 cursos de formação  
 (E) Nunca participei de formação

81. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ FEZ SEU PRIMEIRO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DIRECIONADO PARA A EJA?

(A) Há menos de dois anos  
 (B) Entre dois e cinco anos atrás  
 (C) Entre cinco e dez anos atrás  
 (D) Há mais de dez anos  
 (E) Nunca participei

Figura 18: Questionário Professora 2, p.4. Fonte: NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.

82. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ FEZ SEU ÚLTIMO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DIRECIONADO PARA A EJA?

- (A) Há menos de dois anos  
 (B) Entre dois e cinco anos atrás  
 x(C) Entre cinco e dez anos atrás  
 (D) Há mais de dez anos  
 (E) Nunca participei

O QUE SERIA RELEVANTE INSERIR NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA CONTEMPLAR A FORMAÇÃO DO(A) ALUNO(A):

	Muito importante	Importante	Não é importante	Não sei
82. Questões ligadas ao fortalecimento da autoestima dos sujeitos da EJA	x(A)	(B)	(C)	(D)
83. Como é entendido o fracasso escolar na EJA	x(A)	(B)	(C)	(D)
84. Questões sobre preconceito linguístico	x(A)	(B)	(C)	(D)
85. Discussões acerca das marcas de oralidade nas produções textuais da EJA	x(A)	(B)	(C)	(D)
86. A importância da afetividade e do acolhimento para o processo de ensino aprendizagem na EJA	x(A)	(B)	(C)	(D)

Figura 19: Questionário Professora 2, p.5. Fonte: NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.

CORREÇÃO II  
PROFESSORA II

Prezado(a) professor(a),

A correção das atividades a seguir tem o objetivo de coletar dados para a pesquisa "As marcas de oralidade na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso", vinculada ao Mestrado Profissional em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

Texto 1

FALÉ SOBRE A D. Indivua  
militar no BRAS. L que aconteceu  
de 1964 - a - 1985  
a ditadura - militar - foi uma passagem  
muito sangrenta no época de 1964 -  
muito em momento horrível torturado  
pelos os militares que guerra o  
pode na época de ditadura  
muitas mãs e piás ~~foram~~  
ficaram afetos por no ficia  
dos seus filhos mais ningu fala  
va sobre guerra coisa que  
estrugaram ou mais delas  
ipor dados demais

Figura 20: Correção Professora 2, p.1. Fonte: NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.



Texto 4

a vida no campo e na cidade

---

Mim chamou atencao que  
na cidade e ~~tem~~ muita  
violencia comparada ao  
campo. Mim lembrou  
quando eu era pequena  
que no serto meus tinha  
de tudo. meus pegava o leite  
de manhazinha fazia queijo as  
crianças tudo brincava na  
terreiro eu na calçada. Na  
cidade e muita violencia aqui  
ninguém cria filho em paz  
Agente vai muito mais e  
no preocupação.

Figura 22: Correção Professora 2, p.3. Fonte: NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.



Os textos abaixo, descritos pelos alunos, apresentam "marcas de oralidade" visivelmente expressas na escrita. No caso da correção destacada:

- O bom nível de compreensão do tema proposto,
- Existe sequência lógica dos fatos descritos,
- A escrita de forma simples: de acordo com a realidade do aluno.

Porém:

- Há deficiência tanto na escrita quanto no conhecimento gramatical-grafia,
- É necessário observar as palavras grifadas, apresentando erros gramaticais. É refazer os textos, tomando por base o uso de dicionários, jogos de palavras, domínio de palavras e outros procedimentos para minimizar as deficiências da escrita, marcas de oralidade.

**Figura 23:** Texto produzido espontaneamente pela Professora 2, após a correção das atividades dos alunos. **Fonte:** NASCIMENTO, L. D. 2014. Trabalho de campo.

## APÊNDICES

O produto que compreende este apêndice resulta de uma proposta já aplicada e valida a possibilidade de levar conhecimento dentro do campo teórico da Alfabetização e do Letramento para somar à formação docente. Ele é parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós Graduação em Formação de Professores da UEPB, ao qual este estudo está vinculado, na Linha de Pesquisa *Práticas de Leitura e Produção textual*.

### **PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

#### **1) EMENTA**

##### **Apresentação e justificativa**

A falta de uma política oficial de formação de professores em EJA, coerente e consequente, que tenha condições de colocar em prática esta modalidade de educação dentro de princípios pedagógicos realmente adequados a um público bastante específico, é uma questão a ser considerada sempre que desejamos compreender a dificuldade dos alunos da EJA na apropriação e consolidação da alfabetização. Entendemos que a formação deve contribuir para que os educadores desenvolvam uma prática que reconheça e utilize os saberes e as histórias de vida dos alunos, que potencializem suas reflexões críticas e suas inserções sociais e que proporcionem vivências capazes de aguçar a capacidade investigativa, reconhecendo-os em um lugar que não o do fracasso escolar. Essa proposta está embasada nos estudos de Freire (1988), Senna (2007, 2012), Haddad (2000), Amorim (2006), dentre outros.

**Objetivo geral:**

Contribuir com a formação continuada de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos a partir da ampliação e apropriação de repertório intelectual, social e humano presentes nessa modalidade de ensino, especificamente no que diz respeito à área da alfabetização e do letramento.

**Objetivos específicos:**

Aprofundar o campo teórico da alfabetização e letramento em EJA;

Promover uma reflexão sobre sua inserção na agenda política educacional e levar o participante a analisar e elaborar propostas curriculares direcionadas a essa modalidade de ensino.

Os objetivos específicos serão perseguidos a partir de três eixos:

- a) A especificidade dessa modalidade de Educação e seus sujeitos, desconstruindo a ideia de “fracasso” e da EJA como um “não-lugar”;
- b) A formação do educador de jovens e adultos – o saber fazer do educador nas práticas de EJA;
- c) A alfabetização e o Letramento em EJA.

A **proposta metodológica** está pautada na leitura e discussão de textos selecionados; debates, discussões coletivas e reflexões a partir das leituras realizadas; aulas expositivas; estudos individuais e em grupo; relato de experiências vivenciadas nas turmas de EJA; análise crítica da prática pedagógica da EJA a partir das teorias estudadas.

## 2) SLIDES

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:**

**“Princípios e Processos de Alfabetização e  
Letramento em Educação de Jovens e Adultos – EJA”**

Prof.<sup>a</sup> Mestranda Laurita Dias do Nascimento – UEPB

*“O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.”*

**João Guimarães Rosa**

## Parte 1: Princípios...

- Quem são os sujeitos da EJA?
- Segundo o Documento base do PROEJA:

[...] a EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais, trabalhadores informais. São emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2006, p.6)

## Sujeitos da EJA: sujeitos do fracasso escolar?

*“tenho um sonho de aprender a ler e a escrever, já que não aprendi na idade certa.”*

- Busca de uma homogeneidade: ideal de sujeito cartesiano: Incomodava e incomoda na/a sociedade, tudo que, minimamente, não obedece à “ordem”. E não é diferente na escola, que também busca um aluno ideal (Senna, 2010), para o qual suas estruturas fundamentais foram pensadas.
- A EJA como um “não-lugar”;
- “Fracasso escolar” como referência ao fracasso do indivíduo

**“Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica.”**



## Pela superação da ideia de fracasso:

*“Se alfabetizar, se letrar...”*

- A alfabetização que não vai até o outro para redimir ou curar;
- Sujeito de aprendizagem, não de incompetência intelectual: “sujeito humano cujos modos de pensamento caracterizam uma inteligência” SENNA (2010);
- O professor como força motriz contra a homogeneização de sujeitos;
- “Entende a vida como último currículo: Aprendizagem viva”;
- “Busca praticar aprendizagem ao longo da vida”: idade certa?

## Alfabetização e Letramento

- Para Soares (2004): “Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (p. 14)

- Segundo Tfouni (2010), a alfabetização refere-se à aquisição do código alfabético enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e práticas de linguagem, sendo levado a efeito por meio do processo de escolarização. Ela defende que a alfabetização pertence ao âmbito do individual, enquanto que o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, tendo por objetivo “investigar não apenas quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (p.12).

- Calháu (2008) nos aponta: “A alfabetização como aquisição de uma tecnologia da escrita, não é pré-requisito para o Letramento, isto é, para a participação em práticas sociais que requerem o uso da leitura e da escrita. Ao contrário, podemos afirmar que, numa sociedade que tem a leitura e a escrita como referência, há várias pessoas sem alfabetização que fazem uso de práticas letradas como: registrar um filho; tentar compreender as manchetes dos jornais expostos nas bancas, associando o que sabem sobre o assunto às fotos que aparecem nas primeiras páginas; enviar cartas para a família que está longe, mesmo que não as tenham escrito pessoalmente.”

- Para SENNA:

“uma vez superado o conceito clássico de alfabetização (enquanto processo de construção do código escrito), o letramento deve estar associado a um processo decisório no qual o sujeito opta, conscientemente, por empregar estratégias discursivas, ora mais, ora menos, associadas às condições da fala ou da escrita (2007, p. 56).”

"Por tanto amor  
Por tanta emoção  
A vida me fez assim  
Doce ou atroz  
Manso ou feroz  
Eu caçador de mim.

Longe se vai  
Sonhando demais  
Mas onde se chega assim  
Vou descobrir  
O que me faz sentir  
Eu, caçador de mim."

Preso a canções  
Entregue a paixões  
Que nunca tiveram fim  
Vou me encontrar  
Longe do meu lugar  
Eu, caçador de mim.

(Milton Nascimento)

Nada a temer senão o correr da luta  
Nada a fazer senão esquecer o medo  
Abrir o peito a força, numa procura  
Fugir às armadilhas da mata escura.

Sou entre flor e nuvem,  
estrela e mar. Por que  
havemos de ser unicamente  
humanos, limitados em chorar?  
Não encontro caminhos fáceis  
de andar. Meu rosto vário  
desorienta as firmes pedras  
que não sabem de água e de ar.

- Cecília Meireles

## Parte 2: Processos...

### Empatia (Houaiss 2006)

- 1 faculdade de compreender emocionalmente um objeto (um quadro, p.ex.)
- 2 capacidade de projetar a personalidade de alguém num objeto, de forma que este pareça como que impregnado dela
- 3 capacidade de se identificar com outra pessoa, de sentir o que ela sente, de querer o que ela quer, de apreender do modo como ela apreende etc.

#### 3.1 Rubrica: psicologia.

processo de identificação em que o indivíduo se coloca no lugar do outro e, com base em suas próprias suposições ou impressões, tenta compreender o comportamento do outro

#### 3.2 Rubrica: sociologia.

forma de cognição do eu social mediante três aptidões: para se ver do ponto de vista de outrem, para ver os outros do ponto de vista de outrem ou para ver os outros do ponto de vista deles mesmos

### Saber Viver – Cora Coralina (1889-1985)

Não sei... Se a vida é curta  
Ou longa demais pra nós,  
Mas sei que nada do que vivemos  
Tem sentido, se não tocamos o coração das  
pessoas.

Muitas vezes basta ser:

Colo que acolhe,  
Braço que envolve,  
Palavra que conforta,  
Silêncio que respeita,  
Alegria que contagia,  
Lágrima que corre,  
Olhar que acaricia,  
Desejo que sacia,  
Amor que promove.

E isso não é coisa de outro  
mundo,

É o que dá sentido à vida.

É o que faz com que ela

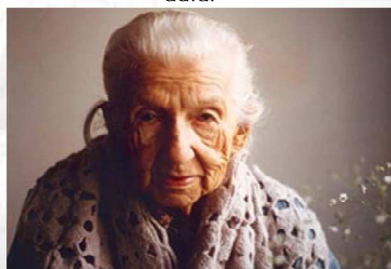
Não seja nem curta,

Nem longa demais,

Mas que seja intensa,

Verdadeira, pura... Enquanto

durar





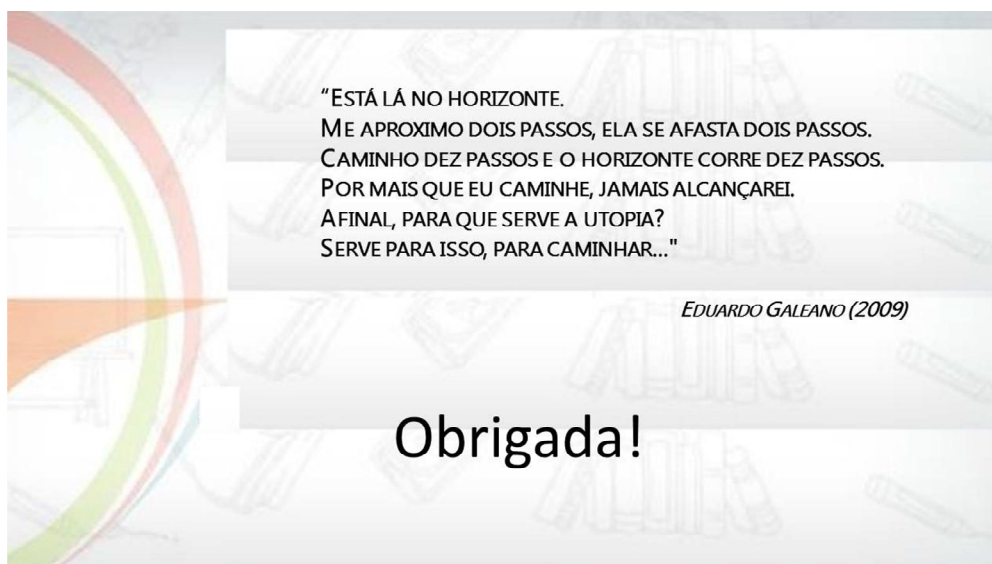
## COMO EXPLICAR O FRACASSO NA ALFABETIZAÇÃO? ONDE RESIDEM AS RESPOSTAS?

- ➤ Um problema histórico?
- ➤ O que acontece, ou não acontece, para que boa parte dos brasileiros não se alfabetizem?
- ➤ Que práticas de ensino da escrita e da leitura têm sido desenvolvidas nas escolas?
- ➤ As políticas de promoção continuada difundidas e praticadas por inúmeras escolas brasileiras nas últimas décadas têm contribuído para o fracasso na alfabetização?
- ➤ E as políticas de formação de professores?
- ➤ Em **que medida** a utilização dos métodos para alfabetização podem ser responsáveis?
- ➤ Respostas na ampliação do próprio conceito de alfabetização e do surgimento de um novo conceito, o de letramento?

## Atitudes importantes aos profissionais que atuam na alfabetização em EJA:

- reconhecer que existe mais de uma maneira de aprender e, portanto, deve haver maneiras diversificadas de ensinar;
- saber que o conteúdo de alfabetização é tão elaborado e complexo quanto os demais conteúdos trabalhados;
- possuir competência e sensibilidade para o trabalho com alunos da EJA;
- evidenciar abertura para o trabalho em contextos de diversidade e de diferenças de forma coletiva e compartilhada;
- desenvolver expectativas de sucesso e estimular a auto-estima dos alunos, acreditando no seu potencial enquanto alfabetizador, bem como no dos alunos, respeitando as individualidades;
- orientar as atividades na sala de aula, que devem ser criativas, dinâmicas, diferenciadas e significativas;
- atuar como educador mediador entre o conhecimento cotidiano e científico;
- garantir um ambiente educativo, saudável e alegre;
- estar apto (a) a diagnosticar, analisar e retomar ações pedagógicas visando o avanço dos alunos;
- contextualizar conteúdos programáticos, relacionando a teoria com a prática, atribuindo, assim, uma função social aos temas trabalhados.

“É na escola que a maioria dos alunos terá acesso ao conhecimento sobre a leitura e a escrita. Cabe a nós, professores, na perspectiva do letramento com gêneros, criar oportunidades de aprendizagens sobre os conhecimentos do currículo escolar com vistas a participação legítima dos alunos (crianças, jovens, adultos e idosos) nas práticas socioculturais do tempo presente.”



### c) MATERIAL DIDÁTICO

Textos selecionados:

DI PIERRO, Maria Clara. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. Educação & Sociedade, v. 26, n. 92, p. 1.115-1.139, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1983.

\_\_\_\_\_, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de Jovens e Adultos*. In: Revista Brasileira de Educação. n. 14. 500 anos de Educação Escolar. Rio de Janeiro: ANPEd, mai/jun/jul/ago 2000. p. 108-130.

\_\_\_\_\_, Sérgio. *Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. BRASIL. MEC-INEP-SEF/UNESCO. Encontro latino-americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores. Anais. Brasília, 1994. p. 86-108.

HENRIQUES, R.; IRELAND, T. A política da educação de jovens e adultos, no governo Lula. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. *Formação docente e Educação inclusiva*. In. Caderno de Pesquisa. Cad. Pesquisa. vol.38 nº133 São Paulo Jan./Apr. 2008.

## REFERÊNCIAS PARA A PROPOSTA

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

CALHÁU, M. S. M. **Desmistificando os aspectos que impedem o sucesso na alfabetização de jovens e adultos, ou como autorizar Solanges, Raimundos e Isauras a participarem da cultura letrada**. Tese de Doutorado/PROPEd/UERJ. Rio de Janeiro, 2008.

CANDAU, V. M. (Coord.). **Somos tod@s iguais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CASTRO, Paula Almeida de. **Tornar-se aluno: identidade e pertencimento – um estudo etnográfico**. 2011. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 10ª ed. 1980.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

**Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 49ª reimpressão.

FREITAS, M. F. Q. de. **Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana**. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n29/05.pdf> Acessado em 29/11/2012.

KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: Kleiman, A. (org). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. **Estados da Escrita: contribuições à formação de professores alfabetizadores**, Tese apresentada no Proped. Rio de Janeiro: UERJ. 2010. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/>

LOPES, P. C. e SENNA, L. A. G. **Alfabetização, letramento e formação do professor**. In: *Anais do XV ENDIPE*, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; VÓVIO, Cláudia Lemos. **Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do alfabetismo**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Editora Global, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SENN, L.A.G. \_\_\_\_\_. **O leitor, o professor e o pensamento narrativo**. *Anais do —I Seminário Internacional de Educação*|| (Cianorte-Paraná-Brasil). 2001. pp. 2240-2244.

\_\_\_\_\_. **De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva.** In: Espaço, Rev. v.22 Rio de Janeiro: 2004. pp: 53-58.

\_\_\_\_\_. **Letramento, Princípios e Processos.** Curitiba: IBPEX, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e educação inclusiva.** In: Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a09v38n133.pdf> Acessado em 27 de setembro/2012.

SILVA, V. M. **Alfabetização e Letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos.** 2012. Tese (Educação) - Doutorado em Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SOARES, Magda. 2002. **Letramento: Um tema em três gêneros.** 2.ed., 5. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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