

# “NA INFÂNCIA, MINHA FILHA, NADA DE ESCOLA”: O MITO DO LETRAMENTO NAS CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS<sup>1</sup>

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira<sup>2</sup>

Vanessa Teixeira Ribeiro<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo apresenta um estudo de caso (YIN, 2001) de natureza qualitativo-interpretativa e abordagem etnográfica, desenvolvido em uma escola pública situada no Estado do Rio de Janeiro, tendo como sujeitos três estudantes da Educação de Jovens e Adultos. O estudo se fundamenta em concepções advindas do campo dos estudos sobre os letramentos (GEE, 1990; STREET, 2014, BARTON E HAMILTON, 1998, KALANTZIS e COPE, 2012, MONTE MÓR, 2015 e 2019), bem como nas perspectivas críticas de Paulo Freire (1987, 1996, 2003, 2014), Miguel Arroyo (2014; 2017) e Boaventura Souza Santos (2007a, 2007b). A investigação buscou compreender as concepções sobre os letramentos elaboradas pelas estudantes, a partir das seguintes questões de pesquisa: Que sentidos as estudantes atribuem ao letramento escolar? Quais são as consequências do letramento para elas? Como elas relacionam o letramento escolar à diferenciação social e às relações de poder? (STREET e LEFSTEIN, 2007). Os resultados indicam que as três estudantes associam o letramento a um conjunto de habilidades neutras e que seus discursos são influenciados pelo “Mito do Letramento”. Identificou-se ainda a predominância de uma perspectiva utilitária sobre a escrita, que reflete um desejo de inclusão e acesso a bens culturais, serviços e conhecimentos disponíveis na sociedade letrada.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Letramentos Sociais. Mito do Letramento.

**Abstract:** This article presents a qualitative-interpretive case study (YIN, 2001), with ethnographic approach, developed in a public school located in the State of Rio de Janeiro, with three students of Youth and Adult Education, as subjects. The study is based on conceptions arising from the field of literacy studies (GEE, 1990; STREET, 2014, BARTON AND HAMILTON, 1998, KALANTZIS and COPE, 2012, MONTE MÓR, 2015 and 2019), as well as in critical perspectives developed by Paulo Freire (1987, 1996, 2003, 2014), Miguel Arroyo (2014, 2017) and Boaventura Souza Santos (2007a, 2007b). The research sought to understand the students' literacies practices from the following research questions: What meanings do students attribute to school literacy? What are the consequences of literacy to them? How do they relate school literacy to social differentiation and the power relations? (STREET and LEFSTEIN, 2007) The results indicate that the three students associate literacy with a set of neutral skills and that their discourses are influenced by the Literacy Myth". It was also identified the predominance of a utilitarian perspective on writing, which reflects a desire for inclusion and access to cultural goods, services and knowledge available in the literate society.

**Keywords:** Young adult education. Social literacies. Literacy myth. Social Inclusion.

---

<sup>1</sup> Este artigo retoma e aprofunda um recorte da pesquisa que deu origem à dissertação de mestrado intitulada “Pra ler pra onde eu vou e pra onde eu volto”: Um estudo de caso sobre as práticas socioculturais de letramentos na Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por Vanessa Teixeira Ribeiro no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN) do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, sob orientação de Marcia L. C. de Oliveira.

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. [lisboamarcia@hotmail.com](mailto:lisboamarcia@hotmail.com)

<sup>3</sup> Secretaria Municipal de Educação de Maricá, Maricá, RJ, Brasil. [cavalcantvtribeiro14@gmail.com](mailto:cavalcantvtribeiro14@gmail.com)

## **Introdução**

Este artigo focaliza concepções sobre os letramentos elaboradas por três estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando lançar um olhar culturalmente sensível para suas vivências não escolares de letramentos, entendidas como práticas socioculturais situadas.

Nesse sentido, concebemos as práticas de letramentos das estudantes da EJA como “produtos da cultura, da história e dos discursos” (STREET, 2014, p. 9). Portanto, reconhecemos a importância do contexto discursivo em que elas estão inseridas como elemento indispensável para a compreensão de suas concepções sobre a escrita e a construção de sentidos multimodais, as quais influenciam o modo como compreendem as práticas escolares de letramentos.

Para investigarmos os eventos e as práticas de letramentos vivenciados fora da escola pelos estudantes, projetamos um estudo de caso (YIN, 2001) de natureza qualitativo-interpretativa. Recorremos às concepções advindas do campo dos estudos sobre os letramentos na perspectiva sociocultural (GEE, 1990; STREET, 2014, BARTON E HAMILTON, 1998, KALANTZIS e COPE, 2012, MONTE MÓR, 2015 e 2019) e às perspectivas críticas de Paulo Freire (1987; 1996; 2003; 2014), Miguel Arroyo (2014; 2017) e Boaventura Souza Santos (2007 a e b), para compreendermos as concepções dos estudantes sobre os usos sociais dos letramentos.

O estudo foi realizado em uma escola municipal situada na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. A turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) pesquisada é uma classe multisseriada, formada por dez mulheres e cinco homens, sendo a sua maioria absoluta constituída de negros e pardos, cujas idades variavam entre 15 e 73 anos. Três estudantes desse grupo participaram da pesquisa como voluntárias.

Apresentamos nesse artigo os pressupostos teóricos relacionados aos estudos dos letramentos e análises das práticas de letramentos das estudantes, reveladas em seus discursos sobre os usos e as representações que fazem da escrita e da construção de sentidos outros modos semióticos.

## **Gerações dos estudos sobre os letramentos e procedimentos da pesquisa**

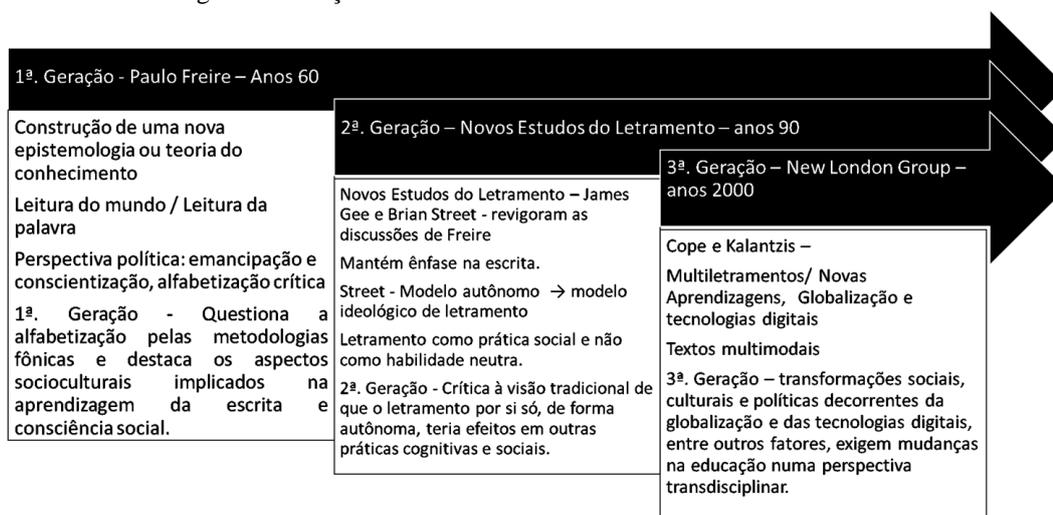
Walkyria Monte Mór (2015 e 2019) identifica três gerações de estudos sobre os letramentos no Brasil. A primeira geração opôs -se ao método fônico e ao ensino centrado no desenvolvimento de habilidades supostamente neutras de leitura/escrita, ao qual contrapôs-se a alfabetização crítica, problematizadora e dialógica implementada por Paulo Freire no início da década de 60 do século XX. O ponto de partida dessa proposta é a leitura do mundo do

estudante, expressa em seu universo vocabular. A leitura crítica da palavra escrita, para ele, não só aprofunda a leitura do mundo, como nela se alonga. Para Freire, o processo de emancipação implica a superação da visão ingênua pela tomada de consciência, primeiro passo para a conscientização, movimento em que o estudante compreende tanto a sua própria historicidade quanto o seu papel nas lutas contra a opressão.

Os autores que configuraram a segunda geração dos estudos dos letramentos, entre os quais destacamos James Gee e Brian Street, revigoraram as discussões sobre alfabetização iniciadas por Freire, retomando suas preocupações sociais em uma abordagem culturalmente sensível dos letramentos (MONTE MÓR, 2015, p. 187; 2019, p. 12).

A terceira geração, por sua vez, expande a proposta da segunda, diante da constatação de que as transformações socioculturais impulsionadas pela globalização e pela emergência de uma epistemologia digital requer mudanças nos modos como os processos de escolarização lidam com a construção de sentidos dentro e fora da escola. Na figura a seguir, procuramos sintetizar o percurso das concepções sobre os letramentos apresentado pela autora.

Figura 1: Gerações dos estudos sobre letramentos



Fonte: Síntese elaborada com base em MONTE MÓR (2015; 2019).

Nas análises apresentadas neste artigo, articulamos as três gerações dos estudos dos letramentos, entendendo que “Embora identificadas como ‘gerações diferentes’, [...] as três visões coexistem, refletindo a complexidade dessa questão” (MONTE MÓR, 2019, p.17). Constatamos a forte presença do “Mito do Letramento”, conceito destacado por teóricos ligados à segunda geração dos letramentos nos resultados da pesquisa.

O chamado “Mito do Letramento” é, conforme James Gee (1990, p. 50), um dos “mitos” mestre da nossa sociedade. Esse modelo cultural difunde a ideia de que pessoas alfabetizadas

são mais inteligentes, mais modernas, mais morais. Nessa perspectiva, associa-se letramento à modernidade e à civilização. Isso porque as consequências “míticas” do letramento estariam ligadas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, à lógica e à abstração, ao ceticismo e ao questionamento, bem como à compreensão da relevância das noções de tempo e espaço, entre outras. Essas consequências se estenderiam ao ordenamento social moderno, à democracia política e à maior igualdade social (GEE, 1990, p. 50).

A suposta superioridade intelectual de pessoas e comunidade letradas é uma ideia difundida em diferentes discursos sociais e, dessa forma, tende a ser tomada como verdade, contribuindo para o reforço da exclusão de indivíduos e comunidades não-alfabetizadas, assim como de culturas ágrafas.

Nessa investigação das práticas socioculturais de letramentos na Educação de Jovens e Adultos, partimos do pressuposto de que grupos sociais e sujeitos produzem diferentes práticas de letramento e são por elas produzidos. Os usos e significados da escrita e de outros modos semióticos materializados nos eventos de letramentos dos quais os estudantes da EJA participam fora da escola e suas concepções de letramento constituíram o material para a investigação.

A pesquisa apresenta um estudo de caso de viés etnográfico. Neste artigo, focalizamos os resultados das entrevistas semiestruturadas, que nos permitiram mapear práticas, crenças, e valores de universos sociais específicos e interações via *whatsapp* com uma das participantes

### **Sentidos dos letramentos para três estudantes da EJA**

Miguel Arroyo (2014, p. 26) aponta que os estudantes da EJA são considerados como “os outros”, aqueles sujeitos coletivos históricos - desempregados, camponeses, mulheres, negros, indígenas, crianças e jovens trabalhadores, sem teto, sem creche, adultos da EJA - que aparecem resistindo inseridos num contexto dos grupos periféricos, “cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada” (FREIRE, 1996, p. 30).

Por isso, destacamos no título do artigo um trecho da entrevista com a participante Ana, que ao relatar sua infância, afirmou “nada de escola”, expressão que expressa o processo de exclusão que vivenciou ao ter negado seu direito à escolarização, substituída pelo trabalho infantil, duas situações que revelam a desumanização vivenciada pelas crianças periféricas, às quais são negados os direitos mais básicos.

Isso é potencializado na experiência das estudantes que participaram de nossa pesquisa, mulheres, negras, periféricas, tomadas como analfabetas e iletradas. As três são produzidas como inexistentes, por estarem do outro lado da linha abissal que exclui radicalmente corpos

cuja humanidade é negada. O corpo feminino negro foi o mais radicalmente excluído historicamente pelo pensamento colonial que atua na produção contemporânea da desumanização de grupos considerados não-cidadãos (SANTOS, 2007a).

As linhas abissais, definidas por Boaventura Souza Santos, constituem metáforas da exclusão radical. Elas “dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha” (SANTOS, 2007, p. 72). Essas linhas representam os abismos intransponíveis que se colocam entre o que/quem é considerado relevante e o que/quem é inexistente. Territórios, culturas e indivíduos posicionados “do outro lado da linha” são, assim, invisibilizados.

Nas sociedades letradas, sujeitos não alfabetizados são posicionados do outro lado da linha, sendo seus conhecimentos tomados como inexistentes, pois “Do outro lado não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos” (SANTOS, 2007, p. 73).

Para compreender como esses “outros” concebem e usam a escrita, empregamos as categorias *eventos de letramento e práticas de letramento*, desenvolvidas, respectivamente, por Shirley Brice Heath e Brian V. Street, e sintetizadas por Barton e Hamilton (1998), para o entendimento dos letramentos sociais. Tratam-se de categorias complementares. Eventos de letramento são situações concretas e situadas em que o uso da escrita é fundamental para a interação, são usos que emergem das práticas e são definidos por elas. Já as práticas de letramento são abstrações, são concepções sobre a escrita materializadas nos eventos de letramento, os quais constroem e são construídos pelas concepções de leitura e escrita de um determinado grupo social.

Na perspectiva etnográfica e sociocultural adotada nessa pesquisa, fatores como o contexto social e os papéis sociais se revelam importantes para refletirmos sobre as práticas socioculturais de letramentos, tentando compreender como se dá a relação de interdependência entre a linguagem, o homem e o mundo. Street (2014) propõe uma discussão que prioriza o modo como as pessoas usam o texto escrito e o que fazem dele em diferentes contextos históricos e culturais, mostrando-nos que:

[...] os sujeitos estão imersos em um 'armazém' de conceitos, convenções e práticas, ou seja, vivemos práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se levarmos em consideração as culturas locais, questões de identidade e as relações entre os grupos sociais. (STREET, 2014, p. 9)

Observamos na pesquisa a forte presença de uma perspectiva predominantemente utilitária da escrita no grupo investigado, bem como a reprodução de perspectivas etnocêntricas sobre o que significa ser letrado.

As participantes voluntárias da pesquisa foram três estudantes. A pesquisa seguiu os protocolos éticos requeridos e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido encontram-se em poder das pesquisadoras. Empregamos nomes fictícios para garantir o anonimato das três participantes. Tendo em vista a importância religiosa expressa pelas três mulheres, escolhemos nomes que remetem à tradição que expressam. Usamos os prenomes bíblicos Ana (do hebraico, significa "graciosa, cheia de graça") e Marta (do aramaico, significa "mestra ou senhora") para as duas que seguem a tradição cristã e o prenome Gina, originário da Namíbia, que significa "mãe poderosa do povo negro".

Gina, 37 anos, vive com o pai e seus dois filhos. Marta, 64 anos, representa a superação de quem viveu em extrema pobreza, saiu das ruas e conseguiu deixar o vício em drogas. Marta é ativa, engajada nos diversos projetos sociais e comprometida com as atividades propostas pela escola. Ana, 74 anos, é cozinheira aposentada e demonstra persistência e paixão pela escola.

Essas estudantes apresentam características similares: o local de habitação, todas residem próximo à escola, no bairro de Inoã; o gênero, a etnia e a faixa etária, são mulheres negras, maiores de idade, solteiras, independentes financeiramente, com uma história de vida de superação e estão em processo avançado de alfabetização.

As entrevistas realizadas individualmente com as estudantes abordaram os usos da escrita fora da escola, dando ênfase aos eventos de letramento que as estudantes vivenciam no cotidiano. Foi usado um roteiro básico, cujo vocabulário foi adaptado de acordo com o fluxo da interação:

<b>1 - ESCRITA COTIDIANA (FORA DA ESCOLA)</b>
a) Você costuma escrever fora da escola?
b) O que você escreve fora da escola?
c) Com que finalidades você escreve fora da escola?
d) Quem lê o que você escreve fora da escola?
e) Você frequenta lugares ou situações em que as pessoas escrevem? O que elas escrevem?
<b>2 - LEITURA COTIDIANA (FORA DA ESCOLA)</b>
a) Você costuma ler fora da escola?
b) Com que frequência você costuma ler fora da escola?
c) O que você lê fora da escola?

d) Com quais objetivos você lê em sua vida cotidiana?
e) Você frequenta lugares ou situações em que as pessoas leem? O que elas leem?
f) Você já leu algum livro? Qual ou quais?

A seguir, analisaremos trechos das três entrevistas, articulando-as à fundamentação teórica da pesquisa.

## **Gina**

Perguntada sobre a escrita em seu cotidiano, Gina disse: “Eu escrevo no caderno, porque a hora que eu precisar tá lá as ervas que eu quero”. Assim, ela revelou de início um sentido importante que atribui a escrita, que é o registro de informações para posterior recuperação.

Referindo-se aos conhecimentos associados à religião que pratica, ligada às matrizes afro-brasileiras, ela demonstra usar a escrita como ferramenta para a memória, quando nos relata que escreve para recuperar a informação em caso de necessidade posterior. Curiosamente, embora expresse uma religiosidade de tradição oral, estando inserida em uma cultura marcadamente letrada, ela reconhece uma das utilidades pragmáticas da leitura e da escrita, a de registrar e preservar as informações.

Em outros momentos, durante a entrevista, Gina revelou fazer usos diversos da escrita, em sua participação na comunidade de prática religiosa, em que aciona diferentes letramentos sociais. Leiamos um fragmento dessa conversa:

(Gina) Frequento o Centro *Espírito*. Lá, às vezes, usa a escrita, quando chega uma pessoa na emergência para fazer um banho de ervas, para poder passar um xarope. E a gente tem um grupo de negócio do *zap*, que é *aonde a gente* envia uma resposta de negócio para um emprego de trabalho para uma pessoa. *A gente temo* o nosso grupo.

Temos nesse excerto usos da escrita que se situam no campo utilitário, todos relacionados ao auxílio, mas com finalidades e modos diversos de construção de sentidos. Esses usos se fazem dentro de uma mesma comunidade de prática. A importância que ela atribui à pertença a essa comunidade, marcada pela noção de coletividade, revela-se no uso reiterado da locução pronominal “a gente”, equivalente ao pronome nós.

Observamos que há três funções distintas de escrita acionadas nesse enunciado: para “fazer um banho de ervas”, ela recorre às anotações e recupera as informações sobre a preparação do líquido com fins religiosos; para “passar um xarope”, ela recorre também às anotações e as transcreve, para que a pessoa possa preparar a bebida indicada, cuja função é medicinal; já quando comenta as conversas via *WhatsApp*, ela descreve interações em um

suporte digital para compartilhamento de informações sobre empregos disponíveis, com uma função ligada às necessidades econômicas de inserção no mercado de trabalho. Temos então uma tríade religião-saúde-trabalho em que emerge uma percepção da vida e dos relacionamentos que se estrutura sobre relações de colaboração e compaixão.

É importante notar como esse fragmento da entrevista revela o quanto Gina, apesar de em termos escolares não ser considerada plenamente alfabetizada, faz diversos usos da escrita em seu cotidiano. Isso demonstra que, nas culturas da escrita, os letramentos sociais atravessam a vida das pessoas em atividades, espaços e relações sociais diversas. Assim, além de não poderem ser reduzidos ao domínio de habilidades de compreensão e produção de textos escritos, não constituem uma propriedade dos indivíduos, mas concepções compartilhadas por grupos de pessoas (BARTON; HAMILTON, 1998).

É interessante percebermos também neste relato que os letramentos digitais, especialmente aqueles acionados no uso de dispositivos móveis, como *smartphones*, estão presentes no cotidianos das classes populares, que fazem usos peculiares dessas ferramentas, adaptando-as às suas necessidades e às suas capacidades de uso da escrita, no contexto de grupos que compartilham os traços socioculturais semelhantes.

Para compreender melhor como Gina interage em meio digital usando o aplicativo *WhatsApp*, analisaremos a seguir uma série de conversas com uma das autoras desse artigo:

Figuras 1 a 3 - Reproduções da interação com a estudante no *Whatsapp*



Fonte: arquivo da pesquisa.

Observamos nessas reproduções que a estudante utiliza vários recursos disponíveis na mídia social, como, por exemplo, o envio de áudios, de *links* com os mais variados conteúdos, o envio de imagens e o uso de *emoticons*. Isso nos faz refletir sobre a relevância do aspecto sociocultural nos usos da linguagem, já anunciado pela teoria dos Novos Estudos do Letramento, agora priorizando os novos modos de significação particularmente produzidos em mídias digitais.

Isso nos faz refletir sobre a relevância do aspecto sociocultural nos usos da linguagem, já anunciado pela segunda geração dos estudos sobre os letramentos e ampliado pela terceira geração, que incorpora os novos modos de significação produzidos em mídias digitais. Um traço importante na maneira como Gina utiliza a rede social *WhatsApp* é a ausência de autoria de textos escritos nas conversas com a pesquisadora. Para Gina, ser letrado neste contexto é participar ativamente de “conversas” nas quais ela não produz conteúdo, mas repassa os textos multimodais que recebe, adequando-os aos sentidos que deseja produzir na interação com o interlocutor, como se percebe nas mensagens de saudação, como “Bom dia”, em que usa *gifs* e *posts* prontos nos quais a escrita também está presente.

Dessa forma, podemos notar que uma prática discursiva letrada não se limita ao uso da escrita, não necessariamente acontece em situações formais de aprendizagem nem deriva do nível de escolaridade dos sujeitos.

Percebemos nas interações analisadas, que os múltiplos modos semióticos assumiram um espaço representativo nas comunicações contemporâneas, de tal maneira que a escrita tornou-se parte de um conjunto mais amplo de modos de construção de sentidos.

Esse exemplo revela também como qualquer pesquisa que se debruce sobre concepções de letramentos precisa levar em conta a heterogeneidade, a complexidade e a pluralidade de usos e sentidos que a construção de sentidos em diferentes modos semióticos assume para os indivíduos dentro de um mesmo grupo e entre diferentes conjuntos socioculturais.

Observemos este outro trecho da entrevista:

(Gina) Fora da escola, às vezes, eu leio livros de história para os meus filhos, às vezes, eu pego um livro para estudar com Igor, sobre Redação, essas coisas..., porque ele está na 4ª série. E eu leio para o pequenininho, porque, às vezes, ele fica com o pai, mas o pai não lê, aí ele chega *em casa* e pede para eu ler.

Temos, neste excerto, a menção a eventos mediados pela escrita que envolvem a estudante e os filhos em funções da escrita altamente valorizadas pelos grupos dominantes: estudo e lazer. Compreendemos que seja fundamental para Gina a leitura de livros didáticos com o filho, não somente para apoiá-lo na aprendizagem escolar, mas por possibilitar que ela incorpore usos, atitudes e habilidades típicas dos letramentos escolares aos próprios conhecimentos.

Ao mencionar que lê livros de histórias e destacar que “o pai não lê”, ela também revela uma noção de hierarquização decorrente da leitura, referindo-se, nesse caso, a textos literários para crianças. A valorização da leitura por prazer, que a distingue daqueles que não a exercitam, está implícita. Assim, seu discurso revela a assunção de uma prática de letramento dominante que entrecruza às concepções que mencionamos anteriormente.

As práticas de letramento incorporadas pela estudante são tão múltiplas quanto os eventos de letramento de que ela participa nas comunidades de prática pelas quais transita, assim, revelam tanto usos situados dos letramentos, quanto a adesão ao letramento dominante, ou seja, as funções e usos da escrita socialmente legitimadas, as quais, por estarem associadas a grupos em posição de poder, são hierarquizadas como mais válidas do que aquelas vivenciadas por grupos minoritários. Podemos observar a presença dessa concepção no fragmento abaixo:

(Gina) Eu voltei para a escola para poder fazer uma autoescola, um curso de corte e costura, curso de culinária, porque eu já tenho o diploma, certificado do curso de manicure que eu fiz. Eu tenho objetivos para subir mais na vida, para eu dar um futuro melhor para meus filhos também, quando *passa mal*, eu pegar um carro e levar a um

hospital, sem estar incomodando ninguém.

Nesse trecho, ela demonstra mais uma vez a visão utilitária da escrita e, ao associar a escolarização e o conseqüente domínio da escrita como elementos capazes de incluí-la na sociedade de consumo e de aumentar sua autonomia, reproduz em sua justificativa para retornar à escola a crença de que as habilidades cognitivas desenvolvidas no ambiente escolar seriam capazes, em si, de promover a mobilidade social- dando voz ao chamado “Mito do Letramento”.

Conforme assinalamos anteriormente, para James Gee (1990), esse é um dos “mitos” mestre da nossa sociedade e baseia-se na falsa superioridade de pessoas e comunidades alfabetizadas/letradas.

Miguel Arroyo atribui a força desse discurso na sociedade à hegemonia do pensamento científico ocidental e de suas formas textuais de raciocínio, historicamente vinculadas à ideia de escolarização. Para ele, a visão abissal, e, portanto, excludente, que marca a trajetória dos estudantes da EJA, “tem como raiz a resistência do pensamento social, político e até pedagógico a vê-los e reconhecê-los como humanos, cidadãos plenos. “Já” ou a “continuar” vendo-os como ainda não cidadãos, ainda não plenos porque não escolarizados (ARROYO, 2017, p. 107).

Observamos ainda no discurso de Gina a forte conexão entre sua identidade etnicorracial e religiosa e seus interesses de leitura:

(Gina) Ah, eu li um livro lá, foi de ervas. Agora eu não lembro.

(Professora-pesquisadora) É da sua religião, do Centro Espírita? Alguém te recomendou?

(Gina) Não, não. Eu tô até para comprar um sim, mas ele é bem carinho. Tenho que esperar um pouquinho.

(Professora-pesquisadora) Deve ser grosso também, né, Gina?

(Gina) É uns 160,00 reais.

(Professora-pesquisadora) É caro, né?

(Gina) Ele fala como começou a religião, aí explica sobre os Orixás, quem descobriu a macumba na África, como foi crescendo. Ali ele vai falando tudo sobre isso.

(Professora-pesquisadora) Você gosta das coisas sobre a África, né? Por isso você se interessou tanto pela Teresa Benguela, dos penteados, né?

(Gina) Aham, aí minha professora falou, a que eu faço o projeto, existe esse livro sim, ele vai te ensinar como você trabalha...

Vemos, nesse trecho, e no conjunto complexo de práticas de letramento que incorpora, que o acesso à leitura ganha uma dimensão identitária importante. Destaca-se a valorização do livro sobre a religião que pratica, que marca o interesse pelo resgate de suas raízes e pela compreensão da formação histórica de sua religião, associada à negritude.

**Marta**

Nossa segunda entrevista semiestruturada foi conduzida com a estudante Marta. De modo singular, essa entrevista mobilizou-nos para olhar muito mais de perto um público que chega à sala de aula da EJA com uma bagagem de fracasso escolar e de negação do direito à educação.

Com uma história de vida marcada pela superação, Marta emocionou-nos ao contar não só suas experiências com a leitura e a escrita, mas também como conseguiu superar as dificuldades advindas do abandono pela família, falou da fome durante o tempo em que viveu nas ruas e relatou a forma como conseguiu se livrar do vício das drogas.

Essas dificuldades externadas pela estudante fizeram-nos refletir sobre a impossibilidade de ignorarmos que convivemos com corpos marcados pelo sofrimento, pela fome, pelas múltiplas violências e doenças, os quais denunciam, todos os dias, em nossas salas de aula, as agressões por eles sofridas. Atentar-nos para o contexto sociocultural e histórico dos nossos estudantes da EJA, “pode nos levar a entender a especificidade de cada tempo vivido como pessoas jovens e adultas como sujeitos de seu direito à educação, específico de seu tempo humano” (ARROYO, 2017, p. 276). Vejamos abaixo um excerto da entrevista com Marta que nos revela um pouco da história de sua vida e seu passado de superação até chegar à escola:

(Marta) Eu trabalhei muito, né? Desde os oito anos de idade. Quando minha avó morreu. Eu morava com a minha vizinha, no sul, em Ponta Grossa, perto de Curitiba. Eu vivi pelo mundo, então, eu tive uma vida muito agitada. Eu trabalhava para ajudar minha avó, porque até então minha avó não criava só eu, *tinha* vários primos, que as mães faziam os filhos e *jogava pra* minha avó criar e eu vendo a minha avó numa luta sozinha, metia a mão no arado também para ajudar a sustentar meus primos. Quando minha avó morreu, cada um veio e carregou seus filhos, eu fiquei sozinha, porque minha mãe não apareceu. Aí eu tive que me virar.

Numa sociedade como a nossa, na qual o valor social dado à escolarização é muito grande, o fato de uma pessoa não ter estado na escola é uma marca distintiva de pobreza, é uma característica marcante da condição de subalternidade, da exclusão oriunda de suas raízes culturais, imposta pelo grupo dos letrados.

Infelizmente, ainda se usa a justificativa social para o analfabetismo, como se este fosse um problema decorrente da pobreza, minimizando-se as questões sócio históricas e políticas por detrás da exclusão desses sujeitos. Sempre teremos uma relação de causa e consequência mais estreita do que as aparentemente percebidas. Por isso, ainda temos muito o que pensar sobre a relação sociopolítica que está colocada entre a atribuição de valor aos bens culturais e o prestígio social de determinados grupos.

Vejamos outro excerto da entrevista analisada, que ilustra a concepção do letramento

como veículo de acesso a outras experiências e oportunidades:

(Marta) Eu pedia para os outros me ajudar. Eu pedia para os outros... Ei, que ônibus é aquele, que ônibus é esse? E eu quero ser voluntária do Hospital do Câncer e não podia ir para o Rio fazer pergunta. Eu tinha que andar com babá do lado, para me dar dicas dos ônibus. Então, eu resolvi ler por isso, *pra ler pra onde eu vou e pra onde eu volto*. E também de receber o meu dinheirinho, *né*, o ano que vem. Eu não tenho família, sou obrigada a saber mexer no relóginho, porque se leva pessoas *estranha*, ele rouba a sua senha...

(Professora-pesquisadora) Que relóginho você está falando?

(Marta) De pegar dinheiro, ué.

(Professora-pesquisadora) Ah, *tá*, o caixa eletrônico.

Percebemos que Marta busca na escola o acesso às oportunidades que os sujeitos têm para interagir com a língua escrita em eventos de letramentos cotidianos em que saber ler e escrever permite a independência em situações prosaicas, porém inacessíveis aos que não dominam minimamente essas capacidades. Sendo assim, o valor dado à escrita, como supremacia de uma forma de cultura sobre todas as demais, impacta fortemente os sujeitos da EJA, oriundos das classes trabalhadoras. Este é mais um produto do modelo de sociedade capitalista, o qual marginaliza os sujeitos que vivem o constante desafio para garantir a sua sobrevivência. Essa situação é reafirmada nas palavras de Gadotti e Romão:

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e suas péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos. (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p. 31)

Por isso, compreender os estudantes da EJA, é perceber nesse público um grupo excluído dos bens sociais produzidos pela sociedade desigual. Gadotti e Romão ainda afirmam que “deve-se levar em conta a diversidade destes grupos sociais: perfil socioeconômico, étnico, de gênero, de localização espacial e de participação socioeconômica” (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p. 120-121).

A escrita nos espaços pelos quais Marta circula tem finalidades diversas, como listar as compras, registrar reuniões e prestação de contas, mas também está presente em eventos de letramentos que ocorrem em situações de mediação pelos adultos. A funcionalidade da escrita é percebida por Marta sob a concepção pragmática dos eventos de letramentos, como podemos observar no fragmento da entrevista abaixo:

(Marta) Eu leio muito, medito minha Bíblia. Outras coisas eu não costumo ler não. Escrever só o meu nome, quando é preciso assinar. Assim, um negócio de INSS,

quando tenho que assinar, negócio de casa, de conta de luz, essas coisas assim... corriqueiras do dia a dia, que precisa assinar, aí eu assino.

A associação entre leitura e religiosidade se faz presente nesse trecho em que ela revela a predominância de leituras da Bíblia, que faz de forma autônoma.

Marta fala ainda sobre a utilidade da escrita no seu dia a dia e a restringe à necessidade de formalizar alguma situação, utilizando para isso a sua assinatura. A estudante trouxe-nos diversos documentos que constituem reificações de eventos de letramentos dos quais ela participa, como relatou no trecho em destaque da entrevista. São situações formais que exigem a assinatura da estudante para efetivar transações, como a assinatura do contrato da aquisição de seu apartamento, pelo programa *Minha Casa, Minha Vida*, e os dois formulários preenchidos e assinados, atestando a veracidade das informações.

Quando perguntada sobre a disponibilidade de material escrito com o qual tem contato, Marta relata, novamente, que somente na Secretaria de Políticas Públicas para a Terceira Idade é que presencia as pessoas fazendo uso da escrita, e que ela mesma, só escreve nas situações descritas no parágrafo anterior. Vejamos este fragmento:

(Marta) A terceira idade, as meninas escrevem muito lá. Eu fico muito na sala que elas fazem a *escritura* das pessoas que elas vão cadastrando. É uma salinha. A *gente* pode ficar junto lá, vendo televisão e elas lá, dando... precisa disso, precisa daquilo. A *gente vê elas* escrevendo.

Ainda sobre a disponibilidade do material escrito, Marta declara que guarda alguns materiais escritos importantes de uso pessoal, como comprovantes de pagamento e um formulário para a obtenção de gratuidade no transporte público.

Um fato muito importante na vida de Marta, que a estudante conta com muito orgulho, foi a aquisição do apartamento no programa social da Prefeitura de Maricá, o Projeto Minha Casa Minha Vida. Marta recebeu toda a orientação da Secretaria de Políticas Públicas para a Terceira Idade para participar desse programa social, dessa forma, identificamos que a falta de habilidades letradas individuais foi suprida pela instituição da qual faz parte, que encaminhou toda a situação para a resolução do problema. Isso nos mostra que o desenvolvimento de habilidades letradas legitimadas socialmente pode não ser uma necessidade prioritária no nível individual, desde que elas estejam disponíveis no nível da comunidade. Vejamos abaixo o excerto da entrevista que justifica nossa análise:

(Marta) Foi assim. Deu um vento lá no meu barracinho e arrancou algumas *telha*. Como lá na terceira idade *tava* tendo um curso, um curso pra gente poder ir... com

área de risco. Eu fui umas duas, três vezes. E aí a senhora disse pra mim: D. Marta, eu posso dar uma *palestrinha*? Pode. A defesa civil *tava* lá. Aí, eu disse: Ó, minha casa *tá* de risco, minha casa *tá* destelhando toda por dentro. Aí eles marcaram e foram lá olhar, eu não estava nem em casa e deram um laudo. Com esse laudo o pessoal da terceira idade me inscreveu no computador e eu ganhei.

A entrevista com Marta indicou a busca pela inserção nos meios sociais pelos quais transita. Na maioria dos casos, aponta em cada comunidade, como a escola e a “terceira idade”, como ela chama a Secretaria de Políticas Públicas para a Terceira Idade, as maneiras que utilizava a escrita para interagir socialmente e partilhar conhecimentos em eventos de letramentos. Seu comportamento reflete aquilo que se entende como possível de se conquistar socialmente por meio da aquisição do conhecimento escolar, como transitar com autonomia pelos espaços públicos, melhorar sua condição de vida por meio da aquisição de um lugar mais digno para morar e ler a Bíblia, citada pela estudante por diversas vezes como um instrumento de refrigério e porto seguro para os momentos de aflição.

### **Ana**

Nossa terceira e última entrevistada foi Ana, que justifica a impossibilidade de frequentar à escola, quando criança, pelo fato de ter de trabalhar para ajudar os pais. Em seu discurso, chamou-nos à atenção a relação que ela estabelece entre não ter-se alfabetizado na infância e o que chama de “lerdeza da cabeça”. Assim, demonstra ter incorporado a ideia de que os sujeitos não escolarizados são irracionais, inferiorizados pelo fato de serem analfabetos. Ela assume para si, por sua suposta incapacidade cognitiva, a culpa por não saber ler, o que entra em contradição com seu relato de uma infância marcada pela desigualdade, como veremos a seguir.

Afirmando a própria incapacidade, Ana também constrói uma representação de superioridade na imagem idealizada da professora na EJA, conferindo-lhe o poder de fazê-la desenvolver o raciocínio — “tirando aquela lerdeza da cabeça” — e, por consequência, “ensinando-a” a ler e escrever. Vejamos abaixo o trecho da entrevista em que essas concepções emergiram:

(Ana) Quando eu era menina, era só trabalhar, você sabe como *é* antigamente, *né*, os pais criavam muitos filhos, os filhos mais velhos tinham que trabalhar para ajudar a criar os menores, por aí vai, aí, agora que eu tive oportunidade. Na infância, minha filha, nada de escola, *é* trabalhar mesmo, me casei o marido não me deu chance, aí, agora que eu tive chance de estudar e com isso, você, essa bênção, *tá* me tirando aquela lerdeza da cabeça, foi embora. Graças a Deus!

Diante do exposto, percebemos que a estudante reproduz um discurso hegemônico sobre

sua dificuldade com a leitura e com a escrita, impondo sobre si a exigência da aprendizagem das formas de letramento dominantes, em detrimento da bagagem cultural que traz consigo, como se fosse um recipiente vazio à espera da cultura escolar, que é a socialmente legitimada. Segundo Ivani Ratto isso pode provocar o enfraquecimento de sua disposição de se colocar em novos empreendimentos na sociedade letrada. Daí o silêncio, a evasão, o apagamento de si mesmo (in: KLEIMAN, 1995, p. 274).

Identificamos também, no discurso de Ana, a reprodução de uma visão conservadora sobre o papel da escola e da construção do conhecimento. Na entrevista com a estudante, percebemos a valorização da cópia, que foi muito enfatizada e ainda persiste no ensino da escrita. Ao mesmo tempo, na vida cotidiana, ela valoriza a utilização pragmática da escrita. Vejamos o excerto da entrevista que justifica nossa análise:

(Ana) Escrevo fora da escola, em casa. Escrevo muito, leio muito. Acabo de fazer meu *servicinho* e vou *pra* mesa, só *to* escrevendo. *As minha neta* fala assim: aí vó, tá só estudando... É isso aí, minha filha, pra logo eu não bater a cabeça. Eu copio do livro que eu ganhei aqui. *Tá* lembrada que eu ganhei um livro? Então, eu *to* lendo muito aquele livro. E copiando. Acho que eu vou até trazer pra você dar uma olhada *nas minha escrita*. Na rua, só quando eu preciso fazer alguma coisa, preencher alguma coisa.

A aluna convive com diversos materiais escritos do neto, que completou o curso de Letras, Português e Hebraico, em uma universidade pública. Ela valoriza muito os conhecimentos por ele desenvolvidos, no entanto não reconhece que vivencia diversas práticas de letramentos, como, por exemplo, acompanhá-lo nos momentos de estudo em casa, interagir com o objeto de trabalho do rapaz - que é a língua. Essa percepção advém do fato de que as suas práticas de letramentos não são valorizadas socialmente, e ela incorpora a desvalorização de seus saberes em seu discurso. Observemos abaixo o trecho dessa análise:

(Ana) Ó, meu filho ajuda, *meus neto ajuda*, bisneto ajuda. Eu tenho muita gente para ajudar. Meu neto é formado, hoje mesmo ele foi trabalhar. Que vai chegar um senhor lá de Israel, um rabino vai chegar lá de Israel *pra* ele, trabalhar com ele. Ele é formado em Hebraico, Português, Inglês, eu sei que ele tem cinco idiomas. Ele começou aqui no Dr. João, aqui no Janelinha, do Janelinha ele foi para o Dr. João, do Dr. João ele foi para o Aurelino Leal, conhece aquele colégio? Ali tem a faculdade ali perto, ali que ele fez a faculdade, na UFF, ali se formou. Entendeu?

Reconhecemos a disponibilidade da escrita, ou seja, da presença física dos materiais escritos, em diversos momentos no ambiente familiar de Ana. Em sua casa, observamos a presença de livros, folhetos de evangelização da igreja, a Bíblia, TV, celular e outros que circulam no contexto em foco. O incentivo dos familiares de Ana também é um aspecto

relevante no acesso à cultura escrita, uma vez que proporciona a interação da estudante com a cultura escrita presente em nossa sociedade.

Dessa forma, pelo exemplo de Ana, podemos reconhecer que os modos de produção dos letramentos dos diferentes sujeitos permite que seus usos da leitura e da escrita sejam reconhecidos enquanto práticas sociais atravessadas pelo contexto sócio-histórico e cultural.

É possível identificar em vários trechos da entrevista acima a importância que Ana atribui à leitura e à escrita, reforçando por várias vezes que lê e escreve sempre e muito. No entanto, atribui o seu esforço à preocupação de ficar "esquecida", de "perder a mente". Essa última expressão empregada pela estudante nos permite inferir que, para ela, a capacidade de raciocínio foi adquirida na escola, com a leitura, por isso, se deixar de ler, deixará de pensar.

Talvez ela tenha incorporado essa concepção, porque a tradição escolar sempre reforçou o discurso de que quem não aprende são aqueles que possuem deficiências ou dificuldades de aprendizagem e, por isso, não podem permanecer na escola. Vejamos outro exemplo em que ela retoma a associação entre a escrita, a memória e o raciocínio:

(Ana) Ahh, eu leio, leio muito fora da escola. Tem que ler, senão *a gente* não aprende nada, *a gente* fica agarrado ali, só num lugar. Leio pra desenvolver a mente, minha filha, porque se *a gente* parar de ler e escrever a mente vai embora. Aí a velhinha vai ficar sem mente, aí a velhinha vai ficar perguntando qual é o meu nome, eu não sei que nome... Eu não vou conhecer meu neto. A pessoa perde a mente assim. Meu marido perdeu a mente. As meninas chegavam, ele ficava perguntando, quem *é essas meninas?* Eu não quero isso não, Vanessa. Eu quero ficar sempre esperta, eu tenho fé em Deus.

Para o sujeito inserir-se em nossa sociedade letrada, ler e escrever são habilidades imprescindíveis, quem não possui essas habilidades fica fora dela, à margem, e, por isso, não é considerado como “gente”. É dessa posição imaginária de sujeito que emerge o discurso de Ana, quando afirma querer voltar a estudar para “desenvolver a mente”. Esse discurso revela a aceitação de que é a aprendizagem da língua escrita que possibilita ao sujeito o desenvolvimento do pensamento abstrato, lógico e descontextualizado, enquanto o pensamento concreto, simples e contextualizado prevalece em indivíduos pertencentes a comunidades não escolarizadas.

Constatamos, na entrevista com Ana, que a necessidade de voltar à escola e superar os medos nesse novo espaço social se revela a partir da função social que a estudante atribui à cultura escrita nas esferas religiosa, familiar, particular e social. De acordo com Arroyo (2017),

A volta à escola como passageiros da noite e do dia em itinerários pelo direito a um justo viver é uma afirmação de coragem. Superar os medos? A volta a estudar à noite, depois de longas jornadas em trabalhos precarizados, é mais um sinal de coragem. Uma esperança de que ao menos na escola continuem vivos. (ARROYO, 2017, p.

O retorno de Ana à escola demonstra-nos sua capacidade de ressignificar-se no espaço social em que vive, a última frase da citação acima de Arroyo (2017) traduz com muita precisão a percepção que temos da fala da aluna, quando diz que saber ler e escrever é muito importante, porque “desenvolve a mente”, indicando que a escola é o espaço que permitirá a ela "estar viva", ou seja, continuar visível e ativa aos olhos da sociedade.

Mesmo vivenciando tantas práticas de letramentos, Ana não se reconhece como participante de inúmeros eventos de letramentos que envolvem o uso social da leitura e da escrita, como podemos perceber no excerto abaixo:

(Ana) Vanessa, se fosse agora, eu queria estudar para ser professora, eu era *invocada* para ser professora. Eu alfabetizei meus irmãos mais velhos, com a pouca leitura de um ano que eu tive, eu ensinei eles a ler e a escrever, escrever o nome deles *tudinho*. Aí, eu tinha essa vontade de ser professora ou trabalhar no hospital, de ser enfermeira. Eu *pra* fazer um curativo sou muito boa. Lá em casa, eu era chamada para fazer qualquer curativo. Eu tinha a mão muito boa. Com três dias, *tava* boa. Isso eu aprendi na roça.

Ana nos indica também, na frase final do trecho acima, os saberes que adquiriu fora da escola e revela que o reconhecimento de seus talentos para ensinar e cuidar lhe suscitaram a vontade de estudar. Desejo frustrado pelas injustiças sociais que viveu como mulher negra analfabeta em uma sociedade marcada pelo racismo, pelo machismo, pelo preconceito em relação aos analfabetos.

### **Considerações Finais**

No cotidiano das estudantes voluntárias que participaram da pesquisa cujos resultados apresentamos nesse artigo, a escrita configura-se como um direito lhes possibilita a participação nas mais diversas atividades cotidianas: o acesso no acompanhamento às instruções do pastor num culto evangélico; o estudo da Bíblia para se inserir no grupo de evangelização em domicílio; a assinatura em documentos, sem depender de colegas que saibam ler e, ainda, a locomoção pelos espaços públicos sozinho, sem a obrigatoriedade de levar consigo alguém para lhes auxiliar.

Assim, as práticas socioculturais de letramentos apresentam-se como representantes da história de seus sujeitos e de suas condições de vida. Entretanto, a escola equivoca-se, quando privilegia o modelo autônomo de letramento que afirma o domínio da escrita como condição causal para o progresso e para a mobilidade social, já que tal ideologia desconsidera a

possibilidade desses sujeitos vivenciarem essas experiências com a escrita fora das instituições pedagógicas de letramento.

A essa conclusão, unimos outra reflexão do professor Miguel Arroyo (2017) sobre a persistência do pensamento autônomo presente na nossa sociedade letrada:

Essa persistente história de negação da cidadania e do conhecimento, ou de justificar a negação da cidadania, porque não escolarizados, tem condicionado a história da educação da EJA: sua função limitada a garantir uma escolarização elementar pobre em conhecimentos para mantê-los na subcidadania, na condição de sem direitos, ou para avançar para uma inclusão marginal, ainda sem direito ao conhecimento (ARROYO, 2017, p. 130).

Nossas análises demonstram o quanto as expectativas da escola estão distantes daquelas incorporadas pelos sujeitos da EJA, por isso acreditamos que esta pesquisa possa contribuir com o entendimento de que os usos da escrita não são neutros em referência às vivências dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, evitando, assim, favorecer a desigualdade e a exclusão desses sujeitos que retornam à escola para reassumir seu direito de reconhecer-se como parte da sociedade letrada à qual pertencem.

Além disso, as práticas escolares negligenciam os modos de construção de sentidos emergentes nas mídias digitais e, assim, excluem os novos letramentos vivenciados pelos estudantes que, como vimos pelo exemplo de Gina, mesmo sem saber ler plenamente, usam múltiplos recursos de comunicação para se comunicarem em redes sociais.

A turma multisseriada de II e III fases da EJA e as três estudantes cujos usos e concepções de letramento buscamos compreender no presente artigo representam significativamente esses sujeitos que batalham incessantemente pela recuperação de sua humanidade através da escola, porque assim concebem esse espaço de socialização do saber.

Como afirma Freire, “a desumanização que resulta da ‘ordem’ injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça” (FREIRE, 1987, p. 97). Isso é o que os estudantes da EJA com os quais convivemos nessa pesquisa nos revelam, e é nisso que nós, como educadores, devemos acreditar.

Na compreensão de Street (2014), as instituições de ensino, de modo geral, vêm desprezando os letramentos locais e não escolares. Essa concepção de letramento dominante e unívoco associa-se ao Mito do Letramento e produz a invisibilização dos eventos e das práticas de letramento vivenciadas pelos estudantes, além de afirmar a escrita como marca hierárquica entre sociedades e indivíduos. Observa-se, assim, que ainda está sendo praticado na escola um

modelo de letramento supostamente “neutro” e sem relação com o contexto sociodiscursivo dos estudantes, modelo que Brian Street (2014) chama de letramento autônomo. Segundo o teórico:

O modelo autônomo de letramento funciona a partir do pressuposto de que o letramento por si só - autonomamente - terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, esse modelo, levando a crer que tais práticas são neutras e universais, na verdade mascara e silencia as questões culturais e ideológicas que a elas são subjacentes. (STREET, 2014, p. 7)

Entendemos que é necessário pensar, conforme a formulação de Street, em um modelo ideológico de letramento escolar, para “desenvolver estratégias de letramentos que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas da sociedade contemporânea” (STREET, 2014, p. 59), acrescentando que essas estratégias devem estar relacionadas com os letramentos não escolares. O modelo ideológico de letramento concebe o letramento como uma prática socialmente situada, enraizada em concepções de identidade e conhecimento, uma vez que “os letramentos locais são demasiado substanciais para serem simplesmente 'acomodados' em um modelo único, 'autônomo’” (STREET, 2014, p. 60). Deve, portanto, incorporar os modos de produção de sentidos presentes nos Novos Letramentos que, como vimos, estão presentes no cotidiano das estudantes.

Portanto, no contexto em que realizamos a pesquisa, buscamos a compreensão das efetivas práticas de leitura, escrita e construção de sentidos em diferentes modos semióticos dos estudantes da EJA e isso nos permitiu perceber a importância da construção de práticas escolares que satisfaçam às suas necessidades pessoais e sociais, respondendo às exigências da vida diária e favorecendo a reflexão crítica e imaginativa acerca da realidade. Para que isso aconteça, é “necessária uma postura etnográfica não etnocentrista, na compreensão do saber o outro. Isso exige penetrar na cultura local para entendê-la de dentro” (FREIRE, 2014, p. 183).

Os sujeitos da EJA, em geral, deixaram o espaço escolar prematuramente, ou nem chegaram a frequentá-lo e trazem consigo “uma esperança de que ao menos na escola continuem vivos” (ARROYO, 2017, p. 242). Como jovens ou adultos, os estudantes já possuem uma história linguística, adquirida por meio de sua experiência social. Assim, quando chegam à escola para aprender a ler, já viram diversas palavras escritas - nos cartazes e placas de rua, nos jornais, nas embalagens de alimentos e remédio. Provavelmente, sabem que a escrita tem significado, embora não percebam exatamente de que maneira os sinais escritos funcionam para transmitir uma mensagem, bem como sabem acionar diferentes modos semióticos para expressar e para compreender o amplo mosaico de textos em circulação na sociedade.

Dessa forma, considerando que a leitura do mundo ocorre desde antes do aprendizado

da leitura da palavra (FREIRE, 2003), supomos que estreitar a nossa relação com as concepções sobre o letramento que os estudantes trazem de suas interações é uma das formas de significar a aprendizagem para o sujeito que, ao usar a escrita e outros modos semióticos para se comunicar com o outro, aciona seu conhecimento, suas necessidades, ansiedades, crenças e desejos.

## Referências

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Tolerância**. 3. ed. São Paulo: Editora: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GEE, J. P. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in discourses**. London: Routledge, 1990.

KALANTZIS, M; COPE, B. **Literacies**. New York, Port Melbourne: Cambridge University Press, 2012.

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

MONTE MÓR, W. M. Learning by Design: Reconstructing Knowledge Processes in Teaching and Learning Practices. In: COPE B., KALANTZIS M. (Eds.). **A Pedagogy of Multiliteracies**. Palgrave Macmillan, London, 2015.

\_\_\_\_\_. O debate “alfabetização e letramentos”. In: OLIVEIRA, M. L. C. (Org.). **Letramentos no ensino de língua portuguesa: experiência, agência e crítica**. Caminas: Pontes, 2019.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a participação social**. São Paulo. Boitempo, 2007a.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, n. 79, p. 71-94, nov. 2007b.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_.; LEFSTEIN, A. **Literacy**: an Advanced Resource Book. New York: Routledge, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em: setembro de 2019.

Aprovado em: dezembro de 2019.