



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Patrícia Barcelos Martins Jacques

**AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA NA VIDA DOS SUJEITOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ENTRELAÇAMENTOS DE
SENTIDOS E DESEJOS**

Florianópolis/SC
2024

Patrícia Barcelos Martins Jacques

**AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA NA VIDA DOS SUJEITOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ENTRELACEMENTOS DE
SENTIDOS E DESEJOS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação na Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do título de Doutora em
Educação.

Orientador(a): Prof^a Dra. Maria Hermínia Lage
Fernandes Laffin.

Florianópolis/SC

2024

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Jacques, Patrícia Barcelos Martins

As práticas sociais de leitura e escrita na vida dos sujeitos da educação de jovens e adultos (EJA) : entrelaçamentos de sentidos e de desejos / Patrícia Barcelos Martins Jacques ; orientadora, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, 2024.

334 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Sujeitos da EJA e seus desejos. 3. Alfabetização. 4. Letramento. 5. Práticas sociais. I. Laffin, Maria Hermínia Lage Fernandes . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Patrícia Barcelos Martins Jacques

**AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA NA VIDA DOS SUJEITOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ENTRELAÇAMENTOS DE
SENTIDOS E DESEJOS**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 22 de maio de 2024,
pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profª Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade Estadual do Pará (UEPA)

Profª Dra. Wanderléa Pereira Damásio Maurício
Faculdade Municipal da Palhoça (FMP)

Prof Dr. Daniel Godinho Berger
Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF)

Profª Dra. Sidneya Magaly Gaya
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof Dr. Lourival José Martins Filho
Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC)

Profª Dra. Cássia Cilene Chalá Machado
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a versão original e final da tese que foi julgada adequada para
obtenção do título de Doutora em Educação.

Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Orientadora

Florianópolis/SC

2024

À minha avó paterna Palmira Correa Martins (*in memoriun*), exímia contadora de estórias, de um senso de humor único que, até em seus últimos anos de vida, se mostrou desejosa pelos saberes da leitura e da escrita.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as bênçãos concedidas a mim, pela força nos momentos difíceis e pelas alegrias advindas de muitas conquistas.

À Professora Doutora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, minha querida orientadora, pela sensibilidade no trato na relação ensino-aprendizagem. Por sua mobilização e carinho voltados à escrita e às publicações e pelo comprometimento na elaboração deste estudo.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, seu corpo administrativo e docente pelas vivências e pelas possibilidades de aprendizagem oportunizadas.

Ao meu amado marido, Alexandre, pela compreensão nos momentos de ausência, pelo companheirismo e pelo tempo despendido para a formatação desta tese.

Ao meu querido filho, Abel, que, com paciência, me contagiou e me incentivou a ultrapassar os diversos obstáculos desta etapa.

Aos meus pais, Nilton e Neia, pelo apoio em todos os momentos. Pelo amor incondicional, pelas refeições oferecidas, pelo zelo e pelos cuidados emanados.

À minha amiga, Cássia, que o doutorado me agraciou, por suas palavras de ânimo, pelo compartilhamento de escritas, vitórias e angústias e pelas diversas horas de conversas sobre a vida, a família, o estudo e a profissão.

Aos demais colegas do grupo EPEJA, pelas trocas de experiências, informações, materiais de estudos e pelas motivações manifestadas no grupo.

Aos meus colegas de trabalho do SENAC que de forma direta e indireta participaram deste processo, compreendendo meus momentos de ausência para que eu pudesse me dedicar ao desenvolvimento desta tese.

Aos gestores da Coordenação da EJA pertencentes à Rede Municipal de Educação de São José que me permitiram o acesso à Escola Professor Altino Flores.

Aos estudantes da EJA entrevistados, que de modo voluntário e autêntico, participaram desta tese com suas falas repletas de sentidos e desejos.

Toda educação supõe o desejo, como forma propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo de (Charlot, 2000).

RESUMO

Esta tese apresenta como objetivo geral compreender os sentidos e os desejos que as pessoas jovens, adultas e idosas estudantes da EJA atribuem às práticas sociais de leitura e de escrita na vida cotidiana, identificando como lidam com tais práticas em seus contextos e nas relações sociais. Já os objetivos específicos se concentram em realizar revisão teórica mediante o estudo do “Estado do Conhecimento” e da sistematização acerca dos conceitos sobre linguagem, sentidos e desejos, bem como sobre analfabetismo, alfabetização e letramento; situar teoricamente os debates sobre as políticas públicas de alfabetização no contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; caracterizar quem são os sujeitos de direitos da EJA e suas especificidades; situar as perspectivas dos letramentos sociais e da concepção Freireana de alfabetização libertadora e crítica voltada para a emancipação e autonomia dos sujeitos da EJA, bem como analisar os sentidos e os desejos atribuídos pelos estudantes da EJA em relação às práticas de leitura e de escrita no contexto da vida cotidiana. A metodologia da pesquisa utilizada foi de natureza qualitativa e exploratória, abrangendo em seu aporte teórico, autores, entre os quais se destacam Freire (2003, 2013, 2014, 2015, 2016, 2018, 2021), Gadotti (2006, 2013, 2018), Street (2003, 2014), Kleiman (2008, 2016), Pinto (2010), Tfouni (2010, 2013), Soares (2003, 2004, 2020, 2021) e Charlot (2000, 2013). Contou-se na investigação com um mapeamento do tipo “Estado do Conhecimento”, bem como com uma pesquisa de campo, tomando como *locus* uma escola do município de São José do SC, envolvendo a participação de cinco sujeitos da EJA, sendo três alfabetizandos e dois estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Na pesquisa de campo, aplicou-se um prévio questionário voltado à seleção dos participantes da pesquisa, sendo posteriormente, realizadas entrevistas com os selecionados. As análises das falas seguiram a metodologia “Núcleos de Significação”, desenvolvida por Aguiar e Ozella (2013), o que nesta tese, resultou na organização de cinco núcleos: o desejo pela apropriação dos saberes e pela reconstrução da identidade: o sentir-se “ser;” o desejo por liberdade pessoal: o sentir-se autônomo e independente; o desejo por socialização: o sentir-se estimado e pertencente a grupos; o desejo pela inserção e pela ascensão no mundo do trabalho: o sentir-se produtivo e funcional; o desejo pela superação dos desafios do mundo contemporâneo: o sentir-se capaz e incluído. Observou-se que, ao se sentir inconclusa, a pessoa jovem, adulta e idosa ingressa em um constante processo de busca, de satisfação que visa a aproximação daquilo que possa lhe permitir reduzir sua incompletude. Os sentidos e os desejos atribuídos às práticas de leitura e de escrita se revelam como ferramentas de mudança que influenciam na satisfação de outros desejos como a autorrealização, a transformação de si, a independência e a maior inserção social. Identificou-se, ainda, em relação aos pesquisados, que suas trajetórias de vidas entrelaçadas por desejos e sentidos, por mais que sejam marcadas pela subjetividade que as caracterizam; demarcam histórias de coletivos que encontram na mobilização social a força para impulsionar as mudanças desejadas.

Palavras-chaves: sujeitos da EJA; sentidos e desejos; práticas sociais de leitura e escrita; alfabetização libertadora; letramentos sociais.

ABSTRACT

The general objective of this thesis is to understand the meanings and desires that young, adult and elderly EJA students attribute to the social practices of reading and writing in everyday life, identifying how they deal with such practices in their contexts and social relationships. The specific objectives focus on carrying out a theoretical review through the study of the “State of Knowledge” and the systematization of concepts about language, meanings and desires, as well as illiteracy, literacy and literacy; theoretically situate the debates on public literacy policies in the context of Youth and Adult Education in Brazil; characterize who are the subjects of EJA rights and their specificities; situate the perspectives of social literacies and the Freirean conception of liberating and critical literacy aimed at the emancipation and autonomy of EJA subjects, as well as analyze the meanings and desires attributed by EJA students in relation to reading and writing practices in the context of everyday life. The research methodology used was of a qualitative and exploratory nature, including in its theoretical contribution authors from different areas of knowledge, such as linguistics, psychology, sociology, philosophy and education, which we highlight: Freire (2003, 2013, 2014, 2015, 2016, 2018, 2021), Gadotti (2006, 2013, 2018), Street (2003, 2014), Kleiman (2008, 2016), Pinto (2010), Tfouni (2010, 2013), Soares (2003, 2004, 2020, 2021) and Charlot (2000, 2013) among others. The investigation involved a mapping of the state of knowledge type, as well as a field research, involving the participation of six EJA subjects, three literacy students and three students in the final years of Elementary School. In the field research, initially, as a form of probing, a previous questionnaire aimed at the selection of research participants was applied, and later, interviews were carried out with those selected. The analysis of these subjects' speeches followed the methodology recommended by Aguiar and Ozella (2013) based on “Núcleos de Significação”, which in this thesis resulted in the organization of five nuclei: the desire for the appropriation of knowledge and for the reconstitution of identity: the to feel “to be;” the desire for personal freedom: feeling autonomous and independent; the desire for socialization: feeling appreciated and belonging to groups; the desire for insertion and ascension in the world of work: feeling productive and functional; the desire to overcome the challenges of the contemporary world: to feel capable and included. It was observed that the condition of incompleteness of the human being reveals itself as a propitious ground for the creation of desires, given that, when feeling unfinished, the young, adult and elderly person enters a constant process of search, of satisfaction that aims at approaching what may allow him to reduce his incompleteness. The meanings and desires attributed to reading and writing practices are mobilized by the values that these practices represent for the lives of these EJA subjects, who do not envision them as practices that find an end in themselves; but reveal them as tools for change that influence the satisfaction of other desires such as self-fulfillment, self-transformation, independence, and greater social participation. It was also identified in relation to those surveyed, that their life trajectories intertwined by desires and meanings, however much they are marked by the subjectivity that characterizes them; demarcate stories of collectives that find in social mobilization the strength to drive the desired changes.

Keywords: EJA subjects; senses and desires; social practices of reading and writing; liberating literacy; social literacies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação de artigos no banco de dados <i>Scielo</i> referente ao primeiro descritor.....	51
Quadro 2 - Identificação dos artigos no banco de dados <i>Scielo</i> referente ao segundo descritor.....	57
Quadro 3 - Levantamento de dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) referente ao primeiro descritor.....	61
Quadro 4 - Levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) referente ao segundo descritor.....	63
Quadro 5 - Levantamento das temáticas, autores recorrentes e principais metodologias das pesquisas	70
Quadro 6 - Categorias de análises, suas subcategorias e autores selecionados	75
Quadro 7 - Síntese referente aos perfis dos partícipes da pesquisa.....	45
Quadro 8 - Ficha de Descobertas	208
Quadro 9 - Núcleos de Significação	232

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo das publicações apuradas nos bancos de dados <i>Scielo</i> e BDTD de acordo com as duas combinações de descritores	74
Tabela 2 - Quantitativo de alunos na EJA na Escola Básica Municipal Professor Altino Corsino da Silva Flores (2018 – 2023)	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT - Admissão em Caráter Temporário
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEM - Centro Educacional Municipal
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CNAEJA - Comissão Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos
CNE - Conselho Nacional de Educação
COMCAP - Companhia de Melhoramentos da Capital
CONFINTEA - Conferência Internacional de Jovens e Adultos
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
EBM – Escola Básica Municipal
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPEJA - Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.
IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPF - Instituto Paulo Freire
LBV - Legião da Boa Vontade
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCP - Movimento de Cultura Popular
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
ONG - Organização Não Governamental
PAS - Programa de Alfabetização Solidária
PLANFOR - Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNA - Política Nacional de Alfabetização
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE - Plano Nacional da Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da EJA
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SCIELO - Biblioteca Eletrônica Científica on-line
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED - Secretaria de Estado da Educação
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SES - Secretaria de Estado da Saúde
SESI - Serviço Social da Indústria
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCS - Universidade de Caxias do Sul
UCSAL - Universidade Católica de Salvador
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFA - Universidade Federal do Amazonas
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFFS- Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFP - Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei
UFT - Universidade Federal do Tocantins
UNB - Universidade de Brasília
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNINOVE - Universidade Nove de Julho
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOPAR - Universidade do Norte do Paraná
USJ - Centro Universitário Municipal de São José
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	OBJETIVOS E ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	20
1.2	MINHAS MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS: O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI!	22
2	PERCURSOS METODOLÓGICOS	32
2.1	A NATUREZA DA PESQUISA.....	32
2.2	CONTEXTUALIZANDO A EJA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ	37
2.3	DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	39
2.4	APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES ...	44
2.5	METODOLOGIA PARA O TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS	47
2.6	ESTADO DO CONHECIMENTO	49
3	OLHARES EPISTEMOLÓGICOS	79
3.1	DIALOGANDO SOBRE A LINGUAGEM: DO ENUNCIADO ÀS INTERAÇÕES SOCIAIS	79
3.2	CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS E DOS SIGNIFICADOS.....	84
3.3	UM OLHAR FILOSÓFICO SOBRE DESEJOS	90
3.4	MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E SUAS INTERLOCUÇÕES.....	97
3.5	RELAÇÃO COM O SABER: UMA RELAÇÃO DE DESEJOS E SENTIDOS	100
4	EJA: SUAS POLÍTICAS E DISCUSSÕES SOBRE ANALFABETISMO, ALFABETIZAÇÃO LIBERTADORA E LETRAMENTO	107
4.1	POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL (1988 - 2022).....	108
4.2	O CENÁRIO DO ANALFABETISMO	127
4.3	APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E DEMAIS TERMINOLOGIAS	137
4.4	LETRAMENTOS SOCIAIS: DA DISCUSSÃO INICIAL DOS MODELOS, PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTOS A OUTRAS ARTICULAÇÕES.....	154

4.4.1	Modelos de letramento: do autônomo ao ideológico	160
4.4.2	Eventos e práticas de letramento.....	167
4.4.3	Outras discussões articuladas aos letramentos sociais	170
4.5	COMPREENDENDO AS PERSPECTIVAS FREIREANAS	176
4.5.1	Relação entre educação, ser humano, amorosidade, mundo, opressão, conscientização crítica, liberdade e autonomia	177
4.5.2	Na tessitura da cultura, da linguagem e da educação popular	184
4.5.3	Dialogando sobre educação e alfabetização libertadora	191
4.5.3.1	<i>Método de alfabetização na perspectiva Freireana</i>	201
5	SUJEITOS PESQUISADOS E SEUS SENTIDOS E DESEJOS	212
5.1	SUJEITOS DA EJA: SUJEITOS DE DIREITOS	212
5.2	PERFIL DOS SUJEITOS PESQUISADOS	227
5.3	OS SENTIDOS E DESEJOS DAS PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS DA EJA EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA	231
5.3.1	O desejo pela apropriação dos saberes e pela reconstituição da identidade: o sentir-se “ser”.....	234
5.3.2	O desejo por liberdade pessoal: o sentir-se autônomo e independente	250
5.3.3	O desejo por socialização: o sentir-se estimado e pertencente a grupos.....	261
5.3.4	O desejo pela inserção e ascensão no mundo do trabalho: o sentir- se produtivo e funcional	274
5.3.5	O desejo pela superação dos desafios do mundo contemporâneo: o sentir-se capaz e incluído.	285
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	296
	REFERÊNCIAS	306
	APÊNDICES	327

1 INTRODUÇÃO

Independentemente da situação de estar alfabetizado ou não, todos os sujeitos, na contemporaneidade, estão inseridos em um mundo letrado. A forma como se estabelecem as relações sociais nesse universo, tende a impactar na constituição dos sentidos dos sujeitos no que tange às práticas e aos ambientes que envolvam leitura e escrita. Mas antes que se possa só pensar na dimensão educacional, diante da afirmação anterior, convém destacar que as desigualdades sociais demarcadas pelas dimensões econômicas, políticas e culturais afetam sobremaneira a forma como as pessoas jovens, adultas e idosas sentem, desejam e percebem a si mesmas e à sociedade.

A despeito dessas desigualdades, Azevedo (2022) pontua que ela vem a ser fruto de um modo de produção excludente, hegemônico, caracterizado, principalmente pelo poder dos que detém os meios de produção e se balizam pelas premissas do sistema capitalista. Nesse viés, faz-se pertinente, ainda, demonstrar alguns índices que embora não revelem a complexidade da realidade da educação que envolve as pessoas jovens, adultas e idosas, apresentam pistas sobre a urgência de se efetivarem mais políticas educacionais sob a perspectiva dos direitos humanos.

Mesmo com os avanços na EJA ainda há um caminho longo a percorrer no que diz respeito à promoção da educação a todos de forma justa e democrática. A taxa de analfabetismo no Brasil reduziu de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022. Apesar da queda dessa taxa, o Brasil possui ainda 11,4 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples. Entre as 27 unidades da federação brasileira, as que revelaram as três maiores taxas de analfabetismo foram: Alagoas (17,7%), Piauí (17,2%) e Paraíba (16%)¹. Já as três

¹ É preciso projetar um olhar crítico sobre esses índices. No Brasil, há uma disparidade na oferta de uma educação de qualidade, ocasionada pelo descaso com as políticas públicas, principalmente, nos estados da região nordeste. Essa região é impactada econômica e politicamente pela falta de investimentos na infraestrutura e nos projetos de desenvolvimento que incluem as camadas mais populares. Esse descaso, que perpassa por ideologias colonialistas, acarreta alto índice de emigrações, que levam jovens, adultos e pessoas idosas nordestinas a tentarem fugir das situações precárias de vida, em busca de educação e emprego (<https://brasilecola.uol.com.br/brasil/historia-economica-regiao-nordeste.htm>).

menores taxas de analfabetismo foram de São Paulo (3,1%), Distrito Federal (2,8%) e Santa Catarina (2,7%).

Ao observar esses índices, indaga-se o que efetivamente representam esses números? Será que o domínio básico das práticas de leitura e escrita realmente está permitindo que os sujeitos da EJA ressignifiquem essas práticas em direção à transformação nos seus contextos sociais? Será que alfabetização e letramento promovidos pelas políticas públicas atendem às demandas e aos desejos dos sujeitos da EJA? E quem são esses sujeitos?

De acordo com a Sétima Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Confinteia) de 2022, na EJA se encontram os grupos mais vulneráveis socialmente e privados de acesso à educação como: os indígenas, as populações rurais, os migrantes, as pessoas idosas, as pessoas com deficiência.

Para Arroyo (2005 a, p. 22) esses são “jovens e adultos [e pessoas idosas] com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial, do campo, da periferia”. Logo, é necessário pensar, historicamente, quem são os sujeitos que estão na EJA; bem como aqueles que poderiam estar; quais são suas expectativas diante do retorno à escola; que conhecimentos carregam consigo e quais são as práticas de leitura e escrita demandadas em seus contextos de vida.

Partindo desses questionamentos, a **tese que está sendo defendida** se fundamenta pela necessidade de reafirmar que as pessoas jovens, adultas e idosas devem ter seus direitos subjetivos garantidos em relação a uma educação e à alfabetização de fato libertadora e crítica que considere seus desejos, contextos e as permitam ressignificar os usos da leitura e da escrita nas suas práticas sociais alicerçados na autonomia e na capacidade de transformação. **A justificativa desta pesquisa** se pauta pela denúncia de que a questão fulcral para a educação não é mais saber se as pessoas leem ou escrevem reproduzindo o existente; mas como elas se percebem capazes ou não de fazer uso das habilidades linguísticas para o desenvolvimento de uma conscientização crítica para o exercício pleno de sua cidadania. Como já alertou Freire (2021c),

que a alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – saber **ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania** – segundo, é

necessário que a tornemos e a façamos como **um ato político**², jamais como um que fazer neutro (Freire, 2021c, p. 67-68, grifo nosso).

Assim, além da preocupação com o analfabetismo, questão social persistente em países em desenvolvimento, lança-se o olhar para superar a falsa ideia de alfabetização, em que a pessoa ainda se encontra impossibilitada de fazer inferências em seu cotidiano³ e de provocar transformações em suas práticas sociais⁴. Ângela Kleiman contribui para esse debate, destacando a relação da leitura e da escrita com as práticas sociais no cotidiano, quando esboça uma definição acerca de letramento.

Podemos definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a leitura e escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Nesta concepção, **letramento são práticas sociais voltadas para especificidade do cotidiano que fomentam autonomia** (Kleiman, 2016, p. 19, grifo nosso).

As apropriações das práticas de leitura e de escrita desenvolvidas nos processos de EJA atendem aos contextos e às especificidades dos sujeitos que a compõem, respeitando os seus direitos a uma educação de qualidade⁵? Essas inquietações motivaram a elaboração desta tese, que busca ouvir os sujeitos da EJA

² Ato político, na perspectiva Freireana, refere-se à prática de questionar os fatos, a realidade, denunciando as relações opressoras e anunciando as possibilidades de libertação, por meio do desenvolvimento da conscientização crítica (Freire, 2021c)

³ O cotidiano a partir de uma abordagem filosófica e sociológica (Heller, 2016) está relacionada à vida cotidiana que abarca atividades e relações necessárias para a sobrevivência, as quais ocupam tempo e espaço considerável na rotina de uma pessoa ou de coletivos. O cotidiano apresenta característica de repetição e se configura como lugar de apreensão do processo histórico e ao mesmo tempo em que é campo que propicia a alienação; é campo que abriga anseios, desejos que possibilitam revoluções, transformações. Assim, a vida cotidiana é, dialeticamente, lugar de dominação e de rebelião. Mas importante é que, ao privilegiar a vida cotidiana como lugar onde a sociedade adquire existência concreta, Heller (2016) redefine o lugar onde se dão as transformações sociais. Segundo Heller (2016), o cotidiano faz parte da vida comum e associa ainda a essa vida, os meandros de ser heterogênea, hierárquica, espontânea, econômica. Por estar imbricado no sentido de utilidade, o cotidiano tende a ser pragmático, sendo espaço em que a ação e o pensamento manifestam-se e funcionam na mesma proporção em que são imprescindíveis à continuação da vida cotidiana.

⁴ Práticas sociais, segundo Kleiman (2016), são atividades resultantes das ações dos indivíduos (intenções, valores, atitudes, crenças); assim como da estrutura das relações internas e externas de um grupo social. Entendem-se práticas sociais como atividades reais desde as cotidianas até as mais inovadoras, as quais, por sua vez, representam as manifestações culturais e linguísticas. Nessa direção, as práticas sociais fazem parte dos estudos sobre letramentos, conforme visualizado acima no grifo da citação de Kleiman (2016).

⁵ Educação de qualidade, segundo Oliveira e Santos (2007), pode ser compreendida por duas dimensões: a extrínseca e a intrínseca ao universo escolar. A extrínseca se direciona a compreender às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos assistidas, defendendo a educação como direito de todos os cidadãos, a qual considera a heterogeneidade e a pluralidade sociocultural dos entes envolvidos na educação. A dimensão intrínseca, que se relaciona com a primeira, se refere à oferta de uma educação com estrutura e recursos adequados ao ensino e aprendizagem; à gestão e organização do trabalho escolar; à formação, profissionalização e ação pedagógica; e, ainda, ao acesso, permanência e desempenho escolar.

sobre suas histórias nos diferentes contextos sociais, na intenção de tecer fios que contribuam para elucidar os seguintes **problemas de pesquisa**: Quais os sentidos e os desejos que as pessoas jovens, adultas e idosas, em processo de escolarização nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da EJA, atribuem às práticas de leitura e de escrita? Como lidam com tais práticas em seus contextos e relações sociais?

Salienta-se que esta tese almeja contribuir com a elucidação dessas problemáticas citadas acima, vislumbrando pelas convergências entre os letramentos sociais e a alfabetização libertadora pela perspectiva Freireana⁶. Soares (2003) destaca que o sujeito dito alfabetizado nos moldes de uma educação mínima seria aquele que apenas adquiriu a tecnologia de escrita, reconhecendo os sinais gráficos de sua língua, em que pese, ainda apresenta dificuldades no uso da leitura, da escrita para exercer a plenitude de sua cidadania nas diferentes esferas: trabalho, política, família, escola, amigos e igreja.

Ainda para Soares (2003), sujeito letrado seria aquele que, além de saber ler e escrever, apropria-se desse conhecimento, tendo a capacidade de fazer relações com as informações de um texto, falado ou escrito, vinculando-as à sua realidade social, incluindo a política e a cultural. Assim, o letramento na dimensão social vai ao encontro da alfabetização libertadora Freireana, por considerar a realidade do sujeito como ponto de partida para o processo educacional que é político, bem como cultural.

Assim, a fim de estabelecer um paralelo, destaca-se que, na alfabetização tradicional, aquela distinta da abordagem de Paulo Freire, o aprendizado foca em ler e em escrever, identificando símbolos para se adequar às demandas sociais. Por outro lado, nos letramentos sociais e na alfabetização libertadora, existe uma interação mais intensa entre os indivíduos, em um processo relacional que abrange a apropriação de significados historicamente construídos. Com base nessas reflexões e na aproximação inicial com o campo de estudos que envolve sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os desejos e as práticas sociais de leitura e de escrita, serão apresentados a seguir os objetivos desta tese.

⁶ Ciente de que pela lógica gramatical o termo seria escrito como Freiriana, no entanto, opta-se politicamente por usar Freireana com o objetivo de reafirmar a importância mundial das contribuições do educador brasileiro Paulo Freire.

1.1 OBJETIVOS E ORGANIZAÇÃO DA TESE

Os objetivos de um estudo, conforme Minayo (2010), referem-se ao conhecimento a ser adquirido sobre o objeto investigado, representando o "resultado intelectual" esperado ao término da pesquisa. Esses objetivos se dividem em geral, que define a meta principal, e específicos, relacionados às etapas necessárias para alcançar o objetivo geral.

Diante do exposto, o **objetivo geral** desta tese é compreender os sentidos e os desejos que as pessoas jovens, adultas e idosas estudantes da EJA atribuem às práticas sociais de leitura e de escrita na vida cotidiana, identificando como lidam com tais práticas em seus contextos e nas relações sociais. Para tanto, serão ouvidos estudantes dos anos iniciais de alfabetização e dos anos finais do Ensino Fundamental de uma instituição de ensino na rede pública de São José/SC.

A partir do objetivo geral, foram traçados a seguir os **objetivos específicos**

- Realizar revisão teórica mediante o estudo do Estado do Conhecimento e da sistematização acerca dos conceitos sobre linguagem, sentidos e desejos, bem como acerca do analfabetismo, da alfabetização e do letramento.

- Situar teoricamente os debates sobre as políticas públicas de alfabetização no contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

- Caracterizar quem são os sujeitos de direitos da EJA e suas especificidades.

- Situar as perspectivas dos letramentos sociais e da concepção Freireana de alfabetização libertadora e crítica voltadas para a emancipação e para a autonomia dos sujeitos da EJA.

- Analisar os sentidos e os desejos atribuídos pelos estudantes da EJA em relação às práticas de leitura e de escrita no contexto da vida cotidiana.

Esta tese está organizada em seções, sendo a primeira a *introdução*, a qual contextualiza as temáticas de educação, alfabetização, letramento, analfabetismo, articulando as categorias de desejos e sentidos. Além disso, apresentam-se as problemáticas, os objetivos e a justificativa da tese. Ainda na *introdução*, reserva-se um espaço para apresentar as memórias e as trajetórias da pesquisadora que impactaram na definição e na elaboração desta tese.

A segunda seção se direciona a apresentar os *percursos metodológicos* que incluiu a exposição da natureza da pesquisa; a contextualização da EJA no município de São José/SC; a descrição do campo da pesquisa (na qual se situa a Escola Básica

Municipal Professor Altino Corsino da Silva Flores); a apresentação da aplicação dos instrumentos da coleta de informações, o tratamento dessas informações, bem como o levantamento do “Estado do conhecimento”.

A terceira seção trata de diferentes *olhares epistemológicos*, elucidando conceitos de distintas áreas do conhecimento, com o intuito de discutir a noção de linguagem; a constituição dos sentidos e dos significados; as abordagens sobre desejos e as memórias, as experiências e as suas interlocuções; bem como a relação com o saber como uma relação de desejos e sentidos.

A quarta seção se direciona a discorrer sobre a *EJA: suas políticas, discussões sobre o analfabetismo, a alfabetização libertadora e o letramento*. Em sua composição, são discutidos os contextos das políticas públicas de alfabetização da EJA no Brasil; o cenário do analfabetismo; as aproximações e os distanciamentos conceituais que envolvem alfabetização, letramento e demais terminologias; os letramentos sociais, abordando as discussões desde os modelos, os eventos e as práticas de letramento. Na sequência, apresenta-se o legado acerca de Paulo Freire, abordando as impressões sobre a educação, o ser humano, o mundo, a opressão, a conscientização crítica, a liberdade e a autonomia, a cultura, a linguagem, a educação popular, a educação e o alfabetização libertadora e o método de alfabetização Freireana.

A quinta seção intitulada *Sujeitos pesquisados e seus sentidos e desejos*, abarca inicialmente uma discussão sobre os sujeitos da EJA, pela interface dos direitos, posteriormente demonstra um breve perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, expondo suas trajetórias de vida e de escolarização, apresentando, em seguida, a análise de suas falas, de acordo com cinco núcleos de significação: o desejo pela apropriação dos saberes e pela reconstituição da identidade: o sentir-se “ser;” o desejo por liberdade pessoal: o sentir-se autônomo e independente; o desejo por socialização: o sentir-se estimado e pertencente a grupos; o desejo pela inserção e pela ascensão no mundo do trabalho: o sentir-se produtivo e funcional; o desejo pela superação dos desafios do mundo contemporâneo: o sentir-se capaz e incluído, evidenciando seus sentidos e desejos atribuídos às práticas de leitura e de escrita.

Por fim, são fomentadas na seção “Algumas considerações” sublinhando o percurso da pesquisa e algumas reflexões que distantes de serem conclusões, despontam para projeções e destaques de discussões que merecem ser incorporadas

na elaboração de políticas públicas para a EJA que privilegiem os desejos e os sentidos dos sujeitos que compõem essa modalidade.

Em síntese, todas as leituras, as participações em eventos e em disciplinas da Pós-graduação em Educação, os estudos sobre diversas temáticas, certamente contribuíram para essa organização das seções; mas não somente isso, as memórias e as trajetórias pessoais trilhadas pela pesquisadora também impactaram sobremaneira a condução desta pesquisa, e em função disso, você é convidado a conhecê-las um pouco mais, o que quiçá ajude na compreensão de determinadas escolhas realizadas para o desenvolvimento desta tese.

1.2 MINHAS MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS: O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI!

Minhas memórias refletem meu interesse pela EJA, especialmente pela alfabetização e remontam aos meus tempos de adolescência na década de 90. Cresci em Florianópolis e completei todo o meu Ensino Fundamental em uma escola particular de administração religiosa, concluindo no ano de 1992. Com grande dedicação, minha mãe, que trabalhava em uma loja e tinha apenas o Ensino Fundamental, junto a meu pai, um funcionário público com Ensino Médio completo, esforçaram-se para me oferecer uma educação de qualidade. Tal fato me motivava a perseverar nos estudos com afinco e zelo, principalmente nas disciplinas de língua portuguesa, geografia e história e mesmo não tendo muita facilidade para a área das exatas, nunca recebi uma nota inferior à média no tão almejado boletim escolar.

Na adolescência, eu residia em um prédio e me recordo que eu fazia amizade com facilidade com a vizinhança e, em especial, com uma família que morava no mesmo andar. Essa família possuía uma filha pequena e como todos seus integrantes trabalhavam, precisavam de uma empregada doméstica para auxiliá-los nos afazeres domésticos e nos cuidados com a filha. Naquela época, na década de 90, era comum as famílias da zona urbana de classe média se deslocarem até a zona da periferia mais próxima da área rural para negociar a contratação de uma pessoa para os trabalhos domésticos. Era garantida moradia, alimentação, educação e uma pequena remuneração em troca dos serviços (hoje, essa forma precária, exploratória e assistencialista, não é mais permitida legalmente nas relações de trabalho). Com a chegada dessa empregada, que ainda estava na plena juventude, estabeleceu-se uma amizade, havia pouca diferença de idade entre nós, mas o fato é que ela ainda

não dominava as práticas da leitura e da escrita, devido ao fato de ter abandonado a escola ainda quando criança para ajudar a família na lavoura.

Não me recordo seu nome, mas para facilitar esse relato a chamarei de Simone (essa seria uma das opções para meu nome quando nasci). A família empregadora matriculou Simone na turma de EJA, no período noturno, em uma escola pública do bairro. Dessa forma, ela estudava à noite⁷ e, durante o dia, realizava suas tarefas domésticas; todavia, eu acabava indo até o apartamento em que ela trabalhava para conversar um pouquinho, haja vista que tínhamos afinidades por sermos meninas, jovens sonhadoras. Nessas visitas, deparava-me com a Simone, realizando as lições escolares e percebia suas dificuldades e angústias diante do processo de alfabetização. Essa situação me comoveu e me motivou a ajudá-la na alfabetização. Como meu pai era funcionário público federal, vinculado ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁸ nossa família possuía em casa várias cartilhas para a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas que tratavam do ensino da língua portuguesa, da matemática e das ciências naturais. Nas minhas lembranças, essas cartilhas continham imagens em formato de desenhos em preto e branco, em páginas no tom pardo, com as fontes das letras em tamanho maior a fim de facilitar a visibilidade e a capa era simples, nas cores azul e verde, quadriculadas. As palavras apareciam escritas, isoladas e destacadas na parte superior da página, mais abaixo encontravam-se as famílias silábicas das palavras e, na sequência, um breve texto de, no máximo, 10 linhas. De posse desse material, comecei a interagir com Simone, explicando lentamente sobre as palavras, cada letra, som e significado em seguida escrevia as palavras, as sílabas e, posteriormente, eu realizava as leituras do texto em voz alta, solicitava que Simone me acompanhasse na respectiva leitura. Durante esse processo, questões que indagavam sobre o seu afastamento da escola, bem como quais são seus objetivos, desejos ao retornar a EJA, já me inquietavam. Sem nenhuma formação ou orientação para assumir aquela posição de educadora, apenas contando com meus aprendizados escolares e a vontade de ensinar, eu continuava a

⁷ O período noturno é o mais ofertado pelos polos de EJA e essa ainda é uma realidade em muitos municípios do Brasil. Tal fato se fundamenta por considerar que, maioria dos estudantes dessa modalidade, são trabalhadores no período diurno, conforme alertam Arroyo (2017) e Ventura e Oliveira (2021).

⁸ Mobral, criado em 1967, no cerne do período da ditadura militar se revelou como um programa de caráter político e ideológico, voltado para atender às exigências do mercado de trabalho, através da alfabetização de jovens e adultos. Distinto dos movimentos de alfabetização dinamizados por Paulo Freire, o Mobral se pautava pelo tecnicismo.

mediar o processo de aprendizado de minha amiga. Foram se passando os meses e Simone estava mostrando progresso na escrita e na leitura, e já fazia planos para continuar os estudos e até pensava em cursar técnico de enfermagem no futuro. No ano de 1992, Simone precisou retornar à sua terra de origem, mas antes de partir, agradeceu-me pela dedicação. A forma pela qual ela encontrou para expressar sua gratidão foi redigindo um bilhete de despedida. Com a letra ainda um pouco trêmula, lembro-me de algumas de suas palavras, as quais acrescento aqui a pontuação adequada: *Obrigada, amiga, sou melhor do que eu era quando cheguei aqui!*

Essa reação me impactou sobremaneira, conduzindo-me, posteriormente, a ajudar na alfabetização da senhora que realizava a limpeza geral no condomínio em que eu residia. Dessa vez, era uma pessoa com mais idade, que mostrava sua vontade de aprender a cada sorriso e palmas que expressava quando escrevia e lia uma palavra. O tempo foi passando e, no ano de 1993, tornei-me uma jovem no Ensino Médio. Estudava muito, sempre com a pretensão de realizar futuramente uma faculdade. Ao concluir o Ensino Médio, em 1995, prestei vestibular na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e minha intenção era cursar Pedagogia. Contudo, em função da influência de meu pai, que desqualificava essa área, quicá por acreditar na baixa remuneração e na precariedade da educação que ele percebia por estar envolvido com o MOBREAL, optei por outro curso.

Iniciei o curso de bacharelado em Ciências da Administração na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 1996, apresentando algumas dificuldades nas disciplinas que envolviam as áreas das exatas, contudo, de forma geral, meu desempenho acadêmico era considerado satisfatório. Durante os anos de 1996 a 1998, no contraturno do curso, resolvi trabalhar, mas em quê? Vislumbrei em procurar um estágio, mas seria no âmbito corporativo, de escritório e eu, realmente, não objetivava esse tipo de atividade. Constantemente me perguntava, a razão pela qual eu estava cursando Administração, mas como sou perseverante e busco concluir tudo que começo, estabeleci como objetivo, finalizar a referida faculdade. Durante esse período, suscitou-me a ideia de localizar algumas escolas públicas e particulares do bairro (naquele tempo eu residia no bairro Kobrasol em São José/SC) para ser professora.

Com coragem e muita vontade, me dirigi até a Escola Estadual Laércio Caldeira de Andrade situado no bairro Campinas em São José. Contatei a Diretora e me apresentei, declarando que desejava lecionar naquela instituição. Enalteci que residia

próximo, que estudava na UFSC e que desejava muito atuar como docente. Para minha grande surpresa, eu havia chegado em um momento propício na escola, a considerar que a professora efetiva da Língua Portuguesa estava afastada por problemas de saúde e as turmas não poderiam ficar sem a presença de uma professora. De pronto, combinamos o início de minha atuação que seria já na semana seguinte àquela conversa. Reuni os documentos necessários e, na situação referente à Admissão em Caráter Temporário (ACT), fui contratada na rede pública estadual.

Os processos seletivos para ACT ainda não eram exigidos por lei, por isso consegui essa inserção por meio de contato direto com a instituição. Motivada pelo desejo de ensinar, estive à frente de uma turma do oitavo ano, trabalhando com as temáticas das dez classes gramaticais e da análise sintática. As aulas eram apenas duas vezes por semana e, portanto, restavam-me outras tardes livres. Aprofundei-me em todos os conhecimentos acerca da língua portuguesa por meio de muito estudo autodidata e leitura, desenvolvi, junto aos estudantes, um trabalho pedagógico produtivo, motivando-os a produzirem textos próprios. Não satisfeita, resolvi que prestaria serviço voluntário de alfabetização para adultos e pessoas idosas na Organização Não Governamental (ONG) Legião da Boa Vontade (LBV)⁹. Esse foi um período intenso de seis meses repleto de descobertas e interação com pessoas pertencentes às classes mais vulneráveis da sociedade, composta por pessoas desfavorecidas economicamente, aposentadas e não alfabetizadas. Os desejos expressos nas falas dessas pessoas referentes às tarefas do cotidiano que, para a maioria das pessoas pode ser algo banal, para elas se revestiam de outros sentidos que ultrapassavam ao ato ler e escrever, transitando pelo que elas poderiam realizar, interagir socialmente, por meio dessas habilidades. Os encontros realizados uma vez por semana eram permeados pela escuta atenta a muitos relatos, os quais revelavam, conforme me recordo, anseio por maior participação nos grupos da igreja e na escola dos filhos e netos. A cada palavra escrita, uma vitória, um sorriso, um brilho nos olhos indescritíveis. Ainda sem nenhuma formação específica na área da educação, a considerar que meus estudos eram em Administração, a elaboração das atividades, a organização do tempo de aprendizagem, eram pensadas para que os educandos

⁹ A LBV é uma associação civil de direito privado, beneficente, filantrópica, educacional, cultural, filosófica, ecumênica, altruística e sem fins econômicos, reconhecida no Brasil e no exterior por seu trabalho nas áreas da educação e da assistência social. Atua em prol de famílias de baixa renda, somando ao auxílio material os valores da Espiritualidade Ecumênica. Possui como diretor-presidente o jornalista, escritor, radialista e educador José de Paiva Neto.

superassem suas dificuldades, buscando estabelecer com essas pessoas uma relação de confiança, embasada na afetividade que hoje, entendo que rege o educador progressista. Assim, mesmo inconscientemente, eu despontava para essa característica progressista Freireana.

Não é difícil compreender, assim, como uma de minhas tarefas centrais como educador progressista seja apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica (Freire, 2021b, p. 116).

Assim, atuei no magistério no Ensino Fundamental na Escola Laércio entre os anos de 1996 e 1998. No ano seguinte, 1999, formei-me em Administração e, logo após, trabalhei na área administrativa, mas decidi que precisava retomar às diretrizes de minha intenção profissional, mas para ser professora o bacharelado não me era suficiente, precisava de uma complementação pedagógica ou de licenciatura e, em função disso, solicitei retorno à UFSC. Aguardado várias chamadas, consegui ingressar no curso de Pedagogia no ano 2003. Validei algumas poucas disciplinas que eram comuns ao curso de Administração e continuei os estudos. Contudo, depois de dois anos de curso, o qual fui me destacando, recebi incentivo de algumas professoras para tentar o Mestrado em Educação, haja vista que eu já possuía uma graduação. Até o momento, eu não sabia que isso seria possível. Participei do processo seletivo de mestrado na UFSC e novamente fui surpreendida com minha aprovação. Diante disso, pensei em realizar os dois cursos, mas isso não foi possível.

Diante disso, tranquei o curso de Pedagogia e me concentrei no Mestrado em Educação no ano de 2005. Cumpri com todos os créditos exigidos pelo programa de pós-graduação em educação e, no momento de escolher a temática para a dissertação, eu já tinha convicção de que seria relacionada à EJA. Passados alguns meses em que eu já estava no mestrado, fui chamada para assumir um cargo administrativo na Secretaria de Estado da Saúde (SES), cujo concurso eu havia realizado há alguns anos. Como não estava lecionando naquele momento, ingressei no serviço público para a satisfação de minha família. Portanto, estava trabalhando na SES e focando nos estudos do mestrado.

Na ocasião da elaboração da dissertação, no que tange à pesquisa de campo, precisei eleger alguns sujeitos que eram trabalhadores(as) da Companhia de Melhoramentos da Capital (COMCAP) os(as) quais participavam de um curso de

alfabetização de adultos promovido pelo governo para serem os partícipes de minha pesquisa. Eu os acompanhei em diversas aulas junto à alfabetizadora, buscando entender as tramas que permeavam as trajetórias de vidas dessas pessoas.

Em um dos momentos de organização da dissertação, visitei minha avó paterna, da qual eu era muito achegada. Vó Palmira, senhora de cabelos platinados, de sorriso largo, que contava estórias como ninguém. De uma delicadeza e ao mesmo tempo força para criar seus oito filhos, era esposa submissa, que recebia apenas atenção de seus filhos e netos, haja vista a ausência constante de meu avô que era viajante. Pouco conhecedora da escrita, despertou-me o olhar para compreender de que eu poderia, de alguma forma, organizar um tempo para estar mais próxima a ela, ensinando mais acerca da escrita. Quando comentei isso com ela, percebi seu entusiasmo, que culminaram em cinco momentos de estudos regados de muita cumplicidade, afetividade e orientação. Em um desses encontros, recordo-me que um dos filhos chegou do trabalho mais cedo do que o horário normal e nos surpreendeu estudando. Observei que aquilo gerou um desconforto, pois ao esconder os cadernos, ela me confessou que tinha receio, vergonha que descobrissem que ela estava estudando, pois poderiam zombar dela, por ter abandonado os estudos quando criança. Reportando-me a Galvão e Di Pierro (2013), assim como a Pinto (2010) consigo vincular essa fala com à questão da culpabilidade, a considerar que quando o educando em condição de analfabetismo atribui a si a responsabilidade por ter deixado os estudos, internaliza sentimentos de frustração consigo próprio. Buscando aclarar as percepções de minha avó, declarei que eu tinha muito orgulho dela e que sua capacidade de contar estórias, interpretar as receitas de bolo que inclusive, ela me ensinou, bem como sua habilidade de resumir a notícia do jornal televisivo, eram impressionantes e que o afastamento da escola não fazia parte de uma escolha, opção de vontade própria.

Poucos meses depois de nossos estudos, no ano de 2006, ela faleceu e eu fui tomada de um misto de sentimentos de tristeza e alegria, tristeza por tê-la perdido, por ter demorado tanto tempo para me dedicar a ela que desejava se apropriar do mundo letrado em sua plenitude; mas também de alegria por ter passado os vários momentos de nossas vidas juntas e de ter participado do reencontro dela com as práticas da leitura e da escrita.

Continuei minhas pesquisas para o mestrado enquanto atuava como servidora pública. No entanto, enquanto me dedicava profundamente à elaboração da

dissertação, no final do ano de 2006, resolvi solicitar a exoneração. Certa de que minha trajetória profissional seria trilhar pela educação, tomei a decisão de abandonar aquele cargo administrativo, contrariando mais uma vez as expectativas dos meus familiares que defendiam a estabilidade do serviço público. Todavia, estava muito segura de minha decisão. Assim, em 2006, tornei-me mestre e mãe, dando a luz a meu filho Abel, o amor da minha vida, dediquei-me à maternidade e, por estar mais tempo em casa, resgatei a ideia em 2010 de concluir a licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância pelo Centro Universitário da Grande Dourados.

Durante os anos dessa segunda graduação, lecionei novamente como ACT na Rede Estadual de Santa Catarina, incluindo atuação nas turmas da EJA, passando, naquela ocasião, por processo seletivo. Formada em Pedagogia no ano de 2014 e, com já com o Mestrado em Educação, lecionei em algumas instituições de ensino superior como: Centro Universitário Leonardo da Vinci, Faculdade Anhanguera, Centro Universitário Municipal de São José (USJ), Centro Universitário Facvest, assumindo turmas do curso de Pedagogia, ministrando disciplinas de EJA, didática, metodologia da pesquisa, estágio supervisionado, entre outras, bem como professora formadora na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) pelo sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na modalidade a distância.

Ingressei, em 2013, no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) para atuar também como professora nos cursos de EJA, que a instituição estabelece em parceria com a prefeitura de Florianópolis. No SENAC, no qual trabalho até hoje, leciono também como professora no Programa Jovem Aprendiz, nos cursos de Pós-Graduação como o de gestão escolar e nos cursos do eixo pedagógico e de gestão. Nessa instituição educacional, na qual estou há mais de 10 anos, tenho a possibilidade de desenvolver várias habilidades pedagógicas, desde a docência até a participação em projetos de dimensão nacional direcionado à implementação de um novo modelo pedagógico do SENAC, buscando a capacitação e formação docente na rede do sistema “S”¹⁰.

¹⁰ O sistema “S” é composto por nove instituições corporativas que objetivam o treinamento profissional, lazer, consultoria e saúde dos trabalhadores. Entre os integrantes desse grupo estão: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social do Comércio (Sesc), entre outros. Essas organizações são chamadas de paraestatais, ou seja, são privadas, mas contribuem para o interesse estatal, por meio de serviços.

Sempre movida pelo desejo por aprender, inscrevi-me nos processos seletivos para o Doutorado em Educação na UFSC por quatro anos. Somente na quarta tentativa no ano de 2020, consegui a aprovação. Antes dessa conquista, no ano de 2018, eu já havia cursado uma disciplina isolada no Programa de Pós-Graduação em Educação, o *Seminário especial Bases Epistemológicas das Pesquisas do Campo da Educação de Jovens e Adultos* ministrado pela profa Dra Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, a qual tenho a honra de tê-la como orientadora nesta tese. Paralelo a esse seminário, ingressei também no grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA) da UFSC, a convite da referida professora. As discussões nesses espaços alargaram minhas compreensões sobre a EJA, contribuindo para a desconstrução de percepções romantizadas e ingênuas acerca da modalidade, me tornando uma pessoa mais crítica, o que refletiu em minha aprovação para a inserção no programa de Doutorado.

Mesmo trabalhando no SENAC, e iniciando o Doutorado na UFSC, reservei um tempo em 2020 para continuar um trabalho voluntário nem uma instituição de longa permanência para pessoas idosas, chamada “Lar de Zulma” no Bairro Campinas em São José, voltado para alfabetização. O grupo era formado por três pessoas idosas, duas mulheres e um homem, todos como mais de 70 anos de idade, apresentando algumas dificuldades de se expressarem, principalmente pela escrita. Já traçando os caminhos das perspectivas Freireanas sobre educação e alfabetização, almejei nos três primeiros meses do ano de 2020 com esses educandos, fomentar momentos de aprendizagem a partir dos seus saberes, ressignificando memórias, experiências que marcaram suas vidas. No tocante a esses saberes, Freire (2021C, 2021h) e Charlot (2013) asseveram que são recheados de cultura, de sentimentos e de desejos que são o ponto de partida para o desbravamento de outros saberes. Então, uma vez por semana, das 14h às 15h30min, nas quintas-feiras, ficávamos sentados em torno de uma mesa, compartilhando e construindo saberes.

Construíamos juntos o direcionamento das aulas e mesmo havendo um planejamento, ele servia como um balizador, permitindo aos estudantes enaltecer, complementar, aprofundar, perguntar aquilo que mais lhe despertasse a atenção. Seguindo as perspectivas Freireanas acerca da alfabetização libertadora, realizei um

levantamento vocabular¹¹ culminando na seleção de algumas palavras geradoras como: família, saúde, saudade, lembranças, velhice as quais serviram de ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem. Como momentos de sensibilização cultural, começávamos cantando, proferindo poesias, desenhando, dançando, depois problematizávamos as situações advindas daquelas palavras. Como material didático, elaborávamos jogos da memória, construíamos cartazes, escrevíamos nos cadernos, em folhas coloridas.

Recordo-me que pouco antes do isolamento social em 2020, advindo da pandemia provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2, mais conhecido como Covid-19¹², eu estava programando convidar meu pai para tocar violão para cantarmos uma canção que uma das idosas sabia cantarolar lindamente. Foram meses intensos que, por conta do advento da covid-19, se interromperam. O isolamento social para as pessoas idosas foram uma das primeiras medidas sanitárias preventivas para conter a pandemia que assolou o mundo a partir do ano de 2020. Sem poder estabelecer contato com os participantes do grupo, escrevi cartas motivando-os a continuar a ler, a cantar, a dançar. Essas cartas foram entregues à assistente social do Lar de Zulma que me comunicou que as entregou aos alunos. Naqueles tempos de distanciamento social, passei em frente ao prédio da instituição e pela janela, fiz meus acenos e me expressei pela linguagem não verbal (sorriso, olhares e gestos de coração). Não tenho certeza se eles se recordaram de mim, haja vista que dois deles já estavam manifestando sintomas da doença de Alzheimer.

¹¹ Esse levantamento dos vocabulários junto aos educandos compõe a primeira etapa do método de alfabetização proposto por Freire (2021e), e remete a conhecer os contextos e seus vocabulários que estabelecem sentidos a esses sujeitos, sendo constituído de valores, desejos, culturas, mas também de ideologias. Desse levantamento, são selecionadas as palavras geradoras que permitirão a formação de novas palavras. Adiante nessa tese, será explorado cada etapa do método de alfabetização Freireana.

¹² No ano de 2020 chegou ao Brasil o coronavírus SARS-CoV-2 que provoca a doença Covid-19. Os primeiros casos foram identificados na cidade de Wuhan, capital da província de Hubei, na China, no final do ano de 2019. A doença devido a seu alto poder de contaminação e potencial letal, provocou um estado de pandemia no mundo, promovendo o isolamento e o distanciamento social, fechamento de escolas, empresas, igrejas, comércios e serviços em geral. Os principais sintomas variam de acordo com as mutações que ao longo do tempo o coronavírus desenvolveu, entre elas, falta de olfato, dor de garganta, febre alta, pneumonia, insuficiência respiratória e até a morte. A doença Covid-19 se instalou na sociedade, com o passar do tempo e com chegada das vacinas, a população está gradativamente reagindo aos efeitos dessa doença que ainda é considerada preocupante. A pandemia de Covid-19 que atingiu o mundo foi definida como crise sanitária, por se tratar de uma catástrofe humana, que dizimou muitas vidas em pouco tempo. Conforme denuncia Morin (2021, p. 21) a Covid-19 e todas as suas implicações deram “origem a uma mega crise feita da combinação de crises políticas, econômicas, sociais, ecológicas, nacionais, planetárias, que se sustentam mutuamente com componentes, interações e indeterminações múltiplas e interligadas, ou seja, complexas [...]”.

Mesmo com a redução da pandemia, as retomadas das atividades extras estão sendo ainda evitadas pela instituição como forma de proteção à vida. Certamente, foi uma experiência de muito aprendizado para mim, que diferente de outras experiências com alfabetização de adultos e de pessoas idosas, essa me possibilitou articular teoria e prática como momentos indissociáveis, indo ao encontro do legado de Freire (2021h) que visa fomentar uma conscientização mais crítica que parte dos conhecimentos prévios dos educandos como elemento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito do doutorado, cumpri as disciplinas do Programa de Pós-Graduação todas a distância devido à pandemia, participei de diversos encontros virtuais da área da educação, publiquei artigos, e aprofundei-me nos estudos de várias temáticas que contribuíram para a elaboração desta tese como sentidos, linguagem, educação e alfabetização libertadora na perspectiva Freireana, EJA, letramento.

Todas as memórias e as trajetórias relatadas trouxeram-me até aqui, corroborando com a minha identidade enquanto militante e pesquisadora que, no contexto da EJA, busca, com esta tese, compreender os sentidos e os desejos que as pessoas jovens, adultas e idosas estudantes da EJA atribuem às práticas sociais de leitura e escrita na vida cotidiana, identificando como lidam com tais práticas em seus contextos e em suas relações sociais.

Observando as nuances técnicas envolvidas neste estudo convido você a conhecer, na seção seguinte, os caminhos metodológicos traçados, visando demonstrar a rigorosidade científica requerida neste tipo de pesquisa.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A escolha pelos percursos metodológicos de uma pesquisa se situa muito além da decisão subjetiva do pesquisador, implica a revelação da sua percepção de mundo e de sujeito que é transpassada por posicionamentos relacionados a diversas dimensões, sobretudo, epistemológicas, políticas e culturais.

Ciente dessa complexidade, essa seção apresenta os caminhos metodológicos percorridos no decorrer da pesquisa, contemplando a sua natureza - o que inclui também a exposição de suas características, procedimentos e técnicas de investigação. Nessa perspectiva, contextualizou-se a EJA no município de São José/Santa Catarina, bem como a apresentação da instituição de ensino selecionada para participação na pesquisa. Na sequência, pode ser visualizada a metodologia que aborda a aplicação dos instrumentos de coleta das informações no campo e a metodologia adotada para o tratamento das informações coletadas, estruturada com base nos “Núcleos de Significação”, segundo Aguiar e Ozella (2013).

2.1 A NATUREZA DA PESQUISA

A referida pesquisa trilhou pela abordagem dialética, em virtude de se fundamentar no protagonismo do ser social, que por meio do movimento relacional, produz conhecimentos que são significados nas suas práticas sociais. Segundo Minayo (2010), a abordagem dialética

se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados [...]. A Dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos. Dessa forma, considera que processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos (Minayo, 2010, p. 25).

Compartilhando dessa mesma abordagem dialética, Freire (2021e), assevera que o enfrentamento das contradições, por meio da atividade dialógica, permite a criação de novos conhecimentos, sentidos e significados, ponderando que o ser humano na sua complexidade se faz na e com a história.

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao ser humano transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens[seres], dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do

mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (Freire, 2021e, p. 41).

A partir da percepção dessa complexidade a qual os sujeitos, mais especificamente os da EJA, estão emergidos, essa pesquisa dialogou de forma interdisciplinar com as áreas da educação, filosofia, antropologia, sociologia e da linguística¹³, apresentando como premissa a consideração das subjetividades das pessoas jovens, adultas e idosas dessa modalidade em seus contextos sociais, históricos, culturais, privilegiando a criticidade e a diversidade, questões fundamentais, conforme defende Amado (2013), para um debate social mais humanizado.

Na busca pelo alcance do objetivo desta tese, a pesquisa se fundamentou na vertente qualitativa, sendo as manifestações das trajetórias de vidas dos protagonistas da EJA, a fonte das informações para a expressão dos sentidos e dos desejos que esses, em um novo tempo e espaço, atribuem as práticas de leitura e de escrita. Follari (2012) salienta que o interesse pelo viés qualitativo tem relação com as situações narradas, a partir do momento em que seja possível “[...] indicar como os sujeitos valorizam as próprias ações, que explicação oferecem de sua própria história, que configuração realizam de seu passado em relação ao êxito ou ao fracasso de sua condição presente [...]” (Follari, 2012, p. 83). Assim, entende-se que a abordagem qualitativa privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, proporcionando a incorporação da questão do significado e da intencionalidade. O enfoque, nesse caso, está em retratar as percepções dos participantes, explorando as diversas especificidades que os caracterizam, como já destaca Minayo (2010).

Em relação à necessidade de a pesquisa ser de caráter exploratório, Severino (2007 p. 123) evidencia que a pesquisa exploratória “busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestações desse objeto”. Dessa forma, o caráter exploratório possibilita ao pesquisador uma maior familiarização com o objeto e a elucidação sobre a temática investigada, conduzindo o mesmo a ter condições, de acordo com as

¹³ Mesmo transitando pela área da linguística, essa tese não pretende se aprofundar sobre as questões metodológicas da alfabetização no que tange à estruturação funcional da linguagem, mas buscará evidenciar dessa área, conhecimentos que remetam às discussões de natureza mais políticas e sociológicas.

informações que captou a projetar questionamentos para discutir com mais propriedade e autonomia sobre o assunto.

Assim, buscou-se nesta tese explorar o campo da EJA pelo recorte dos sentidos e dos desejos dos seus sujeitos em relação às práticas da leitura e de escrita, tendo como recursos os procedimentos metodológicos que envolveram, em grande parte, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo.

No que concerne à pesquisa bibliográfica, Severino (2007) pontua que se refere ao estudo em registros produzidos em livros, artigos científicos, teses e dissertações. Com o advento da tecnologia e da globalização, este estudo incorpora também os registros em publicações on-line, acompanhando assim as novas formas que a sociedade produz e dissemina seus conhecimentos.

Inicialmente, foram realizadas leituras em livros que tratam das temáticas que comportam as palavras-chaves desta pesquisa e um levantamento bibliográfico - do tipo "Estado do Conhecimento". Esse mapeamento foi realizado no primeiro semestre de 2021 e apresentou como fontes de pesquisa os bancos de dados da biblioteca eletrônica científica on-line (*Scielo*) e da biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD) a fim de aproximar a pesquisadora do objeto de pesquisa e para conhecer o que está sendo produzido entorno do universo que dialoga com os objetivos desta tese.

A pesquisa bibliográfica se debruçou sobre as noções básicas acerca da constituição dos sentidos e dos significados; da linguagem e dos desejos, memórias, relação com o saber, transcorrendo pela caracterização teórica em relação às políticas públicas de alfabetização no contexto da Educação de Jovens e Adultos, seguida da contextualização do cenário do analfabetismo. Posteriormente, foram apresentados as aproximações e distanciamentos entre os principais conceitos que abarcam a leitura e a escrita dos sujeitos jovens, adultos e pessoas idosas, detalhando, na sequência, um debate sobre os letramentos sociais e as perspectivas Freireanas na educação, destacando a alfabetização libertadora. Esse estudo bibliográfico apresentou, como aporte teórico, as considerações de autores que estudam tais temáticas os quais sublinham-se: Arroyo (2005, 2017), Freire (2003, 2013, 2014, 2015, 2016, 2018, 2021), Gadotti (2006, 2013, 2018), Street (2003, 2014), Kleiman (2008, 2016), Pinto (2010), Tfouni (2010, 2013), Soares (2003, 2004, 2020, 2021), Charlot (2000, 2013).

Como se buscava o aprofundamento de uma realidade específica junto a um grupo ou amostra de integrantes para captar os sentidos e os desejos inerentes aos estudantes da EJA, optou-se também como procedimento metodológico a pesquisa

de campo, por entender, que essa pesquisa corrobora para a observação mais próxima dos sujeitos analisados. Portanto, o campo selecionado para a aplicação desta pesquisa foi a Escola Básica Municipal Professor Altino Corsino da Silva Flores, situada na região de São José, Santa Catarina, a qual é referência na região e contempla desde os anos iniciais da EJA até o Ensino Médio.

Na pesquisa de campo como estratégia de coletas de informações foi aplicado, inicialmente, um **breve questionário simplificado de sondagem** (ver apêndice A), voltado à seleção dos participantes da pesquisa (composto por perguntas de identificação mais pessoal) e, posteriormente, a técnica da **entrevista semiestruturada, a qual seguiu um roteiro pré-estabelecido**¹⁴ (ver apêndice B) direcionado a conhecer diversos contextos sociais, culturais, psicológicos que fazem parte da história de vida dos estudantes da EJA. Acerca desse roteiro, houve uma atenção especial em sua elaboração por entender o aspecto de cunho facilitador na organização tanto para entrevistado quanto para o entrevistador, ou seja,

cada roteiro tem, portanto, sua lógica de conversação própria, segundo os objetivos da pesquisa, sempre visando a organização do raciocínio e da fala do participante e permitindo que ele compreenda e mantenha o foco da conversação [...]. Perguntas do geral para o específico, ou que sigam uma sequência cronológica, por exemplo, estruturam e motivam um fluxo natural de conversação (Leitão, 2021, p. 12).

No que tange à pesquisa de campo, outra técnica definida para uso foi a da observação pessoal. De acordo com Minayo (2010), a observação apresenta potencialidade em facultar ao pesquisador à percepção de significados, às relações, às normas, aos discursos, às falas, aos sistemas de valores, aos símbolos, às condições estruturais e às dimensões esperadas e inesperadas do problema que motivou a pesquisa. Essa técnica, em associação com as demais selecionadas para esta pesquisa, propiciou um aprofundamento na compreensão dos sentidos e dos desejos atribuídos pelos estudantes da EJA às práticas de leitura e de escrita na vida cotidiana.

Mesmo que esta pesquisa não tenha caráter central de análise documental, foram colhidas algumas informações do documento Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Básica Municipal Professor Altino Corsino da Silva Flores, o qual contextualiza os seus estudantes da EJA, situando os perfis socioeconômico e cultural

¹⁴ Na seção seguinte que trata da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, será feita uma síntese sobre os eixos de perguntas que fizeram parte tanto do questionário simplificado de sondagem, quanto do roteiro das entrevistas.

desses sujeitos e de suas famílias, assim como a realidade pedagógica da referida instituição.

Na apresentação dos procedimentos metodológicos envolvidos nesta tese, é pertinente mencionar sobre os processos formais que verteram permissão legal a essa tese, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)¹⁵. Qualquer pesquisa que necessita lidar com pessoas ou grupo de pessoas para fins científicos, precisa se comprometer em relação à integridade e à ética desses sujeitos durante toda as etapas de investigação. Essa ação se formaliza, por meio da submissão do projeto de pesquisa ao CEP, por meio da apresentação desse documento e de outros como cronograma, currículo *lattes*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), declaração de aceite da instituição envolvida como campo de pesquisa na *homepage* da Plataforma Brasil, a qual abriga os trâmites legais de validação das pesquisas.

No início do mês de outubro do ano de 2022, iniciou-se o cadastramento do projeto de pesquisa (registro nº 64772122.8.0000.0121) junto ao Comitê de Ética, no qual foram levantadas todas essas documentações, dentre estes, destacou-se o TCLE que é o documento que, além de explicar as minúcias da pesquisa (justificativa, objetivos, procedimentos metodológicos, desconfortos, riscos, benefícios, entre outros aspectos), também informa e assegura os direitos dos participantes. Segundo o manual de orientação apresentado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa¹⁶, em 2015, o TCLE é o motivo mais frequente de pendências, devido ao grande número de detalhes que precisam ser considerados em sua elaboração. Esse foi um dos entraves que fez com que o processo de validação e de aprovação do projeto referente a esta pesquisa não tenha sido efetivado na primeira tentativa de submissão, requerendo ajustes na redação do TCLE a fim de esclarecer a metodologia e a liberdade do participante durante toda a pesquisa. Após nova postagem da documentação, o trâmite de avaliação necessitou de mais 30 dias para análise,

¹⁵ Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, criado em 1997, que possui relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

¹⁶ A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). O Sistema CEP/Conep é formado pela Conep (instância máxima de avaliação ética em protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos) e pelos CEP's (Comitês de Ética em Pesquisa), instâncias regionais dispostas em todo território brasileiro. O Sistema também envolve pesquisadores, assistentes de pesquisa, professores e universitários em iniciação científica, instituições de ensino, centros de pesquisa, fomentadores de pesquisa e os participantes de pesquisa.

resultando ao final do mês de dezembro de 2022, no Parecer nº 5.827.945, o qual atestou a aprovação do projeto de pesquisa, declarando a permissão legal para prosseguir com a coleta de informações junto aos participantes que pertencem ao município de São José de Santa Catarina.

2.2 CONTEXTUALIZANDO A EJA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ

O município de São José é o quarto mais populoso de Santa Catarina e a quarta cidade mais antiga do Estado. Com forte potencial econômico e comercial, São José também situa a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino que merece atenção em suas políticas públicas. De acordo com o caderno pedagógico da EJA (São José, 2019), a prefeitura desse município, em convênio com o Governo Federal, no ano de 1988, ofereceu pela primeira vez 17 turmas de Alfabetização de Adultos que faziam parte do *Programa de Alfabetização de Adultos*, cuja demanda era de aproximadamente 400 educandos a serem atendidos ao longo do referido ano (São José, 2019).

Finalizando um ano do início desse programa, 309 educandos conseguiram concluir os anos iniciais da alfabetização, revelando que novas demandas do Ensino Fundamental surgiriam, criando a necessidade da abertura de outros anos de estudo. Por conseguinte, com o término do período de alfabetização, correspondente aos anos iniciais (1º ao 5º ano), fez-se imprescindível, a partir de 1999, a oferta da continuidade para esses alunos. Desse período em diante, passou-se a ofertar os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). A partir do segundo semestre do ano de 2000, percebendo-se a necessidade e o aumento da demanda para continuidade nos estudos, acelerou-se, assim, a oferta para o Ensino Médio na EJA.

A referida modalidade é destinada aos munícipes interessados em retomar os estudos no Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), bem como no Ensino Médio. Na EJA em São José, os alunos, a partir dos quinze anos de idade têm a possibilidade de fazer valer seus direitos de usufruir do acesso e da permanência na educação, ao se matricularem na rede municipal de educação.

As aulas da EJA na rede municipal de São José, no ano de 2022, foram desenvolvidas em sete polos no período noturno, sendo eles: Colégio Municipal Maria Luiza de Melo (Melão), no Kobrasol; no Centro Educacional Municipal (CEM)

Araucária, Serraria; no CEM Antônio Francisco Machado (Forquilhão), Forquilha; no CEM Renascer, bairro Ipiranga; CEM Sebastião Corrêa (CEM Ceniro), no Loteamento Ceniro Martins, em Forquilhas; na Escola Básica Municipal (EBM) Albertina Krummel Maciel¹⁷, na Fazenda Santo Antônio; e na EBM Professor Altino Corsino da Silva Flores, na comunidade Procasa, em Barreiros. No decorrer do tempo, esses polos se reduziram, chegando ao ano de 2023 com apenas seis polos de oferta do ensino da EJA.

As aulas são realizadas na modalidade presencial, no período noturno, de segunda a sexta-feira, das 18h30min às 22h. Segundo o Caderno Pedagógico da EJA (São José, 2019), a frequência mínima exigida dos alunos é de 75% (setenta e cinco por cento) para Ensino Fundamental e Médio, sendo que a aprovação fica vinculada ao conceito mínimo correspondente a nota 05 na escala de 0 a 10 (zero a dez). O tempo necessário para conclusão da alfabetização fica condicionado ao desempenho individual e ao próprio tempo do educando, que pode ser encaminhado aos anos seguintes por meio de avaliações realizadas pelos professores.

A orientação geral para matrícula na EJA é a apresentação de documentos pessoais de identificação e os que comprovem a escolaridade no ano anterior ao que o aluno pretende se matricular. Contudo, se o educando não possuir nenhum tipo de documentação escolar, a própria unidade de ensino realizará uma avaliação de desempenho e o encaminhará à fase que estiver apto a frequentar, conforme determina a legislação vigente, LDB n ° 9.394/96, Art. 37. Convém ressaltar que para cada fase escolar na EJA, existe o tempo equivalente a um semestre do ano letivo, ou seja, para cada série/ano, o educando deverá cumprir o tempo relativo a dois bimestres letivos. Portanto, o estudante poderá concluir os estudos correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental em dois anos, assim como no Ensino Médio.

No ano de 2017, a EJA na rede municipal de São José identificou 1640 alunos matriculados nessa modalidade; já no ano de 2022 esse número se reduziu para 904, segundo o Censo Escolar de 2022, divulgado pelo INEP (2023). Essa queda nas matrículas na EJA, no município de São José, infelizmente, acompanha a tendência nacional de queda nas matrículas na EJA, reflexo de um desmantelamento da modalidade. Segundo Ventura e Oliveira (2020), esse cenário é resultado do descaso

¹⁷ A Escola Básica Municipal (EBM) Albertina Krummel Maciel em 2022 não mais ofertou a EJA, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação de São José.

das esferas governamentais que regidas pela ordem neoliberal, persistem em excluir a classe popular de usufruir do direito à educação quando fecham polos de EJA. Felizmente, alguns polos de EJA do município de São José, como a *Escola Básica Municipal Professor Altino Corsino da Silva Flores*, resistem a esse cenário, mostrando que há esperanças, e que a EJA não se dissolverá mediante suas demandas que ainda se fazem presentes na sociedade.

2.3 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A escola selecionada para esta pesquisa foi a Escola Básica Municipal Professor Altino Corsino da Silva Flores. Essa escolha foi justificada pelo fato de que a instituição é uma das poucas no município de São José a ofertar os anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), incluindo cursos de alfabetização. Além disso, a escola é conhecida por sua significativa participação comunitária na defesa e na manutenção de suas atividades. Além disso, a aproximação da residência dessa pesquisadora à escola, também, foi outro fator preponderante que facilitou a escolha, em virtude dos reduzidos gastos com deslocamento, otimizando inclusive, o tempo e os processos de pesquisa com os participantes.

A *Escola Básica Municipal Professor Altino Corsino da Silva Flores* integra a rede municipal de educação de São José, Santa Catarina e está situada à rua Genuíno Pereira da Silva, 514, no bairro Santos Dumont (popularmente conhecido como Procasa), uma região de vulnerabilidade social. Desde 2003, a escola oferta a modalidade da EJA, mas a instituição já existe há mais de 50 anos atuando com a educação básica.

Analisando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida escola e a observação *in lócus*, identificou-se que a estrutura física da escola é composta por dois andares, totalizando dez salas de aula, dois pátios, uma quadra de esporte coberta, rampas de acesso, escada de emergência, sala de informática com 20 máquinas, sala de práticas corporais, sala de mídia climatizada, amplo refeitório, cozinha, seis banheiros, parquinho, biblioteca, sala de professores e secretaria. A referida escola é muito organizada, limpa, o que destoa da realidade, de grande parte, das escolas públicas. Além disso, ela possui uma imagem positiva perante a comunidade, segundo a própria coordenadora de EJA da instituição.

Os estudantes da EJA até o ano de 2022 frequentavam as aulas na instituição quatro dias por semana, de segunda a quinta-feira. Na sexta-feira, os alunos precisavam cumprir 100 horas de cursos ou atividades extraclasse. A partir do ano de 2023, os(as) alunos(as) começaram a ter aulas também nas sextas-feiras, em função das disciplinas de educação física e informática, incorporadas ao novo currículo da EJA. A duração do turno para a alfabetização é das 18h30min às 20h30min e das 18h30min às 22h para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Aos alunos que comprovam que são trabalhadores, a escola tolera a entrada em classe até a segunda aula, para os demais o tempo tolerável de atraso não ultrapassa a 10 minutos. Em sua grande maioria, as classes de EJA são compostas por trabalhadores, aposentados (na classe de alfabetização) e por adolescentes que saem do Ensino Fundamental entre os 15 e 19 anos (Ensino Médio). Todos recebem alimentação, a merenda escolar, e os materiais de estudo como: caderno, estojo, lápis, borracha, régua, apontador, mochila.

De acordo com Meyer (2018), nas turmas de alfabetização os alunos permanecem o tempo que for necessário até conseguirem realizar uma prova de desempenho que envolvam questões de português e matemática. Muitos deles chegam sem saber ler e escrever nos anos iniciais da EJA e permanecem cerca de 2 a 3 anos até conseguirem avançar para os próximos anos do Ensino Fundamental.

A escola Altino, até o ano de 2018, foi responsável pelos alunos do Ensino Médio do CEJA, mas toda a parte de documentação era efetuada por meio da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina. Após o ano de 2018, a referida escola saiu do rol das escolas que ofertariam o Ensino Médio na EJA. A explicação por parte da esfera pública, seria devido ao número mais reduzido de alunos que procuravam essa unidade em relação as outras do município de São José, fato esse contestado pela própria coordenadora de EJA da Escola Altino, ao declarar que tal redução só foi resultado do sucateamento que já estava ocorrendo em relação ao Ensino Médio da EJA no que diz respeito à oferta da merenda, dos materiais didáticos entre outros fatores.

A seguir, apresenta-se uma tabela com os quantitativos de alunos que frequentaram a EJA na *Escola Básica Municipal Professor Altino Corsino da Silva Flores* entre os anos de 2018 a 2023.

Tabela 2 - Quantitativo de alunos na EJA na Escola Básica Municipal Professor Altino Corsino da Silva Flores (2018 – 2023)

Anos do Ensino Fundamental	Quantitativo de alunos					
	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	35	20	23	30	19	24
Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	120	78	81	78	52	52
Total	155	98	104	108	71	76

Fonte: dados fornecidos pela coordenação da EJA da EBM Professor Altino Corsino da Silva Flores

De acordo com os dados da tabela, associado as declarações da coordenadora da EJA da referida escola, averiguou-se que, no ano de 2019, com o governo de Jair Bolsonaro, o quantitativo de alunos na EJA sofreu redução significativa, sendo impactado pelas políticas públicas desfavoráveis que intensificaram a precarização da EJA, reverberando, principalmente, na falta de incentivos financeiros nas estruturas físicas das escolas, nos materiais de estudo e nas capacitações para os profissionais dessa modalidade.

Outra observação se direcionou a constatar que a pandemia ocasionada pela covid-19, para surpresa de toda a instituição da escola Altino, não provocou a diminuição no quantitativo de alunos na EJA no ano de 2020, até revelando um breve aumento. Todavia, essa elevação não mitigou todos os desafios que se fizeram presentes durante o período pandêmico, tais como dificuldades dos estudantes da EJA, principalmente os da alfabetização no acesso e no manuseio dos aparelhos celulares para se comunicarem com a escola e com os professores, dificuldade logística para se apropriarem dos materiais de estudos e das avaliações, sensação de isolamento, desmotivação por falta da interação social e até a falta da provisão dos recursos mais básicos para sobrevivência de proteção à vida. Não obstante, os esforços dos docentes e da escola foram direcionados a reduzir os efeitos desses desafios, tendo como principais ações a elaboração de cronograma mais flexível para entrega das atividades e das avaliações, organização de um sistema de rodízio na escola atuando nos atendimentos personalizados, apoio nas entregas domiciliares dos materiais de estudo e das avaliações, principalmente, nas situações de impossibilidade de locomoção até a escola (por motivo de doença, falta de condução...). Outros esforços se concentraram no atendimento via ferramentas tecnológicas mais simples como o telefone, *whatsApp*, os quais foram amplamente utilizadas como meio de comunicação para fins administrativos e pedagógicos. O apoio extra educacional também foi recorrente nos tempos pandêmicos, mobilizando toda a comunidade escolar na doação de alimentos, e materiais básicos de

sobrevivência para algumas famílias de seus alunos que perderam seus empregos por conta do fechamento de diversas empresas.

No ano de 2021, constatou-se o aumento no quantitativo de matrículas dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Acerca desse ano, a coordenadora da EJA mencionou que as pessoas idosas, mesmo com o risco de Covid-19, já sinalizavam para atitudes de mais esperança, que podem ter sido motivadas pela vacinação e pela perspectiva de que mesmo com o ensino remoto, com todas as dificuldades, seria possível a inserção no processo de escolarização.

No entanto, no ano seguinte de 2022, considerado pós-pandêmico, a redução no quantitativo dos alunos da EJA foi mais significativa, tendo como principais causas a falta de divulgação e de chamada pública que ofuscaram a atração do público-alvo de pessoas jovens, adultas e idosas na EJA, e a instabilidade política e econômica eminente no Brasil e no mundo. Tal cenário foi resultado das disputas partidárias e das incertezas advindas da guerra da Ucrânia, elevando os preços de muitos alimentos, combustíveis, o que gerou crises que instigaram as pessoas jovens, adultas e idosas, de alguma forma, a procurarem novas formas de obtenção renda ou de ampliação de carga horária de trabalho, o que mais uma vez as impulsionaram a permanecer fora da escola, não se matriculando na EJA.

Já no ano de 2023, nos anos finais do Ensino Fundamental da EJA, não houve alteração no quantitativo de alunos; contudo se identificou uma pequena elevação nos números nos anos iniciais do Ensino Fundamental, revelando uma reação positiva no cenário educacional diante de uma nova gestão nacional com perspectivas voltadas a favorecer a classe popular que compõe o universo dos sujeitos da EJA.

Na busca de compreender ainda mais sobre os perfis dos sujeitos que procuram pela EJA na *Escola Básica Municipal Professor Altino Corsino da Silva Flores*, e de suas famílias, recorreu-se também ao Projeto Político Pedagógico (PPP)¹⁸ da referida instituição de ensino.

Seus alunos residem, basicamente, nos bairros Chico Mendes, Monte Cristo e Santos Dummont, os quais apresentam intensa movimentação de tráfico de drogas e baixa condição socioeconômica. As famílias desses alunos são oriundas de outras

¹⁸ Convém destacar que a última atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) é datado de 2014 e, devido ao fator temporal, alguns dados referentes ao perfil das famílias e dos estudantes podem não refletir na íntegra a realidade presente, contudo servem como indicativos para possíveis cenários.

regiões do interior do estado de Santa Catarina, sendo que 20% ainda vieram dos estados vizinhos Paraná e Rio Grande do Sul.

Com relação à etnia, o Projeto Político Pedagógico (PPP) informa que há 40% brancos, 30% negros e 20% pardos. Cerca de 30% dos sujeitos apenas estudam, 15% estão desempregados e 55% possuem atividades laborais.

De acordo com o documento, o sujeito da EJA vem em busca de conhecimento, formação, autorrealização para conquistar mais qualidade de vida e, conseqüentemente, outras ocupações profissionais. Grande parte dos pais dos alunos da EJA não concluíram o Ensino Fundamental e, em função desse contexto, a escola propõe-se a desenvolver propostas que envolvam a comunidade e os pais dos alunos de forma a contribuir para o exercício da cidadania. Nesse âmbito, a ação educativa, segundo o PPP, é baseada “[...] no ensino-aprendizagem com ênfase no aprender a aprender, no saber a pensar, no criar e no inovar, e no construir conhecimentos, através da participação priorizando a formação de conceito e tendo o conteúdo como meio e não como fim” (São José, 2014, p. 4).

Observando a questão de avaliação na EJA, o documento ainda aborda que [...] “deve buscar resgatar a autoestima do sujeito, fazer com que o aluno renove seus interesses quanto à necessidade do saber e da valorização das relações pessoais e promover a apropriação do conhecimento” (São José, 2014, p. 41).

As avaliações ocorrem durante todo o processo de ensino- aprendizagem e não somente no final do processo educativo. O sistema de avaliação segue os padrões tradicionais de notas de 0 a 10 e para a aprovação, é necessário que haja, frequência de 75% e média semestral igual ou maior 7,0, mas o aluno que passar pela recuperação final e atingir a nota 5,0 (cinco), já está apto para a aprovação.

A escola organiza projetos culturais e sociais ao longo do ano, abordando questões de combate ao racismo, cuidados com meio ambiente, ações contra violência doméstica, direitos e deveres dos cidadãos, democracia, saúde e bem-estar social, revelando que foca na humanização do ser humano.

Em síntese, essa foi uma breve descrição do campo de pesquisa, no qual se localizou os (as) estudantes da EJA que se submeteram, voluntariamente, à aplicação de determinados instrumentos de coleta de informações, os quais serão discutidos na subseção seguinte.

2.4 APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

No dia 01 de março de 2023, já com o projeto aprovado pelo Comitê de ética, realizou-se a primeira visita à Escola Altino Flores, tendo como contato principal, a coordenadora da EJA da instituição. Nesse momento, foram esclarecidos os objetivos da tese e a sua metodologia, principalmente, os meandros relacionados à seleção dos participantes da pesquisa e à aplicação dos instrumentos de coleta das informações. Desse modo, a referida seleção seguiria uma sondagem inicial, por meio da aplicação de um questionário prévio simplificado (ver apêndice A) com os estudantes do Ensino Fundamental da EJA. Além disso, foi informado que, posteriormente a essa seleção, seriam realizadas entrevistas individuais com os selecionados, em dias previamente definidos, tendo a mediação e o aval da coordenação.

Após essa conversa, a coordenadora da EJA organizou a data do dia 08 de março de 2023 para a aplicação do questionário prévio simplificado, o qual foi composto por dois eixos de perguntas: um relacionado à identificação pessoal, abrangendo questões como idade, estado civil, sexo, cor/raça e outro eixo voltado a alguns aspectos socioeconômicos, abarcando indagações envolvendo trabalho, renda familiar, forma de residência.

A população de estudantes na EJA em 2023 - no Ensino Fundamental tanto dos anos iniciais quanto dos finais da Escola Básica Municipal Professor Altino Corsino da Silva Flores - era de 76 estudantes (ver tabela 02 na subseção 2.3). Contudo, em função da falta de assiduidade dos alunos, indagou-se somente a 50 estudantes sobre o interesse em ser entrevistado. Após a explanação em sala de aula sobre os objetivos da tese e como seriam realizadas as entrevistas, apenas 12 estudantes (08 dos anos finais do EF e 04 da classe de alfabetização), se colocaram à disposição para compor a pesquisa.

A primeira turma a participar dessa sondagem, no início de março de 2023, foi a dos anos iniciais do Ensino Fundamental referente à classe de alfabetização. Antes de aplicar o questionário simplificado, a pesquisadora se apresentou à turma e relatou acerca de sua pesquisa de doutoramento, destacando seus objetivos e indagando quem teria interesse de participar como entrevistado. Na sequência, a pesquisadora entregou o questionário de sondagem apenas aos alunos que haviam demonstrado o interesse em participar da pesquisa. Os alfabetizandos interessados precisaram de auxílio mais próximo da pesquisadora e da coordenadora da EJA da instituição para

responderem ao questionário, sendo que algumas palavras precisaram ser escritas na lousa para facilitar a visualização. Essa dificuldade, já prevista pela própria pesquisadora, objetivou movimentar os alfabetizandos em direção não somente às práticas de leitura e de escrita, mas sobretudo às estratégias de se relacionarem com essas práticas mesmo sem as dominarem em sua plenitude. Na turma dos anos finais do Ensino Fundamental da EJA, a aplicação do questionário ocorreu similar à da alfabetização, no entanto, ela fluiu mais rapidamente. Em ambas as turmas, a pesquisadora observou que, parte dos estudantes, demonstraram ansiedade e sentimento de valorização ao responder ao questionário; mas também de desconfiança, a considerar que era primeira vez que eram solicitados a participar de uma pesquisa de cunho acadêmico.

Considerando os critérios de respeito à diversidade e da profundidade que as análises das trajetórias de vida demandariam, selecionou-se para compor o conjunto de entrevistados, apenas cinco sujeitos da EJA de diferentes perfis em relação ao sexo, à questão etária e etnia, ao estado civil e à ocupação profissional, sendo 03 (três) alfabetizandos e 02 (dois) estudantes pertencentes aos anos finais do Ensino Fundamental, conforme apresentado a seguir no quadro 7 (para mais detalhamento de cada perfil, acessar a seção 5.2).

Quadro 1 - Síntese referente aos perfis dos participantes da pesquisa

	Respeitador	Persistente	Lutador	Trabalhadora	Destemido
Idade	78	40	20	60	62
Estado civil	Viúvo	Casada	Solteiro	Separada	Solteiro
Sexo	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Cor/Raça	Branca	Branca	Parda	Negra	Parda
Anos do Ensino Fundamental	Anos Iniciais do E.F Alfabetização	Anos finais do E.F (6º ano)	Anos finais do E.F (7º ano)	Anos Iniciais do E.F Alfabetização	Anos Iniciais do E.F Alfabetização
Naturalidade	Santa Catarina	Santa Catarina	Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul	Bahia
Ocupação Profissional	Aposentado	Copeira por empresa terceirizada	Desempregado	Diarista em casa de famílias	Cabeleireiro

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

No dia seguinte a essa seleção, os respectivos estudantes foram convidados oficialmente a participarem da pesquisa, recebendo o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE), o qual foi lido pela pesquisadora e devidamente assinado pelo participante.

Concluída essa seleção, a coordenadora da EJA da instituição intermediou o contato com os estudantes. Por meio da plataforma eletrônica *whatsapp*, foi

comunicado os dias reservados para a realização de cada entrevista à coordenadora da EJA, a qual combinava com o respectivo estudante acerca da entrevista, que tinha como local de realização, as instalações da Escola Altino Flores, duas horas antes do início do horário das aulas do período noturno (às 17:00 horas).

Realizaram-se cinco entrevistas, em dias distintos nos meses de março e de abril de 2023, as quais seguiram um roteiro organizado (ver apêndice B), estruturado nos seguintes eixos: *memórias da infância e juventude; trajetória familiar; trajetória escolar; trajetória profissional/trabalho; trajetória em outros ambientes/grupos sociais; trajetórias criadas pelo uso (ou não) da leitura e da escrita na vida cotidiana*. Em vista da importância das relações estabelecidas durante essas trajetórias e como elas poderiam impactar na compreensão dos sentidos e dos desejos que as pessoas jovens, adultas e idosas estudantes da EJA atribuíssem às práticas sociais de leitura e de escrita na vida cotidiana, o referido roteiro buscou privilegiar uma linguagem mais simples e objetiva nas perguntas que pudesse mitigar, ao máximo, a dificuldade de entendimento por parte dos participantes. Mesmo assim, durante a entrevista, as questões eram repetidas pacientemente e traduzidas de outras formas, conforme a necessidade de cada entrevistado.

O espaço destinado para as entrevistas foi a sala de artes da escola, por ser esse um ambiente mais aconchegante, com climatização e distante de aglomerações da instituição que pudessem provocar interferências e ruídos durante as entrevistas. O entrevistado era recepcionado com um café e bolachas (providenciados pela pesquisadora) e antes de iniciar a entrevista propriamente dita, a pesquisadora se apresentava novamente, esclarecendo os objetivos da pesquisa de doutoramento, ratificando também a importância da contribuição dos estudantes na elaboração da mesma.

Dessa forma, sem a pretensão de ser formal, desenvolveram-se entrevistas acolhedoras com o objetivo de, por meio da escuta ativa, conhecer mais sobre os sujeitos da EJA selecionados, na tentativa de identificar os seus sentidos e os seus desejos atribuídos às práticas sociais da leitura e da escrita, bem como as formas que esses sujeitos lidam com tais práticas no contexto cotidiano. Sobre o momento da entrevista, Minayo (2010) situa que é

acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem por objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (Minayo, 2010, p. 64).

Nos momentos de entrevista, rememorou-se o legado de Freire (2021a) mediante a relação educador e educando. Por mais que a atuação durante a entrevista seja, a priori de investigar, de conhecer as realidades e percepções retratadas pelos educandos pesquisados, o sentido como pesquisadora que aprende com o outro, que promove a conscientização crítica através de indagações, e provocações; se revelou como parte indissociável que, na mesma proporção que mostrava zelo em não invadir ou manipular os entrevistados; os incentivava à livre manifestação das diferentes formas de linguagem e comunicação.

O cuidado principal, no momento da entrevista, foi prover um ambiente propício ao diálogo que permitisse ao entrevistado revelar somente aquilo que desejasse. Portanto, a entrevista, apesar de seguir um roteiro, abordando questões sobre as fases da infância, juventude, fase adulta e velhice dos estudantes da EJA, destacando os sentidos e os desejos entorno das práticas de leitura e de escrita, ela se caracterizou por ser informal, possibilitando ao investigado conduzir o relato de sua própria trajetória de vida. Assim, como o sujeito é o protagonista da sua história, conforme advoga Freire (2021e), o roteiro não se propôs a ser fechado e rígido. Nesse sentido, houve bastante flexibilidade durante as entrevistas para o estabelecimento de uma escuta ativa a tudo que era expresso pelos entrevistados.

Outra técnica de coleta de dados utilizada no âmbito da pesquisa de campo, foi a técnica da observação pessoal das diferentes formas de linguagens não verbais, refletidas pelos estudantes da EJA em gestos e olhares. Nas entrevistas, por exemplo, muitos olhos lacrimejantes foram presentes, acompanhados de muitos sorrisos de gratidão por se encontrarem novamente na busca pela própria identidade ao voltar à escola.

As falas dos pesquisados, assim como as suas manifestações não verbais, foram organizadas seguindo uma metodologia científica, a qual se mostrou comprometida em analisar os conteúdos de forma humanizada e preocupada em evidenciar os sentidos e desejos dos sujeitos da EJA.

2.5 METODOLOGIA PARA O TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

No que diz respeito ao tratamento das informações coletadas na pesquisa de campo, adotou-se a metodologia de análise “Núcleos de Significação”, disseminada por Aguiar e Ozella (2006, 2013). Essa metodologia parte das interlocuções e falas

dos sujeitos pesquisados, as quais são organizadas, nucleadas e analisadas, para possibilitar a compreensão dos modos de pensar, sentir e agir dos pesquisados. Nessa direção, o tratamento das informações coletadas buscou ultrapassar a aparência, se aproximando da essência dos sentidos e desejos, considerando as relações e contextos dos seus partícipes, bem como os aportes teóricos científicos envolvidos no universo da EJA. Assim, “o esforço empreendido é na direção de, num processo construtivo interpretativo, partir do empírico, mas, superá-lo” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 308). Portanto, tomando como base as premissas do ser humano histórico, dialético, esse procedimento de análise se debruçou sobre a análise das palavras ditas e das não ditas pelos sujeitos pesquisados.

Como etapa metodológica inicial do tratamento das informações, segundo Aguiar e Ozella (2013) está a leitura flutuante dos materiais transcritos das entrevistas com os pesquisados. Essa etapa que perpassou por uma leitura de identificação, a priori, não apresentou o compromisso de análise mais aprofundada dos enunciados, mas objetivou destacar dos conteúdos temáticos das falas, elementos das trajetórias de vida que, de acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 309) “carregam maior carga emocional” que reiteram suas percepções, suas memórias, seus sentimentos, seus gostos, seus medos e seus desejos. Tais conteúdos nomeados de “pré-indicadores” representam trechos de falas mais recorrentes que articulam determinadas palavras dentro de contextos que fazem sentido aos seus emissores, participantes da pesquisa. Por advirem de uma leitura flutuante por parte da pesquisadora, esses “pré-indicadores” não se preocuparam em serem categorizados nesse momento, mas em compor um panorama mais amplo de possibilidades para a futura elaboração dos núcleos de significação que possam estabelecer relação com o objetivo da pesquisa.

Após essa etapa, a pesquisadora releu “os pré-indicadores”, com um olhar mais apurado aglutinando-os de acordo com suas similaridades. A etapa resultante dessa ação, constituiu a formação dos grupos dos “indicadores”, sendo mais reduzido que seus antecessores, exigindo da pesquisadora uma outra releitura, agora mais minuciosa das falas transcritas das entrevistas com vistas ao “processo de análise que aponta um início de nuclearização” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309).

Paralelamente a essa releitura, iniciou-se a fase da construção dos núcleos de significação que baseados nos indicadores, buscou

verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais

consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (Aguiar; Ozella, 2013, p. 310).

No momento da construção dos núcleos, destacaram-se os modos de pensar, de sentir e de agir dos pesquisados. Essa construção é considerada por Aguiar e Ozella (2013, p. 309) como “momento superior de abstração”, pois parte do empírico para análise dialética que é transpassada pela compreensão crítica do pesquisador perante a realidade observada e interpretada. Nessa etapa, apresentou-se um número reduzido de “Núcleos de Significação”, a considerar que não se estacionasse ou mesmo se repetisse os “indicadores”, mas que os ultrapassassem, entrelaçando aspectos gerais que os identificassem para as análises interpretativas posteriores. Seguindo as orientações de Aguiar e Ozella (2013), a nomeação dos “Núcleos de Significação” para esta pesquisa (ver na seção 5), se embasou na essência dos sentimentos, desejos, significações mais comumente manifestadas pelos pesquisados.

Definidos os “Núcleos de Significação”, sucedeu-se com as análises das falas no âmbito de cada um dos núcleos à luz das teorias científicas (ver subsecção 5.3). Porquanto, não somente o que foi expresso no discurso verbal, oral foi objeto de análise; mas também o que foi silenciado. Assim, a linguagem não verbal, representada pelas expressões corporais, faciais, gestuais, por comporem também os indicativos de memórias e de sentimentos, não foram desconsiderados das análises, haja vista que constituem as próprias identidades dos pesquisados.

Segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 311), “a partir da fala [da expressão], caminha-se para um plano mais interiorizado, denominando de zona de sentidos”. Desse modo, na análise dos “Núcleos de Significação”, voltou-se também ao referencial teórico composto por diversos olhares epistemológicos, a fim de apreender sentidos das diferentes formas de manifestações.

2.6 ESTADO DO CONHECIMENTO

A aproximação inicial com um objeto de pesquisa perpassa por um movimento diagnóstico voltado ao levantamento do que já foi produzido pela esfera científica sobre esse objeto ou outros similares a ele, subsidiando assim informações para que o pesquisador possa tomar decisões mais assertivas no seu percurso de elaboração intelectual.

Diferentemente do “Estado da Arte”, balanço sobre todos os trabalhos publicados em múltiplas fontes: dissertações e teses, periódicos, livros e anais de congressos de uma área, segundo Romanowski e Ens (2006); o “Estado do Conhecimento” é o mapeamento que se refere a um setor das publicações acerca de um tema estudado. Devido à relevância deste mapeamento para o contexto temporal da tese e à possibilidade de selecionar bancos de dados que ajudem a verificar a presença ou ausência de certas temáticas ao longo do tempo, optou-se pelo “Estado do Conhecimento” nesta pesquisa, o que permitirá indicações de comparações e análises que promovam novas perspectivas de produções.

Para realizar esse tipo de levantamento, também é necessário seguir determinados procedimentos para que se consiga, metodologicamente, atingir uma sistematização, para então interpretar o que vem sendo produzido por determinado assunto. Inicialmente, para que as buscas sejam limitadas ao objeto da pesquisa, é necessário definir alguns descritores¹⁹ e colocá-los em bancos de dados a fim de que os trabalhos sejam localizados (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

O mapeamento elaborado, que se inspirou nas autoras acima, apresentou como procedimentos metodológicos, as seguintes etapas:

- definição dos bancos de dados e descritores para as buscas e para o refinamento da pesquisa;
- mapeamento e seleção das produções após a aplicação dos descritores;
- leitura dinâmica das publicações selecionadas e dos seus resumos;
- elaboração de quadros com a identificação das publicações selecionadas;
- apresentação das informações encontradas nas publicações (temáticas, objetivos, metodologia, principais autores e resultados obtidos), através de síntese com as devidas complementações; quando necessário;
- elaboração de tabelas com vistas à demonstração quantitativas, descritivas;
- análise geral do levantamento.

Esse mapeamento foi realizado no primeiro semestre de 2021 e apresentou como fontes de pesquisa os bancos de dados da biblioteca eletrônica científica online (*Scielo*) e da biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD). O recorte temporal

¹⁹ Descritor, nas palavras de Nobre e Bernardo (2006, p. 05), é “um termo ou palavra-chave que a base de dados utiliza para indexar o artigo. Os descritores conferem maior especificidade à busca realizada”.

utilizado para esse levantamento foi de 2014 e 2021. A opção por esse período foi devido à publicação no idioma Português da primeira edição do livro “Letramentos Sociais” em 2014, de Brian Street, que despertou o desenvolvimento de pesquisas nacionais entrelaçando a interface sociológica aos estudos já existentes sobre letramento, bem como ao estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE)²⁰ de 2014 que trouxe expectativas em relação à educação de jovens e adultos.

Para que o levantamento explicitasse temáticas que pudessem ser consideradas pelos objetivos específicos desta tese, optou-se por definir duas combinações de descritores²¹, sendo a primeira “Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas da EJA e Sujeitos da EJA” e a segunda “Alfabetização de adultos; Letramento, Práticas sociais de leitura e escrita”.

Assim, a relevância para o uso dos descritores se dá pela necessidade de se cercar o objeto, através de recortes mais específicos, visando localizar produções científicas que possam contribuir com indicações de autores, metodologias e fundamentações teóricas e outras informações que apontem lacunas e potencialidades que possam ser exploradas na elaboração desta pesquisa.

Após essas justificativas, exhibe-se a seguir o quadro do levantamento de artigos²² na base de dados *Scielo*, referente à primeira combinação de descritores: *Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas da EJA e Sujeitos da EJA*, os quais corroboram para contextualizar parte dos objetivos específicos desta tese.

Quadro 2 - Identificação de artigos no banco de dados *Scielo* referente ao primeiro descritor

Autor/Título/Link da produção	Publicação/Ano	Instituição
SOUZA Filho, Alcides Alves de; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIN, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4b8tWfCRNXmBxCt8CzC3chQ/?lang=pt#	Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação 29 (112) Jul-Set 2021	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

²⁰ Esse plano foi instituído pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) tendo vigência até 2024. O PNE traz 20 metas, sendo as metas nove e dez as que tratam sobre a educação de jovens e adultos. (No capítulo desta tese que trata sobre Políticas Públicas, serão realizadas algumas considerações sobre o PNE de 2014).

²¹ Tentou-se incluir as palavras desejos e sentidos para compor a combinação dos descritores; todavia, nas buscas ora essas palavras truncavam a apresentação de resultados, ora se direcionavam para o desejo com cunho sexual, o que não converge com os objetivos desta tese.

²² Optou-se pelo levantamento de artigos na base *Scielo*, em função de que a outra base selecionada, a BDTD, já apresenta uma gama diversificada de dissertações e teses.

Autor/Título/Link da produção	Publicação/Ano	Instituição
CABRAL, Paula; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosana; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. EJA e Trabalho Docente em Espaços de Privação de Liberdade. https://www.scielo.br/j/edreal/a/HwVQbM8r9QJLJt9mzYB86Fp/?lang=pt	Revista Educação e Realidade 45 (2) 2020	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) Universidade Federal de São Carlos (UFscar)
MORAES, Carolina Martins, ARAUJO, Ludgleydson Fernandes de NEGREIROS, Fauston. Educação de Jovens e Adultos e representações sociais: um estudo psicossocial entre estudantes da EJA. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122020000300529&lang=pt	Revista Internacional de desenvolvimento local 21 (3) • Jul-Set 2020	Universidade Federal do Piauí (UFPI)
SANTOS, Pollyana dos, SILVA, Gabriela da. Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000200604&lang=pt	Revista Educação e Realidade 45 (2) 2020	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. (IFES) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
LIMA, Alef de Oliveira. As origens emocionais da evasão: apontamentos etnográficos a partir da Educação de Jovens e adultos. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832019000200253&lang=pt	Revista Horizontes Antropológicos 25 (54) Mai-Agost 2019	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
PINI, Francisca Rodrigues. Educação popular em direitos humanos no processo de educação de jovens, adultos e idosos: um projeto do MOVA-BRASIL. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100206&lang=pt	Educação em Revista UFMG. 35 Jan-Dec 2019	Instituto Paulo Freire (IPF)
XAVIER, Cristiane Fernanda. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942019000100509&lang=pt	Revista Brasileira de História da Educação 19, 2019	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
MORAIS, Caroline de; RAMOS, Flávia Broccheto; HADDAD, Sérgio. Paratextos em livros de imagem selecionados para Educação de Jovens e Adultos. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812019000200384&lang=pt	Revista Brasileira de Estudos. Pedagógicos 100 (255) May-Aug 2019	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Universidade de Caxias do Sul (UCS) Universidade de São Paulo (USP)
PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100305&lang=pt	Revista Brasileira de Educação 24 - 2019	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Universidade de Caxias do Sul (UCS) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000200455&lang=pt	Revista Brasileira de Educação 21 (65) Apr-Jun 2016	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Autor/Título/Link da produção	Publicação/Ano	Instituição
HAAS, Clarissa; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Em tempos de democratização do direito à educação: Como têm se delineado as políticas de acesso aos estudantes com deficiência no Rio Grande do Sul? https://www.scielo.br/j/rbee/a/JzXt8M9TM43xjLmWcdBrCsh/?lang=pt	Revista Brasileira de Educação Especial 21 (4) Dez 2015	Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2021.

Dos 283 artigos localizados no *Scielo* com o auxílio da combinação dos descritores: *Educação de Jovens e Adultos*; *Políticas Públicas da EJA* e *Sujeitos da EJA*, identificaram-se 11 artigos que trazem contribuições relevantes, haja vista a aproximação com alguns dos fatores elencados nos objetivos específicos desta tese. Assim, destaca-se que foi necessário fazer uma seleção mais criteriosa dos 238 artigos, em função de grande parte abrigar outras articulações da EJA como educação no campo, qualificação docente, que não convergem com o foco desta pesquisa. A seguir, as análises dos 11 artigos selecionados serão apresentadas por meio de suas sínteses.

O estudo de Souza, Cassol e Amarin (2021) analisou a juvenilização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando as causas desse processo e as implicações na escolarização. A pesquisa procurou refletir sobre os motivos que determinaram a inserção dos jovens na EJA, especificando as causas e os impactos vivenciados. A abordagem da pesquisa é qualitativa, ancorada, estrategicamente, na pesquisa de campo. A coleta de dados foi lograda com o uso do questionário semiestruturado, aplicado junto aos sujeitos da investigação: 27 professores e 37 alunos de escolas públicas de Barreiras e de Salvador, na Bahia. Os resultados apontaram a interferência da atividade laboral dos estudantes no processo de escolarização; a luta pela garantia do acesso/permanência na escola; a prática pedagógica e a gestão escolar como promotoras da inclusão com diálogo, da qualidade de ensino e de equidade.

No artigo de Cabral, Onofre e Laffin (2020), observou-se as políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como foco a modalidade nas unidades penais brasileiras. A partir desse movimento, estabeleceram-se relações com as pesquisas de campo que tratam do trabalho de professores nos espaços de privação e restrição de liberdade. A produção, com abordagem qualitativa, é fruto de estudos bibliográficos e análises documentais. As reflexões apresentadas permitem compreender aspectos das diretrizes educacionais

e de estudos na área, articulados às consequências para o trabalho docente, em vista de disputas e consensos produzidos no contexto das reformas neoliberais.

De acordo Moraes, Araújo e Negreiros (2020), verificou-se que o estudo objetivou apreender as representações sociais de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) acerca da escola, da própria modalidade de “educação de jovens e adultos” e do futuro. Trata-se de um estudo exploratório e descritivo, de abordagem qualitativa com dados transversais. O futuro por vezes é representado pelos desejos relacionados à família, ao trabalho, à possibilidade de emprego, ao casamento e ao cuidado dos filhos.

O artigo de Santos e Silva (2020) refere-se ao “Estado do Conhecimento” das produções científicas sobre sujeitos da EJA no Brasil. A problemática de pesquisa se voltou a compreender quais os principais fundamentos teórico-metodológicos presentes nas produções resultantes das pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil que versam sobre os sujeitos estudantes. A coleta de dados utilizou a modalidade EJA articulada aos seguintes descritores: sujeitos, identidade e sociabilidade. A pesquisa de caráter bibliográfico e exploratório, orientou-se por uma abordagem quantitativa/ qualitativa. Diante do restrito número de publicações, percebeu-se a importância de explorar essa área de pesquisa e produção do conhecimento.

Analisando o artigo de Lima (2019), constatou-se que o texto trata das origens emocionais da evasão escolar, analisadas a partir do material etnográfico coletado por meio da observação participante no contexto da Educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro. O objetivo é compreender o espelhamento emocional no fenômeno do abandono escolar, verificando-o nas formas diversas e sensíveis que ele ocorre. Em meio a diálogos e a relatos, o texto adentra na densidade etnográfica presente em um momento específico da pesquisa de campo, focalizando, ainda, a dimensão corporal e política que é inscrita na “escolarização tardia” dos sujeitos. Desse modo, os resultados interpretativos desse primeiro fôlego ao diário de campo do autor apontam para o fato de que a desistência é algo emocional e politicamente importante.

O artigo de Pini (2019) cita que a adoção da teoria do conhecimento, formulada pelo educador Paulo Freire, foi o que orientou o Projeto Mova-Brasil, em seus doze anos de existência (2003-2015). O processo metodológico foi iniciado com a Leitura do Mundo, por meio da pesquisa sociológica. A práxis da Educação Popular em

Direitos Humanos permitiu aos diversos segmentos sociais, entre os quais, sistema prisional, comunidades tradicionais, populações indígenas, quilombolas, ciganas, pessoas com deficiência, comunidades de pescadores, ribeirinhos, população do campo e urbana, em conjunto com educadores/as, a construção de processos educativos que dessem visibilidade à baixa oferta de serviços públicos e, ao mesmo tempo, que se inserissem nos espaços públicos, os quais, historicamente, estiveram alijados da participação democrática.

O artigo de Xavier (2019) trata de marcos relacionados à atuação da União em favor da educação de adolescentes e adultos; à emergência de movimentos de educação popular e à constituição de uma proposta e um paradigma pedagógico para a EJA, com o trabalho de Paulo Freire; assim como a repressão do regime militar às práticas educativas de orientação Freireana e a instalação do MOBRAL. O artigo analisa como a efetuação dessa memória mitigou o processo de incorporação da educação dos trabalhadores ao sistema educacional brasileiro republicano. Discute, ainda, a necessidade de ampliação do conhecimento histórico na afirmação identitária da EJA e acena para possibilidades investigativas a partir das estatísticas educacionais dos anos de 1930.

Acerca do artigo de Moraes, Ramos e Haddad (2019) identificou-se que ele tem como finalidade investigar a presença de paratextos em livros de imagem do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola - Educação de Jovens e Adultos (PNBE-EJA/2014). A investigação foi qualitativa e analítica, sendo estudados elementos paratextuais de quatro títulos com base em Genette (2009). Nessa perspectiva, ao se examinar os espaços que circundam a narrativa, são apontadas contribuições de elementos paratextuais para a mediação da leitura e para a educação literária dos estudantes que retornam aos bancos escolares na classe da EJA. Destaca-se que os paratextos favorecem a interação do estudante com as obras em questão.

Em se tratando do artigo de Paiva, Haddad e Soares (2019), identificou-se que ele parte do Dossiê 40 anos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e traz memórias e reflexões sobre o percurso de pesquisas e políticas da educação de jovens e adultos contextualizadas nos períodos históricos em que foram produzidas. O trabalho valoriza o significado da sistematização de experiências dos movimentos sociais pela educação popular e aqueles que emergiram dos incentivos da política científica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a pós-graduação no país. A pesquisa

reconhece que o direito à educação incentiva não apenas ações voltadas ao público jovem e adulto, mas exige também a compreensão de questões relativas ao aprender / escolarizar-se, à formação da cidadania, à luta por direitos conexos e à justiça social.

Sanceverino (2016) apresenta, em seu artigo, uma investigação das circunstâncias e das condições necessárias para que se processem mediações em situações de ensino e potencializem para o educando a aprendizagem do conteúdo que responda mais adequadamente à complexidade da educação de jovens e adultos (EJA). A autora busca analisar como tais mediações criam condições de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e a práxis educativa nessa modalidade de ensino. A abordagem da pesquisa é qualitativa e desenvolve uma revisão teórica, focada em escola de EJA do Ensino Fundamental, localizada em Santa Catarina, Brasil. Com isso, a análise e a interpretação dos dados recuperam a perspectiva hermenêutico-dialética. Alguns resultados revelam que a EJA é uma modalidade complexa que necessita de uma mediação que seja revestida de intencionalidade e de pedagogia crítica.

No artigo de Haas (2015), foi abordado sobre as políticas públicas de acesso dos jovens e adultos com deficiência à escolarização por meio da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisando a oferta no estado do Rio Grande do Sul. Analisaram-se questões referentes aos indicadores sociais, obtidos a partir dos microdados fornecidos pelos bancos de dados do Censo Escolar da Educação Básica (2007 a 2013) e do Censo Demográfico Brasileiro (2010). Constatou-se que a concentração das matrículas escolares desses sujeitos ocorre por meio das classes especiais de EJA sendo muito intensa a atuação das instituições filantrópicas. Desse modo, foi possível identificar que as ações políticas intergovernamentais de Educação Especial estão em descompasso em relação à tendência de intensificação da diretriz da inclusão escolar expressa tanto no Plano Nacional de Educação de 2014, como no cômputo das matrículas gerais da Educação Básica, em ambos os contextos.

No que tange à prática da leitura e escrita, também se fez necessária a combinação de algumas palavras-chaves para compor o segundo descritor, a fim de contemplar mais nuances das relações sociais da EJA, haja vista que o termo alfabetização ainda se encontra muito vinculado à educação infantil.

Apresenta-se, a seguir, o levantamento com a combinação do segundo descritor: “*Alfabetização de adultos; Letramento, Práticas sociais de leitura e escrita*” de artigos no banco de dados *Scielo*.

Quadro 3 - Identificação dos artigos no banco de dados *Scielo* referente ao segundo descritor

Autor/Título/Link da produção	Publicação/Ano	Instituição
BERTOLDI, Anderson. Alfabetização científica <i>versus</i> letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual? https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zWmkbLPy9cwKRh9pvFfryJb/?lang=pt	Revista Brasileira de Educação 2020, Volume 25	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. (IFSC)
MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Contribuições Teórico-Metodológicas para a Pesquisa sobre Letramento na Escola. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000200207&lang=pt	Educação & Realidade 2020, Volume 45 Nº 2	Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)
PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) https://www.scielo.br/j/ensaio/a/GGNmqXFDsbhqb565F5Vbmx/?lang=pt	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação Dez 2019, Volume 27	Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
VIEIRA, Maria Clarisse; PINTO, Luciana de Oliveira. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos alfabetizados a partir de uma abordagem histórico-cultural. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100429&lang=pt	Educação em Revista. 35 - 2019	Universidade de Brasília (Unb)
SILVA, Wagner Rodrigues. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132019000100219&lang=pt	Linguística Aplicada Abr 2019, V 58	Universidade Federal do Tocantins (UFT)
LEAL, Sandra do Rocio Ferreira; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100552&lang=pt	Proposições 2019, Volume 30	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. Alfabetização de jovens e adultos qual autoestima? https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100143&lang=pt	Revista Brasileira de Educação. 20 (60) - Jan-Mar 2015	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
GOULART, Cecília M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000200004&lang=pt	Bakhtiniana Revista de Estudo do Discurso 9 (2) - Dez 2014	Universidade Federal Fluminense (UFF)
GERALDI, João Wanderley. A produção dos diferentes letramentos. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000200003&lang=pt	Bakhtiniana Revista de Estudo do Discurso- 9 (2) Dez 2014	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2021.

O levantamento no banco de dados *Scielo* que teve como combinação os descritores: *Alfabetização de adultos; Letramento, Práticas sociais de leitura e de escrita*, resultou em 73 artigos. Todavia, ao realizar uma análise mais aprofundada desses artigos, observou-se que a maioria apresentava esses descritores como pano de fundo para embasar outros objetivos que se distanciam dos elencados nesta tese.

Em função dessa realidade, chegou-se ao número de 09 artigos publicados que dialogam mais diretamente com os objetivos desta pesquisa. A seguir, serão apresentadas as sínteses desses artigos.

No artigo de Bertoldi (2021), verificou-se que a introdução de *letramento* nas ciências da linguagem e na educação, na década de 1980, distinguiram-se as habilidades necessárias à leitura e à escrita, como a decodificação e a codificação do alfabeto, bem como as práticas sociais de leitura e de escrita. Considerando-se que *alfabetização científica* e o *letramento científico* são conceitos ainda mais recentes, buscou-se, em primeiro lugar, analisar as diferenças conceituais entre *alfabetização* e *letramento* e, em segundo lugar, observou-se como os autores e os estudiosos da área de educação científica os têm utilizado. Conclui-se que, para alguns autores, trata-se de uma mera variação de denominação; para outros, há uma diferença conceitual.

No que diz respeito ao artigo de Macedo (2020), observou-se que ele tem por objetivo propor uma perspectiva teórico-metodológica para o estudo do letramento na escola. No texto as várias nuances que envolvem a perspectiva teórico-metodológica têm sido construídas ao longo dos últimos 15 anos pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento. Tal abordagem da pesquisa é etnografia e adota uma perspectiva antropológica, articulando-a à concepção crítica da pedagogia e da alfabetização de Paulo Freire e à concepção de linguagem derivada dos estudos de Bakhtin. As análises indicam que o desenho metodológico adotado permitiu uma compreensão mais aprofundada e holística das práticas de letramento na escola ao utilizar-se de diferentes ferramentas de pesquisa para adensar a perspectiva etnográfica.

O artigo de Pertuzatti e Dickmann (2019) se focou no campo das políticas públicas educacionais para o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica – no intento de localizar, se são existentes, os pontos convergentes e divergentes que normatizam a práxis educativa, bem como tencionam a definição e os conceitos que esses documentos declaram sobre a alfabetização e o letramento. Realizou-se uma análise de conteúdo e documental comparativa sobre as convergências e as divergências das indicações e dos conceitos para o processo de alfabetização e de letramento existentes nas leis que regem o Ensino Fundamental, incluindo o documento preliminar da BNCC. Com os resultados obtidos na pesquisa, é possível demonstrar que não existe uma

afinidade entre os documentos que normatizam a educação brasileira, quando o assunto é alfabetização e letramento.

O artigo das autoras Vieira e Pinto (2019) teve como objetivo investigar as contribuições que aprendizagem da leitura e da escrita propiciam ao desenvolvimento de jovens e adultos, bem como significados por eles atribuídos ao processo de alfabetização, tendo como base a abordagem histórico-cultural de Bakhtin, Vygotsky e Leontiev e o materialismo histórico e dialético de Marx e Engels. Metodologicamente, a investigação teve cunho qualitativo, nos moldes da pesquisa-ação. Constatou-se que a aprendizagem da leitura e da escrita contribuiu para mudanças na forma de ser, pensar e agir dos educandos que ao se empoderarem, tornam-se referência para a comunidade e seus filhos mais novos, passando a adotar uma postura metacognitiva, ou seja, refletindo sobre o processo de aprendizagem, compreendendo a forma singular de pensar a fim de ampliar estratégias de raciocínio para apreensão da realidade e da resolução de problemas.

Já no artigo de Silva (2019), evidencia-se que os debates atrelados a teorias acadêmicas vêm se intensificando no cenário político brasileiro, a partir de enunciados compartilhados incisivamente por autoridades governamentais. A abordagem é investigativa comprometida com o empoderamento das professoras alfabetizadoras. Para tanto, é desenvolvido uma revisão bibliográfica. A pesquisa apresenta algumas contribuições de Freire que são apropriadas por pesquisas contemporâneas nos estudos do letramento, produzidos no contexto acadêmico brasileiro e internacional. Como encaminhamento, destaca-se a relevância da formação docente mediada por práticas investigativas, conforme já propunha Paulo Freire, podendo garantir às professoras a autonomia necessária para construções metodológicas próprias e para os enfrentamentos profissionais.

Acerca do artigo de Leal e Nascimento (2019), a discussão é sobre a importância da leitura nos processos de alfabetização e de letramento. Para isso, analisou-se o tratamento dado a essa prática pelo educador Paulo Freire na perspectiva teórico-metodológica da fenomenologia aliada ao existencialismo cristão, expressa na obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Freire foi o defensor da “palavramundo”, compreendida como a inter-relação entre o alfabetizar e o letrar. Na análise proposta, utilizaram-se autores que dialogam com Freire, entre eles, Bakhtin e Soares. O referido artigo também apresenta alguns reflexos das contribuições do educador para a efetivação da “palavramundo”, bem

como das aproximações e dos distanciamentos entre a fenomenologia de Paulo Freire e o materialismo histórico de Karl Marx.

Na leitura do artigo de Barbosa (2015), observou-se a presença de uma pesquisa sobre alfabetização de jovens e adultos, à luz da categoria da autoestima. A pesquisa foi bibliográfica e de campo com educadores e educandos da EJA. Os sujeitos investigados, professores e alunos da alfabetização de jovens e adultos, teceram relação entre autoestima e escrita em entrevistas e histórias de vida, respectivamente. Os docentes enfatizaram a elevação da autoestima como estratégia facilitadora da aprendizagem da escrita. Já os educandos nem sempre manifestaram uma baixa autoestima pela falta da escrita. Os resultados sugerem mais investimento em pesquisas sobre o modo como o *éthos* dos alfabetizandos regula suas faces e sobre a visão que os alfabetizadores têm acerca do desejo da elevação da autoestima e da aprendizagem da escrita.

Já o artigo de Goulart (2014) mostra a importância de analisar relações político-pedagógicas entre os conceitos de alfabetização e de letramento. O conceito de letramento é considerado como uma estratégia de compensação; enquanto o processo de alfabetização é compreendido em perspectiva discursiva. Na direção da formação do cidadão crítico, discutiu-se sobre os modos de funcionamento da escola, no movimento de aprender-ensinar, com base na teoria da enunciação de Bakhtin.

No artigo de Geraldi (2014), verificou-se que o texto questiona o conceito de letramento da "modernidade", observando-o como se fosse a nova teoria que vem para substituir o conceito de "alfabetização" e suas práticas, de modo a construir modos efetivos de inserção do sujeito no mundo da escrita. Neste estudo, recorreu-se principalmente aos conceitos de Bakhtin sobre os gêneros do discurso e o ato responsável, utilizando exemplos concretos que refletem as práticas docentes contemporâneas. O objetivo foi demonstrar que o principal problema no ensino não reside na mera alteração terminológica de práticas educativas, mas sim na confluência de duas realidades distintas, evidenciada quando se discutem diferentes níveis de letramento ou distintos tipos de letramentos, bem como na distribuição desigual de bens culturais na sociedade.

O outro Banco de dados utilizado para compor esse "Estado do Conhecimento" foi Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na qual se realizou o levantamento dos trabalhos tipo Dissertação, por esse formato apresentar um número maior de produções no período delimitado nesta pesquisa de 2014 a 2021. Foram

aplicadas as duas combinações de descritores já mencionadas, a primeira “*Educação de jovens e adultos, Políticas Públicas da EJA e Sujeitos da EJA*”; e a segunda “*Alfabetização de adultos, Letramento e Práticas sociais de leitura e escrita*”.

A seguir, é apresentado o levantamento das dissertações na BDTD, referente à primeira combinação dos descritores: *Educação de Jovens e adultos, Políticas Públicas da EJA e Sujeitos da EJA*.

Quadro 4 - Levantamento de dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) referente ao primeiro descritor

Autor/Título/Link da produção	Instituição	Ano
COSTA, Vinícius Figueiredo. O lugar da filosofia na formação e no reconhecimento dos sujeitos da EJA. Orientador: MARIZ, Débora https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_5ed8e538440d5fa82cf0512abda8f1cd	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2019
LIMA, Alef de Oliveira. Onde há uma vontade, há um caminho: uma etnografia da escolarização tardia na EJA do Colégio de Aplicação/Ufrgs. Orientador: STEIL, Carlos Alberto https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/URGS_a44a0de0a9eb4fe5663616e81f7658b2	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2018
RODRIGUES, Patrícia Magalhães. Educação de jovens e adultos em região praiana, Arembepe - Município de Camaçari-Bahia: o olhar dos estudantes. Orientadora: FREITAS, Kátia Siqueira de. https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/UCSAL-1_556c57175a4e4c322f06f117a0cf5fd9	Universidade Católica de Salvador (UCSAL)	2017
BELIZARIO, Maria Rutimar de Jesus. Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Amazonas: diretrizes, debates e perspectivas (2010 – 2014) Orientadora: PINHEIRO, Maria das Graças Peixoto. https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/UFAM_a5be1f2488c05b70a9069fcb824bc2ee	Universidade Federal do Amazonas (UFA)	2015
MIRA, Levi Nauter de. Paulo Freire na “Aldeia”: a construção de políticas e as práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos – EJA. Orientador(a): STRECK, Danilo Romeu. https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/USIN_b1028717e8aa6ec58adadbec6d8b3198	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	2015

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2021.

Aplicando a combinação de descritores, “*Educação de Jovens e adultos, Políticas Públicas da EJA e Sujeitos da EJA*” no recorte temporal 2014 a 2021, localizaram-se 52 dissertações. No entanto, pelo fato de a EJA e seus sujeitos serem, por muitas dessas pesquisas, relacionados a outras relações educacionais como formação docente na EJA, currículo na EJA, categorias que não fazem parte dos objetivos desta tese, as dissertações para análise, reduziram-se para o número de 05.

A seguir, será apresentada uma síntese de cada uma dessas dissertações, expondo entre outras informações os objetivos e a metodologias.

A dissertação de Costa (2019) focou os olhares no reconhecimento dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de um estudo sobre as experiências filosóficas das turmas do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos de 2009 a 2018, na cidade de Belo Horizonte. Como procedimentos metodológicos, aplicou-se um questionário com dez perguntas objetivas. Como resultado, compreende-se que existe uma dificuldade de percepção dos estudantes de EJA sobre a cidadania, a autonomia e os direitos sociais relacionados aos aprendizados nas salas de aula na EJA, ao mesmo tempo que essas características se apresentam constantemente na vida cotidiana desses educandos após os anos de educação na Educação de Jovens e Adultos.

Sobre a dissertação de Lima (2018), verificou-se que a pesquisa foi de caráter etnográfica e se realizou no contexto da Educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, visando compreender de modo qualitativo o retorno à escola e às questões de aprendizagem situada na EJA. De maneira geral, as escolhas metodológicas giraram entorno do trabalho de campo junto às técnicas de observação participante, entrevistas não-diretivas e a construção do diário de campo como instrumento reflexivo. Os resultados da pesquisa apresentam um quadro heterogêneo de motivações e desejos para a retomada dos estudos, os quais possuem elementos estruturais comuns como: o apoio afetivo e familiar. No caso do abandono escolar os resultados apontam para a relação entre evasão e escolarização “tardia” como instâncias coprodutoras da intermitência escolar.

Na dissertação de Rodrigues (2017), o objetivo principal foi analisar as necessidades expressas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estadual Professora Nadir Araújo Coque, considerando o mundo do trabalho e os conteúdos oferecidos nessa modalidade de ensino em região praiana. A pesquisa empregou a abordagem qualitativa e foi caráter descritivo. Os seus resultados revelaram a necessidade e o interesse dos estudantes em frequentarem um curso técnico com vistas a alcançar uma boa colocação no mundo do trabalho; um distanciamento entre a Política de Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino e a Proposta Pedagógica da Unidade escolar; uma divergência entre o que é

ensinado/aprendido pelos alunos no cotidiano dessa escola e o mundo do trabalho na região.

A dissertação de Belizário (2015) analisou as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Amazonas. Nesse viés, a pesquisa utilizou-se do método dialético e adota a abordagem qualitativa, na análise documental e nas entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa constataram a ausência de expressivo investimento na educação de jovens e adultos, em especial nos mecanismos que asseguram o direito à educação, configurando-se numa restrita ampliação da oferta de cursos, principalmente para a demanda de Ensino Médio, constituída, em sua maioria, de pessoas jovens e adultas trabalhadoras, inviabilizando o acesso dessa população à escolarização.

A dissertação de Mira (2015) objetivou verificar as políticas públicas, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas em três escolas municipais de Gravataí, no Rio Grande do Sul. A modalidade escolhida foi a educação de jovens e adultos. Em termos teóricos, destacou-se a influência das obras de Paulo Freire. Metodologicamente, foram feitas entrevistas compreensivas, observações participantes e análises dos conteúdos. Os resultados revelaram possibilidades, limites e contradições na implementação de um projeto baseado em pressupostos Freireanos.

A seguir, é apresentado o levantamento das dissertações referente à segunda combinação dos descritores: *Alfabetização de adultos, Letramentos, Práticas Sociais de leitura e escrita* realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Quadro 5 - Levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) referente ao segundo descritor

Autor/Título/Link da produção	Instituição	Ano
MARQUES, Janaina de Cassia Siqueira. A fala e a escrita de si na Educação de Jovens e Adultos: potencialidades das Situações Desencadeadoras de Aprendizagem no desenvolvimento da competência linguística. Orientadora: TEDESCHI, Wania https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_a5d64019178d993af17b1b5eae81e5a3	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2021
GARCIA, Silvana. Memórias de vida de estudantes idosas em uma sociedade grafocêntrica: da ausência de escolarização ao letramento. Orientadora: TEIXEIRA, Roseley Aparecida. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE_c1b70a968d3e131592a478cb31a9ca37	Universidade Nove de Julho (Uninove)	2020

Autor/Título/Link da produção	Instituição	Ano
FERREIRA, Débora Sara. Ser ou tornar-se mulher: por entre a Educação de Jovens e Adultos-EJA, a vida, o narrar e o reinventar de si. Orientadora: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_d7f7516bc42d19a077a9523e20d5903e	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	2019
CARVALHO, Elizabeth Aparecida de. Práticas de letramento em uma escola do campo: uma análise na disciplina de língua portuguesa. Orientadora: ROCHA, Maria Isabel Antunes https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_ce8bab29c9a1a45b7780638270f99619	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2017
COUTO, Maria Aparecida. Mediação pedagógica com apoio de material didático para Educação de Jovens e Adultos. Orientadora: ZANATA, Eliane Marques https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_8c758d28be278fba0f8c4aa003e1c740	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	2016
LIMA, Edyane Aparecida Pereira. Sou analfabeta, mas não sou pacata": estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita. Orientadora: EITERER, Carmem Lucia https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_ab4172c57bfb9d59784ce23b663a7e53	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2016
BUHNE, Antonaide Rodrigues. Programa Escola Zé Peão: uso social da leitura e da escrita dos operários-educandos da construção civil. Orientadora: SILVA, Eduardo Jorge Lopes da https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA-2_d219aa5f823c02316ff9b439cb33dbfb	Universidade Federal da Paraíba (UFP)	2016
LOPES, Letícia Martins Feitosa. Uma proposta para abordagem da relação entre oralidade e escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Orientadora: ABDON, Iaci de Nazaré Silva https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_ac9b8db000bd488e7bf5523f0520364a	Universidade Federal da Paraíba (UFP)	2016
MARINHO, Maria do Socorro Ferreira. Letramento e práticas de escrita na educação de jovens e adultos: aplicabilidades didático-pedagógicas do gênero autobiografia. Orientadora: PEREIRA, Hérica Paiva https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_225840bbd08595b03e18ea2323376864	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	2016
CAMPANA, Carla. Para que serve ler e escrever? Para quem serve ler e escrever? uma investigação sobre a constituição de sentidos da leitura e da escrita. Orientadora: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_6cb70f596418e811dffe256912d8597f	Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	2015
SOUZA, Andreia Luciane Sol. É tudo no dedão! Constrangimentos vividos por adultos em processo de alfabetização. Orientador. SOARES, Leôncio Jose Gomes https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_6d2825786f22e800d50363a41fac64c	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2015

Autor/Título/Link da produção	Instituição	Ano
NASCIMENTO, Laurita Dias do. Desalinho à norma: um estudo de caso sobre marcas de oralidade em produções textuais na educação de jovens e adultos. Orientador: CASTRO, Paula Almeida de. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_8dbc9c8ebf35f79ed36f4c94ed844202	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	2014
ASSIS, Léa Nunes de. Desafios e conquistas de um aluno que procura a escola aos 55 anos. Orientadora: Almeida, Laurinda Ramalho de https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-4d61432aebaa467f6789e3262963cbf0	Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	2014

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2021.

Aplicando a combinação de descritores, “*Alfabetização de adultos, Letramentos, Práticas Sociais de leitura e escrita*” localizaram-se 135 dissertações. Com essa combinação, ainda surgiram várias dissertações voltadas à alfabetização infantil e outras articulando a leitura e a escrita na perspectiva metodológica da estrutura funcional da língua. Ademais, apareceram dissertações explorando o letramento pela interface de outras áreas do conhecimento como a jurídica, a ambiental, o que se distancia do objetivo desta tese, por essa razão o número de achados analisados que apresentam potencial de diálogo com essa tese, totalizaram-se em 13 dissertações.

Na sequência serão apresentadas, de acordo com as informações disponibilizadas nessas dissertações, o objetivo, a abordagem metodológica e alguns resultados obtidos nas pesquisas. Destacou-se que se localizaram dissertações do ano de 2021, todavia as três identificadas se reportavam à formação dos docentes da EJA, como esse recorte não faz parte do escopo desta tese, deu-se preferência por apresentar outras produções.

Na dissertação de Marques (2021), o estudo objetivou analisar as manifestações de linguagem oral e escrita de alunos da EJA no contexto escolar, a partir da produção de narrações autobiográficas. A pesquisa, de natureza qualitativa e participativa, buscou responder à questão: “Quais as potencialidades das Situações Desencadeadoras de Aprendizagem para desenvolver a competência linguística de alunos da Educação de Jovens e Adultos por meio da fala e da escrita de si?” Como fontes teóricas fundamentais se encontram Leontiev (1980) e Paulo Freire (2001, 2007). O estudo revelou que a experiência da escrita - mediada pela reflexão da realidade de si e do mundo pode contribuir para a valorização das histórias e dos

saberes dos educandos, atuando como estímulo na busca por novos conhecimentos. Constatou-se a importância acerca da existência de professores efetivos para o atendimento da referida modalidade e de evidenciar o valor dos textos narrativos autobiográficos como recurso metodológico para as classes de EJA.

A pesquisa de Garcia (2020) buscou analisar as relações que a sociedade grafocêntrica produz ao hierarquizar os sujeitos que dominam os códigos da cultura escrita e os que são ignorados por ela. Como objetivos específicos, visou-se resgatar as memórias de estudantes e a relação entre a ausência de escolarização durante a infância e os saberes relacionados à escrita e ao letramento, de forma a promover a construção de uma narrativa de si que valorizasse os saberes construídos no decorrer da vida. A natureza da pesquisa foi de cunho qualitativo, sendo composta pelas narrações de vida de três mulheres idosas. Para embasar os estudos sobre escolarização, letramento, grafocentrismo, empregaram-se os estudos de Tfouni (2010, 2013), Galvão e Di Pierro (2013), Street (2014), Freire (1992, 1989, 1985, 1963) Romão e Gadotti (2011). Os resultados apontaram que mesmo sem o domínio da língua escrita, essas mulheres são dignas de enaltecimento porque encontraram fórmulas para superar a imposição e a hierarquização a que foram expostas desde criança e venceram, à sua maneira, os obstáculos impostos pela sociedade que centra suas práticas na cultura escrita e exige as mesmas posturas indiscriminadamente, mesmo sem oferecer as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

Ferreira (2019), em sua dissertação trouxe à luz elementos que indiciam a condição da mulher, pensada por quem se encontra naquele lugar (sala de aula, na EJA), particularizando a condição da mulher pensada e dita por ela mesma. O estudo realizou-se em uma escola pública do município de Rio Claro. Essa pesquisa foi de natureza qualitativa, tendo como proposta metodológica a pesquisa narrativa e a pesquisa autobiográfica, pelas quais foi possível focar as experiências humanas, bem como contar suas histórias, registrar e escrever relatos de experiência; entende-se que o ato de narrar, escrito ou oral, como potência para o pensamento da própria condição. Desse modo, realizaram-se as oficinas temáticas com as mulheres participantes, bem como a escrita em cadernos individuais. Ao final, aplicou-se uma entrevista aberta. A partir do encontro com as narrativas das mulheres participantes, foi possível aproximar os sentidos e significados do tornar-se mulher em uma sociedade patriarcal, optando por não as desvendar, mas poetizar vida, leituras e

encontros que potencializam experiências e tornam-se emancipatórios para a reflexão da própria condição.

A dissertação de Carvalho (2017) desenvolveu-se com base nos estudos sobre Letramentos Sociais de Brian Street e sua interlocução com práticas escolares. A investigação constitui-se como um estudo de caso e teve por objetivo descrever a prática pedagógica de educadoras de Língua Portuguesa. A partir da metodologia qualitativa, a observação participante foi a principal estratégia utilizada para a coleta de dados. Ao longo do percurso, nas visitas a escola, nas observações das aulas, nas entrevistas, a intenção foi descrever as práticas que contribuem para a formação de um sujeito letrado, que seja capaz de compreender não somente o que envolve aspectos linguísticos, históricos, tecnológicos e outros, mas que compreenda e valorize também o meio em que vive, seus saberes e a cultura de seu povo. Nas unidades de descrição identificaram-se eventos de letramento, constituídos pelos elementos oralidade, leitura e escrita.

Na dissertação de Couto (2016), foi abordada a questão do letramento, direcionando-se às práticas sociais da leitura e da escrita, considerando a dimensão afetiva nas relações educador-educando no processo de ensino-aprendizagem. Esta pesquisa tem como objetivo geral explorar, empiricamente, como tem ocorrido e pode vir a ocorrer a mediação pedagógica do educador atuante na Educação de Jovens e Adultos (EJA), propondo um material didático específico. A abordagem metodológica é qualitativa, sendo a pesquisa realizada em uma escola de jovens e adultos. Os resultados obtidos apontam que a práxis pedagógica atual da unidade escolar faz uso de múltiplas metodologias, embasadas na abordagem histórico-cultural e na tradicional. Contudo, é perceptível a presença constante da abordagem Freireana, tendo por base o diálogo, a afetividade e a humanização entre educadores e educandos, com a valorização dos saberes e da cultura popular que os educandos trazem ao ingressarem na escola.

A pesquisa de mestrado de Lima (2016) teve como objetivo compreender as estratégias construídas por mulheres negras (pretas e pardas) educandas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para viverem com pouca ou nenhuma escolaridade em uma sociedade organizada por meio da escrita. Sob essa análise, buscou-se resgatar suas trajetórias de vida e trabalho e, também, levantar os eventos de letramento de que essas mulheres participam em sua vida cotidiana, para compreender quais soluções elas encontram para resolver situações que exigem

leitura e escrita (na vida pessoal, profissional e na escola). Para isso, utilizou-se, como procedimento metodológico, a abordagem de pesquisa qualitativa. Confirmou-se a hipótese inicial de que as questões relativas a gênero, raça e pouca escolarização conjugadas produzem efeitos sociais na vida delas. Esses efeitos foram relativos à inserção no mercado de trabalho, à renda, ao acompanhamento escolar dos filhos, ao acesso à saúde, ao consumo etc.

A pesquisa de Buhne (2016) teve como objetivo investigar como os educandos do Programa Escola Zé Peão fazem uso da leitura e da escrita, na perspectiva do letramento em suas relações sociais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Os resultados revelaram que os educandos pesquisados exercem práticas sociais letradas e reconhecem o valor da leitura e da escrita para as suas atividades e para a resolução de problemas cotidianos. As conclusões indicam a importância de serem trabalhadas as práticas pedagógicas, no processo de alfabetização de jovens e adultos, na perspectiva do uso social da leitura e da escrita.

No trabalho de Lopes (2016) a intenção foi de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa de alunos, sem marcas de textualização da fala espontânea; bem como auxiliar a prática docente no que tange a esse problema. Participaram da pesquisa alunos de uma turma de quarto ciclo da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do município de Castanhal. Realizou-se, assim, uma abordagem qualitativa de análise indutiva, tomando como objeto de estudo textos produzidos pelos alunos. Como resultado, elaborou-se um material didático no formato de um caderno pedagógico baseado no procedimento “sequência didática” – dos estudos de Schneuwly & Dolz (2004).

Na dissertação de Marinho (2016), apresentou-se uma investigação sobre o trabalho com a escrita na escola, na perspectiva do uso das práticas do letramento social, que defende a necessidade de se considerar a cultura, os conhecimentos prévios e os valores dos alunos como elementos indispensáveis à construção de seus textos. Para isso, realizaram-se atividades que contemplam os gêneros textuais, em especial a autobiografia, a partir da metodologia adotada por Calkins (1989). Como resultado, procedeu-se a uma proposta de intervenção elaborada de acordo com a perspectiva sociointeracionista, com sugestões de atividades a serem trabalhadas em oficinas de leitura-escrita, na perspectiva do letramento.

Campana (2015), em sua dissertação, buscou apreender os sentidos constituídos sobre a língua escrita para os sujeitos participantes da pesquisa e

analisá-los ultrapassando a zona do funcional e da imediaticidade, caminhando assim, para zonas de sentido. O método utilizado foi o Materialismo Histórico-dialético e as informações foram produzidas por meio da dinâmica conversacional de González Rey. Dessa forma, verificaram-se as informações via núcleos de significação, conforme proposta de Aguiar e Ozella. A análise revelou que os sentidos atribuídos à língua escrita contêm elementos naturalizados como a percepção de que a língua escrita tem qualidades superiores à língua oral, a valorização do letramento escolar e a ideia de que o bom domínio da língua escrita promove ascensão e distingue as pessoas socialmente.

A dissertação de Souza (2015) desenvolveu-se junto a três adultos em processo de alfabetização e teve como objetivo geral identificar os constrangimentos vividos por estes sujeitos em diversas situações cotidianas que requerem o uso da leitura e da escrita. A pesquisa insere-se na abordagem qualitativa e como ferramentas metodológicas a História Oral e a Observação Participante. Constatou-se que os diferentes saberes desses sujeitos são desvalorizados socialmente, uma vez que a sua condição é a invisibilidade em grande parte dos espaços sociais que frequentam e que o fato de não serem alfabetizados interfere diretamente no exercício de seus direitos, gerando uma série de impedimentos nesse sentido. A base teórica do trabalho desenvolveu-se em consonância com o pensamento de Paulo Freire.

O trabalho de Nascimento (2014) investigou como a construção identitária do aluno da EJA, revelada pelas marcas de oralidade e de escrita, têm sido recepcionadas pela escola e mobilizada pedagogicamente pelos professores. Para a realização do trabalho de campo, optou-se pela pesquisa qualitativa, de base etnográfica, por meio de um estudo de caso. O estudo revelou que a escola vem segregando em vez de incluir o sujeito que tem o pensamento pautado na oralidade e, portanto, um modelo de mente que o faz escrever de uma maneira ou de outra que não o padrão gramatical. Nesse viés, o preconceito linguístico foi revelado à medida em que os falares dos alunos que exprimem pertencimento de lugar são postos à margem do correto, revelando-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.

A pesquisa de Assis (2014) objetivou conhecer como se estabeleceu o processo de inserção na escola de um estudante de 55 anos na modalidade de EJA,

investigando os aprendizados e os sentimentos em torno dessa nova experiência. A abordagem da pesquisa foi qualitativa e o arcabouço teórico contemplou Freire, Soares e Wallon, sendo a narrativa da história de vida a principal fonte de informações para as análises. Como resultados da pesquisa, percebeu-se que a afetividade, a atividade dialógica e a literatura são fatores que impactam diretamente na inserção do sujeito de forma mais prazerosa no processo de letramento com vistas à sua liberdade e autonomia social.

Reconhecendo a relevância da abordagem metodológica na produção das diferentes pesquisas mapeadas, é apresentada, a seguir, um quadro destacando o banco de dados, o tipo de produção, o(s) autor(es), ano de publicação, assim como as temáticas, alguns autores e as principais metodologias utilizadas nessas pesquisas.

Quadro 6 - Levantamento das temáticas, autores recorrentes e principais metodologias das pesquisas

Banco de dados/Tipo/ Autor/ Ano	Temáticas e Alguns Autores	Exposição da Metodologia
<i>Scielo</i> /Artigo Souza, Cassol e Amorin (2021)	EJA; Juvenilização; Ensino de qualidade; Escolarização. Sérgio Haddad (2002) e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (2010)	A abordagem da pesquisa é qualitativa, ancorada, estrategicamente, na pesquisa de campo.
<i>Scielo</i> /Artigo Cabral, Onofre e Laffin (2020)	EJA; Espaços de Restrição e Privação de Liberdade; Políticas Públicas; Trabalho de Professores(as). Maria Clara Di Pierro (2000), Sonia Maria Rummert e Jaqueline Pereira Ventura (2007)	A produção, com abordagem qualitativa, é fruto de estudos bibliográficos e análises documentais.
<i>Scielo</i> /Artigo Moraes, Araújo e Negreiros (2020)	Escolarização; Educação de Jovens e Adultos; Representações sociais. Paulo Freire (1996) Maria Clara Di Pierro (2000)	Trata-se de um estudo exploratório e descritivo, de abordagem qualitativa com dados transversais.
<i>Scielo</i> /Artigo Santos e Silva (2020)	Educação de Jovens e Adultos; Sujeitos da Educação; Diversidade. Maria Clara Di Pierro (2005) Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (2010)	A pesquisa é de caráter bibliográfico e exploratório, orienta-se por uma abordagem quantitativa/ qualitativa
<i>Scielo</i> /Artigo Lima (2019)	Vontades, Evasão; EJA; antropologia das emoções; etnografia. Marcel Mauss (1979) Marcelo Neri (2009)	O texto adentra na densidade etnográfica presente em um momento específico da pesquisa de campo.
<i>Scielo</i> /Artigo Pini (2019)	Alfabetização; Educação Popular; Direitos Humanos. Miguel Arroyo (2005) Moacir Gadotti (2013) Paulo Freire (1979)	O processo metodológico foi iniciado com a Leitura do Mundo, por meio da pesquisa sociológica.

Banco de dados/Tipo/ Autor/ Ano	Temáticas e Alguns Autores	Exposição da Metodologia
<i>Scielo</i> /Artigo Xavier (2019)	Ensino supletivo; memória histórica; identidade; estatísticas educacionais. Sérgio Haddad & Maria Clara Di Pierro, (2000).	Não evidenciou a metodologia. Todavia, lendo o artigo se percebe que é uma pesquisa bibliográfica, documental e quali-quantitativa.
<i>Scielo</i> /Artigo Morais, Ramos e Haddad (2019)	Educação de Jovens e Adultos; educação literária; Programa Nacional Biblioteca da Escola. Sérgio Haddad & Maria Clara Di Pierro, (2015). Paulo Freire (1963)	A investigação foi qualitativa e analítica.
<i>Scielo</i> /Artigo Paiva, Haddad e Soares (2019)	Pesquisa em educação de jovens e adultos; Educação de jovens e adultos; Memórias; Grupo de Trabalho 18; ANPEd. Vera Masagão Ribeiro (2001) Jane Paiva (2005)	Não evidenciou a metodologia. O artigo cita somente que parte do Dossiê 40 anos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).
<i>Scielo</i> /Artigo Sanceverino (2016)	Mediação pedagógica; diálogo; educação de jovens e adultos. Paulo Freire (1975, 2000) Lev Vygotsky (1998)	A abordagem da pesquisa é qualitativa e desenvolve uma revisão teórica, com base em escola de EJA.
<i>Scielo</i> /Artigo Haas (2015)	Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Indicadores Sociais; Políticas Públicas Claudio Roberto Baptista (2011) Maria Clara Di Pierro (2005)	Foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, com análise de indicadores e estatísticas.
<i>Scielo</i> /Artigo Bertoldi (2021)	Letramento; letramento científico; alfabetização científica; educação científica. Angela Kleiman (1995) Brian Street (2014)	Não evidenciou a metodologia. Todavia, lendo o artigo, observou-se que a metodologia de pesquisa foi o levantamento bibliográfico, de natureza qualitativa e exploratória.
<i>Scielo</i> /Artigo Macedo (2020)	Pesquisa; Letramento; Linguagem, Escola; Perspectiva Teórico-Metodológica. Mikhail Bakhtin (1995) Paulo Freire & Donaldo Macedo (1990) Brian Street (2014)	A abordagem da pesquisa é etnografia e adota uma perspectiva antropológica, articulando-a à concepção crítica da pedagogia e da alfabetização de Paulo Freire.
<i>Scielo</i> /Artigo Pertuzatti e Dickmann (2019)	Políticas públicas educacionais; Alfabetização; Letramento; Base Nacional Comum Curricular. Paulo Freire (2001) Magda Soares (2015)	Realizou-se uma análise de conteúdo e documental comparativa sobre as convergências e as divergências das indicações e conceitos para o processo de alfabetização e letramento existentes nas leis.
<i>Scielo</i> /Artigo Vieira e Pinto (2019)	Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização; Aprendizagem; Desenvolvimento. Paulo Freire (1987) Mikhail Bakhtin (1995)	Metodologicamente, a investigação teve cunho qualitativo nos moldes da pesquisa-ação.
<i>Scielo</i> /Artigo Silva (2019)	Educação científica; empoderamento; letramento. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2003) Paulo Freire (2014, 2017) Angela Kleiman (1995)	A abordagem é investigativa comprometida com o empoderamento das professoras alfabetizadoras. Para tanto, é desenvolvido uma revisão bibliográfica.

Banco de dados/Tipo/ Autor/ Ano	Temáticas e Alguns Autores	Exposição da Metodologia
Scielo/Artigo Leal e Nascimento (2019)	Leitura; Paulo Freire; alfabetização e letramento; fenomenologia; materialismo histórico. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2003) Paulo Freire (1989) Magda Soares (2004)	Esse artigo revela aproximações e distanciamentos entre a fenomenologia de Paulo Freire e o materialismo histórico de Karl Marx.
Scielo/Artigo Barbosa (2015)	Alfabetização de jovens e adultos; desejo de autoestima; étnos; faces. Magda Soares (2004) Paulo Freire (2014)	A pesquisa é bibliográfica e de campo com educadores e educandos da EJA.
Scielo/Artigo Goulart (2014)	Letramento; Alfabetização; Discurso; Compensação; Bakhtin Magda Soares (2004) Angela Kleiman (1995) Mikhail Bakhtin (1995)	Não evidenciou a metodologia. No entanto, deixa pistas ao comentar sobre a perspectiva discursiva e a teoria da anunciação de Bakhtin.
Scielo/Artigo Geraldi (2014)	Letramento; Alfabetização; Círculo de Bakhtin; Gêneros do discurso; Ato responsável. Magda Soares (1998) Mikhail Bakhtin (1995)	Não evidenciou a metodologia. Porém, através da leitura, observou-se que se trata de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica sobre as perspectivas bakhtiniana, e de uma pesquisa de campo.
BDTD/Dissert Costa (2019)	Ensino de Filosofia. Educação de Jovens e Adultos. Direitos Sociais. Educação e Cidadania. Paulo Freire (2000) Moacir Gadotti (1996)	Pesquisa é qualitativa. Como procedimentos metodológicos utilizou-se de questionário.
BDTD/Dissert Lima (2018)	Etnografia. Escolarização "tardia". Antropologia da Aprendizagem. Antropologia da Educação. Jane Paiva (2005) Vera Masagão Ribeiro (2001)	Pesquisa de campo junto com as técnicas de observação participante, entrevistas não-diretivas e a construção do diário de campo.
BDTD/Dissert Rodrigues (2017)	EJA, Políticas Públicas, Trabalho. Miguel Arroyo (2007) Sérgio Haddad & Maria Clara Di Pierro (2000)	A pesquisa empregou a abordagem qualitativa, sendo de caráter descritivo.
BDTD/Dissert Belizário (2015)	Políticas Públicas. Educação de Jovens e adultos. Fóruns de EJA. Jaqueline Pereira Ventura (2013) Jane Paiva (2005)	A pesquisa utilizou-se do método dialético e adotou a abordagem qualitativa, na análise documental e nas entrevistas semiestruturadas.
BDTD/Dissert Mira (2015)	Formação continuada. Paulo Freire. Participação. Políticas públicas. Paulo Freire (1980, 1987) Jaqueline Pereira Ventura (2011)	Foram feitas entrevistas, observações participantes e analisaram-se os conteúdos da pesquisa de campo à luz de Freire.
BDTD/Dissert Marques (2021)	EJA; Escrita; Leitura; Língua Portuguesa; Oralidade; Textos Narrativos Autobiográficos; Situação desencadeadora de aprendizagem. Magda Soares (2017) Angela Kleiman (1995) Lev Vygotsky (2008)	A pesquisa é de natureza qualitativa e participativa com recurso da autobiografia.
BDTD/Dissert. Garcia (2020)	Educação de jovens e adultos memórias, letramento, grafocentrismo. Leda Verdiani Tfouni (2010, 2013) Brian Street (2014)	A natureza da pesquisa é de cunho qualitativo e foi composta pelas narrativas de vida de três mulheres idosas.

Banco de dados/Tipo/ Autor/ Ano	Temáticas e Alguns Autores	Exposição da Metodologia
BDTD/Dissert. Ferreira (2019)	Narrativas, sentidos, mulheres, educação de jovens e adultos. Paulo Freire (1994, 1996) Miguel Arroyo (2007) Wanda Maria Aguiar Junqueira e; Sérgio Ozzela (2013)	Esta pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como proposta metodológica a pesquisa narrativa e a pesquisa autobiográfica.
BDTD/Dissert. Carvalho (2017)	Prática Pedagógica, Letramento, Educação no campo. Brian Street (2014) Paulo Freire (1994, 1996)	A partir da metodologia qualitativa, a observação participante foi a principal estratégia utilizada para a coleta de dados para análise de estudo de caso.
BDTD/Dissert. Couto (2016)	Alfabetização de Jovens e adultos. Material didático. Mediação Pedagógica Angela Kleiman (1995) Paulo Freire (1984, 1987) Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000)	A abordagem metodológica é qualitativa, sendo realizada a pesquisa em uma escola de jovens e adultos.
BDTD/Dissert. Lima (2016)	Analfabetismo, Mulheres Negras. Educação de Jovens e Adultos. Leda Verdiani Tfouni (2010, 2013) Liane Schneider (2006)	Abordagem de pesquisa qualitativa, sendo aplicada entrevista.
BDTD/Dissert. Buhne (2016)	Letramento social. Alfabetização. Educação de jovens e adultos. Brian Street (2014) Paulo Freire (1994, 1996)	Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso.
BDTD/Dissert. Lopes (2016)	Letramentos; Escrita, Oralidade; Educação de adultos; Língua Portuguesa. Mikhail Bakhtin (2010) Magda Soares (2017)	A abordagem foi qualitativa de análise indutiva, tomando como objeto de estudo textos produzidos pelos alunos.
BDTD/Dissert. Marinho (2016)	Letramento; Escrita, Gêneros Textuais; Autobiografia. Magda Soares (1998) Angela Kleiman (1995)	A perspectiva foi a sócio interacionista, utilizando-se da autobiografia. Houve pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa.
BDTD/Dissert. Campana (2015)	Alfabetização; Letramento; Língua escrita; Sentidos. Wanda Maria Aguiar Junqueira e Sérgio Ozzela (2013) Ana Luiza Bustamonte Smolka (2004)	O método utilizado foi o Materialismo Histórico-dialético e as informações foram produzidas por meio da dinâmica conversacional de González Rey. As informações foram analisadas via núcleos de significação.
BDTD/Dissert. Souza (2015)	Constrangimentos; EJA; Exclusão Social; Analfabetismo. Leda Verdiani Tfouni (2010, 2013) Álvaro Vieira Pinto (2010)	A pesquisa foi de abordagem qualitativa e tendo como ferramentas metodológicas a História Oral e a Observação Participante.
BDTD/Dissert. Nascimento (2014)	Educação de Jovens e Adultos - EJA. Letramento. Alfabetização. Oralidade. Escrita. Marcos Bagno (1999) Luiz Antonio Gomes Senna (2010)	A pesquisa foi qualitativa, de base etnográfica, por meio de um estudo de caso.
BDTD/Dissert. Assis (2014)	EJA, Afetividade, Letramento. Magda Soares (2000) Paulo Freire (200)	A abordagem da pesquisa foi qualitativa, utilizando-se da análise da trajetória de vida após entrevista.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2021.

O referido quadro foi construído tendo como base as informações dos quadros 1, 2, 3 e 4 e demonstrou que os resumos dos artigos careceram de mais informações acerca da metodologia do que os resumos das dissertações. Observou-se, ainda, que 05 artigos da base *Scielo* não explicitaram a metodologia nem no resumo nem ao longo do trabalho, no entanto deixaram algumas pistas que contribuíram para a pesquisadora traçar um breve perfil metodológico sobre a pesquisa. A abordagem qualitativa foi a mais recorrente nas produções, sendo a pesquisa bibliográfica e documental articulada à pesquisa de campo uma outra nuance de destaque. Contudo, ainda apareceram autobiografia, história de vida, história oral, estudo de caso, observação participante e pesquisa-ação como componentes de natureza metodológica. Os principais instrumentos de coleta de dados na pesquisa de campo foram o questionário e a entrevista.

Após essas análises, apresenta-se uma tabela geral das publicações apuradas entre os anos de 2014 e 2021 nos bancos de dados *Scielo* e BDTD, considerando as duas combinações de descritores: “Educação de Jovens e adultos, Políticas Públicas da EJA e Sujeitos da EJA” e “Alfabetização de adultos, Letramentos, Práticas Sociais de leitura e escrita”.

Tabela 1 - Quantitativo das publicações apuradas nos bancos de dados *Scielo* e BDTD de acordo com as duas combinações de descritores

Bancos de Dados	<i>Scielo</i>		BDTD		Totais
Tipo de produção	Artigo		Dissertação		
Ano/ Descritor	Educação de Jovens e adultos, Políticas Públicas da EJA e Sujeitos da EJA	Alfabetização de adultos, Letramentos, Práticas Sociais de leitura e escrita	Educação de Jovens e adultos, Políticas Públicas da EJA e Sujeitos da EJA	Alfabetização de adultos, Letramentos, Práticas Sociais de leitura e escrita	
2014	-	2	-	2	4
2015	1	1	2	2	6
2016	1	-	-	5	6
2017	-	-	1	1	2
2018	-	-	1	-	1
2019	5	4	1	1	11
2020	3	2	-	1	6
2021	1	-	-	1	2
Totais	11	09	5	13	38

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2021.

Observou-se que o ano de 2019 foi o mais intenso de produções, principalmente na publicação de artigos. Identificaram-se, no ano de 2019, 05 artigos

que trataram de forma integrada das temáticas que compuseram a primeira combinação de descritores: *Educação de Jovens e adultos, Políticas Públicas da EJA e Sujeitos da EJA*. No tocante à segunda combinação de descritores: *Alfabetização de adultos, Letramentos, Práticas Sociais de leitura e escrita*, verificou-se que o ano de 2016, concentrou a produção mais intensa do tipo dissertação, o que pode ser resultado da efervescência advinda sobre os estudos dos letramentos sociais no Brasil, impulsionada também pela publicação da obra *Letramentos Sociais* de 2014 e/ou pelos debates embasados no Plano Nacional de Educação de 2014. Dessa forma, identificou-se que as temáticas de alfabetização, letramento e práticas sociais em torno da leitura e da escrita dos adultos despertam a atenção dos acadêmicos na escolha dos seus recortes das pesquisas de pós-graduação, pelo menos dos que publicaram na base BDTD, as quais totalizaram, ao longo do recorte temporal, a quantidade de 13 dissertações.

Analisando todo mapeamento realizado, associado as outras leituras e estudos, é apresentado, a seguir, um quadro delineando categorias, subcategorias e autores recorrentes de modo a constituir uma trilha para o desenvolvimento desta tese.

Quadro 7 - Categorias de análises, suas subcategorias e autores selecionados

Categorias de análise	Subcategorias de análise	Autores mais recorrentes selecionados
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Pesquisas e História na EJA	Sérgio Haddad (2002), Jaqueline Pereira Ventura (2019, 2021), Jane Paiva (2006, 2014).
	Políticas Públicas da EJA	Leôncio José Soares (2001), Moacir Gadotti (2013), Sérgio Haddad (2002), Maria Clara Di Pierro (2005, 2017), Jane Paiva (2006, 2014).
	Escolarização na EJA e seus Sujeitos de Direitos	Marta Kohl de Oliveira (2001), Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (2010, 2016, 2021), Miguel Arroyo (2007).
Alfabetização, Escrita, Leitura e Letramentos	Práticas sociais envolvendo leitura e escrita	Angela Kleiman (2008), Paulo Freire, Brian Street (2014), Maria do Rosário Longo Mortatti (2004).
	Alfabetização libertadora pela perspectiva Freireana	Paulo Freire e Donaldo Macedo (2021), Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2015, 2017), Moacir Gadotti (2006), Paulo Freire.
	Linguagem	Lev Vygostky (2009, 2015), Paulo Freire, Mikhail Bakhtin (2006, 2017).
	Analfabetismo, Alfabetização e Letramentos	Álvaro Vieira Pinto (2010), Angela Kleiman (2008), Brian Street (2014), Magda Soares (2003, 2004, 2020, 2021) Maria do Rosário Longo Mortatti (2004), Roxane Rojo (2009), Leda Verdiani Tfouni (2010, 2013), Vera Masagão Ribeiro (2004), Paulo Freire.
	Sentidos e Significados	Wanda MªJunqueira Aguiar e Sérgio Ozella (2013), Ana Luiza Smolka (2004).

Categorias de análise	Subcategorias de análise	Autores mais recorrentes selecionados
	Desejos ²³	Camille Dumoulié (2005), Bernard Charlot (2000, 2013).

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A elaboração do quadro anterior adotou como rota as questões evidenciadas por Minayo (2010, p. 93-94), as quais destacam que os “conceitos importantes dentro de uma teoria são considerados *categorias* e as *subcategorias* são desdobramentos daquelas”, as quais apontam para especificidades que fornecem informações específicas para a compreensão mais detalhada das categorias maiores pesquisadas. Enfatiza-se que os conceitos são formulações, com base em termos ou palavras, que sintetizam a compreensão do ser humano sobre os fenômenos”. Ancorada nessa abordagem, selecionaram-se como categorias maiores de análise a “*Educação de Jovens e Adultos*” e “*Alfabetização, Escrita, Leitura e Letramento*” e as subcategorias de análises “*Pesquisas e Histórias na EJA; Políticas Públicas da EJA; Escolarização na EJA e seus Sujeitos de Direitos; Práticas Sociais envolvendo leitura e escrita; Alfabetização de Jovens e Adultos em Paulo Freire; Linguagem; Alfabetização e Letramentos sociais; Sentidos e Significados*”. Essas escolhas, balizadas pelos objetivos desta tese, receberam influência não só das leituras e das análises das produções que fizeram parte desse “Estado do Conhecimento” realizado, mas também de leituras de livros os quais, em sua grande maioria, discutem sobre EJA, Alfabetização e Letramentos e da própria experiência de vida da pesquisadora com a EJA. Outrossim, a sistematização dos principais autores recorrentes de acordo com cada subcategoria apresentada no quadro anterior, contribuiu na composição do aporte teórico desta tese. Convém destacar que determinados autores transitaram por mais de uma subcategoria e categoria, devido à complexidade e à amplitude de suas linhas de pesquisa, estudos e produções, como Freire, por exemplo.

Ao analisar os estudos levantados acerca do referido “Estado do Conhecimento”, observou-se, de modo geral, um aumento da compreensão a respeito

²³ É importante ressaltar que a subcategoria desejos, por apresentar amplitude não fez parte dos descritores. Foram realizadas algumas tentativas, que acabavam por transitar por áreas bem distintas das de interesse desta pesquisa como sexualidade. Todavia, nas leituras das produções levantadas como a que trataram da autoestima, representação social, vontades e significados atribuídos pelos sujeitos da EJA, conseguiu-se entrelaçar os desejos como parte constituinte do ser humano. Associada a essas observações e as leituras de algumas obras como a de Dumoulié (2005) e de Charlot (2013), integram-se de forma consciente essa subcategoria desejos para contribuir na elucidação do problema dessa pesquisa.

alfabetização e do letramento de jovens, adultos e pessoas idosas, pelo menos por parte dos educadores e estudiosos, como processo que já não se restringe aos aspectos da escolarização, mas que alcança outras relações e outros espaços sociais para a emancipação do ser humano, a partir da percepção de si, do coletivo e da linguagem.

Outras reflexões apontaram que o Plano Nacional de Educação de 2014, apresentou-se como um marco para as políticas públicas de educação. No entanto, para que suas metas venham a ser alcançadas até o final do ano de 2024, uma série de esforços precisam ser realizados com vistas à ampliação de vagas, à inclusão, à capacitação docente, à estrutura para garantir educação de qualidade para todos. Identificou-se, também, a relevância dos estudos de Paulo Freire na EJA em defesa de uma educação transformadora pautada na atividade dialógica e crítica e a relação entre alfabetização e letramentos, mostrando as demandas e as necessidades sociológicas e antropológicas que impactam no diálogo na discussão educacional tão fundamental para a elaboração de políticas públicas mais comprometidas com a democracia e a justiça social. Mesmo delineando as duas combinações de descritores para esse levantamento, “*Educação de Jovens e adultos, Políticas Públicas da EJA e Sujeitos da EJA*” e “*Alfabetização de adultos, Letramentos, Práticas Sociais de leitura e escrita*”, incidiram publicações que entrelaçaram a EJA com outros recortes relacionados à educação, como ensino de história e de filosofia, evasão escolar, gêneros textuais, educação no espaço de privação de liberdade, educação no campo e mediação pedagógica. Apesar dessas temáticas não serem o cerne desta tese, algumas conseguiram se articular a ela, devido à forma como as publicações se desenvolveram pela interface da interdisciplinaridade, situando o sujeito da EJA como sujeito de direitos. O reconhecimento destas temáticas enaltece a modalidade como um campo complexo e perpassado por pertinentes questões de diferentes naturezas, inclusive social, o que certamente pode contribuir para a legitimação da EJA como campo epistemológico de pesquisa. Considerando os avanços, há uma longa trajetória a ser percorrida pela EJA, mais especificamente no que diz respeito à efetivação dos direitos a uma educação de qualidade, pública e gratuita, que privilegie as práticas sociais de leitura e de escrita das pessoas jovens, adultas e idosas.

Ainda que as análises desse balanço possuam limitações, pois se restringem ao levantamento de publicações no campo da EJA em apenas dois bancos de dados, expressam a relevância de estudos dessa natureza, por possibilitarem o

reconhecimento de informações essenciais sobre o que está sendo produzido no campo de interesse desta pesquisa, bem como permitem a constatação de lacunas que ainda requerem ser exploradas como a proposta nesta tese que articula sentidos, desejos, sujeitos da EJA e práticas sociais de leitura e de escrita.

Portanto, o mapeamento contribuiu na aproximação com objeto de pesquisa, o que aguçou a sensibilidade desta pesquisadora para agregar e articular conhecimentos epistemológicos de diferentes áreas científicas a fim de enriquecer ainda mais as discussões a partir da lógica de compreender os sentidos e os desejos que as pessoas jovens, adultas e idosas estudantes da EJA atribuem às suas práticas sociais de leitura e de escrita.

3 OLHARES EPISTEMOLÓGICOS

A busca pela elucidação do objetivo desta tese, demandou transitar por diferentes áreas do conhecimento, abordando temáticas como a linguagem; a constituição dos sentidos e significados; a essência dos desejos; as memórias, experiências e a relação com os saberes, a fim de servir de suporte para as reflexões e análises em torno de compreender os sentidos e desejos que as pessoas jovens, adultas e idosas estudantes da EJA atribuem às práticas sociais de leitura e escrita na vida cotidiana, identificando como lidam com tais práticas em seus contextos e relações sociais.

Esse entrelaçamento de conhecimentos se propõe a entender esses sentidos e desejos não de forma sectária e limitada, mas parte da concepção de que as pessoas são formadas por um complexo de informações, necessidades, percepções e histórias que lhe conferem sentidos distintos ao longo de sua existência.

3.1 DIALOGANDO SOBRE A LINGUAGEM: DO ENUNCIADO ÀS INTERAÇÕES SOCIAIS

Os alfabetizando jovens, adultos e pessoas idosas estabelecem relações muito peculiares acerca da linguagem, em virtude de que em algum momento de suas vidas, a apropriação formal da linguagem escrita e falada lhes foi silenciada. Em função disso, compreende-se que é preciso considerar a dimensão linguística imbricada à dimensão social e histórica dos sujeitos ao investigá-los e para isso recorreu-se aos estudos de Bakhtin²⁴, por reconhecer que os seres humanos são constituídos a partir das relações que estabelecem entre si e com o mundo, conforme defende esse autor. Essas relações entre o “eu” e o “outro”, entre “eu” e “os outros”, na perspectiva bakhtiniana, são mediatizadas pela linguagem que vem a ser uma produção humana, segundo Bakhtin (2017).

²⁴ O filósofo e professor Mikhail Bakhtin (1895 – 1975) nasceu na Rússia e dedicou sua vida à definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Fez parte de círculos de estudos multidisciplinares que envolviam profissionais preocupados com as formas de estudar a linguagem, a literatura e a arte, que incluía o linguista Valentin Volóchinov. O ponto fulcral de suas discussões se pautava pela compreensão da linguagem ser constante processo de interação mediado pelo diálogo - e não apenas como um sistema autônomo. Para conhecer mais sobre a vida e trajetória de Bakhtin consultar Leite (2011).

As culturas escritas e/ou orais que fazem parte da vida das pessoas de diferentes grupos sociais são perpassadas pela linguagem da qual emergem significados que estão diretamente relacionados ao processo social de criação de signos os quais contribuem para que os integrantes de um grupo se comuniquem e compartilhem de ideários e valores semelhantes. Assim, as pessoas jovens, adultas e idosas em alfabetização e aquelas dos anos finais do Ensino Fundamental, mesmo carregando particularidades de suas trajetórias, compartilham entre si signos, valores e ideários semelhantes.

Compreende-se que a análise da linguagem se relaciona com situações concretas, cotidianas de interação tanto verbal quanto não verbal como gestos, olhares, postura corporal, vivenciadas pela pessoa, o ser social, falante que se expressa cultura e historicamente. Nesse contexto, a linguagem não é monológica, produzida no vazio ou no isoladamente por um sujeito, é preciso a interação dialógica, no mínimo entre duas partes, sendo que “[...] a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta produzida na interação verbal, realizada através das enunciações, constituindo-se como dialógica, ou seja, dirigida para o outro” (Volóchinov, 2019, p. 90).

Apesar de a língua ser uma produção humana, não há como negar que sua compreensão se sustenta sobre a estrutura de relações e de regras próprias convencionadas por signos, a qual permite estabelecer compreensão entre os sujeitos. Todavia, esses signos estão impregnados de valores ideológicos. Assim, para o Círculo de Bakhtin²⁵, a consciência da linguagem não está relacionada a questões fisiológicas ou biológicas, mas se caracteriza como um fato socioideológico, em que os signos retratam ideologias mediante o uso palavras e só podem ser confrontados com outros signos por meio da linguagem.

Todas as palavras são habitadas por vozes sociais que, com o passar do tempo, são apropriadas por outros sujeitos. Nesse processo, há relações dialógicas iniciais com as palavras do outro - é como se as palavras lançadas fossem absorvidas nas palavras assimiladas do outro. Isso nos remete pensar como, nas análises das falas em uma pesquisa qualitativa (como esta tese que envolve os sujeitos da EJA), o

²⁵ O Círculo de Bakhtin se refere às discussões realizadas por esse pensador em conjunto com vários estudiosos de diferentes áreas do conhecimento da filosofia, da linguística, da biologia, da música, da poesia, da crítica literária, da história, da filologia, o qual se voltava a elucidar as questões envolvendo o ser humano (eu e o outro), a linguagem e suas interações em diferentes dimensões socioculturais, de acordo com Leite (2011).

“eu”, pesquisadora, submerge no universo dos pesquisados, ouvindo-os e interpretando, sem ocupar o lugar desse “outro”. Nas entrevistas realizadas com os estudantes da EJA, foi necessário ir até o “outro”, porém sem ocupar o seu lugar. Assim, desse lugar “extralocalizado” é possível ver do outro o que ele próprio não é capaz de ver em si. Nesse sentido, compreende-se que é mister apresentar responsividade no trato do enunciado, da palavra emitida pelo outro, de forma a manter a integridade dos sentidos.

Essa responsividade do pesquisador representa compromisso ético com o contexto em que a linguagem foi manifestada pelo sujeito investigado. Uma posição axiológica madura, na interação pesquisador-pesquisado, é fundamental no evento da coleta, da análise e da sistematização dos dados, contribuindo no processo de reconstrução de sentidos. Para compreender as práticas da escrita e da leitura na vida cotidiana das pessoas jovens, adultas e idosas, a consideração dos sentidos se faz presente na discussão, pois

o sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão-somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram. Não pode haver ‘sentido em si’ – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele (Bakhtin, 2006, p. 382).

Portanto, considera-se que cada enunciado é um elo na cadeia discursiva humana e ele está em permanente dinâmica de construção, em virtude dos sujeitos - responsáveis pelos enunciados - estarem sempre submergidos na dimensão espaço-temporal. Mesmo que se tente reproduzir um enunciado, ele nunca será idêntico ao anterior, pois a questão temporal, os olhares, a intenção do sujeito e os espaços em que são produzidos serão outros, portanto, únicos.

A percepção do tempo, chamado “cronotopia”, no pensamento bakhtiniano, opõe-se à compreensão de que o tempo seria algo estático e imutável; mas sim o percebe como um “evento em transformação”, perpassado por ciclos. Desse modo, as experiências vivenciadas, ao longo de diferentes tempos e espaços, criam condições para novas experiências. A partir dessas reflexões, conseguiu-se estabelecer algumas articulações com o universo desta tese. Ao observar alguns enunciados de educandos na EJA, percebeu-se que as experiências passadas em diferentes ciclos da vida desses indivíduos - experiências tanto positivas quanto outras

perpassadas por dificuldades de diferentes naturezas - impactaram para que esses mesmos sujeitos trilhassem, no ciclo atual, caminhos que os conduziram a estarem na EJA.

Paralelo a essa consideração da questão “cronotópica” na discussão do enunciado e da linguagem, está a “exotopia”, outro conceito que direciona o evento da investigação no seu conjunto. O olhar exteriorizado provoca o excedente de visão que permite ao pesquisador estabelecer novas e até mesmo diversas compreensões acerca de uma mesma situação, fato ou objeto de pesquisa. Logo, a posição exotópica pode ser entendida como o lugar capaz de proporcionar condições àquele que vê, a enxergar do lugar do outro que está sendo visto. No entanto, volta-se a frisar, que a ação de ir até o outro não é de ocupar o seu lugar, mas de ouvir o que os sujeitos da EJA dizem e porque dizem o que dizem.

Assim, ao relatar sua história de vida, o emissor ultrapassa a ação de informar, uma vez que ele almeja ser compreendido e que outros sentidos também sejam percebidos pelas linguagens não-verbais como gestos, olhares, etc. Concordando com Volóchinov (2019), destaca-se, então, que o sentido que o enunciado tem na vida - independentemente de como sejam - não se debruçam apenas na composição verbal, mas são transpassados por elementos extraverbais. Portanto, os enunciados estão impregnados de dimensões históricas e culturas, sendo visíveis e/ou ocultas e é a partir dessas dimensões que as linguagens dos sujeitos da EJA são produzidas tendo como mecanismo de interlocução a atividade dialógica.

O movimento dialógico dos enunciados parte das premissas do inacabamento, da inconclusão do sujeito. Se o ser social encontrasse em si a completude, não lhe seria de serventia dialogar com o outro. Estabelecendo conexão com a atividade dialógica na esfera pedagógica entre alfabetizandos e entre esses e seus professores, percebe-se que a inconclusão e o anseio por aprender e conhecer o novo, impulsionam os educandos da EJA a interagir em movimentos dialógicos permeados de perguntas, tentativas de respostas, sentimentos e desejos.

Para Bakhtin (2017), a enunciação é sempre de natureza social, visto que é

[...] o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir de condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é sempre de natureza social (Bakhtin, 2017, p. 95).

No enunciado, as palavras não são neutras e muito menos ingênuas. Cada palavra falada ou escrita ou mesmo só pensada carrega sua bagagem ideológica, que

poderá desvelar relações de poder, de tensões; mas também de amor e generosidade.

No que tange ao desvelamento de enunciados baseados nas relações de poder da lógica neoliberal, conseguiu-se visualizar ainda na gestão da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas discursos preconceituosos direcionados ao público da EJA, como sendo seres menos capazes ou desprovidos de cognição, que são culpados pela situação de exclusão escolar.

Considerando um caminho de “mão dupla”, a interação social produz a linguagem, assim como a linguagem promove a interação. Isso ocorre, pois é na relação do “eu” com o(s) outro(s) que os sujeitos sociais e históricos vão se constituindo em condições concretas e materiais de existência. Aprofundando a compressão sobre a linguagem, pode-se ainda estabelecer uma analogia com uma ponte, tal qual Bakhtin (2017) rememora Volóchinov, no livro “*Marxismo e filosofia da linguagem*”. Destaca-se que a linguagem constituiria os pilares em cada extremidade da ponte - uma apoiada no “eu” e a outra no (s) “outro(s)” - e a parte plana, concreta sobre esses pilares seria a atividade dialógica, que se identificaria como o meio, o elo que aproxima e conecta essas extremidades. Nesse sentido, os estudantes da EJA por exercerem atividade dialógica em suas práticas sociais, estão cada vez mais intensificando a construção de novos enunciados que lhes impulsionam a ressignificarem seus pensamentos, sentimentos, conhecimentos e ações. Convém destacar que os enunciados não se restringem à esfera textual escrita, mas abarcam as diversas formas e conteúdos de manifestação expressiva do sujeito. Esses enunciados como são situados no tempo e no espaço, são únicos, não se repetem, haja vista que os pontos de vista, a intenção do sujeito, os tempos e os espaços em que se movimentam se alteram, não permitindo a reprodução.

O desenvolvimento formal da linguagem escrita que, por muito tempo, foi negado aos sujeitos da EJA, não lhes impede de estabelecerem relações com o mundo. A linguagem se manifesta por meio de outras estratégias e signos com o mundo letrado à luz da sobrevivência, utilizando-se de várias habilidades e de recursos como a da linguagem não-verbal, o uso de símbolos, sons e apoio de terceiros e a utilização da experimentação. As pessoas da EJA, mesmo com as limitações impostas pela própria condição de classe, continuam com seus afazeres cotidianos, mantêm relacionamentos familiares e amorosos, criam formas mais econômicas para lazer, participam de grupos quer sejam de esporte ou de religião.

Esses saberes merecem ser considerados na elaboração de políticas públicas e nas práticas pedagógicas da EJA, valorizando, assim, as experiências vividas desses indivíduos como ponto de partida para desbravar o horizonte de diferentes tipos de conhecimentos que veem a estreitar a conexão entre o “eu”, os “outros” e o “mundo”. E, nessa tentativa de compreender essas relações, busca-se na seção seguinte discutir a constituição dos sentidos e dos significados.

3.2 CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS E DOS SIGNIFICADOS

O sujeito histórico estabelece, mesmo que inconscientemente, relações sociais diárias que perpassam por processos de significação e de apreensão dos sentidos. Cada palavra do universo das pessoas jovens, adultas e idosas vivenciadas em suas práticas sociais de leitura e de escrita estão impregnadas de sentidos que lhes impulsionam a estabelecerem novas relações consigo mesmo, com outros sujeitos e com os ambientes que os cercam.

A singularidade do indivíduo reverbera na sua composição enquanto sujeito, que não sendo objeto, busca, por meio de atividades relacionadas ao pensamento crítico, tecer uma rede de significações e perspectiva formada pelas interfaces das interações, pessoas e contextos²⁶ que conduza a pensar sobre o sentido das palavras, das coisas, dos fatos, das emoções e a indagar acerca dos significados que se atribui a determinadas situações, assuntos, problematizando quais os motivos que estão nas entrelinhas da lógica “da razão”.

Nesse processo, que é também dialético, Aguiar e Ozella (2013, p. 303) situam que “o indivíduo modifica o social; transforma o social em psicológico e assim cria a possibilidade do novo. Logo, convém afirmar que a linguagem seria o instrumento fundamental nesse processo de constituição do homem [do ser humano]”. Reportando-se a Vygotsky (2015), observa-se que os seres humanos são constituídos

²⁶ Originária da inter-relação dos vários interesses do campo da Psicologia do Desenvolvimento, a perspectiva da Rede de Significações propõe que o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imerso que está em uma malha de elementos de natureza semiótica. Esses elementos são concebidos como se inter-relacionando dialeticamente, por meio de cuja articulação, aspectos das pessoas em interação e dos contextos específicos constituem-se enquanto partes inseparáveis de um processo em mútua constituição. Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), declaram que por conceberem, ainda, que a rede de significados e sentidos presentes na ação de significar o mundo, o outro e a si mesmos, efetivada no momento interativo, estrutura um universo semiótico, a denominaram de perspectiva da Rede de Significações.

historicamente, por meio da linguagem e que o indivíduo ao se relacionar mediante a linguagem verbal e não verbal, consegue influenciar o seu meio, ao mesmo tempo que é impactado pela linguagem manifestada por esse meio - a sociedade.

Nessa mescla entre singularidade, pluralidade; individualidade e coletividade, a linguagem é canalizadora dos sentidos e dos significados. A linguagem é processo dinâmico e complexo, ela aproxima os sujeitos e faz parte da composição histórica, nela se encontra a palavra, o elo de mediação entre o pensamento e a designação dos sentidos. Conforme declara Luria (2004, p. 26), a linguagem “[...] é um complexo sistema de código, formado no curso da história social, que designa coisas, ações, propriedades e relações, ou seja, categorias [...]”. Como unidade fundamental da linguagem, a palavra²⁷ (escrita ou falada) é, segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 303) “signo” por excelência, que representa o objeto na consciência. É pertinente, então, afirmar que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito.

Em um artigo de Smolka (2004), sobre sentidos e significações, encontram-se reflexões sobre as características de signos.

Chamamos signos a tudo o que significa algo e, entre estes, encontramos também as palavras... Ainda chamamos signos (insignias) às bandeiras militares, que são signos em sentido próprio, coisa que não se pode dizer das palavras... Toda palavra é signo, mas nem todo signo é palavra... Quando falamos, fazemos signos, donde provém a palavra ‘significar’, ‘signa facere’. Um signo é aquilo que se mostra ao sentido e que, fora de si, mostra ainda alguma coisa. Falar é dar um signo com a ajuda de um som articulado... A palavra é o signo de uma coisa, podendo ser compreendido pelo interlocutor quando proferido pelo locutor (Smolka, 2004, p. 45-46).

Smolka (2004, p. 47) apresenta uma relação dos signos com as categorias sentidos e significação, ao discorrer que “o sentido não é o signo, não está no signo, mas produz-se a partir do signo”. Dessa maneira, já se começa a diferenciar essas categorias, associando o signo ao significado, evidenciando que os sentidos, apesar de mais abrangente, podem ser produzidos pelas percepções dos significados das palavras.

Assim, o movimento de transição do pensamento até a concretude da palavra é transpassado pela compreensão de duas grandes categorias: “significados” e “sentidos”, que ao mesmo tempo não podem ser confundidas, por apresentarem

²⁷ As palavras usadas, segundo Smolka (2004, p. 57) “vão provocando imagens. Elas têm história. E o trabalho com palavras e imagens cria cenas, desenvolve narrativas. As palavras vão mobilizando, constituindo a imaginação, vão configurando conceitos”.

especificidades, são indissociáveis, a considerar que uma categoria evidencia a manifestação da outra.

Significados na perspectiva de Aguiar e Ozella (2013, p. 304) “são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências”. Outrossim, os significados entendidos como atividades realizadas historicamente, são compartilhados socialmente, pois partem das experiências culturais e pessoais que se revelam em práticas socializadas. Nessa direção, destaca-se o elemento cultural, como questão participante na compreensão dos significados, pois, como nos lembra Vygotsky (2009), o que se internaliza não é o gesto como materialidade do fato, ou do movimento, mas a sua significação, a qual tem o poder de transformar o natural em cultural.

A fim de buscar elucidar a compreensão da categoria significado, apresenta-se uma citação de Vygotsky (2015), a qual traz uma explanação sobre o significado da palavra.

O significado da palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, **o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito**. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos do pensamento, podemos considerar **o significado como um fenômeno do pensamento** (Vygotsky, 2015, p. 150 – grifo nosso).

De forma mais sintética, esse mesmo autor menciona que “o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno verbal e intelectual” (Vygotsky, 2015, p. 289). Desse modo, constatou-se que a verbalização da palavra (fala ou escrita) possui íntima relação com o conceito de significado, que transita pela trajetória do pensamento até a exteriorização do signo de uma palavra.

Recorrendo também à autora Smolka (2004, p. 43) esse diálogo em torno dos significados, incorpora o debate acerca de um outro termo similar, que está intimamente ligado ao *logos* – razão/discurso – ao problema da cognição e do conhecimento, “a significação²⁸”. Percebendo que o significado/significação tem

²⁸ Smolka (2004, p. 58) em seu artigo sobre sentidos e significação, elucida ainda um pouco mais sobre o termo a significação ao citar que “a significação, enquanto produção de signos e sentidos, é (resultante de) um trabalho coletivo *em aberto*, que implica ao mesmo tempo, acordo mútuo, estabilização, e diferença (inter-in-compreensão constitutiva.)”. Nas páginas anteriores desse mesmo artigo, a referida autora ainda evidencia Vygotsky lembrando que significação é a atividade mais geral e fundamental do ser humano.

relação direta ao pensamento lógico e articulando isso às perspectivas de Aguiar e Ozella (2013), considera-se que os significados se referem aos signos, aos conteúdos instituídos socialmente ao longo do tempo, de forma que o coletivo (a comunidade) já possui algumas compreensões semânticas sobre determinada expressão, fato, objeto, pessoa. Por conseguinte, uma palavra possui significados mais estáveis como, por exemplo, aqueles listados nos dicionários da língua materna; contudo nas práticas do uso da leitura e escrita, nas interações sociais, podem emergir outros sentidos que começam a compor a representatividade cultural de um grupo, de um povo. Portanto, entendendo que qualquer fato, objeto, pessoa, enfim, qualquer realidade pode ter multidimensões, é trazido à luz desse debate, a outra categoria: “sentidos”.

No que diz respeito à percepção dos sentidos, é salutar caracterizá-los, sendo mais instáveis do que os significados e próximos da subjetividade do indivíduo, pois permite o desvelamento de diferentes dimensões que a realidade objetiva pode ser projetada. Os sentidos “constituem-se a partir de complexas reorganizações e arranjos, em que a vivência afetiva e cognitiva do sujeito, totalmente imbricadas [...], é acionada e mobilizada” (Aguiar *et al.* 2009, p. 63).

Nessa vivência afetiva que se coaduna de forma, muitas vezes, contraditória à vivência cognitiva, depara-se com os afetos e as emoções que impactam o corpo a agir ou não, provocando distintos sentidos. Essas dinâmicas de forças (nas quais se encontram as forças emocionais) provocam desejos, que são impulsionados por pensamentos até mesmo involuntários, que revelam necessidades e interesses que são partes constituintes da subjetividade do sujeito. As necessidades podem se originar das carências e do sentimento de incompletude que instiga a pessoa a procurar por algo que venha a preencher e a completar as lacunas. Não obstante, a constatação das necessidades em si, não dá conta da mobilização dos sentidos; é preciso encontrar algo no mundo social para suprir as necessidades.

Em consonância com Aguiar e Ozella (2013), compreende-se que o ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal) constitui sua singularidade, pelo viés das mediações sociais. Portanto, a possibilidade de realizar uma atividade que satisfaça a singularidade da pessoa, mesmo que, temporariamente, tenderá a impactá-la na perspectiva de modificar seus sentidos.

Parafraseando Aguiar e Ozella (2013), a necessidade encontra a razão de sua existência quando “descobre” na realidade social – práticas sociais, o “bálsamo” para seu deleite. Essa movimentação de satisfação converte as necessidades em motivos

e é, nesse aspecto, que a mobilização de novos sentidos encontra terreno fértil para se desenvolver. Como pesquisadora, compreendo que as necessidades apresentam também a interface emocional, pois mobilizam os processos de construção de novos sentidos, permitindo a pessoa experimentar emoções, até então, não comuns a ela.

As categorias “significado e sentido” devem ser concebidas como unidades que se constituem no contraditório, a considerar que a realidade é dialética, histórica, temporal e espacial permitindo a subjetividade/objetividade, o afeto/cognitivo, o símbolo/emocional. Os significados fazem parte da rede dos sentidos, sendo que

[...] o sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem inúmeras zonas de sentido que variam em sua instabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala. É a mais estável, unificada e precisa dessas zonas (Vygotsky, 2007, p. 465).

Diante desse estudo, como pesquisadora, vislumbra-se que o sentido é muito mais amplo do que o significado, a considerar que o primeiro não está comprometido com a lógica da razão, pois muitas vezes é emergido pela emoção²⁹, pelo pensamento involuntário, e repleto de desejos e necessidades que transcendem a racionalidade humana. Além disso, o sentido é mais subjetivo e instável que o significado, em virtude da capacidade de se modificar à medida que se alteram os interlocutores, os eventos, o período de sua manifestação. Por ser sensível a essas variações, o sentido pode receber novos sentidos a cada instante em que é vivido.

Acerca disso, Leontiev (2004) também mostra essa dinamicidade dos sentidos em relação à significação, ao citar que

podemos, por exemplo, ter a consciência perfeita de um acontecimento histórico, compreender significação de uma data; isso não exclui o fato de que a data em questão possa ter vários sentidos para o homem. Um sentido para o jovem ainda nos bancos da escola, um outro sentido para o mesmo jovem que partiu para o campo de batalha defender a sua pátria e dar a vida por ela. Os seus conhecimentos do acontecimento, da data histórica modificaram-se, aumentaram? Não. [...] Mas eis que por uma razão qualquer este acontecimento lhe vem de súbito ao espírito; ele aparece à consciência numa iluminação totalmente nova, de certo modo num conteúdo mais completo. Tornou-se outro, não como significação e sob o aspecto do *conhecimento* que ele tem dele, mas sob o aspecto do sentido que ele reveste para ele; tornou um novo sentido para ele mais profundo (Leontiev, 2004, p. 104-105).

²⁹ Emoção, nesse contexto, é “considerada a reação imediata do ser vivo a uma situação favorável ou desfavorável, resumida no tom do sentimento agradável e alegre, doloroso e triste – que basta para pôr o ser vivo em estado de alarme e para dispô-lo a enfrentar a situação com os meios de que se dispõe” (Abbagnano, 2000, p. 311).

Esse exemplo ajudará a pesquisadora da tese na análise dos sentidos que os sujeitos da EJA atribuem às práticas sociais da leitura e da escrita, percorrendo um caminho igualmente dinâmico de compreender que dependendo do lugar, do espaço de onde se fala, a percepção de algo se reveste de um outro sentido, distinto do que já foi um dia. A percepção quando criança era uma, quando adulto passa a ser outra em relação a diversos aspectos da vida cotidiana, a de quando trabalhador é uma, enquanto desempregado ou aposentado, pode ser outra. Os sentidos ganham novos sentidos, ainda que os significados não tenham sofrido modificação considerável.

Nesses meandros, toda pesquisa que trata acerca da questão do sentido e da significação precisa estar atenta acerca da forma como irá estabelecer relação com que será expresso pelo pesquisado. Ao se assumir a posição de pesquisador, o investigador se torna um intérprete não só das palavras e dos desejos escritos ou falados, mas também do não dito, do silêncio, e dos gestos que o corpo emana, já lembra Vygotsky (2015). O sujeito pesquisador precisa reconhecer as instabilidades, as potencialidades dos sentidos, distanciando-se dos seus próprios para reconhecer o contexto, os signos que estão impregnados na linguagem do outro.

O sentido particular que algo tem para o sujeito depende do desejo, do motivo maior, que estimula seu agir e sua forma de pensar. Dessa forma, todo sentido é, impreterivelmente, desejo por algo ou alguém. Segundo Leontiev (2004), para identificar o sentido pessoal é necessário descobrir primeiramente o motivo que lhe corresponde e, “[...] com efeito, o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados”. (Leontiev, 2004, p. 105).

O movimento desta tese é trilhado por uma jornada desafiadora que envolve os sentidos das palavras emanadas tanto dos textos selecionados para compor o arcabouço teórico deste estudo, quanto das expressadas pelos sujeitos que participaram da pesquisa de campo, no que concerne à investigação acerca das práticas sociais de leitura e escrita. Essa tarefa é complexa, levando em conta que, muitas vezes, os próprios detentores dos sentidos, não conseguem expressá-los mediante as diferentes condicionantes que os (des)estabilizam. Todavia, cabe à pesquisadora reconhecer essas nuances e se preparar para permitir que os reais sentidos e desejos se façam presentes, ao retornar ao pesquisado, a ponto que esse se reconheça e até que declare, diante da tessitura da palavra, “*era bem isso que eu queria dizer!*” Porém, mesmo que isso não se concretize, devido à complexidade da rede de significações, concorda-se com Aguiar e Ozella (2013, p. 320) quando estes

anunciam que “a subjetividade não se constitui simplesmente pela apropriação das determinações, de modo linear; temos que, nesse processo, considerar a dialética objetividade/subjetividade, mas esse é nosso rumo”. É, nesse rumo de análise, do que é ou não dito e porque é dito, sentido e desejado, que se lança a seguir um debate acerca da categoria desejos.

3.3 UM OLHAR FILOSÓFICO SOBRE DESEJOS

O desejo é o efeito de uma vontade e de uma atualização da potência, positividade que tem seu endosso no sentimento de prazer (Dumoulié, 2005, p. 45).

Antes de se adentrar pelas veredas da pesquisa de campo abarcando os desejos das pessoas jovens, adultas, e idosas atribuem às práticas da escrita e da leitura, faz-se pertinente suscitar uma breve discussão epistemológica acerca do conceito desejos partindo da abordagem filosófica, a qual busca despontar reflexões que estão intrinsecamente relacionadas aos sentidos que os seres humanos atribuem a tudo que lhes cercam.

Desejar é verbo relacionado ao substantivo desejo, sendo uma palavra aparentemente simples por transcorrer pela vida cotidiana. Ao eclodi-la, no entanto, múltiplos sentidos se desdobram em enigmas com infinitos deslizamentos conceituais que podem ser estudados pelo aporte de diferentes abordagens. Contudo, como já foi citada, a abordagem selecionada para aprofundar a categoria desejos nesta tese é de natureza filosófica por entender que ela consegue transitar mais claramente na discussão acerca das articulações entre o “eu”, “o outro” e “mundo”.

Spinoza, filósofo contemporâneo, considerando toda complexidade do conceito desejo e entendendo que ele possui como característica a essencialidade na vida de todo indivíduo, declarou que “na medida em que o desejo é a essência do homem [mulher], nada seria mais fútil e perigoso do que reduzi-lo a uma breve definição”. (Spinoza *apud* Dumoulié, 2005, p. 09).

De acordo com o dicionário de filosofia de Abbagnano (2000), os desejos podem apresentar desde o caráter mais geral, que impele um ser vivo a ações repletas de sentimentos que envolvem um querer acompanhado de um agir; até um sentido mais restrito que, segundo Aristóteles *apud* Dumoulié (2005), é traduzido no “apetite

do que é agradável”, que implica querer algo específico, intenso e árduo, em direção àquilo que é mais prazeroso.

Esse leque de caracteres que o desejo pode assumir decorre de uma trajetória histórica que perpassa vários campos do conhecimento científico (filosofia, psicologia, sociologia, biologia entre outras). Privilegiando a abordagem filosófica, aprofundar-se-á a compreensão do tema com base em um estudo do filósofo francês Camille Dumoulié³⁰, o qual inicia sua discussão acerca do desejo pela concepção de Platão, evidenciado na obra “O Banquete”³¹, no qual se aponta o desejo acoplado à temática do amor (Eros), na medida em que se pretende alcançar a superação da posição do objeto amado tão desejado. Nesse sentido, observa-se a presença do ser (sujeito) que se movimenta no sentido de não apenas se aproximar, mas de se apropriar do objeto desejado, considerando-o como saciador, pelo menos temporário, que promoverá um estado de regozijo.

O furor do desejo emaranhado entre todos os discursos arrolados no “O Banquete”, ainda segundo Dumoulié (2005, p. 32), “pode levar a abrir, a desventrar o corpo do outro para arrancar-lhe os objetos desejáveis que ele esconda”. Esse “outro” que será revelado, pode ser representado por um outro ser vivo, uma coisa, um processo de alfabetização, uma palavra. Portanto, um livro, uma simples carta, um *outdoor*, podem se caracterizar como “o outro” que possui em seu interior tesouros a serem desvelados.

Sobre o caráter de luta que anseia em devorar o objetivo desejado e cobiçado, Dumoulié (2005) descreve que

o amor, portanto, canaliza os fluxos dos desejos para alimentar as fontes do ideal. Devemos ter sempre em mente, porém, a idéia (sic) de uma potência transbordante do desejo. Mas devemos também ter em vista que ela é acompanhada de uma imagem insistente que a segue como sombra inquietante, a imagem do alimento. O desejante parece querer devorar os objetos, as imagens, as idéias (sic) e se nutrir com os fluxos (Dumoulié, 2005, p. 48).

³⁰ Camille Dumoulié estudou Filosofia e Letras na Universidade de Paris-Sorbonne. Sua pesquisa de doutorado traduzida como “novo regime”, defendeu uma tese de Estado intitulada *Nietzsche e Artaud, pensadores da crueldade: do herói da tragédia ao trágico heroísmo* (1987). É professor, ensaísta e pesquisador, sendo seus estudos voltados para as relações entre literatura, filosofia e humanidades. Liderou diversos programas de intercâmbio e se associou a diversas parcerias entre França, Brasil, Colômbia e Argentina.

³¹ Uma das obras mais famosa do filósofo grego Platão, “O Banquete”, escrito antes de Cristo, apresenta como principal discussão a temática do Eros (o amor). O banquete ofertado por intelectuais gregos da época acabou por se tornar uma espécie de competição no qual cada presente tecia um discurso para elogiar o amor e todas as nuances envolvidas nele, inclusive o desejo.

A esse processo desejante, de forma análoga, pode-se compará-lo ao processo degustativo, em que o indivíduo, além de utilizar-se do alimento para absorver substâncias necessárias para o funcionamento do corpo, sente prazer no próprio ato de degustar. Isso nos remete à reflexão acerca da problematização do processo de alfabetização no tocante à apropriação do objeto (palavra escrita) pela lógica encantada que atribui poder mágico à palavra, que logo que é apossada, dominada, deglutida vem de forma sobrenatural prover desejos nos sujeitos letrados.

Quando se verifica o distanciamento do ser desejante do objeto desejado, os sentimentos de frustração e de tristeza ocupam um espaço no indivíduo, que podem provocar a própria desistência na busca pela satisfação do desejo. Sob essa perspectiva, o desejo emergiria dos sentimentos da carência, da falta que estaria relacionada às emoções. Quanto mais o desejo é acompanhado pela ação, maiores são as probabilidades da conversão das emoções de tristeza em alegrias, isso é, caso identifique a aproximação em relação ao objeto desejado.

Assim, quando as circunstâncias adversas, em vez de contribuir em prol dos desejos, os repelem, grandes são as chances de estagnação do movimento de se apropriar do objeto. No entanto, convém não se esquecer de que a relação de causa e efeito, não pode ser percebida como determinista, a julgar que muitos indivíduos desejantes no âmbito de seus direitos, lutam, resistem e guerreiam a favor de seus objetivos, independentemente das situações silenciadoras dos desejos, rompendo com o círculo “vicioso” que insiste em rodear os desejantes, principalmente os oprimidos da classe popular.

Dessa forma, Aristóteles abre caminho para a vertente do desejo não focado na carência, mas alicerçado na concepção do prazer e no que é agradável e justo, ou seja,

não amamos, ao que parece, todas as coisas indistintamente, mas apenas o que é amável, a saber, o bom e o agradável e útil. O útil parece ser aquilo que nos proporciona um bem ou um prazer, de maneira que o bem e o agradável, enquanto fins, seriam dignos de amor (Aristóteles *apud* Dumoulié, 2005, p. 52-53).

À luz dessa explanação, esse filósofo defende que o prazer acompanha o ato da busca pelo ser ou do objeto desejado, como sinal de ornamento que se constituiria por acréscimo. Isso significa que ao desejar, o indivíduo está procurando no prazer, aperfeiçoar, acrescentar algo ao que já existia, nem que seja em potência. A concepção de sujeito, sob essa perspectiva, é embasada na concepção de que cada

ser possui experiências, habilidades, conhecimentos e prazeres em níveis distintos e que estão potencialmente aptos para serem mais desejados e desenvolvidos e até modificados ao longo do processo histórico.

Ao restaurar a interpretação sobre a potencialidade do desejo, baseada nos pensamentos de Aristóteles, a filosofia contemporânea vislumbrada por Hobbes e Spinoza, de acordo com Dumoulié (2005, p. 145), retrata o desejo como “potência afirmativa e apetite de viver, onde o desejo não mais repousa sobre uma carência, não se limitando a correr em busca de um objeto perdido ou de uma satisfação ideal”.

Toda essa potência do desejo para Descartes, segundo Abbagnano (2000, p. 32), é “a expressão da agitação da alma causada pelos espíritos que a dispõe a querer no futuro as coisas que a ela se afiguram convenientes”. Contudo, o que é mais prazeroso para um indivíduo pode não ser ao outro. Tal situação ocorre porque os desejos variam em função dos sentidos e dos valores que cada pessoa atribui à determinada emoção, ser ou objeto desejado. Reitera-se que esses valores se distinguem, a considerar que cada sujeito é proveniente de uma construção histórica repleta de experiências e conhecimentos diferenciados, os quais foram acumulados no decorrer da vida.

Já Epicuro, outro filósofo, retornando as ideias de Platão, resgata novamente o tema desejo e prazer pelo viés da carência, da lacuna, ao afirmar que

nós buscamos o prazer quando sua ausência nos causa um sofrimento. Quando não estamos sofrendo, não precisamos mais nos preocupar com o prazer. Eis por que dizemos que o prazer é o princípio e o fim de uma vida mais feliz (Epicuro *apud* Dumoulié, 2005, p. 59).

Sob essa égide, constata-se que o sofrimento, sentimento de tristeza, como denominado na filosofia platônica, apresenta-se como alavanca em busca do prazer. Transcorrendo um pouco mais pela história, encontra-se o precursor da psicanálise, chamado Schopenhauer. Esse, também filósofo, se enveredou pelos caminhos da manifestação da vontade na tentativa de elucidação dos desejos, apontando que são vontades intensas, infinitas e não apenas um querer descompromissado.

A vontade em todos os graus da sua manifestação, de baixo até em cima, carece totalmente de fim último, deseja sempre. E o desejo é todo ser: desejo que nenhum objeto atingido termina, incapaz de satisfação derradeira, e que para deter tem a necessidade de um obstáculo lançado que é por si mesmo ao infinito (Schopenhauer *apud* Dumoulié, 2005, p. 101).

A partir dessa citação, identificou-se que o desejo, mesmo inconscientemente, revela vontade infinita que, assim, que se detém (ou por satisfação ou por desistência),

projeta-se a um novo objeto, que é um outro desejo, e essas sucessivas vontades de se sentir satisfeito é por si só infinita, isto é, permanente, haja vista o inacabamento e a inconclusão do próprio ser humano³². Seguindo com o debate, situa-se Hobbes, o qual defende que a vida é um incessante avanço do desejo de um objeto para outro em que, conforme em Dumoulié (2005, p. 295-296), é “a apreensão do primeiro (objeto) é apenas a estrada que leva ao segundo”.

Essa apreensão do primeiro objeto desejado não implica, necessariamente, em satisfação. Ao possuir um desejo que não foi alcançado, o indivíduo entra num processo de reestruturação, que pode impulsioná-lo ao traçado de outro desejo. Ao ser humano cumpre a construção de trajetória, e quando se comenta que é uma opção que cabe ao indivíduo, não se está concentrando a responsabilidade sobre esse nem negando as influências do meio externo, só se está sublinhando que os condicionantes não são determinantes. Assim, independente de um desejo ser satisfeito ou não, o indivíduo pode lançar-se no movimento sobre outro desejo. A satisfação ou a insatisfação de um desejo anterior, influencia o surgimento de novos desejos, podendo alternadamente motivar, sufocar, reprimir, proporcionar prazer ou causar tristeza.

Spinoza agrega à discussão sobre desejos, as noções de alegria e tristeza, apontando que ambos os sentimentos funcionam como catalisadores para o surgimento de novos desejos. No entanto, ele acredita, conforme constata Dumoulié (2005, p. 152), que “o desejo que nasce da alegria é tão mais forte, dado, aliás, quanta as mesmas circunstâncias que o desejo que nasce de uma tristeza”.

Já Lacan, filósofo e psicanalista direcionou a discussão de desejo sob a lente do desejo do outro, pontuando que

para se tornar causa do desejo, é necessário que tenha sido objeto do desejo do outro, visto que, o desejo do homem é o desejo do outro. Com efeito, esses objetos não são desejáveis, a não ser na medida em que os sujeitos que os representa a si mesmo se vê como sendo desejado pelo outro (Lacan *apud* Dumoulié, 2005, p. 110).

À luz dessa reflexão, sinaliza-se que se o indivíduo, além de desejar o que pertence ao outro, desejar também o que o outro deseja (o que não deixa de se caracterizar como algo pertencente ao outro) significa dizer que o ser desejante não

³² A percepção de inacabamento e inconclusão do ser humano é evidenciada na concepção defendida por Freire (2021a) de que o “ser” está “sendo”, ele não o “é”, a considerar que a pessoa está no mundo e com o mundo em um processo histórico de construção.

conhece profundamente a natureza de seus próprios desejos. Esse imbricamento é considerado em razão do aspecto relacional que envolve o ser humano, como sujeito que não está só no mundo, mas que interage com os outros que fazem parte desse mesmo mundo, entrelaçando os desejos do “eu” com os desejos dos outros que compõem a sociedade.

Quando o outro anseia o desejo dele, a satisfação será de acordo com as necessidades dele, e quando se deseja o desejo do outro, é preciso considerar quais são as necessidades e por que razão elas existem. Sob essa concepção, o desejo supõe a representação de uma causa que determine uma ação. Spinoza defende que em lugar de se voltar para a emanção interior, o Ser vai procurar no exterior pretensos objetos e causas do desejo. Em vez de alguém querer o que se acredita ser desejável, baseado em sua essência, essa pessoa busca nas coisas, no ambiente, e nos outros a origem dos desejos e os motivos do que é considerado desejável.

Nessa perspectiva, coube ao filósofo Nietzsche levar a seu ponto mais culminante a tarefa de descriminalização do desejo, que restitui ao homem a sua essência de ser e não simplesmente a de ter. Dumoulié (2005, p. 149) confirma isso, ao preconizar que “o desejo (*cupiditas*) é a própria essência do homem, [...], por afeição qualquer de si mesma, a fazer alguma coisa”.

E essa essência do desejo de “Ser”, baseada na potencialidade e não na carência, encontra em Spinoza a crítica moderna sobre a moral negativa e proibitiva, a qual desdobra as percepções sobre os desejos. Para Spinoza *apud* Dumoulié (2005, p. 189), há o desejo como amor a si mesmo que é “a expressão do apetite de viver que impele cada indivíduo a perseverar no próprio ser”. Esse é um desejo por se sentir mais capaz de viver e de pensar. Ainda há o desejo como amor aos outros, que busca auxiliar os familiares, filhos, amigos, igreja entre outros. Tal desejo já lembrava Spinoza *apud* Dumoulié (2005, p. 201) “se traduz como amor de benevolência, que é o sentimento tido por aquele que, pelo seu prazer ou sua felicidade, nos dá prazer e felicidade”.

Nietzsche, seguindo os rastros de Spinoza, alerta para um outro desdobramento dos desejos ao reafirmar a necessidade de libertar o homem inclusive do seu

pensamento destrutivo³³ em relação ao desejo, devolvendo-lhe o sentimento da perseverança na vida, que é a própria essência de ser.

Já em Lacan, percebe-se forte influência do pensamento dialético difundido por Marx, o qual aborda como ponto fulcral em suas discussões as questões da exploração do trabalho e da produção no sistema econômico capitalista. A ênfase dada ao trabalho, em detrimento aos direitos básicos e aos desejos dos trabalhadores, pode induzir esses indivíduos a duas situações: a submissão de seus desejos, de maneira que se amoldam de acordo com as demandas do sistema opressor capitalista ou, a situação de manifestação de desejos que se rebelam contra aquilo e aqueles que desejam oprimir, resgatando o prazer para o interior de uma nova realidade desejada.

O filósofo Morus traz o prazer para próximo da realidade do desejo, concluindo que ele (o prazer) quando intenso, “seduzido” é a principal razão da vida, ou seja,

muitas coisas, com efeito, não contêm por natureza nada que contribua para a felicidade e, muito pelo contrário, muitos elementos de amargura. Somente a intensa sedução faz com que se considerem os maiores prazeres, como as principais razões de viver (Morus *apud* Dumoulié, 2005, p. 293).

Diante de todo o estudo sobre a categoria “Desejos”, a pesquisadora da referida tese, ousa projetar seu conceito acerca dessa categoria. Assim, segundo Martins (2023), o “desejo é todo querer, advindo do pensamento e/ou emoção individual e/ou coletiva, que impulsionado pelo ambiente, pelas relações ou por outrem; provoca a manifestação de um agir em prol da sua satisfação”.

Assim, aceitam-se os desejos dos opressores ou se busca, por meio da manifestação libertária dos desejos (subjetivos e/ou coletivos), a transformação pessoal e do mundo. Esse poder de transformação, que é uma das premissas dentro das discussões suscitadas pelo educador e filósofo Freire, tende a instigar o desejo por libertação e autonomia, anunciando a construção de novas realidades sociais, pautadas por diferentes leituras do mundo e da palavra que, certamente transpassam por novos sentidos, atribuídos às memórias e às experiências dos sujeitos desejantes.

³³ O desejo que se volta para o prazer, não necessariamente está articulado à continuidade da vida. Há desejos voltados à violência, à degradação que, em termo psíquicos, representam transtornos a considerar seu potencial perigoso para humanidade.

3.4 MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E SUAS INTERLOCUÇÕES

Os sujeitos da EJA encontram em suas memórias e experiências vivenciadas no transcorrer da vida, substratos para motivá-los ou não a continuar desejando. Porquanto, dessa estreita relação, faz-se pertinente depurar acerca dos conceitos que implicam memórias e experiências que fazem parte da constituição das identidades desses sujeitos. Mas o que pode ser compreendido como memórias? Quando se trata de escola, por exemplo, a memória ainda é bastante lembrada como algo superficial e volátil, até mesmo sinônimo de *decoreba* (Seixas, 2001). Todavia, transitando pela Educação, Filosofia e pela História as reflexões no tocante às memórias, às experiências se reportam a compreendê-las na sua essência epistemológica.

Diferentes possibilidades de experiências constituintes das identidades dos sujeitos da EJA, podem se revelar como lugares de memórias que, infelizmente, também foram delineadas na lógica capitalista refletidas em exclusão e em experiências de negação de direitos.

Lugar de memória ou lugares de memória é um termo definido pelo historiador francês Pierre Nora, em 1993, para designar o empenho na construção de lugares (que interliga aspectos materiais, simbólicos e funcionais) cuja função é preservar memórias ou lhes fazer referência, diante do esfacelamento da história-memória, isto é, de uma memória partilhada capaz de fazer uma ligação entre passado e presente.

Acerca da consideração temporal, Matos (2006) enfatiza o tempo no sentido político de

Kairós, na origem, indica a abertura triangular na tecelagem de fios e a corrente de fios ora elevada ora reclinada ou ainda atravessada por um repuxo mais forte. Quando se dá uma tal abertura inesperada, ocasional na triangulação dos fios, ocorrem mudanças nas triangulações. Mais tarde, *kairós* passou a significar um ponto exato no tempo (*zeitpunkt*) que pede para ser utilizado caso se deseje que algo aconteça. (...) Para Benjamin, o *kairós* é o momento da legibilidade e da visibilidade de um acontecer: é o instante de seu reconhecimento de sua conhecibilidade *„Erkenntbarkeit“* não como a passividade da reminiscência platônica, o aprender é o recordar, mas como apreensão de um presente que se constrói com os fios e motivos de um bordado (como no sentido etimológico de *Kairós*), como uma constelação dialética, onde nenhuma estrela isoladamente tem sentido (Matos, 2006, p. 253).

Desse modo, ao fazer articulações com os desejos dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio de suas memórias, observa-se que, ao longo do tempo, diversos fios se entrelaçam de maneiras distintas. Alguns desses entrelaçamentos dificultam a efetivação de seus direitos políticos como cidadãos,

enquanto outros revelam movimentos de resistência que os impulsionam à prática de leitura e de escrita, contribuindo para a construção de novas narrativas e experiências.

Essas narrativas na percepção de Benjamin (2012, p. 20) “são, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou relatório”. Assim, ao narrar, o sujeito pesquisado supera o relatar, ele almeja que outros sentidos sejam percebidos por meio das diferentes formas de linguagem e expressões. Tais sentidos humanos estão impregnados de história e é na história dos sujeitos da EJA que suas experiências são produzidas.

No entanto, como a experiência pode ser concebida? De acordo com Bondía (2002, p. 02) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. A partir dessa afirmação, alargam-se os debates para compreender que a interpretação dos fatos varia conforme as lentes individuais, os lugares e o tempo pelo qual se observa. No que tange aos sujeitos da EJA, as suas experiências são impactadas pelas suas percepções acerca do que lhes tocam. As situações de desigualdades sociais, políticas e econômicas, a necessidade de trabalho informal, a precariedade de moradia, saúde e alimentação, preconceitos, tocam diretamente esses sujeitos da EJA, ao identificá-las tanto nas memórias como nas experiências presentes. No entanto, outras circunstâncias podem tocar cada um desses sujeitos de forma singular, que advém da resistência individual e coletiva a todas essas adversidades, da alegria de viver, da mobilização social, da persistência, dos laços de amizade, da identidade cultural, formando sentidos e memórias de heróis e heroínas da vida.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal (Bondía, 2002, p. 27).

A respeito das memórias daquelas experiências que insistem em oprimir, conta-se com o esquecimento. Acerca disso, Benjamin (2012) traz uma visão esperançosa ao sugerir que é, na dimensão involuntária das memórias escondidas, que se encontram os dados que fixam a experiência vivida, guardados nos domínios do esquecimento e que afluem sem serem conscientemente solicitados. Assim, o

esquecimento tem um papel constitutivo importante na formação das memórias, pois conforme menciona Benjamin (2012),

nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, e tanto melhor, quanto mais profundo jaz em nós o esquecido. Tal como a palavra que ainda há pouco se achava em nossos lábios, libertaria a língua para arroubos demostênicos, assim o esquecido nos parece pesado por causa de toda a vida vivida que nos reserva. Talvez seja a mistura com a poeira de nossas moradas demolidas o segredo que o faz sobreviver (Benjamin, 2012, p. 104-105).

Mais uma vez se contrasta na dialética entre o passado e o presente na ação de rememorar que não é um processo totalmente controlável, mas que está sujeito a surpreender com memórias involuntárias que, sem se fazer presentes na consciência, emergem do interior (inconsciente), desvelando sentimentos e desejos ocultados; mas ainda vivos.

O esquecimento permite ao sujeito que rememora ficar diante de suas experiências silenciadas, as quais também fazem parte da constituição dos seus sentidos de memórias. É como se o esquecimento fosse uma gaveta fechada, que está lá no âmago da existência e, quando é impulsionada a abrir, por gatilhos até então desconhecidos, pode revelar sentidos que surpreendem o seu detentor. O contato com essas memórias permite o estabelecimento de uma relação mais interativa entre passado e presente, pois a partir da reflexão, dos questionamentos, da consideração da possibilidade de mudanças e de ressignificações o indivíduo pode agir com mais autonomia e emancipação. Benjamin (2012, p. 226) situa que “a rememoração é uma ação deliberada de trazer o outro à tona, numa busca incessante e assume uma função política ligada ao tempo do agora ou da agorabilidade, acordar os mortos e juntar os fragmentos”.

Sobre isso, Galzerani (2008), ainda comenta que

portanto, Benjamin nos oferece um dado conceito de memória, capaz de ampliar a dimensão de ser sujeito – tanto sob o ponto de vista social tanto sob o ponto de vista psicológico. Conceito de memória capaz de dinamizar a visão de produção de conhecimentos, entrecruzando diferentes espaços, diferentes temporalidades, diferentes sujeitos, diferentes visões do mundo [a da criança e a do filósofo, por exemplo] (Galzerani, 2008, p. 21).

Portanto, as experiências historicizadas que perpassam o cotidiano dos sujeitos da EJA se tecem na constituição de suas identidades, não como mercadorias as quais seriam consumidas; em que pese como saberes que se desenvolvem a partir das relações com as diferentes dimensões sociais, culturais, políticos e econômicos e que

precisam ser devidamente considerados legítimos, assim como outros tipos de saberes, conforme a próxima subseção discutirá.

3.5 RELAÇÃO COM O SABER: UMA RELAÇÃO DE DESEJOS E SENTIDOS

A necessidade de estudar acerca dos saberes - que envolvam, entre outros contextos, os da leitura e da escrita - repousa sobre a realidade de que a pessoa jovem, adulta e idosa é um sujeito relacional que estabelece conexões com o mundo, consigo próprio e com os outros. Tanto o mundo, o próprio ser e os outros são produtores de saberes e, nessa rede de conexões, o indivíduo se relaciona com um conjunto de significados. No que diz respeito a isso, Charlot³⁴ (2000) situa que

o homem [pessoa] só tem um mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ao simbólico, e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo. Assim, a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem (Charlot, 2000, p. 78).

Entretanto, o mesmo autor chama atenção para lembrar que o mundo não se restringe a significados do saber que já foi produzido, mas se projeta também para “horizonte de atividades”. É no mundo que o sujeito age, pensa, produz; o mundo se configura como cenários de possibilidades de criação de novas atividades de saberes.

Ao considerar esses pressupostos iniciais, Charlot (2013), assim como Tardif (2002) situam que há distintos saberes, os de atividade intelectual - os quais se evidenciam como os saberes escolarizados e os saberes experienciais (ou da experiência) do cotidiano – aqueles fomentados pelas práticas vivenciadas individual e coletivamente em sociedade. Ainda, segundo Charlot (2013, 161), “fora da escola aprendemos muitas coisas (e coisas importantes) e temos uma relação com o mundo, com os outros, com o saber, com a linguagem, com o tempo, que é diferente daquela que se encontra na escola”. Freire (2021c) e Street (2014) também compartilham desses mesmos pressupostos, ao lembrar que a educação ocorre, especialmente, fora dos muros da escola. Isso fica evidente na maneira como a linguagem coloquial, enriquecida com nuances regionais e gírias nas interações do dia a dia, contrasta com a linguagem formal das instituições escolares, que é moldada por considerações

³⁴ Bernard Charlot desenvolveu seus estudos acerca da noção da relação com o saber em escolas secundárias da França, no final dos anos 80. Realizou investigações com alunos de escolas periféricas do norte e do sul de Paris, fazendo comparações entre as produções dos estudantes a fim de compreender como se estabelece a relação desses com o saber apreendido.

epistemológicas e, frequentemente, rejeita a informalidade. O saber erudito, que é reconhecido como um saber científico, centralizado, legitimado e sistematizado pela escola está, conforme sublinha Brandão (2002) associado às diferentes instâncias de poder e precisa ser problematizado de forma que não se destituía a relevância de outros saberes que transitam pela cotidianidade da pessoa jovem, adulta e idosa.

O sujeito da EJA se relaciona com essas duas categorias de saberes, por considerar a sua identidade como ser histórico que num movimento dialético de tornar-se, constrói a si e o mundo, conforme preconiza Freire (2021e). Segundo esse autor,

como um ser de práxis, o homem [a pessoa], ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural. O mundo de acontecimentos, de valores, de ideias, de instituições. Mundo da linguagem, dos sinais, dos significados, dos símbolos. Mundo da opinião e **mundo do saber**. Mundo da ciência, da religião, das artes, mundo das relações de produção. Mundo finalmente humano (Freire, 2021e, p. 60, grifo nosso).

Freire (2021b, 2021c, 2021e, 2021h) chama atenção para que os processos educativos, destacando os da alfabetização, partam dos conhecimentos da “experiência do saber feito” dos educandos vivenciados nas práticas sociais, como base de problematização para o desenvolvimento de uma consciência crítica que o impulse ao desenvolvimento de outros saberes, incluindo aqui também os científicos. Portanto, percebe-se assim, a coexistência e interdependência entre os saberes não hierarquizados (pelo menos pelo enfoque democrático), em virtude da complexidade da constituição da própria identidade do ser humano. Na mesma direção, Charlot (2013) declara que

a espécie humana é construída por ela mesma no decorrer da história; o homem [a pessoa] é construído[a] enquanto espécie humana. Também é construído como membro da sociedade e de uma cultura, a sociedade e a cultura têm uma história e cada um de nós pertence a uma cultura que foi construída no tempo. Por fim, o homem [a pessoa] é construído[a] enquanto sujeito singular que tem uma história singular (Charlot, 2013, p. 167).

E, nessa trama do social, está a pessoa jovem, adulta e idosa constituída de sua subjetividade e singularidade de desejos. Somos diferenciados por questões biológicas, culturais, e entre outras questões pelos desejos que mobilizam nossos pensamentos e ações. Charlot (2013) assevera que

somos diferentes e singulares porque temos corpo, mas também porque temos desejos. O homem [a mulher] tem desejos, ou melhor o homem [a mulher] é desejo. **O desejo surge dessa incompletude que experimentamos**. Não coincidimos nunca conosco mesmo (a não ser em pequenos momentos de êxtase) e por isso somos seres desejantes (Charlot, 2013, p. 171, grifo nosso).

A partir dessa perspectiva, a condição de inacabamento do ser humano se revela como um terreno propício para a criação dos desejos, em face de que, ao se sentir inconclusa, a pessoa ingressa em um constante processo de busca, de satisfação que visa à aproximação daquilo que possa lhe permitir reduzir sua incompletude. Essa ideia disseminada também por Freire (2021b, 2021e) demonstra quanto o sujeito está em permanente construção de sua identidade e quanto mais deseja, mais se tem a possibilidade de modificar a si e as relações estabelecidas com o mundo e no mundo.

Recorrendo a Beillerot que cita que o único sentido é o desejo, Charlot (2013, p. 48) destaca que esse desejo “não é o avatar de uma pulsão biológica. É, indissociavelmente, ausência do sujeito em relação a si mesmo e a presença dele no outro”. Assim se deseja, como já citamos, em função da incompletude, e sobretudo por reconhecermos que com o outro, conseguimos nos relacionar mais intensamente conosco.

Na relação com o saber da leitura e da escrita, o desejo se configura como um dos elementos subjetivos fundamentais para a mobilização da pessoa jovem, adulta e idosa. O desejo entendido, segundo Charlot (2013), como aquilo que promove ação, prazer, está relacionado com um movimento interno. Esse autor faz uma distinção entre motivação e mobilização³⁵ ao discorrer sobre desejos. Ele comenta que a primeira é externa, “ao passo que a mobilização é fenômeno interno: motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo de dentro” (Charlot, 2013, p. 160). Essa diferenciação repousa sobre a ideia de que quando algo (objeto, processo, sentimento) é prazeroso, não seria necessária motivação, haja vista que, por si só, aquilo já exerceria atração. Dessa forma, a relação com os saberes das práticas de leitura e de escrita, tanto as desenvolvidas no cotidiano quanto na escola, estão emergidas por desejos subjetivos que mobilizam esses educandos a se aproximarem cada vez mais dessas mesmas práticas com vistas a promoverem aprendizados pelos sentidos que os conduzam a transformar aquilo que o ser desejante decidir modificar. Portanto, a dinâmica do desejo é retratada quando o significado (a semântica, a concretude das palavras, fatos, objetos...) se traduzem em sentido (valor) para os estudantes da EJA. Essa reflexão se respalda em Charlot (2000, p. 82), que situa que

³⁵ Segundo Charlot (2000) o conceito de mobilização implica ideia de movimento, atrelado a dois outros conceitos: o de recursos (movimentar estruturas, processos, forças internas e externas) e o de móbil (o desejo relacionado à satisfação).

“passar da significação ao valor supõe que se considere o sujeito enquanto dinâmica dos desejos”.

As escolas, principalmente as tradicionais, apresentam dificuldades para despertar esses desejos nos seus educandos, por insistirem em lidar de forma homogênea com a heterogeneidade. Além disso, as relações autoritárias entre docente e discente, o engessamento dos currículos, as formas avaliativas descontextualizadas do cotidiano e os processos pedagógicos de educação bancária, são realidades que inibem a manifestação e a satisfação dos desejos dos educandos. Charlot (2013, p. 160) declara como é “interessante quando um desejo, no sentido profundo do termo, é satisfeito pelo encontro com um conteúdo intelectual”. Assim, quando no exercício das práticas de leitura e escrita no âmbito da escolarização (conteúdo intelectual) o sujeito se achar satisfeito, demonstrará que seu desejo que estava lá no seu interior, conseguiu mobilizá-lo³⁶.

E quando esse sujeito aprendiz articula os saberes escolarizados com os saberes da sua experiência, os desejos podem assumir dimensões que ultrapassam a singularidade, por considerar que, nessa situação, o desenvolvimento de uma consciência crítica no indivíduo tende a aflorar para o alcance de dimensões também coletivas. Desse modo, ao se pensar nos jovens-adultos e nas pessoas idosas da EJA na sua relação com o saber, situa-se sobre a relevância que “[...] é estudar esses sujeitos enquanto confrontados com a necessidade [o desejo] de aprender e a presença de ‘saber’ no mundo” (Charlot, 2000, p. 34).

O desejo pelos saberes da leitura e da escrita implica não somente se inserir ao mundo, mas intervir no mundo, de maneira que o sujeito encontre sentido para continuar se relacionando com os saberes. Essas reflexões nos conduzem a compreender as palavras de Charlot (2000, p. 54) de que “toda educação supõe o desejo, como forma propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo de”.

A preposição “de”, instiga a se indagar acerca da necessidade de complementação, que pode ser um objeto, um sentimento, uma palavra, ou pessoa, a qual remete a uma alteridade, uma forma social que impacta no desejo singular. Os estudantes da EJA e mesmos os sem escolarização, ocupam posições no mundo do

³⁶ Convém destacar, que muitas vezes, esse desejo realmente precisa ser intenso e latente para enfrentar e superar os entraves e dificuldades não só educacionais, mas sobretudo socioculturais e econômico que circundam os contextos de desigualdades dos alfabetizados e estudantes da EJA.

saber as quais estabelecem relações. Isso se estabelece; pois todos seres humanos “não somos apenas agentes sociais, somos atores e somos sujeitos. Sendo sujeitos, temos **desejos**. Não podemos pensar a questão da escola sem levar em conta o desejo”, segundo Charlot (2013, p. 166, grifo nosso). Ainda, o alfabetizando faz a leitura do mundo, mesmo antes de proceder a palavra, já reafirma Freire (2021h). A pessoa jovem, adulta e idosa interpreta, estabelece sentidos em relação à leitura e à escrita de acordo com suas percepções e desejos e, nesse movimento enfrenta sofrimentos; mas também vitórias na construção de novos saberes. Portanto, o processo que envolve os saberes de leitura e de escrita pode ser permeado de desafios que nem sempre são prazerosos, mas englobam esforços físicos, intelectuais, emocionais que acabam por intensificar a potencialidade dos desejos emanados desses saberes.

A vida secular, assim, como a vida escolar dos sujeitos da EJA é transpassada por contradições e conflitos que influenciam a pessoa singular a viver “em uma permanente rivalidade de desejos” (Charlot, 2013, p. 174). A pessoa jovem, adulta e idosa pode desejar algo que não condiz com a lógica de outro desejo seu, tal circunstância pode ocorrer, em virtude de os desejos não serem sempre lineares, sequenciados e lógicos, eles são mutáveis e como o próprio ser humano, é temporal e histórico. À medida que as pessoas se modificam, seus pensamentos, gostos, atividades, os seus desejos também se alteram, confrontam-se e se mobilizam outros desejos.

A relação do saber é uma relação de desejo, por entender que ao nascer inconclusos lançam no desejo de aprender para saber e, assim pelo saber, projeta-se a satisfazer outros desejos³⁷. O aprender que pode suceder dentro e fora da escola, está envolto do aprender gestos, ações, comportamentos, sentimentos, linguagens, artes, conhecimentos científicos etc. O essencial é que o educando se aproprie de aprendizados que façam sentido a ele, de modo que seus desejos humanizantes sejam passíveis de satisfação tanto de forma subjetiva, como também comunitária, compartilhando da sua condição de ser histórico e social.

³⁷ Convém ressaltar que para ir em busca de outro desejo, isso não implica que um desejo anterior, mesmo de alto grau de relevância, tenha sido satisfeito. Exemplo disso, uma pessoa analfabeta que mesmo ainda não satisfazendo o desejo de saber ler e escrever, consegue ser líder comunitária em sua comunidade.

Convém salientar que, em nossa sociedade, repleta de conhecimentos de diversas áreas, “o saber está perdendo o seu valor de uso para virar só valor de troca” (Charlot, 2013, p. 181). Como há forças que conduzem a educação a se tornar uma mercadoria, afirma-se que o saber sofre da mesma ação.

Com efeito, a lógica neoliberal da concorrência tende a reduzir a educação a uma mercadoria escolar a ser rentabilizada no mercado de emprego e das posições sociais e isso faz com que formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do **sentido do saber** e de uma verdadeira atividade intelectual, tendam a predominar (Charlot, 2013, p. 60, grifo nosso).

Decerto, a concorrência, a ênfase no quantitativo, o desejo de aprender para obter apenas certificação e a aprovação são reflexos de como o desejo de “outra instância” (do sistema capitalista, neoliberal) exerce influência do desejo alheio do trabalhador, do consumidor, do educando. Essa perspectiva de concorrência causa sofrimentos e pode sufocar os desejos solidários, instigando outros desejos desumanizadores, pautados na destruição, na violência, na discriminação e na dominação.

Diante desse cenário, pode-se gerar no âmbito da escola um ambiente hierarquizado, mecanizado de aprendizado que mais provoca desconfortos do que desejos humanizados. Por quanto, diferentemente de buscar insensatamente respostas, a escola e seus atores, precisam discutir mais, lançar mais questionamentos, visando provocar a curiosidade, a inquietação e a conscientização crítica nos educandos. Os desejos pelos saberes não são mobilizados por ambientes inertes, passivos; ao contrário, é por meio da pergunta, do diálogo, do movimento dialético, que nossos ímpetos desejosos são despertados. Nessa mesma direção, Freire (2012f), Charlot (2013) demonstram preocupação em relação à lógica de depreciação das culturas populares em face à valorização da cultura elitizada, por isso é essencial que se preservem as variadas e as heterogêneas formas de se ‘aprender’, sendo uma forma de desconstruir a ideia de que é somente na escola que se aprende, bem como é o momento de ressaltar essa heterogeneidade do aprender como forma de “[...] combater a ideia de que há carências³⁸ [nos saberes culturais] dos alunos dos meios populares” (Charlot, 2013, p. 162).

³⁸ O não saber, não significa carência, pois para Charlot (2013, p.162) a “carência’ não é um conceito que permite pensar o que acontece no campo saber ou o sentido das situações ou a atividade”. Pode-se não saber por resistência, ou por não se estabelecer sentidos.

A relação com o saber perpassa por uma relação de aprendizado, só se sabe, em virtude de que um dia se aprendeu. Portanto, aprender parece se apresentar como obrigação para a manutenção da vida³⁹, que pode ocorrer intencionalmente ou não. Se aprende na e com a família, escola, grupos de amigos, ruas, laboratórios, artes, entretenimento, trabalho, esporte. Os indivíduos são “programados para aprender, mas não determinados” (Freire, 2021c, p. 118). Portanto, há em cada um a essência por aprender, mas para que isso ocorra condicionantes de ordem econômica, política e cultural, tecnológica precisam ser favoráveis à sua realização. Assim, somente o desejo pelo saber pode não ser suficiente para manter a pessoa jovem, adulta e idosa em seu processo de apreensão da leitura e da escrita (que pode ocorrer dentro e fora da escola), a considerar que as condicionantes citadas acima podem interferir tanto no desejo como no processo traçado para o realizar. No tocante ao aprender, tanto quanto as condições necessárias para essa ação, as questões pedagógicas precisam focar não somente na relevância do que aprender, mas sobretudo no porquê do aprender, qual o seu objetivo?

Perante essas reflexões, considera-se que a EJA apresenta espaço para o desenvolvimento desses relacionamentos, tomando como base diretrizes e políticas públicas mais comprometidas com a emancipação e com a autonomia das pessoas jovens, adultas e idosas que já fazem (ou podem fazer) parte dessa modalidade de educação.

³⁹ Essa perspectiva de que nascer é estar submetido à obrigação de aprender para tornar ser, se refere à abordagem antropológica.

4 EJA: SUAS POLÍTICAS E DISCUSSÕES SOBRE ANALFABETISMO, ALFABETIZAÇÃO LIBERTADORA E LETRAMENTO

A Educação de Jovens e Adultos constitui a modalidade da Educação Básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96, que contempla o Ensino Fundamental (para aqueles com 15 anos ou mais) e o Ensino Médio (para aqueles com 17 anos ou mais). Assim, perpassando por concepções de formação exclusivamente para fins eleitoreiros e tecnicistas voltadas ao atendimento do mercado, a EJA ao longo da história vai-se revelando como uma modalidade que peleja constantemente com as disputas de classes e de poder que persistem em marginalizá-la das pautas centrais das políticas públicas.

Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao se afastar dos interesses dominantes, evidencia que a finalidade original de simplesmente formar mão de obra deve ser repensada em favor de uma abordagem mais humanista e progressiva. Tal mudança desvenda e desafia as visões deterministas sobre o analfabetismo, que tendem a responsabilizar o próprio indivíduo pela sua condição de não alfabetizado. No entanto, a EJA que resiste é aquela que aflora dos movimentos sociais⁴⁰ e reconhece a alfabetização pela perspectiva liberadora, uma vez que considera as práticas de leitura e de escrita como um direito das pessoas jovens, adultas e idosas que, além da escola, encontram nas relações e nos outros espaços sociais as possibilidades de se letrarem para o exercício pleno da cidadania.

A partir dessas reflexões, as subseções a seguir foram organizadas de modo a situar as políticas públicas de alfabetização no contexto da EJA no Brasil (1988 - 2022); o cenário do analfabetismo; as discussões conceituais sobre analfabetismo, alfabetização e letramento; os letramentos sociais; as perspectivas Freireanas sobre educação, alfabetização e demais temas que envolvam o ser humano, como cultura e liberdade.

⁴⁰ Movimentos sociais são todos aqueles que emergem de múltiplos segmentos da sociedade em defesa: da igualdade de direitos, da liberação sexual, da valorização das diferentes culturas, da diversidade e tolerância religiosa, das causas ambientalistas, trabalhistas e estudantis e da luta contra o racismo e qualquer forma de preconceito.

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL (1988 - 2022)

Inserida no campo da EJA, a alfabetização ocupa um maior espaço de discussão nessa modalidade por parte dos pesquisadores e dos educadores, em virtude de ser a primeira etapa da escolarização que acolhe aqueles que tiveram seus direitos à educação reprimidos no decorrer da vida. Por parte das políticas públicas brasileiras, muitas de suas discussões se enveredaram (e se enveredam até os dias atuais) por caminhos que não alcançam a todos de forma democrática. A história das políticas públicas educacionais no Brasil revela que essas não foram projetadas para todas as pessoas, mas estão restritas a uma elite que compõe uma pequena parcela da sociedade a qual constitui as estruturas dominantes. Os direitos, incluindo aqui a educação, precisam ser assegurados dentro das políticas públicas, mas realmente o que vem a ser essas políticas? Segundo Hofling (2001, p. 31), a “política pública é o Estado implantando um projeto de governo, por meio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Para essa mesma autora, as políticas públicas se referem ao “Estado em ação” e precisam ser diferenciadas de políticas de governo, que representam ações que não têm comprometimento com a permanência e a continuidade sendo provisórias, conforme as demandas, geralmente, partidárias.

Como resposta ao estabelecimento de um “Estado em ação”, após o período de opressão, provocado pela ditadura militar⁴¹, que buscava afastar o Estado de suas responsabilidades sociais perante o povo; é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Tal Carta Magna restabeleceu o Estado de direito e reconheceu formalmente os direitos dos cidadãos, dentre os quais se encontravam o ensino gratuito e público, diurno e noturno, ampliado também aos jovens e adultos, com as devidas adequações.

Portanto, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 208, formalizou a responsabilidade do Estado perante a educação para todos,

⁴¹ A Ditadura Militar no Brasil ocorreu entre 1964 até 1985 e foi um regime autoritário, sustentado por golpe de Estado que buscou conter o avanço das organizações populares do Governo de João Goulart, acusado de comunista. Nesse período, estabeleceu-se a censura à imprensa, cassação aos direitos políticos e perseguição aos contrários do regime, incluindo Paulo Freire. Como forma de camuflar uma ação mais social voltada para a alfabetização de jovens e adultos, é lançado nesse período de ditadura, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) que almejava alfabetizar os trabalhadores para o mercado de trabalho a fim de serem facilmente manipulados pela ideologia das forças hegemônicas.

ao citar que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, art. 208)

Todavia, apesar de ser um avanço em termos de responsabilização do Estado na efetivação do direito à educação, o referido artigo traz embutido a ideologia de que há uma idade adequada para aprender, deixando subentendido de que as outras idades não seriam merecedoras das mesmas considerações de qualidade ou respeito. E quando é mencionado que “não tiveram acesso” há uma carência da problematização de natureza sociológica e política que desculpabilize o próprio sujeito pela situação de não acesso à escola.

Reservadas às devidas discussões, a Constituição de 1988 é uma conquista para o Estado democrático de direito, assim como para a educação, destacando em seu artigo nº 214 a necessidade de um plano nacional da educação, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração que visasse definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para que se assegurasse a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos anos de escolarização e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a melhorias educacionais.

Vislumbrando essas melhorias educacionais que os períodos ditatoriais de governo procuraram silenciar⁴², em 1989 é criado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo na gestão do educador Paulo Freire, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA)⁴³ que ficou conhecido pelo lema de resgatar a cidadania, concebendo o educando como sujeito capaz de intervir no

⁴² Anos antes da ditadura militar, por volta de 1960, conforme Gadotti (2018), diversos programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto às classes populares. Um dos programas de 1960 conhecido no Brasil foi a Campanha “*De pé no chão também se aprende a ler*”. Em 1963, outro grande projeto articulado por Freire, ocorrido na cidade de Angicos no estado do Rio Grande do Norte se revelava como propulsor da alfabetização de adultos.

Paralelo a essas iniciativas, outras diretrizes foram sendo fomentadas no Brasil: Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Centros de Cultura Popular (CCP) organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que reuniam artistas e intelectuais que se mobilizavam e pressionavam o governo federal para que os apoiassem e estabelecessem uma coordenação nacional de iniciativas educacionais.

⁴³ O MOVA, considerando suas modificações ao longo do tempo, MOVA-Brasil (2003-2016), consagrou-se como política pública, estando presente na atualidade, mesmo enfrentando perda de repasse financeiro na ocasião da Pandemia do coronavírus.

próprio conhecimento e na alfabetização como processo afetivo, lógico, social e intelectual.

Apesar ainda dos mecanismos de manutenção do capitalismo, delineamentos foram sendo identificados por meio da Constituição Federativa de 1988, das conferências mundiais⁴⁴ e das legislações nacionais seguintes, principalmente quanto à necessidade de organização da educação e da efetivação dos direitos. Dessa forma, o Estado incorporou, na década de 90, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, a responsabilidade pela EJA aos governos estaduais, municipais. Nesse momento, é rompido, pelo menos à luz da teoria, a concepção de suplência⁴⁵ e a Educação de Jovens e Adultos passa a ser reconhecida como modalidade da educação básica contemplando o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, como pode ser percebida pelo

artigo 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e médio **na idade própria**. & 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. & 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (Brasil, 1996, grifo nosso).

Nesse documento, a questão da “idade própria” para a EJA, já citada também na constituição de 1988, se mantém como fator de problematização, pois ainda se constata uma dualidade. Segundo Laffin, Paim e Bastos (2015), essa lei situa a EJA com uma concepção de uma prática educativa que se dá fora da “idade própria” para aprender, como se existisse uma idade própria para tal e, ao mesmo tempo, admite à

⁴⁴ Esses delineamentos tiveram influência da Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu em 1990, na qual se estabeleceu como meta para os países envolvidos, promoverem a universalização do acesso à educação básica de qualidade vinculando-a ao desenvolvimento econômico e social e com a recomendação de coparticipação da sociedade civil na tarefa educativa. (Torriglia, 2004). A partir da referida conferência, conforme destaca Torriglia (2004) desencadeou-se no Brasil, uma série de reformas educacionais, com vistas a se adequar as demandas neoliberais. Um documento importante, produzido também na década de 1990, serviu para o delineamento das políticas de educação brasileira (Costa, 2015) o “Relatório Jacques Delors”, que tem como título original: “Educação: um tesouro a descobrir”, coordenador pelo francês Jacques Delors. Tal relatório fundamenta-se em uma concepção de educação permanente, ou seja, uma educação que se estende ao longo de toda a vida e que se assentada em quatro pilares, considerados as bases para a educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

⁴⁵ A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, que foi promulgada ainda sob um regime ditatorial, implantou o Ensino Supletivo, dedicando um capítulo à Educação de Jovens e Adultos. O que poderia parecer um avanço, reforçou a abordagem tecnicista e compensatória da EJA, pautada em técnicas elementares de leitura e escrita, voltadas exclusivamente para a qualificação da mão de obra em massa a fim de engendrar cada vez mais o sistema capitalista.

atuação em diferentes fases do desenvolvimento humano, logo a idade adulta também é entendida como fase de desenvolvimento e aprendizagem. É preciso considerar que a aprendizagem é um direito da infância, mas também o é da juventude, da idade adulta e das pessoas mais idosas. É diferente reafirmar as oportunidades do direito a uma educação, para aqueles que não tiveram acesso a esse direito já institucionalizado para a infância do que a oportunidade de escolarização na “idade própria”. Dessa forma, a expressão “idade própria” é inapropriada, pois vem carregada de preconceito e propaga a ideia de que há uma idade “certa” ou “adequada” para se aprender (Gadotti, 2013). Seguindo o legado de Freire, comunga-se da perspectiva de que todos os seres humanos têm o direito a aprender, independentemente da idade, assim “[...] onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (Freire, 2021b, p. 85).

Nesse aprender, é fundamental a adequação às necessidades e características do educando, o que inclui sim o respeito a sua idade, mas também as outras condições que lhes circunscrevem, como teorizado na mesma legislação LDB (9394/96), que cita a educação

escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, e oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho (Brasil, 1996, p. 30).

No caso da EJA, segundo Ventura (2001), apesar da nova LDB substituir a expressão “Ensino Supletivo” por “Educação de Jovens e Adultos”, manteve em seu artigo nº 38 o conceito de “Exame Supletivo”, e, ao não prever a frequência ou duração dos cursos, deixou espaço para que se mantivesse a perspectiva compensatória da EJA, representando um retrocesso em relação à Constituição de 1988, que a considerava como direito público.

Mesmo com as ressalvas, é inegável considerar a relevância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, a considerando mesmo um marco que posiciona a EJA no mesmo patamar de importância que as outras modalidades; isso representa um avanço se tomada por base as legislações anteriores.

No âmbito do mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), além dessa importante legislação, surgiram, segundo Di Pierro e Haddad (2000) três programas que apresentaram como ponto em comum não serem coordenados pelo Ministério da Educação e serem desenvolvidos em regime de parcerias com diferentes

instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa. Esses programas foram o Programa de Alfabetização Solidária (PAS)⁴⁶, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)⁴⁷ e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor)⁴⁸. Tais programas ainda trilham pelos resquícios da concepção de suplência.

Assim, compactuando com Laffin (2013), as concepções que enaltecem a certificação e a suplência que permearam tais diretrizes são preocupantes, haja vista que elas manifestam intenções políticas de governo forjadas pela imposição neoliberal⁴⁹. A educação, por esse viés, situa-se como campo político de interesses governistas e não como política de Estado. Isso justifica os períodos curtos de atuação dos programas de alfabetização e das distorções de objetivos democráticos no âmbito das legislações e dos projetos.

Logo que são suscitadas as primeiras legislações nacionais que demarcam as políticas acerca da EJA⁵⁰, verificaram-se as atribuições de responsabilidade ao Estado

⁴⁶ A duração dos cursos no PAS era de apenas cinco meses e destinado, prioritariamente, aos jovens de periferias urbanas, com altos índices de analfabetismo, o programa tinha clara intensão de se constituir apenas como um programa de alívio à pobreza. Os alfabetizadores eram leigos, jovens sem formação e que atuavam como bolsistas.

⁴⁷ Desde o início do governo de Michel Temer, tem havido, segundo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, uma tentativa de desmonte desse programa, já que houve uma redução dos recursos destinados à sua execução, de 30 milhões em 2016, para pouco mais de 11 milhões. Informações disponíveis em: <http://www.mst.org.br/2017/09/19/governo-temer-promove-o-desmonte-da-educacao-no-campo.html>

⁴⁸ O Planfor, segundo Ventura (2001), especialmente em sua primeira fase (1996- 1998) representava a concepção político-pedagógica hegemônica na EJA nos anos 90. Inserido em uma política de emprego, o referido programa proclamava a ideia de que somente obtendo competências e habilidades por meio da educação, as pessoas tornar-se-iam empregáveis, mesmo em um modelo socioeconômico de exclusão, de precarização do trabalho e de falta de emprego.

⁴⁹ Tais imposições neoliberais advém de influências dos acordos internacionais que estabeleceram uma agenda global para a educação, como a iniciativa de Educação para Todos (1990-2015) e as 17 Metas para o Desenvolvimento Sustentável (2015-2030). As políticas de EJA são particularmente suscetíveis à ascendência das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas) promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em intervalos de aproximadamente doze anos. (Di Pierro, Castelli Jr, 2017, p. 39). A mais recente dessas conferências foi a Confintea VII realizada no mês de junho de 2022, em Marrocos, na cidade de Marrakech, na qual se reforçou a necessidade de formação de cidadãos mais engajados e críticos, da intensificação na qualificação profissional e na capacidade de aprender, diante de um mundo tecnológico. (Confintea, 2022)

⁵⁰ De acordo com Laffin e Sanceverino (2021), a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas está baseada no que determina a LDB nº. 9.394.96 e nos seguintes documentos normativos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº. 11/2000 (Brasil, 2000), Resolução nº. 01/2000 (Brasil, 2000a), Resolução nº 3/2010 (Brasil, 2010), assim como o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014). Além disso, marcam o movimento da EJA, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2007), bem como os compromissos e os acordos internacionais de EJA citados na nota anterior.

acerca da oferta da alfabetização na EJA; todavia, observa-se que o próprio Estado consegue, nas entrelinhas da lei, transferir para a iniciativa privada e para as Organizações Não Governamentais (ONG) essa responsabilidade, lançando a modalidade para uma concepção cada vez mais assistencialista. Se por um lado os contatos com essas outras esferas possam transparecer interesse em aproximar mais a EJA das suas demandas; pode, por outro lado, corroborar com a desresponsabilização do Estado de seu dever para com a sociedade de ofertar educação de qualidade a todos, indistintamente. No entanto, estabelecer parcerias para juntar forças sempre é bem-vindo, desde que cada parte esteja comprometida com a qualidade na educação.

Ainda mesmo considerando o contexto de novas conquistas por intermédio da LDB de 1996, a modalidade de educação de jovens e adultos precisou - e ainda precisa - enfrentar o embate da redução de investimentos por parte das esferas públicas, como o veto à destinação de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef)⁵¹. Esses cortes representam para a EJA a redução da oferta de vagas, baixa qualidade referente a toda estrutura para EJA, além da pulverização da identidade dos sujeitos, a considerar que “existia [e ainda existe] a demanda [para a EJA], porém, por não estarem inclusas no financiamento, os estudantes eram matriculados como alunos regulares, promovendo assim, mais uma vez, a invisibilidade destes sujeitos” (Di Pierro, 2005, p. 120).

No ano 2000, foi criado um documento próprio para a regulamentação da EJA: as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, indicando o seu reconhecimento como uma modalidade da Educação Básica com especificidades próprias a serem observadas. Em seus artigos 1º e 2º, a DCN (2000) cita que

§ 1º estas diretrizes servem como referência opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extraescolares na sociedade civil. § 2º estas diretrizes se estendem à oferta dos exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas do Ensino

⁵¹ Esse fundo instituído em 1996 teve 10 anos de vigência e vetava que matrículas de EJA fossem consideradas na redistribuição dos recursos desse Fundo. Em seu lugar foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Fundeb no final de 2006, sendo implantado em 2007, tendo como principais diferenciais para a EJA a menção a um percentual em relação à distribuição de recursos (Brasil, 2007a). Em 2021 entra em vigor um novo Fundeb (Brasil, 2021b), o qual é passível de muitas críticas, o que não seria possível nesse espaço dirimir sobre todas, mas certos elementos merecem destaque: a precarização do trabalho docente, incluindo aqui os da EJA, o crescimento da participação da iniciativa privada na educação fundamental e básica, destituindo cada vez mais o Estado de sua responsabilidade ante à educação, redução de valores destinados aos estudantes da EJA.

Fundamental e do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000a, p. 20).

A LDB nº 9.394/96, quando definiu as atribuições dos professores, não apresentou uma atuação específica em etapas da escolaridade básica, contudo, o Parecer CNE/CEB 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação de Jovens e Adultos, tratou no item IV da formação docente para a EJA. Ainda nesse Parecer CNE/CEB (2000), evidenciaram-se algumas especificidades da EJA, “(...) é por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (Brasil, 2000, p. 9).

Durante os oito anos da Presidência da República do Brasil por Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), segundo Di Pierro (2001), o governo federal conferiu lugar marginal à educação básica de jovens e adultos na hierarquia de prioridades da reforma e da política educacional, desrespeitando o que preconizava a legislação publicada no ano 2000. Nessa época, criou-se mais um programa intitulado, “Alfabetização Solidária”, e mais uma vez o governo atribuiu para a esfera da filantropia parcela considerada de responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo (Haddad, 2002), debruçando-se pelas rasas justificativas de parcerias solidárias.

Ainda segundo Di Pierro e Haddad (2000), o fracasso dessas iniciativas somente será revertido quando os programas implementados

[...] superarem o modelo dominante de campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo, que recorrem a mão-de-obra voluntária e recursos humanos não especializados, características da maioria dos programas que marcaram a história da educação de jovens e adultos no Brasil (Di Pierro; Haddad, 2000, p. 126).

Essas marcas da não especialização dos agentes envolvidos na EJA e de cunho assistencialista são repassadas de governo para governo, recebendo ainda perante todas as outras modalidades um olhar de marginalidade pelas políticas públicas.

Incentivado pelo seguinte governo da Presidência da República (2003 a 2010) - Luís Inácio Lula da Silva – do Partido dos Trabalhadores, estabeleceu o programa

“Brasil Alfabetizado”⁵². Em uma versão anterior desse programa, havia uma outra nomenclatura: “Analfabetismo Zero”. Em função de muitos debates, e de se desejar enfatizar o aspecto positivo e construtivo do programa que o título “Analfabetismo Zero” não conseguia expressar, o Ministério da Educação e Cultura realizou essa alteração na denominação para “Brasil Alfabetizado”, tentando aproximar os discursos com os reais objetivos do programa de forma mais positiva e motivadora.

Em concordância com Soares (2003), o que inviabilizou os efeitos progressivos da alfabetização, além de recursos humanos não especializados, foi o caráter homogeneizador desses programas que tratava indivíduos de idades distintas e de diversas regiões do país da mesma forma, utilizando os mesmos contextos e metodologias. Durante esse período, foram criados em 2005 o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)⁵³ e, em 2006, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da EJA (Proeja)⁵⁴. Mesmo sendo um período de várias iniciativas com objetivos de ampliação da democratização do ensino no governo de Lula e Dilma, esses programas ainda eram desarticulados, conforme destacam Ventura e Oliveira (2020), pois eram distintos em seus objetivos, em seus itinerários formativos, em sua clientela; em sua duração, em suas condições institucionais e, entre seus profissionais predominavam a formação incerta e a pouca experiência, sem contar o alto grau de precarização das relações de trabalho. Os programas, apoiados em legislações, ainda se constituíam em uma política pulverizada, fragmentada e aligeirada para aqueles com histórico de fracasso

⁵² O Brasil Alfabetizado visava alfabetizar cerca de 8 milhões de jovens e adultos no período de 2003/2007, reduzindo em 50% o analfabetismo no país. Convênios proporcionam o repasse de recursos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para organismos governamentais e não governamentais para que se desenvolvam atividades de formação de alfabetizadores. Em 2004, o programa firmou 382 convênios com secretarias estaduais e municipais de educação, organizações sociais e instituições de ensino superior. O programa está em vigência até hoje passando por reformulações no governo de Jair Bolsonaro pelo decreto nº 10.959 de 2022 (Brasil, 2022a) que formatando os materiais didáticos para a EJA oculta a domesticação dos trabalhadores, promove o caráter do voluntariado na lógica hegemônica neoliberalista.

⁵³ O Projovem foi um programa educacional destinado a jovens com 18 a 29 anos residentes em áreas urbanas que, por diversos motivos, foram excluídos da escolarização, com o objetivo de reintegrá-los ao processo educacional, elevar sua escolaridade e promover sua formação cidadã e qualificação profissional, por meio de curso com duração de dezoito meses.

⁵⁴ O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, criado em 2005, pelo Decreto n. 5.478 e, no ano seguinte, alterado pelo Decreto nº. 5.840, tem por objetivo, propiciar aos estudantes jovens e adultos a elevação da escolaridade e a formação profissional e contribuir para a melhoria das condições de inserção social, econômica, política e cultural de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental e/ou médio (Brasil, 2007b).

escolar; em geral, adultos jovens, oriundos das mais desprestigiadas experiências escolares.

O período compreendido entre 2003 e 2006, referente ao primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, traz para a EJA um maior destaque do que o obtido nos governos anteriores da Nova República, principalmente, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)⁵⁵ em 2004 por demandas advindas de movimentos sociais. Entretanto, de acordo com Rummert e Ventura (2007), se há um discurso que anuncia sua valorização, esse não se faz acompanhar de ações concretas para a superação da matriz construída na década anterior. Mesmo ainda centrado nas políticas fragmentadas, percebe-se nestes períodos ampliação do leque de ações no âmbito da EJA.

No ano de 2009, o Brasil sedia a VI Confinteia, uma das principais conferências internacionais sobre a EJA na cidade de Belém do Pará, produzindo em 2010 um documento intitulado “*Marco de Ação de Belém*”, o qual representou o reconhecimento legal de que a alfabetização de jovens e adultos é um desafio a ser enfrentado, face aos limites encontrados pelos sistemas de ensino para reduzir os níveis de analfabetismo.

No referido ano de 2010 é publicada a Resolução nº 3 de 16.06.2010 (Brasil, 2010), a qual institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e da idade mínima para o ingresso nos cursos de EJA; idade mínima (15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio) e a certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Um pouco mais adiante, é publicada a Resolução nº 4 de 13.07.2010 (Brasil, 2010a), a qual se revela um avanço para a EJA, em virtude do capítulo 2 destinado à EJA, considerando pela primeira vez na legislação a especificidade de seus sujeitos, os diferenciando do ensino destinado a crianças.

No governo de Dilma Rouseff (2011-2016) é criado o *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego* (Pronatec) instituído “com a finalidade de

⁵⁵ Na Secad foram reunidas, pela primeira vez na história do MEC, temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. A criação da Secad marcou uma nova fase no enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação do país, valorizando a diversidade da população brasileira, trabalhando para garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania.

ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (Brasil, 2011). Também pensado como plano em grande escala para atender as metas do Pronatec, dentre os vários objetivos, tem-se a continuidade da expansão dos institutos e das universidades federais e o fomento às redes estaduais de educação profissional. No entanto, a rede privada continuou participando, dando continuidade ao movimento de privatização da educação. No ano de 2011 também é acrescentado à *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* (Secad), a questão da Inclusão, reconstituindo-a para *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* (Secadi).

Entre os avanços e os retrocessos das políticas públicas em educação é elaborado em 2014 um novo Plano Nacional de Educação (PNE). Entende-se que o PNE (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, representa um marco das políticas públicas educacionais no Brasil, a considerar que sua elaboração foi embasada na discussão de diferentes agentes da sociedade civil em articulação com o Estado. Esse PNE traz vinte metas para educação, sendo que a meta nove e dez se referem mais diretamente à educação de jovens e adultos, destacando-se os seguintes objetivos: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para mais de 93% (meta já alcançada em 2022), reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional, ofertar 25% das matrículas da EJA no Ensino Fundamental e médio, integrado à educação profissional e “erradicar” o analfabetismo absoluto.

Mesmo por detrás de avanços, ainda são percebidos resquícios da falta de aprofundamentos das concepções que embasam tais políticas. Ao dialogar pela interface da erradicação, revela-se a fragilidade que posiciona o analfabetismo, e por consequência o indivíduo não alfabetizado, como uma aberração. Sobre isso, Freire realça que para a concepção crítica, “o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” [ou um vírus] a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta” (Freire, 2013, p. 15). É preciso um olhar mais social e de inclusão nos debates sobre analfabetismo, que valorize o sujeito em sua integralidade.

Portanto, mesmo o referido plano arrolando em suas linhas considerações voltadas para inclusão social, valorização da diversidade, investimento na formação dos docentes e dos gestores envolvidos na modalidade da EJA, o que se observou,

em grande parte das ações, segundo Ventura e Oliveira (2021), foi o oposto a essa projeção; a redução das matrículas na EJA e os baixos investimentos públicos nessa modalidade. Assim, o ano de 2024 já está posto e o objetivo de não mais presenciar o analfabetismo no Brasil entre pessoas jovens, adultas e idosas, fixado pelo PNE parece ainda estar distante, a contar que ainda há 9,6 milhões de pessoas não alfabetizadas com mais de 15 anos de idade e mais

Dessa forma, mesmo considerando importantes avanços na EJA em momentos específicos na história, também houve e ainda há retrocessos. Segundo Ventura e Oliveira (2020, p. 80),

as reformas da educação escolar no Brasil, além de reiteraram uma EJA secundarizada nas políticas públicas e na escola, fragmentada em vários programas e projetos, aligeirada em seu conteúdo e prática pedagógica, reforçaram os vínculos desta modalidade com os interesses imediatistas do mercado. Em especial, o foco na certificação em massa (Ventura; Oliveira, 2020, p. 80).

No período de governo de Jair Bolsonaro (2019 a 2022), a Presidência da República do Brasil intensificou as reduções na modalidade da EJA. A verba destinada aos programas de alfabetização e à EJA, de modo geral, que ultrapassava R\$ 1 bilhão em 2013, foi reduzida para R\$ 68 milhões em 2018 e, em 2021, contou com apenas R\$ 7 milhões, de acordo com o site do Porvir – Inovações em Educação.

Sobre as matrículas na EJA no Brasil, segundo o Censo Escolar de 2022 divulgado pelo INEP (2023), foi registrada a redução do número de 3.545.988 em 2018 para 2.774.428 em 2022. Uma diminuição significativa de 22%. Já antes da pandemia da COVID 19, já eram 270 mil estudantes a menos nas salas de aula. Esse cenário da EJA pode ser compreendido também por meio das reflexões de Correia e Nascimento (2021) ao declararem que se deve

considerar que, anterior ao surto da COVID-19, o Brasil já enfrentava diversos problemas na oferta e evasão dos jovens e adultos que optam pela modalidade EJA, e a pandemia trouxe a proximidade com as tecnologias educacionais, mas também mostrou o déficit que o país enfrenta com relação ao acesso à internet de qualidade e as ferramentas (computadores e celulares), bem como o panorama socioeconômico da população que busca a modalidade de ensino e por questões financeiras e de adequação de tempo acabam desistindo (Correia; Nascimento, 2021, p. 18).

Em 2021, de acordo com a Folha na Sala (2022), depois de um ano de ensino remoto, as matrículas na EJA continuaram reduzindo, só que em 1,3%, e mesmo num percentual não tanto acelerado (o que estaria mais relacionado aos esforços das

instituições de ensino locais e do empenho de muitos professores no período pandêmico⁵⁶) ainda há aproximadamente 40 mil alunos a menos na modalidade.

De acordo com o IBGE (2022), são mais de 72 milhões de adultos que poderiam continuar seus estudos pela EJA, contudo, somente menos de 3 milhões estão matriculados nessa modalidade. Mas o que leva a essa disparidade, se ainda há demanda? A problemática, na visão de Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin em entrevista à Folha na Sala (2022), inclui a falta de visibilidade da oferta dessas matrículas como um direito, bem como a falta de divulgação e de chamada pública que ofuscam a atração do público-alvo. Assim, se a oferta fosse divulgada e a estrutura de manutenção dos estudantes da EJA fossem alvo das políticas públicas educacionais, a referida demanda em potencial se transformaria em demanda concreta.

Com isso, a redução nas matrículas da EJA, que já era alvo de preocupação, destacada pelas pesquisas de Di Pierro e Castelli (2017), dificulta o recuo significativo dos índices de analfabetismo e respondem mais à expansão aparente de iniciativas governamentais do que aos reais esforços de alfabetização de jovens e adultos. Por conseguinte, a falta de consideração das especificidades dos estudantes da EJA na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), expõe o desrespeito com essa modalidade e a tentativa de esvaziá-la ao impor o mesmo tratamento e conteúdo para crianças e adolescentes da educação básica. Essas inquietações foram evidenciadas nas pesquisas de Laffin, Machado e Martins (2021), ao denunciarem que

[...] as matrículas vêm diminuindo progressivamente ao longo dos últimos anos, apesar de a EJA ter seu reconhecimento como modalidade da Educação Básica e contar com financiamento no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Por que essa diminuição nas matrículas? Há decretação automática de que a EJA deva “acabar”? Esse costuma ser o argumento de vários gestores para não investir em políticas de EJA, particularmente para evitar a contratação de quadros efetivos de carreira docente para esta modalidade da educação. Nessa direção, muitas redes de ensino fecham turmas e alocam alguns polos nas cidades que retiram tais turmas de perto das residências ou do trabalho das pessoas que demandariam a EJA. Mas com que base em que se afirma isso? Qual sua essência? Há o desconhecimento dos órgãos públicos dessa demanda efetiva? Equaciona-se a questão do nível de escolarização da população? Resolvem-se as desigualdades sociais do Brasil, entre elas a de escolarização?

⁵⁶ Para conhecer mais sobre os desafios enfrentados por educadores e educandos na EJA no período pandêmico, como falta de capacitação dos profissionais, dificuldades de acesso à tecnologia, problemas de aprendizagem, problemas advindos do isolamento e distanciamento social, indica-se o estudo de Laffin, Machado e Martins (2021).

Desconhecimento da realidade sobre quem são e onde estão as pessoas que a demandam? (Laffin; Machado; Martins, 2021, p. 211).

Todo esse descaso governamental direcionado à Educação de Jovens e Adultos reforça a formatação ideológica de ordem neoliberal, que por meio da “*Política Nacional de Alfabetização*” (PNA) em 2019, e da Reformulação do “*Programa Brasil Alfabetizado*” em 2022, ainda persiste em desarticular as reais necessidades do público da EJA, dificultando a consolidação da modalidade como campo epistemológico de estudo e de respeito no âmbito das políticas públicas.

A referida “*Política Nacional de Alfabetização*” de 2019 (Decreto 9765/2019) apresenta dados estatísticos sobre analfabetismo do Brasil, ao longo de 54 páginas. Contudo, ao tratar especificamente sobre os milhões de brasileiros (não crianças) que não sabem ler e escrever, o documento se resume a uma página. A alfabetização de jovens e adultos é abordada no documento em rápidos parágrafos, sendo que no tópico 2.5 intitulado “Alfabetização de jovens e adultos” são listados os anseios da população de jovens e adultos não alfabetizadas, resumindo-se à aquisição de habilidades de assinar o nome e escrever breves recados e bilhetes. Além disso, no referido tópico há uma menção de que no processo de alfabetização de jovens e adultos devem estar presentes os mesmos componentes relacionados à alfabetização de crianças, evidenciando que essa política desconsidera as especificidades do público da EJA, os infantilizando e reforçando a ideologia de educação voltada para um tempo perdido na infância.

Ao encontro dessas reflexões, Rocha, Oliveira e Santos (2019) alertam sobre a necessidade de lançar um olhar mais crítico em relação a essa Política Nacional de Alfabetização, haja vista seu caráter homogeneizador, que reconhece apenas um único método de alfabetização (o fônico) como legítimo, desconsiderando outros que articulam as questões políticas e culturais. Partindo dessa constatação, o referido Plano é uma afronta a todos os estudos de Paulo Freire sobre educação de jovens e adultos, os quais não resumem ler e escrever a um fenômeno puramente técnico, mas o compreendendo como um ato cultural, e eminentemente político (Freire, 2021c).

De fato, estratégias estruturais e práticas para a EJA pouco apareceram no desenho da Política Nacional de Alfabetização do governo entre 2019 e 2022. A meta fracassada dos 100 dias dessa Política para mostrar resultados, sublinhou à educação de Jovens e Adultos o foco no desenvolvimento de materiais didáticos pedagógicos padronizados, deixando à margem o debate acerca da diversidade e das questões de

gênero. Agravando ainda mais a situação da EJA, a Ação Educativa, Cenpec e Instituto Paulo Freire (2022), revelaram que, em janeiro de 2019, foi extinta a *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* (Secadi), e em abril de 2019 foi a vez do fim da *Comissão Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos* (Cnaeja), que reunia representantes de movimentos sociais e da sociedade civil para assessorar a política de EJA no MEC.

Na reformulação do “*Programa Brasil Alfabetizado*” de 2022 (Decreto 10959/22) fica registrado em seu artigo 5 inciso “VII - a valorização do alfabetizador como ator voluntário promotor de cidadania”. Nas entrelinhas, o que se observou de fato foi a insistência em articular a EJA ao caráter assistencialista e de filantropia, afastando o Estado de sua responsabilidade de prover uma educação com estrutura necessária para atender com qualidade a todos os cidadãos.

Essas ações se distanciam da proposta de alfabetização libertadora de Freire, e como já ocorrido em outros momentos no Brasil, esse grande educador, mesmo já falecido, volta a ser perseguido, sendo alvo de ataques no país, principalmente no momento de crise sanitária e econômica, potencializada pela pandemia do coronavírus. As obras e os ensinamentos de Freire pela igualdade, emancipação, respeito à diversidade, promoção à conscientização crítica e a autonomia são alvos de calúnias por serem julgadas subversivas e uma ameaça à ordem, à moral e aos bons costumes dos cidadãos de bem. Logo, educar as pessoas jovens, adultas e idosas para realizarem a leitura de mundo, antes mesmo da leitura da palavra, seguindo o legado de Freire, tende a ser uma ação temida devido seu poder de modificar as estruturas vigentes.

Ações legais como pareceres⁵⁷ e resoluções sobre EJA sucederam no governo bolsonarista, porém sem a devida discussão pela comunidade acadêmica, pelas secretarias estaduais e pelos municipais de educação nem tão pouco pela sociedade

⁵⁷ O Parecer CNE/CEB nº 6/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020a) trata do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O parecer CNE/CEB nº 1/2021, aprovado em 18 de março de 2021 (Brasil, 2021) estabelece o reexame do parecer nº 6/2020. No auge do período da pandemia da COVID-19 foi publicada a resolução que considerava para a educação a calamidade advinda da pandemia, a Resolução CNE/CP nº 2 de 10 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020), que institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade. E em 2021, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 1 de 28 de maio de 2021 (Brasil, 2021a) que lida com o alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

civil, já denunciavam a Ação educativa, Cenpec e Instituto Paulo Freire (2022). A intenção dessas ações se ancorou em realizar “alinhamentos”, tentativas de ajustar, moldar e regular suas normativas de acordo com a ordem mercantil, interferindo entre outros aspectos na organização curricular, na manipulação dos materiais didáticos, no ataque às questões de gênero, na ênfase do caráter assistencialista e de voluntariado, na oferta minimizada da EJA e sua transferência para a modalidade a distância.

No que tange a essa temática, Ventura e Oliveira (2020) postulam que

os projetos que ofertam a EJA exclusivamente a distância, o fechamento de escolas dedicadas à modalidade, a ausência ou omissão do lugar e a não indicação de um setor e de pessoas especializadas para responder às especificidades da EJA nos meandros burocráticos do MEC, associadas ao revigoramento do Encceja, vinculam a hipótese de ênfase à manipulação política e à progressiva desresponsabilização do Estado com a educação dos jovens e dos adultos brasileiro, abrindo espaço de atendimento de tal clientela aos modelos mercantis da educação não formal (Ventura; Oliveira, 2020, p. 33).

Essas autoras fazem críticas ao Exame Nacional para a certificação de Competências de Jovens e adultos (Encceja)⁵⁸ por compreender que ele está sob controle das forças hegemônicas e que projeta a responsabilidade pela educação ao encargo individual do próprio sujeito. Portanto, por ser coerente com os interesses educacionais do capitalismo neoliberal, o referido exame manteve-se no MEC como sistema nacional de avaliação da EJA, sob um governo ultraliberal⁵⁹, que se sobrepõe à própria modalidade, que passa por um momento de profundo desmantelamento no interior do Ministério da Educação.

O movimento do Governo de Bolsonaro de privatização de diversas instâncias públicas, incluindo universidades, o descaso com as esferas não só da educação, mas da saúde, da economia, da habitação, do saneamento básico opõe-se ao debate acerca da diversidade, das estruturas de classe e de gênero, conduzindo a EJA a ser um espaço cada vez mais de resistência e de luta social. Essa modalidade tem sido subjugada a segundo plano, por ser concebida como menos importante no contexto

⁵⁸ O Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) foi criado em 14 de agosto de 2002, pela portaria nº 2.270 do Ministério da Educação. Segundo a portaria, o Encceja é um instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2002, art.2º).

⁵⁹ Conforme destacam Araújo e Carvalho (2021), o ultraliberal advém da tendência neoconservadora de ultraconservadorismo dos costumes, do negacionismo científico, de exaltação à tecnocracia utilitarista, e à moralidade excludente. Essa forma de camuflar o autoritarismo se sustenta na justificativa da manutenção dos valores familiares e cristãos como meio de controlar o povo, sem mesmo que esse tenha percepção do poder da manipulação das ideologias conservadoras.

da educação básica e pela ideologia dominante de se acreditar que é mais relevante educar a criança que o adulto e a pessoa idosa. É preciso romper com essa falsa crença e sublinhar a condição do adulto como uma pessoa de direito subjetivo, pois conforme defendem Laffin, Paim e Bastos (2015, p. 40) “são direitos que decorrem da nossa própria condição humana”. Nesse debate é preciso reiterar que a questão de direitos, é sobretudo, política de acordo com Laffin, Paim, Bastos (2015), constituindo-se em um campo de luta, de disputa de hegemonia e de forças partidárias.

Ademais, em 2019 ficou em evidência um programa de ataque aos direitos dos educandos, a “Escola sem Partido⁶⁰” que adota como principais pilares a neutralidade na educação, o não partidarismo e a proteção contra a ideologia de gênero. Tais pilares, fomentados por interesses de grupos hegemônicos à mercê da lógica neoliberal, buscam solapar a educação na perspectiva crítica, voltando-se à padronização, engessamento curricular e a manutenção de uma ideologia conservadora. Essa tentativa de desmonte da educação revela um desinteresse público em não considerar as reais demandas educacionais, incluindo aqui as da EJA, permanecendo a intenção de controle social, de distanciamento da liberdade, o desinteresse pela autonomia de pensamento tanto dos educadores quanto dos educandos e o repúdio à consideração da diversidade sociocultural.

Os programas como estes precisam ser desestruturados em sua integralidade, pois só fazem com que as práticas de educação, de alfabetização na EJA fiquem mais distantes de garantirem a efetivação de todos os direitos que estão preconizados nas legislações. Assim, visualiza-se que as ideologias de desmonte da educação crítica, da educação de jovens e adultos, mesmo afluídas no governo de Jair Bolsonaro, já existiam desde os tempos mais remotos, como apresentado nesse levantamento do contexto histórico das políticas públicas sobre EJA.

Ao se debruçar em Ventura e Oliveira (2021) e Azevedo (2022), considerou-se que a falta de estrutura física, a homogeneização e a manipulação dos currículos, bem como a falta de investimento na formação docente para a EJA, a precariedade de

⁶⁰ O programa “Escola Sem Partido” existe desde 2004 e foi criado por Miguel Nagib, advogado e coordenador do programa. A ideia que surgiu como uma reação contra práticas no ensino brasileiro consideradas anárquicas, é uma afronta à liberdade e ao direito de educadores e educandos de desenvolverem um pensamento crítico e autônomo. Segundo seus defensores, esse programa visa combater “de um lado, a doutrinação política e ideológica em sala de aula, e de outro, a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral e religiosa dos seus filhos”. Em 2019, é baixado um projeto de lei nº 246/19 que fortalece esse programa enfatizando as restrições sobre as práticas dos docentes em sala de aula, segundo Hermida e Lira (2020).

acesso aos recursos tecnológicos e didáticos, associados a uma concepção assistencialista, compensatória, e autoritária que permeiam as políticas públicas, dificultam ao atendimento das necessidades e dos desejos dos sujeitos da EJA.

Compartilhando desse posicionamento crítico em relação à precariedade na EJA, Di Pierro, em entrevista à Folha na Sala (2022), declarou que as redes improvisam, usam as mesmas instalações, os mesmos professores, complementando a jornada de trabalho. Não se garante formação específica. Então você tem um desinvestimento na modalidade da EJA e problemas sérios de qualidade.

Ainda, a expectativa de resultados rápidos, instantâneos, por meio de aceleração dos estudos, é outro empecilho para o desenvolvimento da EJA, pois a de exigir que em prazos fixos sejam todos alfabetizados, privilegiam-se estatísticas em detrimento à formação de sujeitos comprometidos com a transformação social. Ademais, no campo das políticas públicas, a falta de investimentos em programas de educação voltados aos jovens, adultos e a pessoas idosas é, por muitos gestores das esferas governamentais, justificada pela ausência dos meios necessários para se avaliar a eficácia desses programas. Se há dificuldades de mensuração e avaliação, muitos gestores se eximem da responsabilidade de investimentos na EJA por considerar que essas condições não lhes conferem visibilidade, sendo de extrema importância para fins eleitoreiros.

Ireland (2020) questiona o direcionamento das políticas públicas em termos de financiamento, partindo do pressuposto que todos os sujeitos da educação básica devem possuir seus direitos garantidos. O fato de um sujeito da EJA valer menos em termos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)⁶¹, que um aluno do Ensino Fundamental regular, abala qualquer argumento sobre qualidade social e democrática da educação.

Em suma, diante de tudo o que foi discutido, retratou-se a correlação de força que a EJA expressa: uma faceta de dominação e outra de libertação. A história da educação revela uma história de exclusão dos menos favorecidos socialmente, em

⁶¹ Apesar do avanço legal da inclusão da EJA no Fundeb de 2021 (Brasil, 2021b), ele foi limitado pela definição de que essa modalidade não poderia se apropriar de mais de 15% do total dos recursos do Fundo (sistema conhecido como trava). O cálculo do valor por estudante considera fatores de ponderação e no caso do educando da EJA é de 0,8, sendo menor do que para os outros estudantes da educação básica que fica no percentual acima de 1,0. Quanto mais próximo de 0 menos recursos é destinado a determinado ano de escolarização.

que o caráter de dominação repassado pela cultura dominante se oculta nas justificativas das políticas públicas de ordem e de desenvolvimento da produtividade engendrada pelo sistema capitalista. Não obstante, a recusa a essa dominação fomenta espaços e movimentos da EJA voltados para a emancipação que se traduzem em resistências e abertura ao debate. Destacando esses aspectos, Alcaforado Belizário, Mourão (2020) relatam que a história de implantação das políticas públicas para a EJA é marcada pela correlação de forças, que apesar das intenções partidárias com representações das mais variadas ideologias; a força dos grupos defensores da educação emancipatória pode impactar na elaboração de políticas públicas reconhecidas como responsabilidade de um Estado mais comprometido com uma sociedade menos fragmentada e corrupta. Na mesma direção, Arroyo (2005) afirma que

exige-se, pois, uma intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica no sentido de colocarmos na agenda escolar e docente, de pesquisa, de formação e de formulação de políticas, a necessidade de pensar, idealizar e arquitetar a construção dessa especificidade da EJA no conjunto das políticas públicas e na peculiaridade das políticas educativas. Constituir a educação de jovens-adultos como um campo de responsabilidade pública (Arroyo, 2005, p. 3).

Urge a necessidade da implantação de políticas de Estado em lugar de políticas de governo que se esvaíam e se perdem em interesses de uma elite. Como afirmam Laffin, Paim e Bastos (2015) as políticas de governo não são permanentes e mudam conforme seus representantes. Logo, por se entender que tudo que estiver vinculado ao Estado deveria ser permanente e ao que estiver relacionado ao Governo provisório, é mister estabelecer a atividade dialógica entre diferentes representações, incluindo os sujeitos que vivenciam as experiências educacionais na EJA.

Ventura (2019) ainda chama atenção para a multiplicidade de programas desarticulados ao longo da história do Brasil compostos por diferentes perfis de formação ou falta de formação, vinculada aos programas com alianças partidárias à mercê da lógica neo e ultraliberalista. Portanto, Ventura e Oliveira (2021, p. 06) reiteram que “as reformas da educação escolar no Brasil nos últimos 30 anos, embora com intensidades diferentes, não fugiram ao itinerário neoliberal”.

A regulação do Estado passa a ser definida sob a ótica de diversos atores mundiais, sendo os de maior influência no controle e na fiscalização das políticas públicas as agências internacionais que compõem o sistema das Nações Unidas, já alertavam Alcaforado, Belizário, Mourão (2020). Além disso, é preciso destacar que

as mudanças ocorridas em função da crise do capital, mais especificamente com as implicações da globalização, têm sinalizado a forma como as políticas públicas são delineadas e a “serviço de quê e de quem” estão submetidas. Freire (2021b) já nos despertava para esses tipos de questionamentos a fim de desvelar as realidades e fomentar a transformação e a conscientização crítica na alfabetização de fato libertadora e emancipatória.

Contrariando essas expectativas de transformação, o desgoverno de Jair Bolsonaro negligenciou as questões sociais e de saúde no contexto da pandemia da covid-19, dificultando a vacinação, e desprezando os incentivos à educação, mais especificamente à EJA, a qual foi cada vez mais perdendo espaço e ampliando as incertezas em relação ao seu futuro. Os esforços despendidos para o estabelecimento de um ensino remoto emergencial na EJA, durante a pandemia, foram muito mais resultado da dedicação e do comprometimento local e regional de gestores e educadores das instituições escolares do que da garantia legal. Tais profissionais precisaram adaptar todo planejamento e execução pedagógica para serem utilizadas por plataformas digitais e redes sociais. Sem nenhum treinamento inicial, buscaram superar diversos desafios socioeconômicos e psicológicos aflorados na pandemia da covid-19, inclusive os desafios tecnológicos para atrair a atenção dos(as) jovens, adultos(as) e pessoas idosas da EJA a fim de promover o aprendizado e mitigar a evasão escolar, conforme apontam Laffin, Machado e Martins (2021).

Outro alerta sobre a EJA, baseado nas crises iniciadas pela disseminação do coronavírus, é evidenciado por Ireland (2020) ao vislumbrar que o

contexto atual demonstra com força que aprendizagem e educação de pessoas adultas é mais necessária que nunca e, sem ela, a luta para superar os novos desafios da nossa civilização será quase impossível. Ao escrever a nova narrativa da EJA, os desafios já estão postos: a saúde como uma questão de educação e de prevenção e não somente da medicina curativa, a crise ecológica que coloca em evidência a importância da diversidade de vida e a forma em que nos organizamos para viver em sociedade. Temos uma história rica em práticas alternativas de educação. No final da década de 1950, começo da década de 1960, Paulo Freire se valeu de “todas as peças do nosso passado” para reescrever a narrativa da EJA. Com a sua inspiração, a tarefa de tecer uma nova narrativa é urgente (Ireland, 2020, p. 440).

Convém lembrar, conforme situam Ventura e Oliveira (2021), que o uso da pandemia provocada pelo Coronavírus para explicar a redução das turmas da EJA, inclusive no período noturno e a sua configuração da carga horária para a EaD, é justificativa “fake” para impor a remodelação ou mesmo o desmantelamento da EJA

que se propunha em sua natureza em ser uma modalidade da educação básica voltada para a emancipação do sujeito.

É preciso despertar para o fato de que a modernidade trouxe necessidades para essas políticas públicas; porém, registrou-se que há mais de um século depois da organização e da instalação do sistema brasileiro de ensino, esse continua esboçando grande carência de propostas políticas sérias e comprometidas com a completa e eficiente escolarização de todos os cidadãos. É nessa lacuna que se observa a necessidade de expandir as iniciativas, não apenas no Brasil, mas no mundo, em organizar e implantar políticas de atendimento não somente à escolarização (formal), mas à educação popular daqueles que tiveram seus direitos sufocados por uma sociedade sectária e injusta.

Com base nessas reflexões, percebe-se a urgência em abandonar as orientações de suplência, compassivas e moralistas. E mesmo que o termo supletivo tenha sido excluído das escritas das políticas públicas para a EJA, a sua lógica ainda continua presente nessa modalidade. A insistência em “encaixar” a EJA nos moldes do ensino formal, de tratá-la com os mesmos pressupostos da educação infantil, é um equívoco que conduz a interrogar os sistemas escolares e as ideologias embutidas nas políticas públicas. Não se deve diluir a EJA nas modalidades escolarizadas dentro da mesma lógica regular; mas configurá-la como campo específico de direito à educação a todos que a ela demandarem, lembrando de seu poder transformador de desarticular e articular novas relações sociais.

Todas essas compreensões associadas à visão sobre a situação do que vem a ser o analfabetismo, bem como a percepção do sujeito que esteja submetido a essa condição, influencia diretamente na elaboração de políticas públicas para educação, mais especificamente para EJA. Em função dessas relações e por entender que sem a problematização acerca do analfabetismo é impossível progredir em políticas públicas mais justas e democráticas, se faz mister destinar um espaço a seguir que aponte para esse debate.

4.2 O CENÁRIO DO ANALFABETISMO

A concepção de analfabetismo no Brasil vem sofrendo modificações ao longo dos anos. Desde o período colonial, havia muitas pessoas que não sabiam ler e escrever. De acordo com Carvalho (2001), nesse período mais de 80% da população

estava na condição de analfabetismo, sendo incapaz de ler um simples jornal ou um decreto de governo. Em 1910, foram criadas as chamadas “Ligas contra o Analfabetismo⁶²”, as quais foram uma das respostas das alas liberal e popular para combater as políticas excludentes. Essas Ligas tinham por objetivo final ofertar aos sujeitos em estado de analfabetismo as mínimas noções acerca da leitura e da escrita da língua portuguesa para assim serem reconhecidas como pessoas aptas a participarem dos futuros processos políticos como eleitores.

Somente com a advento da Constituição de 1988, é que o voto das pessoas não alfabetizadas se torna formalmente facultativo, desvelando a passos lentos, especialmente ao longo do século XX, o analfabetismo como uma questão não apenas política, mas também social, cultural e econômica, evidenciando as desigualdades e preconceitos acerca da pessoa não alfabetizada.

É pertinente preceder a discussão sobre a condição do analfabetismo, a problematização acerca dos critérios adotados para que alguém seja considerado não alfabetizado. Quanto maiores e mais rígidos esses critérios, maior será o índice de pessoas em estado de analfabetismo. Sobre isso, Galvão e Di Pierro (2013) deflagram que

devemos estar conscientes de que os termos, critérios utilizados nas pesquisas sobre alfabetização são elaborações culturais que influenciam o modo como a sociedade percebe, interpreta e avalia esse fenômeno. Quando ampliamos a concepção de alfabetização, por exemplo, tornando mais complexos os critérios para considerar alguém alfabetizado, estamos aumentando também o conjunto das pessoas consideradas analfabetas e incluindo a categoria social que pode ser objeto de preconceito (Galvão; Di Pierro, 2013, p. 55).

Na primeira metade do século passado, uma pessoa era considerada analfabeta se não soubesse assinar o próprio nome (Unesco, 2014). A partir de 1950, sob influência do conceito formulado por essa Organização (Ribeiro, 2003), o critério passou a ser relacionado à habilidade de ler e escrever um bilhete simples e aos anos de escolarização. Os indicadores relativos à faixa etária para a contagem das pessoas em condição de analfabetismo também se alteraram de 05 anos, 10 anos até a população com 15 anos ou mais.

Observando os dados referentes ao analfabetismo no Brasil, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) divulgada pelo Instituto Brasileiro de

⁶² Uma publicação no jornal “A Noite” em abril de 1915, escrita por um grupo de intelectuais denunciou a condição de analfabetismo como um dos maiores entraves brasileiros, indicando a urgência de se realizar algo prático para revertê-la. Essa publicação anunciava que no dia 21 de abril no Rio de Janeiro se realizaria uma reunião no Clube Militar, na qual seria instalada a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo. Entre um dos entusiastas fundadores dessa liga estava o poeta Olavo Bilac.

Geografia e Estatística (IBGE, 2022), os grupos de idade de 15 a 19 anos e de 20 a 24 anos tinham as menores taxas de analfabetismo (1,5%) e o de 65 anos ou mais permaneceu com a maior taxa (20,3%). Mesmo com maior taxa, o grupo das pessoas idosas teve a maior queda em duas décadas, passando de 38,0% em 2000 para 20,3% em 2022. Mesmo assim, os não alfabetizados continuam concentrados entre os mais velhos e mudanças na taxa de analfabetismo para esse grupo se dão, em grande parte, devido às questões demográficas como, por exemplo, o envelhecimento da população.

Mesmo que os percentuais de analfabetismo no Brasil estejam diminuindo no decorrer dos anos, ele se dá em uma progressão muito aquém do desejável. A problemática evidenciada nesse sentido, segundo Amaral e Lima (2015), refere-se aos motivos que levam ao decréscimo das taxas de analfabetismo ao longo dos anos. Há a probabilidade desse fato ser decorrente de dois motivos, em especial, as políticas de escolarização da população mais jovem e o falecimento da população mais idosa, grupo que se encontra grande parcela das pessoas não alfabetizadas.

Assim, muito mais do que focar no quantitativo em relação aos índices e às taxas do analfabetismo, é preciso investigar as condições que estão contribuindo para que ele ainda persista na sociedade brasileira. Dessa forma, parece ser indissociável comentar sobre analfabetismo sem considerar todos os contextos nos quais estão situadas as pessoas que se encontram nesse estado.

Pinto (2010, p. 91) preconiza que “o analfabeto é uma realidade humana, enquanto o analfabetismo é uma realidade sociológica”. Por essas lentes, o adulto não opta voluntariamente por estar na condição de não alfabetizado; são os fatores econômicos, políticos e culturais entrelaçados na sociedade que o lançam para essa condição. Indo ao encontro desse pensamento, situa-se Freire (2013, p. 23) ao entender que “ninguém escolhe ser analfabeto, essa condição não é uma opção do sujeito”; mas consequência dos contextos desiguais que subjagam os menos favorecidos, principalmente, economicamente.

Colello (2007) corrobora na compreensão da complexidade tecida ao analfabetismo, quando preleciona que

trata-se de uma problemática maciça, que não pode ser compreendida senão como um subproduto do quadro educacional brasileiro, no qual impera a escassez de recursos e de condições de trabalho (...) o pouco conhecimento a respeito dos processos de desenvolvimento e cognição, além da inadequação e baixa qualidade do ensino (Colello, 2007, p. 57).

Ousa-se, ainda, em afirmar que o analfabetismo pode ser concebido como fruto das desigualdades, um subproduto do quadro social e não só do quadro educacional. As condições de desemprego falta de condições sanitárias, econômicas e má vontade política que circunscrevem a vida das pessoas em estado de analfabetismo, formam uma trama de fatores expulsam essas pessoas das situações favoráveis à alfabetização. Pensar que o analfabetismo é problema isolado e de responsabilidade individual, é compactuar de maneira despolitizada que as causas que conduzem a essa condição dizem respeito às escolhas arbitrárias do sujeito não alfabetizado. Essa concepção alienante induz as pessoas jovens, adultas e idosas que não dominam a leitura e a escrita a incorporarem para si a culpa pelo abandono, pelo fracasso escolar⁶³.

Se há fracasso, certamente, não está relacionado à vontade do sujeito; mas sim às estruturas que não conseguiram prover o acesso e a manutenção dessas pessoas no sistema escolar. Para aqueles que insistem em atribuir a responsabilidade do analfabetismo à questão individual, o foco está em tornar a pessoa em estado de analfabetismo culpada pela sua própria condição. Internalizando essa responsabilidade, o analfabetismo para essas pessoas não é compreendido como “expressão de processos de exclusão social ou como violação de direitos coletivos, e sim como uma experiência individual de desvio ou fracasso, que provocam repetidas situações de discriminação e humilhação” (Galvão; Di Pierro, 2013, p. 16). Essa concepção que desresponsabiliza o poder público de seu dever junto à sociedade de promover condições de educação requer ser superada por políticas de Estado e não por programas isolados. Dessa forma, é mister um esforço responsivo para a formulação de políticas públicas que ultrapasse o espírito de campanha, e se “estendam a oferta de ensino a essa população para as etapas posteriores à alfabetização, tornando-se assim, permanentes, e, de fato, integrantes do sistema educacional do país” (Galvão; Di Pierro, 2013, p. 101).

É preciso ampliar os olhares e, conforme pontua Mortatti (2004), debruçando-se sobre a origem semântica da palavra “analfabetismo”, o prefixo grego “a(n)” que indica negação, privação, revela que os sujeitos estão sendo privados do conhecimento do sistema alfabético (e todas os direitos advindos da conscientização

⁶³ Segundo Charlot (2000, p.16), o fracasso escolar está relacionado às “situações, histórias escolares que terminaram mal. Esses alunos, situações e histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, intitulado “fracasso escolar”.

promovida a partir destes conhecimentos), sendo a esses atribuídas formas de opressão, expressão de repúdio, exclusão social e descaso das políticas públicas. Dessa forma, o analfabetismo, em consonância com Gadotti (2018, p. 32) “é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo, sem combater suas causas: má distribuição de renda, desemprego, evasão escolar”.

Na mesma direção, Soares (2020) compreende que não se trata apenas do estado ou da condição de quem não dispõe da tecnologia da prática de ler e escrever, a pessoa em estado de analfabetismo é aquela que está impossibilitada de exercer a plenitude dos seus direitos como cidadãos, é aquela marginalizada que não possui acesso direto aos bens culturais da sociedade letrada. Não obstante, essas pessoas jovens, adultas e idosas estabelecem estratégias de interação com o mundo letrado, o que já é uma demonstração de resistência à opressão, voltando-se para as questões de sobrevivência, principalmente, para as necessidades fisiológicas e de segurança. Freire considera que a pessoa em condição de analfabetismo se relaciona com o mundo letrado, em que pese não ser pelo viés da criticidade, essa relação se dá por uma outra ordem, que envolve a sensibilidade.

Posto diante do mundo, o homem [a mulher] estabelecem uma relação sujeito – objeto da qual nasce o conhecimento, que ele expressa por uma linguagem. Esta relação é feita também pelo analfabeto, o homem [pessoa] comum. A diferença entre a relação que ele trava neste campo e a nossa é que sua captação do dado objetivo se faz pela via **preponderantemente sensível**. A nossa, por via preponderantemente reflexiva. Deste modo, surge da primeira captação uma compreensão preponderantemente “mágica” da realidade. Da segunda, uma compreensão preponderantemente crítica (Freire, 2021e, grifo nosso, p. 91-92).

Ainda sobre a condição de analfabetismo, encontra-se em Freire (2021a), o reconhecimento de que a pessoa em estado de analfabetismo possui uma certa competência linguística, haja vista que expressa a fala, independente de dominar a escrita. E mesmo sem desenvolver a leitura da palavra, esse já, em diferentes estágios de aproximação com a criticidade, já propõe uma leitura de mundo própria, construída nas relações sociais, que antecede a leitura da palavra. Nos dizeres de Freire (2021a, p. 154), “o alfabetizando quando vem se alfabetizar, já fala. Por isso mesmo que nunca apareceu um caso de analfabetismo oral”. Portanto, toda a trajetória de vida, repleta de experiências, culturas, valores e tradições da pessoa em estado de analfabetismo constitui a base da competência linguística que lhe confere o status de ser um sujeito

dialógico, que pode e tem o direito de que seus aprendizados possam ser expandidos e reverberados em mais autonomia e liberdade.

Nessa mesma direção, Tfouni (2013) ao realizar pesquisas com adultos não-alfabetizados⁶⁴, esclareceu, ao contrário do que pensa o senso comum, que os não alfabetizados têm capacidade para desenvolver o raciocínio e resolver conflitos e contradições que se estabelecessem na esfera dialógica. Assim, a pessoa jovem, adulta ou idosa que se encontra em estado de analfabetismo não é um ser desprovido de saberes; ao contrário, eles produzem conhecimentos, acumulam experiências no decorrer da vida que precisam ser consideradas no processo educacional como ponto de partida para o alargamento dos aprendizados. Freire e Macedo (2021) enaltecem que são dos contextos (conhecimentos, experiências de vida) dos educandos quer já sejam alfabetizados ou não que emergem as palavras geradoras⁶⁵ que darão prosseguimento a uma educação mais crítica e transformadora.

A partir dessa reflexão, salienta-se que é preciso combater essa concepção ingênua sobre o analfabetismo, que percebe o sujeito não alfabetizado pela carência e pelo viés da incapacidade cognitiva individual, atribuindo-lhe, como já se alertou anteriormente, a culpa que lhe compete por encontrar-se em tal estado.

Logo, na percepção de Pinto (2010), a compreensão de que o analfabetismo é um “mal”, uma enfermidade, que precisa ser erradicada, distancia muito mais do que aproxima as propostas para prover condições para que todas as pessoas jovens, adultas e idosas venham a se desenvolver no âmbito do domínio e do uso da língua escrita e falada.

O debate sobre o analfabetismo precisa ser mais radical, no sentido de localizar à raiz dos problemas, como já defende Freire (2021a). É essencial compreender o analfabetismo como resultado das injustiças sociais que pautadas nas doutrinas neoliberalistas direcionam a educação a uma elite, negando a atenção para o atendimento dos desejos da classe popular.

⁶⁴ A pesquisa foi realizada na década de 80 com 328 adultos residentes na região de Ribeirão Preto - S.P, divididos em oito grupos, envolvendo "boias-frias" da zona rural e trabalhadores da zona urbana alfabetizados e não alfabetizados.

⁶⁵ As palavras geradoras, de acordo com Freire (2021e), fazem parte da alfabetização libertadora e se refere aos vocábulos mais carregados de emoção e significados, no tocante à cultura do povo. Trata-se de vocábulos ligados à experiência existencial, da qual a experiência profissional também faz parte.

Os diversos programas educacionais, ao longo da história brasileira que estiveram sob o imperialismo hegemônico, buscaram disseminar a falsa ideia de alfabetização eficiente, culminando apenas na transição de um estágio de analfabetismo para outro, não promovendo de fato mudanças para que a pessoa se perceba em condições para interagir criticamente no universo letrado.

A condição de analfabetismo não se apresenta de forma linear, mas se desdobra em estágios, que impactam na sectorização das pessoas que se encontram nesse estado. Embasando essa reflexão, Haddad (2002) salienta que

o resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional (Haddad, 2002, p. 126).

Para Ribeiro (2004), esse termo ‘analfabetismo funcional’ foi utilizado para representar um termo intermediário entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à “sobrevivência” nas sociedades industriais. Esse termo é utilizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referenciando-se às pessoas com menos de quatro anos de escolarização que, apesar de saberem, minimamente, ler e escrever formalmente, por exemplo, não conseguem interagir com situações como compor e redigir corretamente uma pequena carta solicitando um emprego, por exemplo. Acerca dessa situação, a Unesco (2014) pontua que

toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, assim como lê e escreve frases simples e efetua cálculos básicos, porém é incapaz de interpretar o que lê ou de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional (Unesco, 2014, p. 23).

O Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que Institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA), também deixa possíveis pistas sobre os estágios no analfabetismo.

Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o **analfabetismo funcional**, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (Brasil, 2019, grifo nosso).

Ao final de 2018, três entre dez brasileiros foram considerados nessa situação de limitação para ler, interpretar textos, identificar ironias e fazer operações

matemáticas (Ead Freiriana, 2020). O Instituto Paulo Montenegro (2018), em parceria com a Organização Não Governamental - Ação Educativa - idealizaram uma pesquisa nacional com base na criação de indicador o qual nomearam de Indicador de Alfabetismo Funcional⁶⁶ (Inaf), cujo objetivo é retratar o quão próximo ou distante uma pessoa está das competências de domínio da leitura, da escrita e dos cálculos em relação às demandas da sociedade. Para isso, esse indicador se baseia nas estruturas de categorias (níveis) ao se referir ao estado de analfabetismo de uma pessoa, dando preferência pela definição de alfabetismo funcional, o que poderia ser uma tentativa de não mais focar no prefixo de negação ainda embutido na expressão “analfabetismo”, todavia já na primeira categoria descrita, pode-se observar que a referida justificativa é incoerente, a julgar pelo realce daquilo que, ainda, não é praticado pelo indivíduo. Na última pesquisa de 2018, os níveis apresentados foram:

- *Analfabeto*: não consegue realizar tarefas simples como a leitura de frases e palavras;

- *Rudimentar*: consegue identificar informações explícitas e literais em textos simples, compara, lê e escreve números familiares e consegue identificar os maiores e os menores, resolve problemas matemáticos simples e estabelece relações entre grandezas e unidades de medida, reconhece sinais de pontuação e sabe suas respectivas designações e funções.

- *Elementar*: seleciona unidades de informação em textos de extensão média, resolve problemas, envolvendo operações matemáticas básicas com números da ordem do milhar, compara ou relaciona informações numéricas ou textuais apresentadas em gráficos ou tabelas, sabe reconhecer o que significa uma representação gráfica de direção e/ou um sentido de uma grandeza;

- *Intermediário*: consegue identificar informações literais em vários tipos de texto, inclusive nos científicos, resolve problemas, envolvendo operações

⁶⁶ O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares. A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição. Esse termo alfabetismo funcional foi muito usual no Brasil até 1995, segundo Soares (2003). Todavia, segundo essa mesma autora, a partir do referido ano, com novos estudos sobre alfabetização, outros conceitos como letramentos foram sendo aprimorados e implementados. Porém, para efeitos estatísticos em relação ao analfabetismo, o indicador nacional (Inaf), criado em 2001, ainda se utiliza do conceito de alfabetismo funcional para investigar as habilidades de leitura, escrita e cálculo da população brasileira adulta.

matemáticas complexas com números da ordem dos milhões, consegue interpretar diversos tipos de textos e elaborar sínteses, reconhece o efeito estético ou o efeito de sentido de opções lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou de sinais de pontuação;

- *Proficiente*: produz textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação), interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, consegue resolver situações-problema relacionadas com tarefas de contextos diversos.

Sobre os percentuais do Inaf que representam cada categoria, as pesquisas do Instituto Montenegro (2018) mencionam que

entre as pessoas que possuem os anos iniciais do Ensino Fundamental, mais de dois terços (70%) permanecem na condição de Analfabetismo Funcional, sendo que 54% chegam ao nível Rudimentar. Aproximadamente 1 em cada 3 pessoas (29%) desse nível de escolaridade podem ser consideradas Funcionalmente Alfabetizadas, sendo que 21% chegam ao nível Elementar, 7% ao nível Intermediário e 1% ao nível Proficiente (Instituto Montenegro, 2018, p. 12).

Essas categorias ao mesmo tempo em que podem contribuir para a avaliação e para a mensuração em torno das políticas de enfrentamento ao analfabetismo, incorrem em compor dificuldades com relação ao estabelecimento de critérios para a sua delimitação, instigando a refletir quem define o que é estar em estado de analfabetismo, para quê? e a serviço do quê, e de quem? Além disso, é preciso refletir até que ponto essas categorizações são favoráveis para a identidade do sujeito não alfabetizado.

Se os modelos que regem o mercado capitalista são sustentados pelo sectarismo, pela competitividade e pela segregação de pessoas, cabe considerar que tais categorizações, sem um olhar de inclusão, podem correr o risco de excluir pessoas jovens, adultas e idosas no acesso ao direito à educação de qualidade em sua plenitude. Apesar disso, Castelli, Haddad e Ribeiro (2014) também advertem sobre a ênfase dessas tentativas de estabelecer escalas de habilidades e competências. Mais do que a definição de sub-habilidades que comporiam categorias de leitura ou de escrita genéricas, os estudos precisam investigar a capacidade dos indivíduos de aplicarem conhecimentos para atingir metas específicas, socialmente significativas no meio em que vivem. Refletindo sobre as classificações acerca do analfabetismo funcional, por exemplo, o que pode ser rudimentar para uma pessoa pertencente a determinado grupo, pode ser distinto para outra, informações que são

relevantes para uns não o são para outros, devido, principalmente, aos contextos socioculturais que os identificam.

Assim, a prioridade em elencar essas categorizações pode mostrar, ainda de forma velada, a desconsideração pelas questões culturais e as necessidades de se atender às exigências produtivas baseadas em competências e meritocracias, elementos engendrados pelo sistema capitalista. Muito mais do que “galgar para apenas um estágio adiante para se alfabetizar, a pessoa possui o direito de usufruir de todos os seus direitos na sua plenitude, não de forma fragmentada, parcelada; mas na sua integridade. Na ordem neoliberal, a pessoa em estado de analfabetismo por não ser útil às demandas do mercado, acaba sendo excluída do processo tanto de produção como de consumo de bens, sendo, sob esse julgo, alijada de muitas relações que emergem desses contextos, sendo assim marginalizada da sociedade.

Essa reflexão balizada em Freire (2013) denuncia que a pessoa em estado de analfabetismo representa a camada da sociedade considerada pelos dominadores, pelos opressores, como coisas, objetos receptores, não tendo o direito ao usufruto da contestação. A busca pela própria alfabetização por parte dos não alfabetizados pode ser uma tentativa de romper com essa opressão⁶⁷ que os trata pelo viés de coisificação que busca alienar a pessoa a ser simplesmente expectadora de seu cotidiano.

Esse tipo de visão não crítica sobre analfabetismo influencia até na definição de critérios e indicadores para os levantamentos sobre os seus índices no Brasil. No ano de 2022, a taxa de analfabetismo no Brasil teve uma discreta melhora, saindo de 6,1%, em 2019; para 5,2% entre a população com 15 anos ou mais, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) realizada no ano de 2022 no Brasil, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2023). Mesmo com a diminuição, o país ainda conta com 9,6 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever. Sublinha-se mais uma vez a indagação, o que realmente representam esses números? Essas pesquisas poderiam ser mais aproveitadas na elaboração das políticas públicas; contudo o caráter meramente quantitativo apresenta índices, em sua maioria, tendo como suporte a concepção ingênua com

⁶⁷ Em virtude de Freire (2021c) privilegiar a temática entre opressores e oprimidos em suas discussões, será reservada uma parte específica desta tese para aprofundar essa relação no sentido de promover a capacidade crítica voltada se distanciar da visão determinista e não crítica sobre o analfabetismo.

relação às questões sociais, em que os indicadores que fazem parte dessas pesquisas não revelam os verdadeiros conteúdos sociais, pois, são, de acordo com Pinto (2010)

apresentados quase sempre como dados puros dos problemas pedagógicos e, por isso ainda que se admita que são verídicos, necessitam ser interpretados, isto é, colocados no contexto social a que se referem e explicados à luz da análise crítica da realidade (Pinto, 2010, p. 97).

De forma alguma, as estatísticas devem ser deslegitimadas, elas devem continuar a existir, porém defende-se a necessidade de sua constante articulação com os contextos locais, análises e interpretação dos dados por parte de educadores, gestores, sociólogos, políticos em conjunto. Essas ações podem apontar na direção de garantir mais proximidade entre a realidade social dos não alfabetizados e dos alfabetizados, corroborando para que a condição de analfabetismo seja percebida por meio de uma abordagem social e política e não preconceituosa, que não se concentre pela interface da carência; mas pelas potencialidades que são inerentes aos seres humanos.

4.3 APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E DEMAIS TERMINOLOGIAS

É pertinente antes de se aprofundar nos conceitos que perpassam o universo da alfabetização e do letramento, introduzir as discussões sobre o que está sendo adotado por diferentes autores, a fim de ampliar e especificar as dimensões de aproximação e distanciamento epistemológicos acerca dessas temáticas.

De acordo com Freitas, Oliveira, Santos e Marinho (2020), a alfabetização e o letramento no campo da educação, têm assumido sentidos e relações, que ora se distanciam; ora se aproximam, sendo os conceitos muitas vezes articulados, em que um engloba o outro; já em outras perspectivas seriam conceitos interligados que; no entanto, preservam suas especificidades.

A alfabetização, conforme descreve Soares (2004, p. 90), “é vocábulo de uso corrente (...); o mesmo não ocorre com o vocábulo letramento, de sentido ainda pouco claro e impreciso”. Na mesma linha de pensamento de Soares (2004), Kleiman (2008, p. 17) preleciona que, “pela variação dos tipos de estudos que se enquadram neste domínio [letramento], percebemos a complexidade do conceito”. Assim, letramento pode designar ora as práticas sociais que demandam leitura e escrita, ora os eventos relacionados com o uso da escrita, ora os efeitos da escrita sobre uma sociedade ou

sobre grupos sociais. Não se trata nessa tese de encontrar a “verdadeira” compreensão de letramentos, mas de rastrear elementos que ajudem a vislumbrar quais as relações imbricadas nesse conceito com vistas a contribuir para o entendimento dos sentidos da leitura e da escrita na vida de pessoas jovens, adultas e idosas.

A expressão letramento (não confundir a discussão de letramento com o conceito disseminado pelo senso comum que se refere à questão de erudição e versamento das letras), constitui-se como um conceito novo, que segundo Soares (2004, p. 90), “é novo [se comparando com outros conceitos como alfabetização] e, por isso, fluido e suscetível de várias interpretações”.

Ainda pelos pressupostos da referida autora, de forma bem objetiva, pode-se dizer que

a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a *alfabetização*, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos e atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvam a língua escrita – o *letramento* (Soares, 2004, p. 90, grifos da autora).

Os pensamentos de Tfouni (2010) convergem com os de Soares (2003), quando ambas reconhecem que a alfabetização está relacionada ao desenvolvimento das competências da leitura e da escrita; enquanto o letramento aponta para a efetividade dessas competências nos âmbitos sociais, culturais e históricos. Por consequência, entende-se que a alfabetização remete ao aprendizado do funcionamento da linguagem e o letramento à ampliação dos conhecimentos praticados nas atividades diárias que podem envolver leituras e escritas. Sob essa perspectiva, parece que o letramento acolhe a alfabetização, mas alarga seus alcances ao enaltecer e vivenciar a nuance social, emergida no cotidiano das pessoas jovens, adultas e idosas.

Tfouni (2010, p. 01) ressalta que “a alfabetização se refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita. Isso é levado a efeito, por meio do processo de escolarização e, portanto, de instrução formal”.

Comumente, estabelecem-se vínculos entre os conceitos alfabetização e escolarização, mas há uma dificuldade em se agregar a esses dois conceitos o de letramento. O vínculo entre a alfabetização e a escolarização é considerado natural tanto para o senso comum quanto para a área da educação, uma vez que a concepção vigente concebe a escola como o principal agente responsável pelo ensinar e pelo

aprender a tecnologia da escrita e da leitura. Todavia, esse lugar de destaque à escola, não lhe mantém como o único espaço para o aprendizado e até mesmo de formação, haja vista que outros espaços como seio familiar⁶⁸ conseguem desenvolver as práticas linguísticas a partir de lógicas não tão formais como a do ambiente escolar.

Não obstante, a correlação entre letramento e escolaridade ainda é imprecisa e complexa, por considerar que o simples envolvimento com o mundo letrado (independente do domínio formal da leitura e da escrita), já compete a pessoa a um certo status de letrado⁶⁹.

Destarte, na expressão linguística, a alfabetização concentra os esforços no ler e no escrever, no que tange à codificação e à decodificação dos códigos pertencentes a um sistema alfabético e ortográfico. Porquanto, Colello (2014) nos provoca o olhar para as outras expressões, além da linguística que são perpassadas na alfabetização; a expressão pedagógica voltada para “como” e “por que” se ensina a ler e escrever; e a expressão social direcionada à finalidade pelo qual se apreende tais ações, reconhecendo que ela implica a inferência nas questões cotidianas dos sujeitos. Nessa última expressão, a alfabetização se condensaria nas perspectivas de letramento ao considerar a apropriação das habilidades de leitura e escrita como facilitadora das interações sociais⁷⁰. Dessa forma, aproximando os conceitos, Soares (2021, p. 27) assevera que “alfabetização e letramento são processos distintos, com bases cognitivas e linguísticas específicas, se alfabetiza num contexto de letramento, e se letra ao mesmo tempo se alfabetizando”. Porquanto, o mais adequado ao desenvolvimento do sujeito, seria se alfabetizar letrando, o que essa autora intitula de “Alfalettrar” (adiante será mais debatido esse conceito).

O enlace acima estabelecido por Soares, advém de sua percepção em relação à consideração das facetas da alfabetização. Semelhante à Colello (2014),

⁶⁸ O próprio exemplo do educador Paulo Freire mostra que ele foi alfabetizado em sua casa no Recife, tendo como lousa o seu quintal, como giz os gravetos, como professora sua mãe e como seus colegas de classe seus irmãos. (Freire, 2021h)

⁶⁹ Street (2014) aprofunda essa problematização entre o letramento e (des)vinculação com escolarização, destacando como as práticas sociais do cotidiano envolvidas pela leitura e escrita compõe a vida de uma pessoa mesmo sem ela ter ido à escola.

⁷⁰ Destaca-se que o ler e escrever podem mediar as relações, todavia não são pré-requisitos para que elas se estabeleçam, pois caso contrário, se estaria negando a existência de todos os contextos culturais, por exemplo, e todas as estratégias adotadas por aqueles que não dominam essas habilidades; e mesmo assim conseguem viver em comunidade, criando suas próprias formas de interagir como: ajuda de terceiros, desenhos, experiências, comparações, oralidade, expressões artísticas, esportivas...

mencionada anteriormente, Soares (2020b) explícita que a alfabetização possui três facetas: a linguística (voltada para a representação visual da cadeia sonora da fala); a interativa (focada na língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão das mensagens) e a sociocultural (relacionada aos usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais), sendo as duas últimas facetas consideradas fenômenos de letramentos.

Reportando-se à gênese do conceito de Letramento como um fenômeno⁷¹, Soares (2003, p. 29) cita que “é uma tentativa da tradução (palavra inglesa) *literacy*, que tem como significado o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever para se desenvolver”. A tradução do termo *Literacy*⁷² no final dos anos 80 sucedeu simultaneamente em vários países, sendo em Portugal preferida a denominação “*literacia*”, na Argentina “*lectoescrita*⁷³”. Já no Brasil, antecedendo à usabilidade do termo letramento, aplicou-se, inicialmente, o conceito de alfabetismo (o que já propunha a essência do letramento), porém, segundo Soares (2020a),

embora dicionarizada, alfabetismo não é palavra corrente, e talvez por isso, ao buscar uma palavra que designasse aquilo que em inglês já se designava por *literacy*, tenha-se optado por verter a palavra inglesa para o português criando nova palavra: letramento (Soares, 2020a, p. 18).

Registra-se, assim, que o termo alfabetismo apresentou uso mais frequente nos debates sobre educação no Brasil até 1995⁷⁴, depois desse período deu-se preferência pelo uso de “Letramento”, sendo essa palavra incorporada nos Dicionários do idioma Português com o sentido voltado para os contextos sociais, apenas em

⁷¹ Até a segunda metade da década de 80 no Brasil não existia a discussão científica sobre a categoria de letramento, e ao consultar um conceito do termo no dicionário, Soares (2020a, p.16) constatou que a descrição não contribuía com a essência do que ele representa: “essa palavra aparece, porém em um dicionário de língua portuguesa editado há mais de um século, o Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa de Caldas Aulete [...] o verbete letramento caracteriza a palavra como “ant”, isto é, antiga, antiquada e lhe atribui o significado de escrita [antiga].

⁷² Segundo Soares (2020a, p. 17), “*Literacy*, etimologicamente, vem do latim *Littera* (letra), com o sufixo – *cy* que denota qualidade, condição, estado fato de ser [...]”.

⁷³ A pesquisadora Argentina Emília Ferreira assevera que *lectoescrita* se refere à indissociabilidade da leitura e da escrita no processo de alfabetização, de um ponto de vista construtivista. Além dessa visão, Morttati (2004, p. 45), cita que “*lectoescrita* é a capacidade mínima de ler e escrever em uma determinada língua, assim como também é uma direção para o pensamento ou um modo de pensar o uso da leitura e escrita no dia a dia. A *lectoescrita* requer um envolvimento autônomo e ativo com o texto impresso e destaca o papel do indivíduo no gerar, receber e atribuir interpretações independentes às mensagens”.

⁷⁴ No Brasil (final da década de 80), os estudos iniciais de Mary Kato, Tfouni sobre letramento e a publicação em 1995 da obra de Angela Kleiman intitulada “*Os significados do letramento*”, e da obra de Magda Soares em 1998, “*Letramento: um tema em três gêneros*”, juntamente com outros fatores de ordem tecnológica, sociocultural, econômica, impactaram diretamente na opção do termo letramento, contribuindo para a ampliação do seu uso pelas diversas áreas do conhecimento.

2001, refletindo uma resposta ao surgimento de novas demandas tecnológicas que a sociedade assumiu para intitular e diferenciar processos. Mesmo assim, convém lembrar que, como já apontado na seção que tratou sobre analfabetismo, o termo alfabetismo funcional compõe um indicador (INAF), sendo usado até os dias de hoje para pesquisas de avaliação acerca das habilidades relacionadas à leitura, escrita e cálculo.

Considerarmos, assim, o letramento, ainda segundo Soares (2020a) a tradução da palavra inglesa *Literacy*, junto ao termo alfabetismo. Portanto, esses termos podem ser reconhecidos como sinônimos, a julgar que o alfabetismo, de acordo com Soares (2004) pode ser percebido como fenômeno cultural, que engloba um conjunto de vivências sociais que requerem a linguagem. O alfabetismo seria o oposto do analfabetismo, tomando como base o estado ou a qualidade de alfabetizado.

Perante isso, na direção das bases do alfabetismo, e sendo mesmo um neologismo ou versão atualizada, o termo “Letramento”, na esfera educacional Brasileira, vem sendo muito empregado⁷⁵, segundo a autora Kleiman (2008, p. 15), “como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e prática da escrita”.

Justificando ainda a necessidade de especificação dessas categorias, Soares (2020a) destaca que as pesquisas voltadas para os estudos quantitativos de alfabetizados e não alfabetizados, focados mais na metodologia e na técnica fonética e ortográfica, precisavam ser diferenciadas das pesquisas de natureza mais sociológica que buscavam identificar os usos e as práticas sociais da leitura e da escrita em determinados grupos sociais, explorando os sentidos e as significações dessas práticas na vida dos indivíduos.

Ainda sobre a necessidade de explorar a origem do conceito de letramento, Freitas, Oliveira, Santos e Marinho (2020) o concebem como reflexo das próprias mudanças sociais, surgindo como reação a alterações estruturais na sociedade, que estão em constante transformação e com novas exigências mediante à modernização, ao desenvolvimento tecnológico e à ampliação da participação social que impõem

demandas⁷⁶ cada vez mais complexas com relação às habilidades de leitura e de escrita.

Na mesma direção, Soares (2020a) reafirma que os novos cenários afetaram as relações que são estabelecidas nas práticas de leitura e de escrita, impulsionando o surgimento de fenômenos, como letramento, que precisaram ser nomeados para serem debatidos à luz das diferentes áreas do conhecimento.

Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois [...]que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra letramento (Soares, 2020a, p. 46).

Desse modo, na tentativa de elucidar as multifacetadas acerca das aproximações e do distanciamento entre alfabetização e letramento, Soares (2020a) enfatiza que é necessário reconhecer que a alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e de habilidades de uso competente da leitura e da escrita e de outras formas de linguagem em práticas sociais. Esses termos distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizado e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos.

Ainda na interpretação de Soares (2020a), há correntes epistemológicas que atribuem ao letramento diversos valores e habilidades, que vão desde a escrita de um simples bilhete, leitura de propagandas, à interpretação individual de textos de todos os tipos de formatos, uso de analogias, leitura de gráficos, uso de figuras de linguagens, raciocínio cognitivo, uso da criatividade e imaginação pelo sujeito, perpassando até pelos novos sentidos que se apropriam dessas habilidades para criticar, inferir e transformar os diferentes cenários sociais e culturais que são constituídos por ideologias e por relações de poder. Por meio dessas análises,

⁷⁶ Essas demandas impulsionadas pela industrialização e pelo liberalismo, alicerçadas nas forças dominantes, se disfarçam na educação como falsas justificativas democráticas para promover uma educação (inclui-se aqui o letramento) que propicie mais qualidade de vida aos cidadãos. Freire e Macedo (2021) ajudam a aclarar essa distorção, situando que a educação é política e transcende a dimensão individual, se reportando, primeiramente, à conscientização crítica na leitura de mundo como instrumento de libertação que permita a transformação de si e do mundo.

constatou-se, embasados em Soares (2020a), que há duas dimensões que abarcam as discussões epistemológicas sobre letramento: uma individual e uma social.

A dimensão individual do letramento concentra seus esforços em conceber a leitura e a escrita como tecnologias que as compreendem como habilidades heterogêneas que precisam ser reconhecidas por essa natureza distinta, apesar de ambas se referirem a habilidades linguísticas e psicológicas.

A leitura por essa dimensão individual se envereda pela habilidade de decodificar símbolos, capacidade de traduzir sons, realizar comparações e interpretações; já a escrita se refere à capacidade de registrar a unidade do som, o que, segundo Soares (2020a, p. 70), pode ainda, no bojo dessa dimensão, englobar “desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até as habilidades cognitivas e metacognitivas, [...] caligrafia, ortografia, [...] pontuação [...]”.

Sob a perspectiva da dimensão individual, o letramento é concebido como um exercício pessoal que comporta a apropriação tecnológica das diferentes habilidades de escrita e de leitura. Realizando uma análise do contexto dessa dimensão, averiguou-se que ela possui muito mais elementos que a aproximam do conceito de alfabetização (pela interface linguística e pedagógica) do que do conceito propriamente dito do letramento, por focar na aquisição e na apropriação do sistema alfabético em sua forma, som e regras próprias. Portanto, pautados em Moura (2007a), nessa dimensão individual, o letramento seria produto das práticas escolares, o que mais se assemelha ao processo de ensino aprendizagem de escolarização na fase da alfabetização. Alargando ainda mais essa análise, um outro entrave a partir dessa dimensão, repousa sobre a indagação: Quais aptidões de leitura e escrita qualificariam um indivíduo como letrado? Quicá, seria menos complexo reconhecer o sujeito como alfabetizado ou não, o que ainda geraria polêmicas, se fossem adotadas as premissas libertadoras difundidas por Freire, que acoplam as questões culturais e políticas no âmbito do debate sobre alfabetização.

Não obstante, a outra dimensão reconhecida como dimensão social do letramento o distancia de ser um atributo individual que uma pessoa possui e se apossa; mas se articula ao “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (Soares, 2020a, p. 72). Porquanto, observou-se que o cerne não é mais diretamente a aquisição da leitura e da escrita em si, e sim as práticas sociais as quais entrelaçam essas apropriações no cotidiano da vida das pessoas. E mesmo no reconhecimento dessa dimensão social,

há desdobramentos de interpretações, uma advinda do pensamento liberal e outra oriunda de perspectiva mais radical.

A interpretação que resulta, segundo Soares (2020a), no letramento funcional, se assenta na perspectiva liberal voltada à conformação das habilidades de escrita e de leitura para que o sujeito “funcione” a fim de atender a sociedade, com vistas a se ajustar às exigências sociais. A escrita de um relatório de trabalho, a leitura de um discurso político, a leitura de uma receita médica, a leitura da placa de um ônibus, um preenchimento de formulário para adesão a algum programa ou benefício, são exemplos de letramentos funcionais. Moura (2007b) ainda representa essa dimensão, exemplificado a questão da elaboração de uma tese de doutorado defendida perante uma banca como requisito para a obtenção do título de doutor e a escrita de uma simples anotação na agenda escolar de um filho, justificando a ausência nas aulas em um determinado período.

Já a outra interpretação da dimensão social do letramento, a versão considerada mais revolucionária, não elimina a interpretação anterior, até porque ela é uma realidade na qual se vivencia em função do sistema de sociedade que nos é imposto. E é sobre essa constatação que a versão radical se debruça, em questionar as relações de poder que estão emaranhadas nas práticas sociais da leitura e da escrita da sociedade da qual se faz e se é parte, evidenciando a necessidade de valorar as questões culturais e a emancipação do cidadão. Sobre isso, Marcuschi (2001) assevera que

[...] não é mais possível investigar questões relativas ao(s) letramento(s), isto é, as práticas de leituras e escritas na sociedade, permanecendo apenas nos aspectos linguísticos sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos (Marcuschi, 2001, p. 25).

Na busca de exemplificar a implicação dessa dimensão, sublinhou-se sobre o movimento de abaixo assinados para defender uma causa, o texto argumentativo de um jornalista, um bilhete de advertência de um pai para seu filho, a obtenção da vaga em uma universidade pública de renome por um estudante da EJA, a defesa de uma mulher contra uma agressão física. Portanto, reconhecendo a relevância da dimensão social do letramento pelo seu viés revolucionário, depara-se com os fenômenos dos letramentos sociais defendido por Street (2014), que trata de salientar as questões culturais e de indagar sobre as desigualdades das relações que estão por detrás das práticas sociais desenvolvidas a partir da escrita e da oralidade.

As características da alfabetização e do letramento na compreensão de Kleiman e Vóvio (2013), também se revelam distintas, apesar de estabelecerem imbricações que lhe conferem status de interdependência.

No campo da educação, os termos “alfabetização e letramento”, nas últimas três décadas, ganharam estatuto de binômio: não são termos intercambiáveis, mas considerados como relacionados, sendo o último apontado como responsável por agregar novos sentidos e formas ao processo de alfabetização (Kleiman; Vóvio, 2013, p. 178).

Essa explanação pode ser mais bem compreendida em Soares (2020a) ao se identificar que conceito de letramento está enraizado no da alfabetização, e mesmo sem serem sinônimos (o que realmente não o são), um não pode ser debatido sem considerar a existência do outro.

Alargando a dimensão mais social para o letramento, Street (2014, p. 2004), afirma que “letramento é sempre um ato social”, que extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir oficialmente a pessoa no mundo da escrita. Reportando-se, ainda, a Marcuschi (2010, p. 45), verificou-se que “o letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem ‘letramentos sociais’ que se desenvolvem à margem da escola, não precisando serem por isso depreciados”. Em virtude disso, ratifica-se que o letramento social não estabelece relação direta com escolarização; mesmo que a reconheça, esse fenômeno concebe as práticas de leitura e de escrita na esfera das relações sociais como universo de origem de seus debates.

Nessa dimensão, para Street (2014) usar a escrita não significa diretamente dominar a escrita; mas estar envolvido de alguma forma com o universo da escrita. Uma pessoa pode estar na condição de letramento, mesmo sem saber ler e escrever⁷⁷ e mesmo assim acompanhar e interagir com uma reportagem na TV, ou uma história contada por alguém, admirar uma propaganda, locomover-se por meio de transporte público, por exemplo. Nesses casos, a oralidade no contexto das relações sociais começa a desenvolver características de oralidade letrada. Esse debate remete a recordar o que Freire (2021a), mesmo não explorando a epistemologia semântica de

⁷⁷ Kleiman (2007) destaca sobre a interação com o mundo letrado, mesmo antes da apropriação da escrita. Sobre isso, observa-se a citação a seguir “[...] bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologicada e letrada” (Kleiman, 2007, p. 9).

letramentos sociais, já insistia em defender que a leitura do mundo precede a leitura da palavra⁷⁸. E esse é o sentido de, mesmo sem ser escolarizado, o indivíduo lê o mundo, relacionando-se no e com o mundo.

Nessa direção, Kleiman (2008) também apresenta sua definição sobre letramento, destacando a sua relação com a interface social.

Podemos definir hoje letramento como as práticas sociais que podem usar a escrita e oralidade enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Nesta concepção, letramento são práticas voltadas para especificidade social do cotidiano (Kleiman, 2008, p. 19).

Interessante perceber que essas práticas de leitura e de escrita estão inseridas no contexto cotidiano, sendo exercidas de forma consciente ou até mesmo inconsciente pelo sujeito. Impelidas pelas necessidades e pelas circunstâncias, a pessoa quer seja jovem, adulta ou idosa se relaciona com as palavras ou com outros símbolos para manter sua sobrevivência do dia a dia, ou mesmo para desenvolver funções específicas de outra natureza.

Mortatti (2004, p. 98), semelhantemente, compreende o letramento focado no uso da linguagem nas relações socioculturais, quando menciona que esse conceito “está atrelado diretamente à língua escrita, seus lugares, as suas funções e ao seu uso nas sociedades grafocêntricas”. Nessa concepção, compreende-se a valorização da linguagem escrita como fortes indícios para o letramento, contudo percebe-se que esse fenômeno pela dimensão social não se restringe a esse critério, a considerar que outras formas de linguagens podem fomentar uma posição de letramento social na sociedade. Essa autora, assim como Freire (2021b), traz à tona questionamentos sobre a serviço de quem estariam essas práticas sociais? Estariam voltadas apenas as demandas utilitaristas e funcionais ou haveria possibilidades para que tais práticas possam ser recriadas?

Dando continuidade as aproximações e aos distanciamentos conceituais, verificou-se na literatura (mais especificamente na área da linguística e da psicologia) que nem todos os autores defendem a inserção do termo letramento, para amplificar a alfabetização para as questões das práticas sociais da leitura e da escrita. Goulart

⁷⁸ A discussão sobre a leitura do mundo precedendo a leitura da palavra é debate recorrente em diversas obras de Freire (2021a, 2021b, 2021c, 2021e) e Freire e Macedo (2021). A relevância da cultura imbricada na realidade do educando é um dos pontos fulcrais na perspectiva Freireana que vislumbra por uma alfabetização dialógica, o qual ele considera ser emancipadora, crítica e libertadora.

e Santos (2017) e Smolka (2017) entendem que o termo alfabetização já comporta as facetas social e linguística e que o termo letramento postulado na expectativa de tornar clara essa dupla perspectiva, não seria necessário, haja vista a dimensão discursiva da alfabetização.

Na constituição de seu arcabouço teórico-analítico, a alfabetização discursiva, segundo Goulart e Santos (2017, p. 103) localiza seu objeto de análise no discurso, sendo esse “um conceito teórico, objeto histórico que se manifesta na materialidade da língua (...)”. Um dos cerne da alfabetização pela abordagem discursiva, então, parece estar voltado para a própria metodologia de trabalho de natureza linguística, pois conforme Smolka (2017, p. 35), “o foco, então está nos modos de proceder, mostrar, argumentar, compartilhar etc – ou seja nos modos de significar as formas singulares de produção de conhecimento [...]”.

Outro conceito que vem à tona é “Alfalettrar”, discutido na obra de Soares de 2021, que entrelaça letramento e alfabetização. A partir de uma experiência própria que se iniciou em 2007 e se seguiu por 12 anos na rede de ensino de um município de Minas Gerais, Lagoa Santa, essa autora e professora alfabetizadora vivenciou intensamente uma interação com outros professores e estudantes nas idades entre 04 e 08 anos.

Essa proposta corroborou para reverter o fracasso escolar daqueles alfabetizando, bem como elevou os índices de qualidade educacionais, tendo como algumas ações, segundo Soares (2021),

um processo cotidiano de desenvolvimento das professoras e professora, definição de metas a serem alcançadas em cada ano de escolarização, construídas coletivamente em 2007, bem antes das discussões sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), análise criteriosa das práticas de ensino; orientação dos processos de conceitualização da língua escrita pela criança e de sua progressiva apropriação do princípio alfabético, desenvolvimento de habilidades de leitura fluente e interpretação de textos, produção de textos (Soares, 2021, p. 13).

Todas essas ações se deram em um clima de comprometimento com a aprendizagem, o que resultou em 2021 na publicação do livro “Alfalettrar”. Apesar de não se tratar de uma experiência com estudantes constituídos por jovens, adultos ou pessoas idosas, as articulações que Soares (2021) elabora entre letramento e alfabetização podem ser ressignificadas no universo da EJA, desde que se respeite as especificidades destes sujeitos na prática educativa.

Mergulhando em seus estudos, Soares (2021) constatou que demandas sociais e culturais culminaram na invenção da escrita em função da necessidade de responder às essas demandas. Ao longo do tempo, a maioria das sociedades foram se tornando grafocêntricas, aprendendo a tecnologia da escrita e a aplicando em seus contextos sociais. Não sendo esses processos lineares e subsequentes; eles se apresentam como processos conectados, compostos por camadas: o letramento e a alfabetização.

Soares (2021) afirma que usa em sentido figurado a palavra “camadas”, pois para ela é

onde as aprendizagens se superpõem constituindo o todo. Cada aprendizagem diferencia-se das demais por processos próprios, mas interdependentes - cada aprendizagem depende das demais, como aprendizagem do sistema de escrita para que se possa ler e escrever, usando a escrita nas situações culturais e sociais em que a escrita está presente (Soares, 2021, p. 19).

A interdependência faz com que uma camada mais interna (alfabetização), apresente elementos de sustentação à estrutura da camada mais externa (letramento), estabelecendo nessa sobreposição, as relações de dialogicidade e de composição na formação de um todo não homogeneizado.

Sobre alfabetização, Soares (2021), ainda, pontua que é um

processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas- procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos (lápiz, caneta, borracha...) aquisição de modos de escrever e modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou ler, seguindo convenções da escrita [...] (Soares, 2021, p. 27).

Observa-se, na citação acima, a prevalência da alfabetização pela dimensão linguística quanto à habilidade da escrita em sua essência formal, respeitando convenções, códigos alfabéticos e as metodologias, principalmente quando é mencionado sobre “modos de leituras e escritas”. Assim, as questões como consciência fonológica, estrutura de sílabas, ortografia, estão contempladas nos processos de alfabetização, visando compor um discurso tanto escrito quanto falado que possa ser compreendido socialmente.

Já para elucidar sobre letramento, desmembraram-se as definições de Soares (2021) em dois momentos, a fim de facilitar a discussão dos elementos mais pontualmente. No primeiro momento, a referida autora descreve o letramento como a

capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como capacidade

de ler ou escrever para atingir objetivos específicos- para informar ou informar-se para interagir com os outros para imergir no imaginário, no estético para ampliar conhecimentos para seduzir ou induzir, para divertir-se para orientar-se para dar apoio à memória[...] (Soares, 2021, p. 27).

As práticas sociais são, simultaneamente, campos de demandas e de recepção dos usos das práticas de leitura e de escrita, pois é do universo do cotidiano social que são criadas as demandas de leitura e da escrita e é sobre esse mesmo universo que ocorrem os eventos dessas práticas. Diante da necessidade de interagir e se relacionar com esses eventos⁷⁹ de letramento, os sujeitos se apropriam de habilidade de leitura e de escrita, mas muito além disso, eles resgatam valores, ideologias, memórias e ações que os impulsionam, por exemplo, ir ao cinema e realizar a leitura das legendas de forma que faça sentido para a pessoa de acordo com suas memórias e os substratos intrínsecos a sua bagagem de vida.

Em um segundo momento, Soares (2021) declara que letramento pode compor

[...] habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros textuais; habilidade de orientar-se pela leitura[...] atitude de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, aos contextos (Soares, 2021, p. 27).

A inserção efetiva e plena no universo da escrita remete à pró-atividade com o texto, conduzindo o indivíduo não apenas a ser espectador, mas protagonista que elabora e apresenta sua percepção e interpretação dos fatos, de forma prazerosa, motivadora, que se lança a investigar ora se munindo de informações para si, ora para terceiros. Outro aspecto relevante remete ao final da citação, a qual se refere à forma como o sujeito se percebe no processo de letramento, depende das circunstâncias, dos contextos temporais, espaciais, culturais que os circundam. Isso interfere na relação que a pessoa estabelece com a linguagem e, conseqüentemente, com a própria constituição da identidade do ser social.

Identificando as especificidades de cada processo: alfabetização e letramento, Soares (2021) reconhece suas distinções, ao mesmo tempo em que enaltece a interdependência entre elas como chave para o desenvolvimento da leitura e da escrita voltadas para as práticas sociais dos sujeitos.

⁷⁹ Os eventos de letramento se referem às situações, fatos visíveis que demandam a escrita (Street, 2014). Por compor os pressupostos dos letramentos sociais, adiante nessa tese foi reservado um espaço para discutir detalhadamente sobre eventos de letramento e sua articulação com as práticas de letramento.

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos; portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização- a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2021, p. 36).

Relacionando alfabetização e letramento que resulta no “Alfaletrar”, Soares (2021, p. 37) declara que são “duas peças de um mesmo quebra-cabeça que se complementam e representam a integração (...), e em embora se complementem, possuem formas diferentes”. Essas formas distintas abordam conhecimentos, habilidades, competências específicas que podem ser encontrados alguns elementos até similares, entre alfabetização e letramento, mas nunca idênticos. Utilizando essa metáfora das peças do quebra-cabeça, uma peça do encaixe em relação a outra pode até ter uma ponta, um lado parecido, mas nunca igual, pois dessa forma, o encaixe não poderia se estabelecer.

Portanto, no “Alfaletrar”, a alfabetização é a camada que se volta mais para a consciência fonética, a apropriação do princípio alfabético; já o letramento remete para a leitura e escrita pela compreensão e pela interpretação de textos contextualizados na vida dos sujeitos.

Na camada da alfabetização, trabalha-se com questões que tratam do significante - cadeia de sons que representam um ser, um conceito, uma ideia, e significado – o ser, o conceito, a ideia a que a cadeia de sons se refere da consciência tanto fonética como fonêmica e na camada do letramento se trabalha com questões focadas no texto tanto escrito quanto falado, abordando categorias e gêneros textuais, leituras, vocabulários conforme contextos, estratégias de interpretação, produção de textos.

Dessa forma, Soares (2021, p. 289) preconiza o “Alfaletrar” como um método, uma proposta de ensino, por isso se justificam as nuances linguísticas tão detalhadas na obra que recebe esse mesmo título “Alfaletrar”. Mesmo que essa tese não foque seus objetivos pela interface de escolarização, baseada na metodologia do ensino e aprendizagem acerca da leitura e da escrita, a qual tal obra se concentra, os pressupostos das aproximações e dos distanciamentos que Soares (2021) evidencia nos substratos destes processos de alfabetização e letramento, contribuem para

alargar as percepções acerca dos sentidos que as pessoas jovens, adultos e idosas podem atribuir às práticas da escrita e da leitura.

No que tange aos aspectos de convergências, ainda se averigua que ambos, alfabetização e letramento, são compreendidos como processos e, como tal não apresentam um fim em si mesmos e ainda se permitem aprimorarem, dependendo dos contextos nos quais os indivíduos se inserem. Ambos os conceitos apresentam em suas discussões as relações de leitura e escrita, e mesmo que na alfabetização (na dimensão mais linguística) a relação esteja voltada para a apropriação da tecnologia do código alfabético de uma língua; no letramento a relação é de dialogicidade com esse mesmo universo da leitura e da escrita, pela vertente mais social, ultrapassando a esfera pedagógica. Aqui repousa mais de um dos aspectos de aproximação entre as percepções de Soares (2021), com a de Street (2014), quando debatem que o letramento não exige necessariamente essa apropriação tecnológica e que esse processo envolve práticas sociais as quais se encontram palavras escritas e/ou faladas. Ademais, ambos autores tratam da dimensão social do letramento, e mesmo com profundidades distintas, Soares questiona acerca do atendimento funcional, utilitário das práticas sociais de leitura e de escrita advindas das demandas da sociedade que circundam o sujeito e Street aprofunda esse debate pelo viés crítico das relações envoltas em outras categorias como poder, ideologia, política e cultura que estão imbricadas na dimensão social nas quais a escrita e a leitura se inscrevem.

Por conseguinte, mesmo esses autores se concentrando nas discussões de suas áreas de pesquisa, sendo Soares (2020a) de extrema relevância nas discussões de enfoque linguístico, educacional e Street (2014) na dimensão sociológica, antropológica, conseguem promover espaços para que pesquisas como esta tese possam ser tecidas pela lógica da interdisciplinaridade enriquecendo ainda mais a compreensão sobre os sentidos e os desejos que os estudantes da EJA atribuem às práticas da escrita e da leitura que perpassam no cotidiano de suas vidas.

Delineando ainda mais entrelaçamentos conceituais, depara-se com Freire (2021a, 2021b, 2021d) que apesar de não fazer uso dessas terminologias “Letramento” ou “Alfaletrar”, já avançava na essência que provoca esses estudos epistemológicos, evidenciando a dimensão sociológica ao se referir à educação. “Talvez seja esse o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha da sua história. Isto é, biografar-se, existencializar-se, historicizar-se no mundo” (Freire, 2021f, p. 12). Por essa vertente,

é possível encontrar elementos que aproximam Street de Freire, pois ambos discutem intensamente as questões educacionais acompanhadas das discussões que envolvem críticas às relações de poder, política, dominação, considerando os aspectos culturais como elementos constitutivos da identidade dos sujeitos.

O que está em jogo aqui é a noção de alfabetização que estabelece as relações de poder e de conhecimento não apenas a o que os professores ensinam, mas também aos significados produtivos que os alunos, com todas as suas diferenças **culturais e sociais**, trazem para as salas de aula como parte da produção de conhecimento e da construção de **identidades pessoais e sociais**. (Freire; Macedo, 2021, p. 60, grifo nosso)

Kleiman (2008), ao discutir letramentos sociais, também já reconhecia a visão progressista de Freire, quando cita que

(...) o domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso [e a criticidade] a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e através deles, a possibilidade de acesso a discussão do poder. Daí as pesquisas sobre o letramento hoje em dia, seguindo o caminho traçado por Paulo Freire há mais de trinta anos, enfatizarem o efeito potencializador, ou conferidor de poder, do letramento. A palavra de ordem nos estudos sobre o letramento que se voltam para a transformação da ordem social é o *empowerment through literacy*, ou seja, potencializar através do letramento (Kleiman, 2008, p. 08).

Por meio das mudanças das relações sociais (que em muitas ocasiões são resultados da relação entre oprimidos e opressores) as pessoas jovens, adultas e idosas têm possibilidade se empoderarem⁸⁰ e, nesse movimento de resistência, emancipação e interação, inclusive cultural permitem, simultaneamente, que os seus conhecimentos já existentes possam ser reestruturados, aperfeiçoados e/ou ampliados.

Conforme argumentam Pinto (2010) e Freire (2021c), a sociedade utiliza-se da educação para perpetuar a cultura. A pessoa educada pela sociedade modifica esta mesma sociedade como fruto da própria educação que tem recebido dela.

Esse processo das relações sociais e da interatividade não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens e das mulheres protagonistas da história. A realidade histórica pode condicionar, mas não determina a realidade dos sujeitos, os quais criadores de novas realidades, podem converter o rumo de suas trajetórias de vida. Conforme Freire (2021f, p. 51), “Se os homens [humanos] são produtores desta

⁸⁰ Empoderar refere-se à emancipação política, transcendendo ao desígnio inicial de atribuir poder, vislumbrando evidenciar as potencialidades criativas dos sujeitos perante as formas de relações de poder, por meio de uma conscientização crítica que possibilite a transformação tanto na dimensão individual como coletiva (social), de acordo com os pensamentos de Freire e Macedo (2021).

realidade e se esta, na invenção da *práxis*, se volta sobre eles e os condiciona, podem transformar a realidade opressora, é tarefa histórica, é a tarefa dos homens”.

O conjunto dos dados da cultura se torna socialmente consciente mediante ações dos seres humanos pela expressão da linguagem. Por meio da linguagem, o ser generaliza e transmite o conhecimento acumulado pela história social da humanidade. Sob essa perspectiva, Giroux (2021) relembra que

a linguagem, como define Freire, tem um papel ativo na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade. “A língua é o verdadeiro recheio da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidades (Giroux, 2021, p. 08).

Quando essa expressão da linguagem se sustenta na manutenção das estruturas de classe e no fomento da produção do sistema capitalista, é que se percebe a face de dominação e de alienação da educação.

Em tal perspectiva, a alfabetização mecanizada visa apenas as reproduções linguísticas e ao preenchimento das lacunas do analfabetismo, o que não corrobora para a construção da identidade do sujeito alfabetizado. Tal situação é subversiva, haja vista que se precisa é de seres pensantes, livres para condução de novas práticas que teçam novas relações sociais.

Alicerçados em Freire (2021a, 2021e), observou-se que o pensamento de uma educação libertadora para vida se faz nas relações com o outro. Por estes mesmos pressupostos, os letramentos sociais podem promover a valorização da cultura e da identidade do indivíduo.

Confirmou-se essa perspectiva cultural, quando Freire (2021b, p. 42) menciona que, “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”.

A concepção de Freire⁸¹ compreende a alfabetização como o despertar de consciência, como meio de superação de uma consciência ingênua e a conquista de uma consciência crítica que liberta o indivíduo para se inserir na sociedade para assim modificá-la. Portanto, essa concepção humanista e progressista mantém-se atualizada e hoje vem a ser bem mais compreendida, ultrapassando o fomento das

⁸¹ Assim, devido à importância nacional e internacional de Paulo Freire para a educação, mais adiante nesta tese será possível visualizar uma seção que tratará dos debates sobre o ser humano, as suas relações sociais, a educação e a alfabetização na dimensão política e sociológica.

tecnologias das práticas da escrita e da leitura, mas avançando para compreender como essas práticas podem corroborar para a emancipação da pessoa jovem, adulta e idosa. A partir dessa consideração, que abarca a contestação do poder, da hierarquização e defende a liberdade, podem-se usar os termos “letramentos sociais” ou “educação/alfabetização libertadora” como sendo convergentes.

Diante dessas perspectivas, é pertinente reconhecer que estudos como este que envolvem sentidos e desejos; práticas sociais sobre leitura e escrita; educação de jovens e adultos [e pessoas idosas], possam vislumbrar as práticas sociais libertárias que permitam a transformação do indivíduo e da sociedade no qual se faz parte.

4.4 LETRAMENTOS SOCIAIS: DA DISCUSSÃO INICIAL DOS MODELOS, PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTOS A OUTRAS ARTICULAÇÕES

A cultura da linguagem escrita e falada tem sido objeto de interesse de várias áreas do conhecimento como sociologia, filosofia, psicologia, pedagogia, antropologia, linguística e, em decorrência disso, estudos que buscam compreender a complexidade dessa cultura, foram e estão sendo desenvolvidos, e o letramento se situa como um desses estudos que dialoga de forma interdisciplinar, evidenciando a articulação entre escrita e oralidade pela interface das relações sociais.

As discussões propostas pela linguística sobre os meandros entre a fala e a escrita, os diversos questionamentos sobre a concepção de aprendizagem da escrita como algo essencialmente escolar, universal e neutro (Freire, 2001; Soares, 2003; Kleiman 2008) e as pesquisas sobre como adultos não alfabetizados que convivem em contextos diversos lidam com a escrita na escola e fora dela (Tfouni, 2013; Kleiman 2008) incitaram diversas discussões epistemológicas sobre a escrita, a leitura e práticas sociais, sendo uma delas a do letramento, o que vem expandindo e problematizando o conceito de “alfabetização”. Criou-se, assim, um grande desafio para os pesquisadores brasileiros, compreender a linguagem e suas formas de escrita não apenas pelo ponto de vista psico(linguística), mas sobretudo, histórico e sociocultural.

Dos estudos realizados por estudiosos anglo-saxões, como Brian Street⁸², ao longo do século XX para compreender o impacto sociocognitivo e cultural da escrita, assim como o papel da oralidade na história da cultura humana e sua inter-relação com as práticas sociais, os chamados “novos estudos do letramento⁸³” têm colaborado para a ampliação dos debates teóricos e práticos, além de expandir o leque para reflexões no campo das ciências humanas.

Assim, Street (2014), um dos autores percursores por essa concepção de letramentos sociais, questiona a abordagem de escrita da cultura ocidental, que privilegia o discurso das classes dominantes, em detrimento de outros. Essa abordagem, distancia-se do reconhecimento dos processos sociais, históricos e culturais como parte constituintes das relações que articulam leitura e a escrita.

Uma das obras de relevância de Street para esse campo se intitula “*Letramentos Sociais: abordagens críticas de letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*”, com a primeira edição em inglês no ano de 1995, constituindo um material de referência para diversas produções e pesquisas acadêmicas, inclusive no Brasil (primeira edição em português em 2014), uma vez que retomou de forma explícita a complexidade do letramento pela pluralidade que ele vislumbra na relação com as práticas sociais, envolvendo a linguagem. Assim, reconhece-se que há diferentes usos sociais da linguagem e que os sentidos atribuídos à escrita e à leitura dependem dos contextos e das práticas sociais que cada grupo estabelece para se comunicar.

O autor supracitado enfatiza a abordagem antropológica e sociológica, a partir de seus estudos sobre o letramento.

O que veio a ser denominado “Novos Estudos do Letramento” representa uma nova tradição na consideração da natureza do letramento, detendo-se não tanto na aquisição de habilidades, quanto em abordagens dominantes, mas sim, naquilo que significa pensar o letramento enquanto uma **prática social** (Street, 2014, p. 67, grifo nosso).

No Brasil, o debate acerca de letramento também se iniciou pelo enfoque linguístico na segunda metade dos anos 80, por meio do livro de Mary Kato, de 1986,

⁸² Brian Vicent Street é professor e antropólogo britânico. Suas pesquisas na King's College de Londres o configuraram como um dos principais teóricos dos letramentos sociais, um dos ramos de interesse da pedagogia direcionada à EJA, que procura debater as práticas sociais em torno do mundo letrado dos sujeitos tanto não alfabetizados quanto alfabetizados.

⁸³ Antes aos considerados “novos estudos de letramento”, o conceito letramento já era utilizado pela área da linguística na Europa, todavia o enfoque para os fatores sociológicos e antropológicos emergem a partir desses novos estudos que tiveram Street como um dos seus precursores.

intitulado “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*”. No decorrer de dois anos, em 1988 é lançado no Brasil a obra “*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*” da autora Leda Verdiani Tfouni. Na referida obra são exploradas, pela primeira vez, as especificações do letramento, extrapolando a dimensão exclusivamente linguística, ou seja,

[...] o letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita [...] e tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no mais amplo (Tfouni, 2010, p. 9).

Motivado por todo esse movimento de produções, o termo letramento, segundo Soares (2020a), projeta-se, inserindo-se nos léxicos e nos estudos nos campos da Educação, da Linguagem e das Ciências humanas e sociais. Novos estudos nacionais para aprofundar esse conceito se evidenciam, culminando em 1995, na primeira edição da obra “*Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*”, da autora Angela Kleiman, tendo como uma de inspirações nacional a autora Tfouni e internacional, o pesquisador Street (que até a ocasião não possuía edições na língua portuguesa). Após essas obras, sucederam outras também consideradas pioneiras como “*Letramento: um tema em três gêneros*” em 1998 e “*Alfabetização e letramento*” em 2003, “*Alfabetização: a questão dos métodos*” em 2016, e “*Alfalettar*” de 2020 todas de Magda Soares, a qual foi se consolidando como grande linguista estudiosa na relação entre alfabetização e letramento. Outras obras, artigos e livros de outros (as) autores (as) como Ribeiro (2004), Mortatti (2004), Rojo (2009) despontaram, contribuindo para elucidar ainda mais o fenômeno do letramento.

A introdução do conceito de letramento no meio acadêmico, segundo Kleiman (2008), começou a ser usado na tentativa de distinguir os estudos sobre o impacto social da escrita dos outros estudos sobre alfabetização, que se pautavam nas competências individuais no uso e na prática da escrita. Na visão de Kleiman (2008) e Rojo (2009) o letramento está voltado para competências sociais, pois parte de uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionado ao papel da linguagem verbal, não verbal para tornar significativa a interação; mas que não envolve necessariamente dominar subjetivamente as tecnologias do saber ler e escrever.

Dialogando com Kleiman e Sito (2016), acredita-se que o conjunto das práticas sociais, culturais e discursivas que emergem da complexidade estrutural de uma

sociedade hierarquizada, resultam em modelos de letramentos diferenciados. As transformações dessas práticas, pelo recorte do letramento, perpassam pela consciência linguística; mas sobretudo pela conscientização do papel político do sujeito.

Por conseguinte, como o fenômeno do letramento está vinculado aos contextos no qual as práticas sociais ocorrem, o mais adequado é considerá-lo no plural. Nesse enfoque, diferentes sociedades e grupos sociais têm variadas formas de letramentos, tendo na escrita tantos efeitos qualitativos sobre os sujeitos quanto são as possibilidades e as funções que aquela assume para esses em contextos sociais específicos. Os letramentos são considerados como conjuntos de práticas discursivas, como formas de usar a língua e outorgar sentido tanto à fala quanto à escrita (Kleiman, 2008; Rojo, 2009, 2012; Street, 2014; Soares, 2004; Tfouni, 2010). Tais práticas estão integralmente articuladas às identidades das pessoas que as realizam; mudanças nessas práticas resultam em mudanças identitárias, porque correspondem a transformações nas formas de interação e de modelos de ação nas esferas que circundam estes sujeitos.

Logo, a partir desses olhares, o letramento se multiplica em diversas áreas de conhecimento e, portanto, isso seria mais uma das razões pelas quais o mais coerente é tratar sobre “letramentos”⁸⁴, já defende Tfouni (2010), Rojo (2009), na forma pluralizada, pois adentra em práticas mais específicas que envolvem política, economia, tecnologia e ciência, que se encontram sempre em distintos espaços e tempos. Assim, observa-se, o uso de diferentes letramentos como digital, literário, acadêmico, jurídico, empreendedor. Cada área profissional e de conhecimentos possui sua forma e método de escrita que é comum à compreensão dos integrantes de seu meio. Para isso, não somente cada nicho de conhecimento possui uma cultura própria, como cada grupo que o constitui possui suas formas próprias de se relacionarem socialmente com a leitura e a escrita. Com base em cada uma dessas realidades, os sujeitos que desejam inferir, principalmente nos contextos que lhe são, a priori, estranhos ou desconhecidos, precisam exercitar práticas de letramentos, considerando a cultura desses outros ambientes.

⁸⁴ O conceito de letramentos múltiplos, na visão de Rojo (2009, p. 108), “é um conceito complexo e ambíguo e pode envolver a questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais, como a perspectiva multicultural de práticas sociais de leituras e escritas de uma comunidade, de um povo”.

Nesse sentido, ao considerar a complexidade imbricada no conceito, Dionísio (2007) também compreende o letramento no plural, uma vez que reconhece que esse fenômeno envolve outras linguagens, não somente a verbal, que são estabelecidas nas práticas voltadas para atingir fins específicos de vida, distanciando-se de competências exclusivamente técnicas.

Street (2014), apesar de ser um dos elucubradores sobre letramentos sociais, alerta para uma preocupação de que a ampliação demasiada de conceitos como: “letramento eletrônico”, “letramento político”, “letramento emocional”, “letramento tátil” entre outros, tendem a descaracterizá-lo, pois corre-se o risco de reduzi-lo a apenas como habilidade, o que seria uma compreensão inverídica, haja vista a amplitude e a profundidade das linguagens e das relações dos estudos sobre letramentos sociais que problematizam as categorias de poder, de dominação, de ideologia e de cultura.

A participação mais crítica e ativa do indivíduo com e na sociedade pode ser mediada pelos letramentos, em virtude da experimentação demandada das ações letradas no cotidiano. Para efetuar uma atividade social rotineira com fins específicos como ida ao supermercado, esquematiza-se um rol de ações e de produtos necessários. Nesses momentos, comparam-se itens, avaliam-se preços, observam-se a validade e a composição dos produtos, projetando opiniões críticas que revelam questões intrínsecas de valores, crenças e identidades.

Desenvolver a capacidade de ler um livro e extrair a sua ideia central, opinar criticamente sobre esse livro, saber ler um texto e realizar um resumo dos pontos mais relevantes, fazer um *check-list*, elaborar um cronograma e um planejamento de atividades, argumentar em um grupo social a favor ou contra uma ideia, organizar uma viagem, um passeio são apenas alguns exemplos simples que encontram no letramento, formas de lidar com as práticas sociais que requerem o uso da linguagem escrita, oral, hipermidiática ou de qualquer outra forma de linguagem. A ação de ler um manual de instruções (de um aparelho, de um curso...), por exemplo, ou discordar de uma opinião de um noticiário são habilidades que podem ser vivenciadas em um processo de letramento constante e contínuo.

Ribeiro (2004) destaca que os textos em prosa, como editoriais, reportagens e informações extraídas de mapas, tabelas, quadro de horários, podem ser manuseados e criados pelos sujeitos, os quais ao fazerem uso destes tipos de materiais, reconstruírem suas próprias práticas sociais.

À luz de Ribeiro (2004), as práticas da redação própria (escrita) e da oratória podem ser requeridas em diversas situações da vida. Quer seja no trabalho, pela necessidade da elaboração de um comunicado, relatório, ou mesmo a apresentação de trabalhos para um grupo na escola, ou mesmo a participação de orador no culto religioso, ou ainda o desejo de agradecer a presença de convidados na festa de aniversário de um filho, são circunstâncias do cotidiano que impactam no desenvolvimento dos letramentos.

As possibilidades de autonomia e de independência promovidas pelos letramentos são consequências que estimulam a conexão com novos eventos e práticas sociais. A possibilidade de decidir para onde ir independente da ajuda alheia, participar de uma entrevista de emprego com segurança, interpretar um texto com criticidade, dar risadas de uma piada com múltiplo sentido, integrar-se no time de futebol do bairro, compor grupos para defender causas; trocar de trabalho - ou quiçá se tornar um empreendedor – ou continuar os estudos; enfim, percebe-se um ser sócio-histórico, faz toda a diferença na percepção identitária de si e do mundo. Todavia, todos esses eventos que fazem parte dos fenômenos de letramentos, não podem se reduzir a apenas serem ações. Os questionamentos sobre para quem se está escrevendo ou falando; em virtude do que se escreve ou fala determinado assunto; a quem se deseja beneficiar ou prejudicar com o que está sendo falado ou escrito, compõem a complexidade da dimensão sociológica⁸⁵ que indagam os mecanismos de reprodução e de opressão que podem ser implicados em cada situação do cotidiano. Portanto, ultrapassando essas possibilidades de vivências, os debates sobre os modelos de letramentos sociais apresentados por Street (2014) sinalizam evidências que consideram a escrita e a oralidade articuladas a outras questões que envolvem poder, ideologias, dominação e cultura, que buscarão fomentar no indivíduo uma conscientização mais crítica para se constituir como ser histórico-cultural, que se faz na e com a história. Desconsiderando a existência de um

⁸⁵ Todos esses questionamentos de ordem sociológica são os encontros dos pensamentos de Freire e Street, que indagando as forças hegemônicas elitistas, buscam na compreensão da cultura uma alternativa na educação (inclui-se aqui nos letramentos sociais) para resistir ao determinismo neoliberalista.

letramento neutro e universal, Street (2014) defende, em diálogo com outros autores⁸⁶, o modelo ideológico em oposição ao modelo autônomo de letramento; os quais serão categorizados a seguir.

4.4.1 Modelos de letramento: do autônomo ao ideológico

Nos estudos sobre letramentos sociais, Street (2014) reconhece a existência de dois modelos: o ideológico e o autônomo, de forma, por meio de suas caracterizações, conseguir confrontá-los e até mesmo articular elementos que corroboram para o alargamento dos debates que envolvam as pessoas jovens, adultas e idosas, as suas práticas de leitura e escrita e suas dimensões socioculturais.

O modelo denominado “autônomo” representa a dimensão individual do letramento em seus aspectos mais técnicos, relacionados aos processos cognitivos da leitura e da escrita. (Não se atendo a outros atributos, poder-se-ia aproximar esse modelo da percepção de alfabetização tradicional, por julgar o enfoque aos aspectos mais técnicos e cognitivos).

Estabelece-se, nesse momento, um alerta para a expressão “autônomo”, a qual poderia transmitir uma falsa ideia de um modelo mais livre e comprometido com o empoderamento da pessoa. Todavia, a característica de autonomia, na interpretação de Kleiman (2008) refere-se ao fato de que a escrita seria um produto completo em si mesmo (independente, autônomo) e não estaria atrelada ao contexto de sua produção. Assim, a interpretação textual seria determinada pela lógica interna que estaria explicitada diretamente nas palavras escritas.

Sob essa perspectiva, o referido modelo é caracterizado pela (tentativa de) desarticulação das dimensões social e da política nas práticas de leitura e de escrita e contribui para a propagação da falsa ideia de que há uma única forma do letramento a ser desenvolvida, ou seja, que os sujeitos, quer sejam crianças, pessoas adultas e idosas desenvolveriam seu processo de aprendizagem de leitura e de escrita similarmente em todos os contextos. Destarte, esse modelo considera as atividades de leitura e escrita como neutras, universais e independentes de condicionantes

⁸⁶ Barton, Hamilton e Ivanic (2007), outros estudiosos sobre letramentos, postulam outras classificações como: os letramentos dominantes ou institucionalizados e os letramentos locais ou vernaculares. Os primeiros estão associados a organizações formais tais como: escola, igreja, local de trabalho, comércio; já os segundos estão relacionados às práticas das culturais locais (o que se assemelha aos estudos dos multiletramentos pela dimensão cultural).

culturais e das estruturas de poder, atribuindo responsabilidade do fracasso escolar ao sujeito, conferindo-lhe culpa pelo não rendimento, principalmente na produção da escrita.

O Modelo autônomo, questionado por Street (2014), é caracterizado pela ênfase nas habilidades cognitivas individuais, na sobreposição da escrita sobre a oralidade, pressupondo uma única direção em que o letramento pode ser traçado, solapando os contextos culturais locais. Esse modelo concebe a escrita como algo imutável, ou seja, é vista como independente do social, desvinculada do contexto em que ocorre a interação. Desse modo, “[..] o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais [...]” (Street, 2003, p. 4).

Os pilares que embasam esse modelo defasado são a correlação entre a aquisição da escrita e do desenvolvimento cognitivo; da ênfase na dicotomização entre oralidade e escrita e a atribuição de poderes “superiores”, “mágicos” intrínsecos à escrita. Outro aspecto a ser problematizado é a associação automatizada entre domínio da tecnologia escrita e a ascensão social, em que o primeiro garantiria o segundo. Há, portanto, a crença de que o desenvolvimento do letramento se relaciona diretamente ao progresso, à civilização, à liberdade individual e à mobilidade social (Street, 2003)

Por mais que haja uma relação entre esses aspectos, eles não são tão diretos, haja vista que sem o desenvolvimento de outras habilidades como a da conscientização crítica, percepção política, elas não produzem efetivamente a autonomia, a transformação e o desenvolvimento. O tecnicismo envolvendo os conhecimentos acerca da leitura e da escrita e sua relação com uma gama de características consideradas benignas, pressuposto do letramento autônomo, como afirma Street (2014), não é suficiente para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. As considerações das dimensões política e culturais são fundamentais para a transformação social, já defendida também Freire (2021e) e precisam estar mais presentes nos debates das políticas públicas. O reducionismo visualizado, por exemplo, no primeiro conceito apresentado pela Unesco em 1958, segundo Ribeiro (2004), sobre a condição de ser letrado, aproximava-se do modelo autônomo de letramento, ao mencionar que “é letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana”. Mesmo apresentando a expressão “vida cotidiana”, o que poderia

aparentar a ideia de dimensão mais social; a falta de explicitação dos fatores culturais, políticos e ideológicos no conceito, e a redução de “frase simples e curta”, oculta as potencialidades e cerceia o direito do sujeito de interagir e compreender contextos mais complexos.

Os pilares que servem de sustentação ao modelo autônomo foram erguidos a partir da criação da teoria da “grande divisa⁸⁷”. Conforme Tfouni (2010), essa teoria propõe que, em uma sociedade letrada, haveria uma separação radical entre os usos orais e escritos da língua (enaltecendo a escrita sobre a oralidade), demarcando assim uma hierarquização entre os discursos. No primeiro (oral), imperaria a informalidade, a casualidade, o emocional, a ambiguidade; no segundo (escrito) haveria a formalidade, a objetividade, o registro e o raciocínio abstrato.

Essa teoria da grande divisa, segundo Tfouni (2010), tem sido criticada por diversos autores internacionais, principalmente por Street, que defende que os usos da língua oral e escrita variam e se misturam conforme as mudanças sociais que as demandam. Dialogando com a concepção linguística, a oralidade e a escrita podem ser investigadas não apenas pela perspectiva das diferenças; mas sobretudo pela perspectiva dos aspectos inerentes que as articulam. Uma visão que vislumbre a linguagem oral e escrita não pelas diferenciações, mas pelas convergências constitutivas, permite que se observe a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da pessoa, substituindo os processos fragmentados e de ruptura que, infelizmente, insistem em serem determinados pelas práticas escolares dominantes.

Tais conclusões emergiram também dos resultados das pesquisas de Scribner e Cole (2014)⁸⁸ as quais atestaram que o desenvolvimento de diferentes habilidades,

⁸⁷ Street (2014), comenta que Walter Ong foi um sacerdote norte-americano, membro da Companhia de Jesus, estudioso, e filósofo que participou da construção da teoria que tinha como pressupostos o domínio da palavra escrita sobre a oralidade. Tal teoria postula a inferioridade das sociedades mais oralizadas em relação àquelas que possuem escrita como centro da linguagem. A defesa é que as primeiras fossem consideradas ‘selvagens ou primitivas’ e as últimas, ‘civilizadas’. Os críticos a essa tese, como Street, atribuíram-lhe o nome de “Grande Divisa”, por considerar que ela promove um abismo de exclusão e de segregação social.

⁸⁸ Os estudos interculturais conduzidos por Scribner & Cole nos anos 80, na Libéria, no *Projeto Vai*, mostraram resultados que permitiram desarticular a relação direta de causa-efeito da escolarização nos modos de funcionamento cognitivo humano. Na tribo “Vai”, existiam três formas de escrita em uso: a *escrita “vai”*, adquirida informalmente em contexto familiar; a *escrita inglesa*, adquirida formalmente na escola, e a *escrita árabe*, adquirida formalmente em contexto religioso. Submetidos a avaliações das capacidades de pensamento abstrato foram entendidos como evidências claras de que o tipo de habilidade desenvolvida está relacionado ao tipo de prática social de que o indivíduo participa mais intensamente.

incluindo aqui a oralidade e a escrita, variam conforme as múltiplas práticas sociais experimentadas pelos sujeitos.

Para Street (2014), a versão da teoria da grande divisa enquadra-se no modelo autônomo em virtude de enaltecer o letramento pelo enfoque na escrita como critério único e primordial para estabelecer diferenças entre processos cognitivos e de comunicação, diferenças tais que representariam um grande abismo, que distancia, segrega e discrimina as pessoas que não dominam formalmente o ler e o escrever das que dominam essas tecnologias.

Essa grande divisa concentra seus esforços em categorizar “iletrados” e “letrados” numa direção hierarquizada que demarca e exclui as possibilidades de emancipação. No que diz respeito a isso, Street (2014) problematiza que

no plano individual, isso significaria que modos de raciocinar, capacidades cognitivas, facilidade com lógica, abstração e operações mentais superiores se relacionam integralmente com a aquisição do letramento. O corolário é que aos “iletrados” presumivelmente faltam todas essas qualidades, não conseguem pensar mais abstratamente, são mais passivos, menos críticos, menos capazes de refletir sobre a natureza da língua que usam ou sobre as fontes de sua opressão política. Parece óbvio, então, que é preciso tornar letrados os “iletrados”, a fim de lhes dar todas essas características e “libertá-los” da opressão e da “ignorância” associadas à sua falta de habilidades letradas (Street, 2014, p. 38).

Portanto, pautando-se por uma perspectiva etnocêntrica, o modelo autônomo ao defender a aquisição da escrita como habilidade essencial e pré-requisito para o desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo e da capacidade de inferências para a resolução de problemas, exclui muito mais do que inclui as pessoas no âmbito da educação. Tfouni (2010) chama atenção a isso, ao declarar

de que o pensamento do alfabetizado é “racional”, e por um deslizamento preconceituoso coloca também que os indivíduos não alfabetizados são incapazes de raciocinar logicamente, de fazer inferências, de efetuar ações cognitivas, bem como que seu pensamento é “emocional” sem contradições (Tfouni, 2010, p. 25).

Na mesma direção, Kleiman (2008) afirma que a simples comparação entre grupos não escolarizados e escolarizados é injusta, pois o grupo dos escolarizados ao ser considerado o “padrão ideal”, pelas lentes dos dominantes, estigmatiza e inferioriza as relações que advém do outro grupo que estabelecessem outras relações com a escrita e a leitura. Desse modo, os sujeitos podem participar de diferentes práticas de leitura, as quais os escolarizados nem imaginam existir, por fazerem parte

a um grupo cultural⁸⁹ distinto e estarem mergulhados de valores, concepções e crenças escolares imbricadas de características do modelo autônomo. Isso nos instiga a pensar nos ensinamentos de Freire que, em uma de suas andarilhagens⁹⁰ ao iniciar um círculo de cultura, lança um desafio a seus educandos trabalhadores da construção civil, o qual se fundamentou na solicitação para que esses elaborassem uma pergunta de seu universo a Freire (2021g) e este, após tentar responder, devolveria a pergunta aos mesmos trabalhadores; só que embasada no contexto da vida de Freire. As análises dessa dinâmica, mostrou que cada parte respondia assertivamente somente quando se tratava dos contextos e das relações as quais estavam inseridos e vivenciados.

As representações do modelo autônomo, de acordo com Street (2003, p. 77) “disfarçam suposições culturais e ideológicas que o sustentam para que ele possa ser apresentado como neutro e universal e que o letramento, como tal, terá estes efeitos benignos”. Assim, para Street (2014), a ideia de superioridade por meio da escrita dos povos letrados sobre os não letrados subjaz às práticas do letramento autônomo, as quais buscam disfarçar as diferenças, as hierarquias e as estruturas de poder em seu aparente caráter de neutralidade.

A partir dessas representações do modelo autônomo, muitos organismos e instituições, inclusive escolares fomentam divisões de classes, categorizações, hierarquizações que promovem o privilégio de uns em detrimentos de outros. Seguindo critérios a serviços de uma ordem neoliberalista, as desigualdades sociais se afloram, trazendo à tona os problemas de ordem econômica, social, cultural e política que cercam os mais oprimidos que merecem, por direito, serem compreendidos por outro modelo de letramento.

Assim, ao defender um modelo que vislumbre a dimensão social, Street (2014) afirma que é preciso ir além das questões técnicas e cognitivas e, em função disso, propõe o que ele denomina, de modelo ideológico. Segundo esse autor, no “modelo

⁸⁹ Um debate sobre cultura, interculturalidade e dominação cultural será abordado mais adiante nesta tese, na seção que trata das perspectivas Freireanas.

⁹⁰ Brandão (2010, p. 34), no dicionário de Freire, esclarece o termo “Andarilhagem” quando comenta “que somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um “estar aqui” e um contínuo “partir”, “ir para”. Entre os que andam, viajam e vagam, há os que se deslocam porque querem (os viajantes, os turistas), os que se deslocam porque creem (os peregrinos, romeiros), os que se deslocam porque precisam (os migrantes da fome, os exilados), e há os que se deslocam porque devem (os “engajados”). Paulo Freire pertenceu às duas últimas categorias, sendo prestigiado pela Rádio *Neederland* da Holanda com o título de “andarilho da utopia”, segundo Brandão (2010).

ideológico” de letramento, escrita e leitura são vinculadas às práticas sociais”. Mortatti (2004) embasa essa discussão, ao discorrer que

aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal; mas sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinados contextos socioculturais (Mortatti, 2004, p. 105).

A definição do termo “ideológico” pode até trazer estranheza; todavia o foco está em justamente em denunciar e retratar as relações de poder e ideologias dominantes invisíveis (mas sentidas) pelos mais variados grupos sociais. Assim, segundo Street (2014),

uso o termo ideológico para descrever essa abordagem, em vez de termos menos contenciosos ou carregados como cultural e sociológico; porque ele indica bem explicitamente que as práticas de letramento são aspectos não só da cultura como também das estruturas de poder (Street, 2014, p. 172).

Esse modelo ideológico (que também pode ser nomeado como alternativo ou situado), reconhece que as limitações e as hierarquizações apresentadas nas relações, envolvendo a escrita e a fala são questões que precisam ser debatidas sim, mas de formas articuladas em contextos de cada grupo social, considerando os impactos das estruturas de poder e de ideologias que perpassam por todos esses contextos. Portanto, cada grupo ou comunidade terá uma relação única com a escrita, construída com base em premissas socioculturais desenvolvidas ao longo do tempo. Nessas premissas, segundo o autor em tela,

o modelo ideológico de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por um lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos (Street (2003, p. 4).

Dessa forma, o modelo ideológico possibilita a compreensão de que as práticas de leitura e de escrita são modificadas de um contexto para outro e se referem às estruturas de poder que regem as sociedades. Evidencia-se, nesse modelo, a ação das diferentes culturas na constituição das práticas de leitura e de escrita. Assim, ao abordar as questões na perspectiva da reflexão crítica, enfatizando o potencial de transformação dos modelos ideológicos, busca-se romper com os modelos que insistem em impor um único modelo de letramento que se volte a ser reproduzidor universal.

Portanto, ao propor o modelo ideológico/alternativo de letramento, Street (2014) busca compreender esse fenômeno em termos de práticas sociais concretas e o tenta teorizar em termos de ideologias nas quais diferentes letramentos estão embutidos. Em outras palavras, o modelo ideológico pretende confrontar e criticar as ideologias e as estruturas de poder que estão ocultadas nas diversas relações socioculturais em torno da leitura e da escrita.

Vinculada ainda à reflexão de Street (2014), Soares (2020a) e Rojo (2009) tratam o modelo ideológico/alternativo como a versão *forte* do letramento; em contraposição ao modelo autônomo, considerado por essas autoras como a versão *fraca* do letramento. O enfoque autônomo estaria voltado aos mecanismos de submissão da população às necessidades e às exigências sociais do uso de leitura e de escrita para funcionar no âmbito da sociedade regida por diretrizes neoliberais; enquanto a versão *forte*, que aborda o enfoque ideológico seria mais crítica em relação aos sentidos dos usos da escrita e da leitura, direcionada à emancipação, à formação de identidades culturais e de políticas contra hegemônicas.

Ao verificar todas essas especificidades do modelo ideológico/alternativo, é possível compará-lo à alfabetização libertadora promovida por Freire que, ao valorizar os contextos sociais e culturais dos sujeitos em alfabetização, visa romper com o poder das ideologias dominantes de opressão que estiveram e, ainda, estão presentes na vida das pessoas jovens, adultas e idosas, tanto as alfabetizadas como não alfabetizadas.

Para Freire e Macedo (2021), a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma “certa” forma de interpretação da realidade. Os referidos autores propõem uma educação libertadora que permita a modificação da consciência ingênua, que vê a realidade como estática e baseada em causas místicas; para a consciência crítica que promova transformações sociais. Assim, são nas relações sociais e culturais, na relação com os outros, nos diálogos, nos questionamentos e nas reflexões com e sobre o mundo que pode ocorrer a conscientização de si mesmo como sujeito em construção, capaz de transformar a realidade e de ser transformado por ela. Todas essas relações podem suceder no âmbito de eventos e/ou práticas de letramento. A seguir, serão apresentadas as especificidades desses conceitos e suas abrangências no contexto dos letramentos sociais.

4.4.2 Eventos e práticas de letramento

Como mencionado anteriormente, as estruturas de poder impactam nas relações que as pessoas jovens, adultas e idosas estabelecem em seus contextos. Por viverem em uma sociedade grafocêntrica, os sujeitos investigados nessa pesquisa participam de diferentes eventos de letramento. Mas o que vem a ser esses eventos à luz dos estudos dos letramentos sociais?

Um evento de letramento, segundo Heath (1982 *apud* Street, 2014, p. 173), refere-se a “qualquer ocasião em que um fragmento da escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos”. Essa interação, que pode ser presencial ou a distância entre os sujeitos, é mediada pela leitura e ou pela escrita. Esses eventos que ocorrem no cotidiano dos sujeitos podem ser dos mais simples como leitura da caixa de cereal, leitura de *outdoors*, das propagandas na televisão e interpretação de jogos, leitura de receitas, ida ao supermercado, ao cabeleireiro, até os mais complexos como a participação em um programa de pós-graduação, por exemplo.

Convém salientar que os eventos de letramento não se restringem as atividades que envolvam escrita. Conforme defendem Kleiman e Sito (2016), uma atividade na modalidade oral, como ouvir rádio, contar histórias para os filhos antes de dormir, podem ser entendidas como eventos de letramento, pois implicam marcas de planejamento e interação com o universo da escrita.

Dessa forma, os eventos de letramento, segundo Street (2014) são visíveis e; portanto, observáveis, emergindo do dia a dia; todavia contemplar somente os eventos que envolvam a leitura e a escrita, não basta para compreender os valores, as crenças e os sentidos embutidos nas estruturas internas nestes eventos. Em virtude da necessidade desse aprofundamento, discutem-se as práticas de letramento. Em consonância com Barton (1994 *apud* Street, 2014, p. 177), “as práticas de letramento se situam nas atividades sociais que envolvem a escrita, referindo-se assim às práticas socioculturais que impactam no discurso escrito de um povo”. Tais práticas representam as estruturas de poder vigentes na sociedade que, mesmo invisíveis, são muito reais, pois reverberam nas relações que são estabelecidas nos contextos políticos, econômicos e culturais. Nesse sentido, as reflexões sobre práticas de letramento remetem a questionar não só a atividade em si, o evento que está

articulando a escrita, mas sobretudo se projeta a indagar “o porquê”, qual o sentido e o que está por detrás desse evento.

Dessa forma, concebe-se que práticas de letramento se referem as intra-relações que formam a trama dos contextos culturais e gerais que as pessoas exploram em um evento de letramento, ou seja, essas práticas referem-se as relações que ocorrem no interior de cada evento; elas não são unidades tão facilmente observáveis, pois envolvem aspectos mais abstratos como valores, atitudes, sentidos. As instituições sociais mediante suas normatizações e regulações (muitas vezes não explícitas) padronizam as práticas de letramento, revelando as nuances de poder submergidas nas condições de classe e de dominação. Assim, as práticas de letramento adotam processos mais amplos e complexos que os eventos, os abarcando em suas análises, contudo os ultrapassam na medida em que associam os padrões culturais, as formas de pensar, agir e de dar sentido ao uso dos diferentes tipos de linguagem.

Sobre o nível de complexidade das práticas de letramento, Street (2014) revela que

o conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração [em relação aos eventos] e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem **sentido aos usos da leitura e/ou da escrita**. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preconcepções ideológicas que os sustentam (Street, 2014, p. 18, grifo nosso).

Recorrendo a uma analogia para facilitar a compreensão, os eventos seriam a ponta do iceberg visível e as práticas de letramento seria a parte submergida, a base do iceberg, que promove a sustentação composta pelos aspectos imateriais e intangíveis como os valores, sentimentos, aspectos sociais e culturais, temporais, conforme destaca Hamilton (2000). Soares (2020a, p. 81, grifo nosso) também articula os valores e ideologias na discussão da complexidade e da pluralidade das práticas de letramento, vislumbrando que o “conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a **valores ideológicos e metas políticas**. ”

Nos eventos, que segundo Street (2014, p. 18) “são atividades particulares, regulares e repetidas”, as transformações provocadas pelo fenômeno dos letramentos se aprofundam na esfera das práticas de letramento, a considerar que se debruçam por bases mais estruturais (valores, desejos, crenças, ideologias) do que os próprios

eventos. Destarte, as práticas de letramento podem ser tanto as relações exercidas pelos participantes num evento de letramento quanto as próprias concepções sociais e culturais que determinam sua interpretação e dão sentidos aos usos da leitura e da escrita.

Tantos os eventos quanto as práticas de letramento comportam atividades sociais que envolvem a língua escrita e/ou falada e dependem das demandas sociais que cada grupo considera relevante em seus contextos temporais e espaciais. A partir dessas reflexões de Street (2014), percebe-se que os ideários do letramento como prática de transformação vão além de alterar os eventos do cotidiano dos alfabetizados e demais estudantes da EJA, mas se voltam para uma abordagem que se preocupa em compreender os sentidos que envolvem as relações de leitura e escrita e como se estabelecem essas relações dentro dos eventos de letramento dos quais esses sujeitos participam.

Retomando alguns eventos já citados a fim de elucidar as práticas de letramento, indaga-se sobre como se estabelecem as relações imbricadas nas ações dos sujeitos em alfabetização como a realização de operações bancárias, a reunião dos filhos na escola, a ida ao supermercado. No interior desses eventos, encontram-se diferentes desejos, sentimentos, ideologias, estratégias de pensamentos que podem interferir no comportamento, na forma de falar e de agir das pessoas jovens, adultas e idosas. Portanto, os eventos e as práticas estão inseridos nas experiências dos indivíduos e dos grupos aos quais pertencem e são condizentes com a participação e as estratégias interpretativas exigidas nesse contexto. Conforme Street (2003),

[...] trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. As práticas de letramento fornecem a base do que acontecerá nos eventos, moldando a forma como eles ocorrem (Street, 2003, p. 8).

As práticas e as relações estabelecidas no âmbito dos eventos de letramento numa perspectiva transcultural que se baseiam em um modelo ideológico/alternativo, reconhecem, segundo Street (2014, p. 34), que “as competências técnicas e cognitivas individuais, estão sendo sempre empregadas em um contexto político e cultural, sendo perpassados por estruturas de poder”. Tais estruturas de poder, debatidas pelos letramentos sociais, precisam ser confrontadas pelas classes dominadas em movimentos, principalmente, coletivos que visem ao estabelecimento

de uma sociedade com mais igualdade de acessos aos meios de apropriação da leitura e da escrita.

4.4.3 Outras discussões articuladas aos letramentos sociais

O letramento pode se iniciar em uma ação individual ou coletiva, intencional ou não. Isso significa que, mesmo sem perceber, lendo um livro ou *outdoor*, ouvindo um telejornal, as conexões mentais estão se estabelecendo com bases em ideologias previamente presentes que influenciam a forma como as pessoas jovens, adultas e idosas se relacionam consigo mesmas e com outros, assim como com o ambiente coletivo do universo letrado.

A imposição das estruturas de poder é explicitada em eventos de letramentos diferenciados, principalmente, na escolarização. É preciso esclarecer, primeiramente que letramento não é sinônimo de escolarização, já defende Soares (2004, 2020). Assim, mesmo que não haja consciência, as práticas nos eventos de escolarização são regidas por estruturas de poder que emanam ideologias empregadas de valores e crenças de classes dominantes.

As relações dentro desses contextos apresentam níveis distintos de complexidade. Logo, mesmo não sendo sinônimos, há uma conexão entre letramento e escolarização. Soares (2020a. p. 45) faz uma crítica quanto à que escolarização se está tratando. A relação entre esses dois conceitos segundo essa autora, “é estreita, controla mais do que expande o conceito de letramento, selecionando e dividindo em partes o que deve ser aprendido, planejando em períodos (...)”.

Mortatti (2004) estabelecendo relação entre letramento e a escolarização, destaca essa última como um desdobramento do primeiro, chegando-se a concepção do letramento escolar, o qual se utiliza dos eventos e práticas dos letramentos sociais para serem explorados dentro do contexto pedagógico.

No contexto escolar os eventos e práticas de letramentos se tornam objetos de ensino e aprendizagem submetidos a uma organização sistemática e metódica, mediante processo de seleção e estabelecimento, de acordo com critérios pedagógicos de conteúdos e atividades a serem desenvolvidos e avaliados, visando a alcançar um objetivo primordial: a aprendizagem por parte do aluno (Mortatti, 2004, p. 113).

A instituição escola, como um dos principais agentes de letramento escolar, passa a determinar os padrões discursivos reguladores do que é aceitável e do que

não é aceitável. A escola pode ser um espaço de possibilidades de libertação e inovação; mas também de reprodução das ideologias dominantes, refletindo em currículos elitizados, segregações de perfis de alunos e reforço das desigualdades sociais. Mas isso ocorre, pois, muitas escolas seguem o modelo autônomo, o que segundo Street (2014), gera um conceito limitante e, em geral, incapaz para atender às exigências das práticas de ler e escrever para além dos muros da escola.

Por outro viés, apesar de compreender que o letramento escolar representa uma variedade de práticas dominantes, não se pode negar sua participação na aproximação dos sujeitos no processo de seu próprio desenvolvimento. Cabe, neste momento, relembrar a necessidade de um aprendizado escolar que fomente a arte de vivenciar e experimentar práticas letradas reais, repletas de controvérsias e interpretações, de verdades que são mutáveis e temporais. Seria por esse caminho que os conceitos de letramentos e de escolarização estreitam mais seus laços em uma concepção de interação social.

No que tange a essas reflexões, situam-se as palavras de Ribeiro (2004), as quais destacam que

o vigor do conceito dos letramentos sociais para a reflexão pedagógica não reside apenas no reconhecimento da centralidade da leitura e da escrita no interior da escola, mas principalmente no fato de que ele instiga os educadores – e a sociedade a refletir sobre a relação entre a cultura escolar e a cultura no seu conjunto, sobre as relações entre os usos escolares e os demais usos sociais da escrita (Ribeiro, 2004, p. 72).

Avançando no debate sobre o fenômeno dos letramentos, enfatiza-se ainda a disposição em aprender a aprender. “Se somos programados a algo, somos programados a aprender”, já sublinhava Freire (2021c, p. 15). Ser resiliente, flexível, aberto às mudanças e a novos contextos, agregando novas habilidades, atitudes e conhecimentos àquilo que se já sabe, é mola propulsora para o letramento. Ninguém é uma “folha em branco”, pois cada pessoa possui experiências que podem ser alargadas pela escola. A ação de letrar-se ocorre também e inclusive nas práticas populares nos seus diferentes contextos. Encontram-se, em Paiva (2001), indícios para essas reflexões, ao considerar que as pessoas jovens, adultas e idosas se humanizam e se formam em processos que não são representados unicamente pela escola, mas pelos espaços sociais diversificados e múltiplos que interagem como o mundo do trabalho, as relações familiares, as relações religiosas, os sindicatos, os partidos políticos, as associações e os grupos esportivos.

Além da interface de intervenção das práticas sociais mais rotineiras com o uso da escrita e da leitura, o letramento, na visão de Tfouni (2010) está relacionado também com práticas sociais mais complexas no decorrer da História.

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo (Tfouni, 2010, p. 23).

Soares (2020a) reconhece a relevância da percepção de Freire, ao destacar que a face impactante do letramento, vê a alfabetização sendo algo maior, de ação revolucionária e crítica, à medida que também corrobora na autoestima e na construção das identidades.

Nessa direção, ressalta-se que o oposto do indivíduo letrado não é “iletrado”. Como letramentos são movimentos contínuos, apresentam um ponto inicial que não pode ser considerado “zero”. Mesmo em um nível básico de interação, o ser humano já estabelece conexões com o mundo letrado. Não se pode desprezar essa bagagem de relações e de conhecimentos; e sim expandi-los no processo de se letrar.

Nos letramentos, as transformações sociais podem ser vivenciadas, sentidas e não apenas contempladas de longe. As pessoas jovens, adultas e idosas que passam pela alfabetização libertadora, voltada para os letramentos (embasados no modelo ideológico/alternativo), podem ampliar as possibilidades de (res) escreverem suas próprias histórias, a partir do desvelamento próprio de si e da realidade que os circundam, considerando as dimensões de multiletramentos que são disponibilizadas pelas culturas de cada grupo social.

Pensar em letramentos como fenômenos sociais pluralizados que abarcam diferentes áreas e que abrangem a especificidade de diferentes culturas, direcionou a uma especificação dos estudos, que induziu a composição do conceito de multiletramentos. Acerca disso, Kleiman e Sito (2016) declaram que

os textos não se compõem apenas de palavras, mas de múltiplos outros sistemas de significação, como o sonoro, o oral, o gestual, o imagético, o gráfico, ou seja, o letramento não tem a ver apenas com a escrita. E numa dimensão bem menos explorada, o conceito também nos lembra de que grupos que se diferenciam sociolinguisticamente e culturalmente usam variedades, dialetos e línguas diversos para registrar experiências, fatos, dados memoráveis, mesmo que não tenham legitimidade reconhecida (Kleiman; Sito, 2016, p. 170).

Assim, a dimensão multissemiótica é aquela que trata acerca da leitura e da produção textual em diversos gêneros e linguagens pela interface verbal oral e escrita,

impressa, digital, musical, audiovisual, fotográfica, e até mesmo das linguagens expressas pelos movimentos corporais, artísticos e esportivos. A outra dimensão do multiletramento remete aos produtos das diferentes culturas, englobando aspectos locais e populares que podem ser manifestados em expressões linguísticas regionais, gírias, símbolos próprios de uma comunidade, músicas, receitas que representam a tradição cultural de um povo.

A centralidade no grafocentrismo que supõe a superioridade da escrita em relação à oralidade precisa ser desconstruída e para tal ação a compreensão da dimensão cultural do multiletramento associada a outros recursos semióticos é essencial para a promoção do uso da linguagem não verbal na composição da cultura e das práticas sociais dos indivíduos. As novas tecnologias consideradas uma das responsáveis pelo fomento de novos letramentos, deslocaram foco de documentos e livros impressos, impulsionando novas formas de comunicação na elaboração e no consumo das informações.

Sobre isto, Rojo (2009) menciona que

novas tecnologias digitais da informação e da comunicação tomaram conta de nossas vidas, não somente pelos computadores, mas também pelos celulares, televisores, mantendo-nos permanente e globalmente conectados, num mundo de informação e comunicação rápidos que alteram as barreiras de espaço e de tempo. Mais que isso, essas tecnologias tornaram-se as ferramentas e as formas principais do trabalho em nossas sociedades urbanas contemporâneas (Rojo, 2009, p. 27).

A internet, as redes sociais, as plataformas de buscas, os editores de textos e vídeos e as demais ferramentas midiáticas, estão estabelecendo interações, compondo assim novas formas de se produzir informações e cultura, tornando-se ferramentas de trabalho, de aprendizado e de lazer a quem tem acesso a esse tipo de recurso.

Em consonância com Rojo (2009), Kleiman e Sito (2016) evidenciam que as tecnologias digitais

ocupam lugar central nessa mudança, que abriram novos espaços de interação de comunicação a distância, fato que se reflete nas pesquisas, pois os estudos sobre multiletramentos giram, em sua grande maioria, em torno das tecnologias digitais, por um lado, e das transformações sociais por elas provocadas, por outro (Kleiman; Sito, 2016, p. 170).

Na mesma direção, Rojo (2009) defende que a escola contemporânea precisa fomentar espaços para os multiletramentos (ou letramentos múltiplos), promovendo diálogos entre diferentes culturas nas práticas de leituras e de escritas. Os gêneros

textuais, as expressões linguísticas, as escritas precisam refratar também as especificidades das culturas locais. Arelado a isso, o uso de recursos semióticos, tais como imagens, gráficos, sons, cores, símbolos, fisionomias, estão ficando cada vez mais necessários, tendo em vista os avanços tecnológicos disponíveis nas diversas ferramentas digitais (computadores, celulares, redes sociais, plataforma virtuais de comunicação e de aprendizagem, softwares...). Ainda, as configurações artísticas e aquelas que contemplam novas dimensões na apresentação de objetos, projetos, arranjos, pesquisas também corroboram para que a escola possibilite a seus alunos letramentos múltiplos que transitem pela ciência, educação e demais áreas do conhecimento de forma mais atraente e aprazível.

Situa-se, ainda, que os multiletramentos não são possibilidades reais para muitos brasileiros, devido às desigualdades sociais, políticas, econômica que marcam as injustiças de prover o acesso a esse tipo de linguagem a apenas uma parcela da população; enquanto a outra precisa criar estratégias próprias para minimizar os efeitos dessa exclusão. Nos anos de 2020 e 2021, a pandemia ocasionada pelo coronavírus, provocou a necessidade de isolamento e distanciamento social, o que fez com que as pessoas (trabalhadores, estudantes, inclusive da EJA) precisassem estudar ou trabalhar a distância⁹¹, necessitando utilizar as ferramentas digitais para se manter e estabelecerem relações sociais de trabalho, de estudos, de amizades entre outras. Assim, as constantes modificações nos contextos macros (interligação ente os contextos sociais, culturais, políticos, econômicos e sanitárias) exigem mudanças comportamentais na forma de lidar com a linguagem, base das relações sociais. No que pese, essas mudanças não atingem equitativamente a todos, haja vista a falta de equipamentos, de acesso à internet, a falta de capacitação para lidar com as novas linguagens, associada à falta de recursos, principalmente, financeiros que assola a vida de muitos estudantes e profissionais pertencentes a classe popular.

Ainda nessa vertente de inclusão e exclusão social, envolvendo multiletramentos, Kleiman e Sito (2016) convidam a pensar acerca das práticas linguísticas e culturais de comunidades rurais, negras, indígenas, bem como dos ribeirinhos, da comunidade LGBTQI+. O atendimento às necessidades de

⁹¹ Os efeitos e causas em torno do ensino a distância e remoto na EJA podem ser visualizados em Laffin, Machado e Martins (2021), as quais destacam que não somente os estudantes foram impactados pela emergência de uma modalidade de ensino distinta da que já estavam acostumados, mais também os educadores e gestores foram desafiados a se recriarem mediante as novas exigências, dentre elas, as tecnológicas.

aprendizagem tanto de crianças, das pessoas jovens, adultas e idosas pertencentes a esses grupos envolvem muito mais do que pesquisas para introduzi-las aos gêneros das novas tecnologias; envolvem pesquisas que almejam à compreensão e à caracterização das práticas que essas diversas comunidades já desenvolveram, ao longo dos anos de forma oral, escrita, por imagens, para lidar com a sociedade letrada e para usufruir daquilo que lhes foi ocultado ao longo da história.

No excerto de Kleiman e Sito (2016), as práticas desenvolvidas por essas comunidades utilizam-se de diferentes sistemas semióticos para se relacionarem com o sistema dominante pautado pela lógica mercantilista, mas sobretudo para fazer inferências nesse sistema, a fim de modificá-lo para atender também aos seus objetivos de classe.

A preocupação em compreender o uso da linguagem em grupos populares está submergida nos estudos de letramentos e, mesmo sem fazer uso da referida terminologia, Freire é considerado um dos grandes precursores no Brasil e no mundo quando se trata de grupos populares. Em suas diversas obras, principalmente, na *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2021f) denuncia as situações de conflito entre os grupos dos oprimidos e dos opressores, problematizando as questões de direito à dignidade humana e de respeito as especificidades culturais, a qual se inclui aqui, o debate dos multiletramentos.

A imersão no campo dos estudos sobre multiletramentos também é motivada pela inquietude perante os efeitos do silenciamento e da interdição imposta historicamente sobre as comunidades minoritárias e pelo interesse em entender quais são as estratégias usadas pelas pessoas jovens, adultas e idosas dessas comunidades na relação com o sistema letrado dominante.

Ao se referenciar em Kleiman (2008), observa-se que

precisamos conhecer as práticas discursivas de grandes grupos que se inserem precariamente nas sociedades letradas tecnologicadas, particularmente as práticas de letramento dos grupos não-escolarizados; por exemplo, quando fazem bicos, como calculam o material que necessitarão para fazer uma tarefa, quem faz o papel de escriba destes grupos, isto é, a quem recorrem quando precisam mandar uma correspondência, e como é a interação entre o escriba e o cliente, *quais são as estratégias que eles usam* quando fazem cursos de treinamentos em serviço, quais são as operações mentais que eles utilizam para realizar tarefas complexas e assim sucessivamente (Kleiman, 2008, p. 56 - grifos da autora).

Essa citação de Kleiman expõe que os estudos sobre letramentos não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram, ou estão em processo da

aquisição da escrita; buscam investigar também as consequências da ausência da escrita e suas implicações nas relações sociais do indivíduo. O não domínio da escrita não impede que algumas pessoas não alfabetizadas desenvolvam outras estratégias⁹² para se relacionarem no mundo letrado. Nessa direção, Tfouni (2010) defende que tanto a ausência quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas.

A visão etnocêntrica, acerca de grupos sociais não alfabetizados, precisa ser rompida, pois centraliza a aquisição da escrita, como único fator de desenvolvimento do raciocínio, desconsiderando toda gama de experiências e significados que já estão emergidas no universo letrado dos não alfabetizados. Uma forma de cessar com essa visão é considerar a alfabetização e os letramentos como processos interligados, tendo como foco o ser humano e a intenção de aproximar as pessoas, por meio das diferentes formas de linguagens.

De tudo que foi abordado sobre estudos de letramentos sociais, ratifica-se que eles perpassam pela abordagem sócio-histórica e cultural que encontram em Freire perspectivas que assumem as práticas de leitura e de escrita como construções dos sujeitos culturais que são permeadas de relações sociais marcadas por estruturas de poder que estão constantemente evidenciando os embates entre o que é considerado formal/informal, letrado/iletrado, opressor/oprimido. Em função dessa dialética, e por compreender que é impossível seguir nos debates críticos em EJA sem conhecer as perspectivas que a conduzam na direção de uma sociedade mais humanizada, o leitor é convidado a se aprofundar nas perspectivas Freireanas na subseção seguinte.

4.5 COMPREENDENDO AS PERSPECTIVAS FREIREANAS

Permeadas por resistências e direcionadas ao combate das desigualdades sociais, as perspectivas Freireanas se enveredam para a transformação social, a partir de uma educação libertadora promovida por uma conscientização crítica da realidade

⁹² As estratégias de sobrevivência no mundo letrado por pessoas não alfabetizadas perpassam pelo uso de outras formas de linguagens não verbais (não pautadas no domínio da escrita e leitura) que intensificam os sentidos humanos, como forma de contornar os desafios impostos pela situação de não alfabetizados. Martins (2006) traz nas suas análises os relatos dessas estratégias, valorizando os conhecimentos desses sujeitos e a potencialidades emergidas nessas estratégias.

e de uma visão de mundo mais solidária e humana. Suas perspectivas são progressistas, a considerar que ele próprio, Freire (2021g) se considerava um progressista humanista, um andarilho da utopia⁹³, um esperançoso que insistia em acreditar no ser humano. Sob essa mesma perspectiva, Oliveira e Santos (2017), afirmam que

Freire espalha pelo mundo a esperança e um movimento emancipador e revolucionário, cujo objetivo, por meio do comprometimento político com as classes populares, é promover a autonomia dos sujeitos e viabilizar a transformação social (Oliveira; Santos, 2017, p. 15).

O caráter de esperança identificado, nas perspectivas Freireanas, se mescla à própria essência de Freire (2021a, p. 78), o qual afirmava que “Sou esperançoso não por teimosia; mas por imperativo existencial”. Portanto, é pela via da esperança que o legado do patrono da educação brasileira, até os dias atuais, conecta pessoas, países, diferentes áreas de conhecimentos, denunciando as estruturas de poder e anunciando as possibilidades de autonomia e liberdade dos sujeitos, os quais se destaca aqui, os sujeitos da EJA, para escreverem e lerem suas próprias histórias de vida.

Partindo dessas reflexões iniciais, as subseções seguintes buscam promover um debate que articule criticamente os múltiplos pilares das perspectivas Freireanas - educação, ser humano, mundo, opressão, conscientização crítica, liberdade, autonomia, assim como cultura, linguagem, educação popular e alfabetização libertadora.

4.5.1 Relação entre educação, ser humano, amorosidade, mundo, opressão, conscientização crítica, liberdade e autonomia

Em minha visão “Ser” no mundo significa transformar e re-transformar o mundo, e não se adaptar a ele. Como ser humano, não resta dúvida de que nossas principais responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança (Freire, 2021a, p. 50).

Todos os seres humanos, independentemente de sua raça, religião, cultura e situação econômica são sujeitos de direitos. Um dos meios capaz de prover

⁹³ Sobre a utopia, Freire (2021) esclarece que “por isso venho insistindo, desde a *Pedagogia do oprimido*, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não *morre*. Pelo contrário, continua” (Freire, 2021g, p. 126- 127, grifos do autor).

acessibilidade aos direitos é pela democratização da educação; não qualquer educação; mas aquela impulsionada pela égide libertadora a qual encontra, na perspectiva Freireana, elementos que instiguem mudanças sociais que conduzam à efetivação destes direitos. Desse modo, esse movimento de libertação se inicia através da conscientização e da dialética do próprio cidadão na condição de sujeito protagonista e não como objeto passivo que somente reage e responde as demandas que a sociedade impõe. Sobre isso, Freire (2021e) declara que

se a vocação ontológica do homem⁹⁴ [ser humano] é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (Freire, 2021e, p. 82 - 83).

A aproximação espontânea que as pessoas estabelecem com o mundo, como conhecedoras da realidade lhe despontam para tomada de consciência, todavia, ainda nesse estágio não se reverbera em conscientização. Para o fomento da conscientização, é mister ultrapassar a fase da constatação do real, da sua observância e adentrar para a reflexão e para nova ação, pois quanto mais se desvela criticamente a realidade, mais se aprofunda na construção de uma conscientização direcionada para a transformação. Essa conscientização parte da compreensão da pessoa jovem, adulta e idosa acerca da natureza de seus próprios desejos e sentidos em relação à realidade de mundo letrado.

Assim, quanto mais se refletir sobre a realidade (im)posta, mais o ser humano consciente, torna-se apto a intervir sobre ela com vistas a transformá-la. Afloram-se essas reflexões, quando Freire (2018) situa que

por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens [pessoas] (Freire, 2018, p. 26).

Focando em Freire, compreende-se que não é requisito para a educação que a mudança já esteja estabelecida; ao contrário, é a partir da educação e com ela que

⁹⁴ Freire reconhece, na obra que viera a publicar em 1992, a *“Pedagogia da esperança”*, de forma humilde, a necessidade da inserção do termo “mulheres” nos escritos quando se referia ao ser humano como apenas homens. Por entender que a humanidade evolui na discussão de questões de gêneros e da diversidade, e sendo ele um defensor das ações antidiscriminatórias e democráticas, Freire (2021g) se curva a essa crítica de forma gentil, inserindo em suas obras posteriores a expressão mulheres.

as mudanças tendem a eclodir. A criticidade sobre a educação também a problematiza, ao mesmo tempo em que a educação é espaço para reprodução social; ela é possibilidade para inovação e para criação que medeiam o processo de mudança social. Se elementos culturais e científicos são repassados ao longo de gerações pela educação formal e não formal (o que é algo em si muito positivo); os resquícios do pensamento ingênuo, oriundos da opressão ocultados nos currículos, nas exclusões sociais, nas estruturas hierarquizadas também são reproduções desumanizadas disseminadas ao longo da história pelas ideologias neoliberalistas. O próprio reconhecimento dessa dialética no âmbito da educação demonstra que ela não é neutra, e sempre possui intenções permeadas por luta entre diferentes classes e suas realidades. Acerca da dialética da educação, Freire (2021h) pontua que

na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra (Freire, 2021h, p. 61 - 62).

Como forma de resistir a reprodução opressiva, cabe a condução de uma educação pautada na amorosidade, que segundo Freire (2021b) advém da condição existencial que busca no compromisso com o outro a construção de um mundo mais democrático. Essa amorosidade é tecida por meio do diálogo que, mesmo na situação de não concordância com o outro, defende o direito deste a se manifestar. Por esse viés, percebe-se a amorosidade como fator essencial para a transformação político-social em defesa dos direitos humanos. O saber ouvir, o respeito, a consideração dos saberes dos outros, a ética se configuram como ações de amorosidade na perspectiva Freireana que vislumbram por uma sociedade mais humanizada e justa.

Para isso, a educação requer reflexão, indagação, pois assim, a pessoa pensante pode intervir na e com a sociedade de forma a contribuir com a desestabilização das estruturas opressoras nas quais ela está inserida. Nesse aspecto, Freire (2021f) denuncia

a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na razão desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca “do ser mais” (Freire, 2021f, p. 46).

A liberdade e a autonomia voltadas pela “busca do ser mais”, ao mesmo tempo molas propulsoras do movimento de resistência, podem, de certo modo, gerar

inseguranças no processo de libertação, em função da pessoa oprimida ainda se reconhecer apenas nessa condição de oprimida, desconhecendo novas realidades. A mudança tende a gerar desconfortos, pois distancia o ser humano de sua zona de passividade e exige dele nova ação, movimento em direção à conscientização e à superação dos desafios.

Esses, contudo, acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem também na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus proprietários exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões (Freire, 2021f, p. 47).

Quando os indivíduos percebem a realidade com algo intransponível, transformá-la parece ser uma ação irreal e distante. Para romper com esse distanciamento que se configura como opressão desumanizante é necessário transpor as situações-limites nas quais os sujeitos são ideologicamente reduzidos a coisas, como já declarava Freire (2021a).

Todas essas elucidações remetem à ação-reflexão e às novas ações, sinalizadas por Freire. Compreender que o que está sendo visto e sentido não deve ser percebido como algo encerrado, acabado, influencia na construção de práticas inovadoras que convergem para a reconstrução de novos contextos. Sob as lentes de Freire (2021e) no

(...) momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles (Freire, 2021e, p. 66).

Nessa direção, para que as práticas sociais dos oprimidos venham a se modificar é imprescindível que se preceda da modificação das suas percepções. Sobre a percepção da marginalidade, Freire traz à luz o viés de que o não alfabetizado, na condição de oprimido se encontra no avesso da margem, quando entende que esse indivíduo sente a opressão justamente por estar no meio, no centro (e não fora) das tramas da sociedade opressora. As indagações em torno desse movimento se encontram na identificação de quem são os responsáveis pela marginalização? Tal marginalização na esfera da educação também não seria reflexo da marginalização de outras esferas sociais como a econômica, a cultural, a sanitária?

Se a marginalidade não é opção, o homem [ser humano] marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é objeto de violência. O homem [ser humano] marginalizado não é “um ser fora de”. É, ao contrário, um “ser no interior de”, em uma estrutura social em relação de dependência para com os que chamamos falsamente de seres autônomos. [...]. Na realidade, estes homens [seres humanos] analfabetos ou não – não são marginalizados. Repetimos: não estão “fora de”, são seres “para o outro”. Logo, a solução de seu problema não é converterem-se em “seres no interior de”, mas em homens [seres humanos] que se libertam, porque não são homens [seres humanos] à margem da estrutura, mas homens [seres humanos] oprimidos no interior desta mesma estrutura que é responsável por esta mesma dependência. Não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante (Freire, 2018, p. 85 - 87).

Quando a pessoa pensa dialeticamente sobre si e suas realidades, ela pode passar para o outro estágio, a de decidir sobre as diferentes possibilidades de soluções para o enfrentamento dos desafios e até para criar soluções que a sociedade ainda não tenha apresentado.

Assim, se o mundo “não é”, em virtude de “estar se tornando” em constante movimento, como defende Freire (2021b), todos que fazem parte do mundo, também estão se tornando pela interação que se estabelece com o tempo, com os cenários e com os outros seres vivos desse mundo. Assim, a pessoa se torna na tessitura de sua formação, ela não “é”; está em formação, está sendo alfabetizada, letrada e esse processo é contínuo, dinâmico. Alfabetizar-se não é ponto de chegada nem de partida, é movimento de se tornar, sendo cada vez mais agente de mudança. Segundo Freire (2021b, p. 75, grifos do autor), “Não somos apenas objeto da *História*; mas seus sujeitos igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*.” Por conseguinte, na percepção sobre o mundo, constatou-se que se as pessoas são influenciadas; também influenciam. Se todos estão no mundo e com o mundo, todos estão em um movimento fluido de construção histórica, não apenas de submissão às situações impostas; mas sobretudo de criação de novas relações e de condições na sociedade. No que diz respeito a isso, Freire (2021b) preconiza que

o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História (Freire, 2021b, p. 53, grifo do autor).

A mudança faz parte do processo histórico; entretanto, ela não é um processo espontâneo e natural. Para o oprimido se desvencilhar das amarras desumanizantes que lhe fizeram acreditar que “são menos”, é preciso, para assim resistir a ideia que o

opressor seja realmente superior e essa resistência se fortalece quando oprimidos se conectam entre si, encontrando na educação e no engajamento social algo em comum para instaurar a humanização. Nessa busca pela humanidade, Freire (2021f) defende que

a violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores dos opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (Freire, 2021f, p. 41).

De acordo com Freire (2021f), o oprimido, por meio da luta, tem a possibilidade de libertar a si e ao opressor, mostrando-lhe a humanidade e o poder da transformação. O embasamento dessa reflexão se dá a partir de Freire (2021f), o qual situa que

esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertária (Freire, 2021f, p. 48).

Portanto, entende-se que a mudança requer conscientização e mobilização. Mesmo que se possa entender que algumas mudanças nas práticas cotidianas de uma pessoa se configurem como individuais, elas advêm comumente da articulação de coletivos. Quando, por exemplo, uma pessoa sem escolarização é insultada, marginalizada e consegue apoio de outras pessoas para se opor a essa opressão por meio de um coletivo, a força para denunciar legalmente o opressor, intensifica-se e ganha “corpo”, tornando-se uma luta de pares.

O exemplo da definição partidária política, apesar de subjetiva e autônoma, emerge de concepções e ideologias desenvolvidas a partir de informações fomentadas por outras pessoas e mesmos que pesquisadas pelo próprio indivíduo, sempre apresenta uma dimensão social, haja vista que as ideias estão na sociedade e nos homens e mulheres e em todos os cidadãos que compõem essa sociedade.

Assim, autonomia defendida por Freire não deve ser confundida com individualismo. A liberdade que gera e é gerada da autonomia almeja se distanciar de discursos hegemônicos e foca nas possibilidades de emancipação da pessoa jovem, adulta e idosa. Na perspectiva de Freire (2021b),

o ideário neoliberal incorpora, dentre outras, a categoria da autonomia, sendo preciso também atentar para a força de seu discurso ideológico e para as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade. [...]essa dimensão utópica tem na pedagogia da autonomia uma de suas possibilidades (Freire, 2021b, p. 13).

A liberdade da inovação, segundo Freire (2021f), vem a ser sufocada pelos opressores para ceder lugar à imposição da padronização que limita o desejo, o movimento, o risco, a criação. Por esse prisma, na visão neoliberal permitir e informar o oprimido, concedendo-lhe liberdade, configura-se como uma ameaça à ordem capitalista, em que a mobilidade de classes seria a mudança mais temida. Provavelmente, é por essa razão que se dissemina cada vez mais a cultura do silêncio, camuflada de moralidade e qualidade, contendo essa “posta ordem” de caráter alienante, alijando o sujeito de promover a sua libertação.

Convém salientar que essa libertação não se refere à mudança de posição com o opressor. Quando o oprimido se espelha no opressor e o tem como posição de valor, acabará se tornando um outro opressor. Essa mudança de polo não reverbera em libertação apenas em novas opressões.

Nesse processo de ação libertária, encontra-se a esperança, mas não aquela relacionada ao esperar; mas aquela que se reverte em dinamicidade, na articulação, no movimento em permanente busca, já declara Freire (2021a, 2021g). A luta para a transformação social só ocorre porque há esperança, porque há esperançosos em movimento constante. Cortella, fazendo reflexões sobre esperança no seu livro “*Educação e esperança*”, conseguiu resumir e enfatizar a esperança Freireana, traduzindo-a na forma de verbo.

Cuidado! Há pessoas que têm esperança do verbo “esperar”. (...) Esperar é: “Ah, eu espero que dê certo, espero que aconteça, espero que resolva”. [Essa esperança do verbo esperar não é esperança, é só espera]. Esperançar é ir atrás, é não desistir. Esperançar é ser capaz de buscar o que é viável para fazer o inédito. Esperançar significa não se conformar (Cortella, 2011, p. 53 - 54).

Portanto, reitera-se que a luta esperançosa se fortalece por intermédio da conscientização e da mobilização coletiva. Os esforços individuais reunidos em prol da transformação, ganham poder, quando esses em um movimento de indignação, articulam-se e dialogam entre si, identificando o que a eles lhe é comum. Os diferentes movimentos sociais, mesmo com suas identidades específicas, ao se revelarem como instrumento de libertação de seus opressores, unem-se em um grande movimento revolucionário. Nos dizeres de Freire (2021),

o poder revolucionário, conscientizado e conscientizador, não apenas é um poder, mas um novo poder; um poder que não é só freio necessário aos que pretendam continuar negando os homens, mas também um convite valente a todos os que queiram participar da reconstrução da sociedade (Freire, 2021f, p. 213 -214).

É pertinente destacar que Freire convida a todos a participar da reconstrução social a partir de uma educação e da alfabetização libertadora, as quais problematizam a realidade pela denúncia da estrutura desumanizante e o anúncio das possibilidades face a novas realidades mais democráticas e menos desiguais. E por reconhecer a importância e a complexidade das perspectivas educacionais defendidas por Paulo Freire, entrelaçadas por questões culturais e da linguagem, é reservada a seguir uma seção para esse debate.

4.5.2 Na tessitura da cultura, da linguagem e da educação popular

Sob a ótica de Freire (2018, p. 21), “cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem [mulher], de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo [...]”. Assim, a cultura é essência da existência humana e faz parte do processo histórico, portanto a medida em que o ser humano produz cultura, vai se tornando e fazendo-se num permanente processo de constituição. Compartilhando dessa perspectiva Freireana, Brandão (2002) assevera que

nós somos aquilo que fizemos e fazemos ser. Somos o que criamos para efemeramente nos perpetuarmos e transformarmos a cada instante. Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e as recriamos como objetos e os utensílios da vida social representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos de cultura[...] (Brandão, 2002, p. 22).

Logo, por ser essência da existência humana, Freire e Macedo (2021) privilegiam a categoria cultura como fundante para discutir a base da educação, que por si só é também política, ao considerar que o ato de educar precisa incorporar práticas pedagógicas na EJA que propicie a criticidade da leitura do mundo precedendo a leitura da palavra. Assim, na alfabetização não estão envolvidos apenas elementos da escrita e oralidade da língua e cálculos, senão e sobretudo, diversos outros elementos da cultura de um povo (linguagem, dança, folguedos, crenças, valores, poesias, cantorias, religiosidade, gastronomia e até mesmo a forma de se

vestir, falar, de cumprimentar) que precisam ser considerados no processo de ensino e de aprendizagem de pessoas jovens, adultas e idosas.

Assim, a educação que acolhe a cultura do povo é, na visão de Oliveira (2015, p. 29) “a educação popular que, nessa perspectiva, é a que o povo cria, em contraposição à educação que é direcionada para o povo, o que implica na exigência de uma participação efetiva das classes populares no processo educacional”. Portanto, é no cenário de oposição e de lutas sociais⁹⁵ do povo, envolvendo às iniciativas de instituições não escolares como igreja, sindicatos, grêmios estudantis, que emerge a educação popular, criticando a educação formal institucionalizada de cunho bancário, propondo a consideração das manifestações culturais como base do processo educacional.

Entende-se que práticas sociais de um povo vão se construindo em meio às manifestações culturais, conforme Freire destaca de uma das falas de um não alfabetizado (2021d, p. 180), “[...] a democratização da cultura, tem que partir do que somos e do que fazemos como povo”. A relevância dessa categoria cultura, no âmbito da alfabetização libertadora que é educação popular, pode ser verificada, inclusive pela posição que ocupa na definição dos “círculos de cultura”. Desde os anos mais iniciais do processo de alfabetização, os debates, as situações sociológicas, as palavras geradoras que emergem nos círculos de cultura advém dos saberes da cultura popular que transpassam a vida das pessoas jovens, adultas e idosas.

Freire e Macedo (2021, p. 85) já asseveravam que “alfabetização e educação, de modo geral, são expressões culturais”. A cultura atrelada à educação permite ser questionada, visando desnudar a realidade, a ponto de se indagar acerca dos interesses de classes e das ideologias das estruturas de poder que também as compõem. Logo, a educação, incluindo a alfabetização, transitam pelo desvelar o que está posto, ao mesmo tempo que entende o seu papel linguístico em torno do alfabeto. Todavia, esse papel é um mecanismo para o alcance maior que venha a ser constituído pela anunciação de liberdade, de autonomia e de transformação social advinda da conscientização crítica da realidade desmascarada. Essa utopia repleta de anúncios e esperança é aquela capaz de “tornar possível amanhã, o impossível de

⁹⁵ As lutas sociais emergiram de diversos movimentos coletivos (entre final da década de 50, décadas de 60, 70 e 80) que se mobilizavam em torno das questões de gênero, de sexualidade, de feminismo, de etnia, de cultura, de defesa dos direitos humanos, de ação comunitária, de ativismo ambientalista, de acordo com Oliveira (2015).

hoje [...] e de reconhecer a História como tempo de possibilidades e não de determinismo, de acordo com Freire (2021c, p. 126).

Se há a reprodução das ideologias dominantes na educação, também nela se encontra o espaço para a cultura da resistência. As lutas populares de resistência na busca pela defesa dos direitos, das soluções para atender aos direitos das necessidades básicas do cotidiano, engendram, segundo Oliveira (2015, p. 31) “um saber e um fazer popular, que são culturais e que se constituem no suporte teórico da educação popular”. Distante tanto de um otimismo ingênuo quanto do pessimismo imobilizante, segundo Freire (2021c), a educação popular reconhece os desafios de denunciar a cultura do silenciamento, da opressão e de anunciar novas formas de estabelecer as mudanças sociais, compreendendo que, apesar dos fatores condicionantes, as pessoas não estão fadadas ao determinismo. O caráter emancipador da educação popular, na visão de Freire e de Macedo (2021), aponta para a necessidade de se desenvolver um discurso alternativo e uma leitura crítica de como a ideologia e o poder atuam no interior das sociedades capitalistas, regulando, limitando, desorganizando e marginalizando as culturas populares.

Entendendo que cultura está mergulhada na dimensão ético-política, convém abrir um espaço para a denúncia da ideologia do colonialismo, que por meio da ação do colonizador dominante, buscou e ainda busca nos seus resquícios, silenciar e anular a cultura popular do povo colonizado, subjugando-a como algo de menor valor.

A categoria, linguagem, de acordo com Freire e Macedo (2021, p. 45, grifos dos autores) “*é o verdadeiro recheio da cultura* e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidades”. Se é por meio da linguagem verbal (escrita ou falada) e, também, não verbal (gestos, olhares, postura corporal) que as pessoas expressam sua cultura, seus desejos, seus sonhos e suas necessidades, dialogando entre si, aprendendo e criando discursos; também é por meio do uso da mesma linguagem que o dominante exerce seu poder. Portanto, é impossível desarticular educação, cultura, linguagem das relações de poder. Desse ponto de vista, a classe dominante que define e categoriza o que é aceitável ou não na educação, que interfere nos currículos, nas avaliações e nos processos de alfabetização tradicionais, usam a linguagem como ferramenta de imposição da força hegemônica que oprime a classe popular, as quais se incluem aqui os(as) estudantes da EJA.

Dessa forma, o grande desafio está no enfrentamento à linguagem dominante balizada pelo discurso neoliberal, que manipula e cerceia a liberdade de expressão

das culturas dos oprimidos pelo uso estratégico do poder. Freire (2016) também deflagra em seus escritos a epistemologia eurocêntrica que normatiza de forma alienada as formas de compreender o negro e sua cultura, instigando o preconceito e o racismo nas entrelinhas de uma suposta supremacia branca que, ainda, infelizmente se fazem presentes, mesmo que de forma camuflada nas diversas práticas pedagógicas, inclusive nos currículos da EJA.

O branco trouxe a História na mão, e a História é sua, e deu de presente, porque “quer bem” ao desgraçado do negro, a História de branco. Na História dele vem a cultura do branco, vem a religião do branco, vem a compreensão do mundo do branco também, a língua do branco é a única que é língua, porque os negros falam dialeto. Língua mesmo só a do colonizador (Freire, 2016, p. 29).

Em oposição a essa perspectiva colonial, encontra-se a perspectiva decolonial⁹⁶ que encontra na interculturalidade⁹⁷ força para defender o pressuposto que concebe o ser humano em sua essência, percebendo o como detentor de cultura própria, diversificada e, por consequência, de saberes que lhes legitimam como integrantes e participantes da sociedade e, portanto, detentores de direitos como quaisquer outros cidadãos.

En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, un con-vivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 2003, p. 41).

Dessa forma, não há língua, cultura mais legítima do que outra⁹⁸, o que há são diferentes culturas. Assim, a alfabetização que é calçada na cultura, na língua do dominante pode ser uma tentativa de anular a identidade cultural dos dominados, sendo essa uma forma de alienação, devido ao fato de que nega aos educandos as

⁹⁶ A perspectiva decolonial se caracteriza, conforme Mota Neto (2015), como um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação.

⁹⁷ O termo interculturalidade nasce na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena. Segundo Lopez-Hurtado Quiroz (2007, p.15), Mosonyi e Gonzalez, dois linguistas-antropólogos venezuelanos estão entre os primeiros a definir o conceito de interculturalidade na primeira metade dos anos 70, aplicando-o à questão educativa ao descrever suas experiências com os indígenas arhuacos, da região do Rio Negro, na Venezuela. Além da educação escolar indígena, outros grupos como os movimentos negros contribuíram para a ampliação da discussão sobre as relações entre educação e interculturalismo.

⁹⁸ Na obra *Alfabetização leitura do mundo, leitura da Palavra*, Freire (2021) denuncia a imposição da língua portuguesa no processo de alfabetização nas ex-colônias africanas como em São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, caracterizando que o uso da língua do dominante no processo de alfabetização, procura reduzir a identidade cultural de um povo, distanciando as possibilidades do fomento de uma conscientização mais crítica frente à opressão.

ferramentas básicas para que esses desenvolvam a criticidade, característica inerente à interculturalidade. Por outro viés, o desejo do dominado pela apropriação da cultura do dominante pode ser uma ação inicial para combater a própria estrutura de alienação, isto é, compreendendo internamente como se estabelece a ideologia de exploração, é possível encontrar mecanismos externos para neutralizar seus efeitos opressores. De modo algum, desqualifica-se a cultura dos dominantes, contudo, entende-se de que as culturas não devam se sobrepor umas às outras, mas dialogar entre si, por meio da perspectiva de interculturalidade. Freire (2016) revela que o foco não deve estar na compreensão isolada de uma cultura e de outra, mas nas relações que são estabelecidas entre elas, ou seja,

não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura de que eu faço parte, mas sobretudo compreender a relação entre essas duas culturas. O problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas (Freire, 2016, p. 75).

Quando Paulo Freire aponta para a relação entre as culturas, de modo algum ignora o debate sobre as fragilidades que estão entrelaçadas nas culturas, haja vista que sua percepção considera a cultura como campo atravessado também por ideologias e estruturas de poder. Conforme Souza (2001), Freire não ignora as negatividades, as fraquezas que estão presentes em quaisquer culturas. Sem ser ingênuo, Freire reconhece o valor da cultura no contexto da própria problematização, traçando caminhos que conduzam a uma sociedade mais crítica e democrática. Trilhando esses mesmos caminhos, Candau (2009, p. 166) afirma que a “interculturalidade está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”. Portanto, a interculturalidade, de acordo com Oliveira (2015), considera a interação cultural pela interface da atividade dialógica e ultrapassa a visão apenas multiculturalista de respeito às diferentes culturas, ascendendo a um multiculturalismo interativo (a interculturalidade crítica) que apresenta duas dimensões que, na percepção dessa mesma autora, são a dimensão epistemológica e a dimensão ético-política.

A primeira diz respeito à constatação da diversidade não pelo enfoque da diferenciação; mas pelo enfoque das especificidades que faz com que sujeitos e os grupos sociais se identifiquem. Nesse enfoque, considera-se a alteridade, de perceber o outro como sujeito ético e que há tensão entre igualdade e diferenciação cultural, e essa tensão é fundamental para se compreender as relações interculturais. Outro

aspecto dessa dimensão epistemológica, refere-se à valorização dos saberes culturais como forma de superar a dicotomia entre os saberes, respeitando as experiências do cotidiano como eixo para o desvelamento de outros saberes.

No tocante à dimensão ético-político, a interculturalidade aponta para a transformação social, direcionada ao processo de humanização e libertação dos seres humanos, em que a ética se opõe à opressão, à dominação, e inclui, de fato, os diferentes na construção de uma História mais democrática.

Observando as duas dimensões de interculturalidade destacadas por Oliveira (2015) e convergindo com seus pressupostos, evidencia-se que Freire fomenta uma educação intercultural, haja vista que todas as categorias fundantes⁹⁹ de seu pensamento são de caráter inclusivo, libertador, emancipador, transformador com vistas à valorização das culturas das classes populares, bem como ao diálogo entre os diferentes, sublinhando repúdio a qualquer forma de discriminação.

No debate sobre a interculturalidade na perspectiva de Freire, cabe uma reflexão sobre o respeito e a tolerância entre as culturas, que não se restringe a uma posição de não atacar, nem de reconhecer a existência da outra cultura; mas de estabelecer um relacionamento que não se impõe e que não se anula; que dialoga e que encontra unidade na diversidade ao reconhecer o direito de todos a se expressarem.

Por conseguinte, entender criticamente que a cultura do outro não é superior ou inferior, mas diferente, implica assumir-se uma posição de tolerância e de respeito. Acerca disso, Freire (2021a) defende que

o respeito pelo outro implica, necessariamente, minha recusa em aceitar todo tipo de discriminação, minha oposição radical à discriminação racial, à discriminação de gênero, discriminação de classe e discriminação cultural, fora das quais eu não seria capaz de me entender (Freire, 2021a, p. 118).

Companheira do respeito, a tolerância defendida por Freire, refere-se não à passividade ou concordância, mas à ação mútua de os diferentes conviverem sem arrogância, sem violência, desenvolvendo uma via de “mão-dupla”, na qual ambos se toleram, pois reconhecem o direito um do outro de se manifestarem, de serem ouvidos; mesmo em meio às divergências. Assim, “a tolerância verdadeira não é

⁹⁹ Segundo Oliveira (2015), as categorias fundantes constituem em conceitos-chaves que dão sustentação a toda teoria de Paulo Freire e que estão interligadas em torno de duas teorias: a de educação bancária e a de educação libertadora. Destaca-se que as categorias cultura, oprimido, invasão cultural, diálogo, autonomia, libertação, humanização, relação de poder também estão no centro das discussões Freireanas.

condescendência nem favor que o tolerante faz ao tolerado. Mas ainda, na tolerância verdadeira não há propriamente o ou a que tolera e o ou a que é tolerado (a). Ambos se toleram” (Freire, 2016, p. 26).

Certamente, a andarilhagem de Freire pelas mais diferenciadas culturas nas Américas, África, Europa, atrelada a sua experiência no exílio, contribuíram no desenvolvimento de uma postura ética de respeito, de tolerância e alargaram sua compreensão acerca da diversidade cultural, voltada à promoção de uma educação intercultural, a qual percebe que as diferenças culturais “existem e apresentam cortes de classe, de raça, de gênero, e como alongamento destes, nações” (Freire, 2021c, p. 37). Essas diferenciações que geram ideologias tanto de resistência como de preconceitos, precisam ser analisadas e mais bem debatidas pela dialogicidade de uma perspectiva mais crítica como da interculturalidade.

Assim, na contramão de uma educação subjugada ao colonialismo, que perpassa por exclusões das culturas populares, é possível balizar as práticas pedagógicas pela educação intercultural Segundo Oliveira (2015), Freire constitui a gênese da educação intercultural no Brasil e, ao analisar a interculturalidade na educação Freireana, essa autora destaca a cultura como categoria fundante para todo pensamento e para a prática pedagógica, considerando não só o respeito entre as culturas, mas sobretudo o diálogo entre elas, que não se debruça pela hierarquização das línguas e nem na dominação de uma cultura sobre a outra (a qual representa uma invasão cultural¹⁰⁰).

Nessa direção de embate à mentalidade do colonialismo, reforçar-se a mentalidade do decolonialismo como enfrentamento as imposições de controle e a toda forma de manutenção das estruturas hegemônicas de poder. Freire e Macedo (2021) tomam emprestado de Aristides Pereira¹⁰¹, o termo “descolonização das mentes”, para defender o movimento de exercício de direito do sujeito - detentor de cultura própria - de libertar suas mentes das amarras deixadas pelo colonizador, que

¹⁰⁰ Sobre a “invasão cultural”, Freire (2021f) e Oliveira (2015) denunciam que os oprimidos, os invadidos, convencidos de sua inferioridade pelos invasores, regularizam a superioridade destes como algo natural e incontestável, mantendo as estruturas de poder e de opressão.

¹⁰¹ Aristides Pereira, Presidente da República de Cabo Verde (antiga colônia de Portugal a qual Freire assessorava as políticas de alfabetização entre os anos de 1975 a 1980), realizou em um de seus discursos a seguinte fala, “expulsamos os colonizadores portugueses de nossa terra; agora, precisamos descolonizar nossas mentes. A descolonização das mentes é muito mais difícil de executar do que a expulsão física do colonizador. Por vezes, os colonizadores são expulsos, mas permanecem culturalmente, porque foram assimilados pela mente das pessoas que ali ficaram” (Freire; Macedo, 2021, p.137).

mesmo não presente fisicamente, continua a oprimir o sujeito um dia colonizado, a ponto de dificultar a compreensão do oprimido sobre a real possibilidade, no momento presente, de sua libertação como sujeito de direito.

Dessa forma, a educação popular, defendida por Freire, é justamente aquela que se lança no desmonte da imposição da mentalidade colonialista, enaltecendo a educação intercultural, conforme também defendem Oliveira (2015) e Candau (2009). Todos esses três autores em consonância evidenciam a educação intercultural a considerar que ela estabelece relação entre cultura e educação; por reconhecer a linguagem dialógica como estratégia pedagógica; por refletir criticamente sobre a situação das classes populares, promovendo o empoderamento dos sujeitos oprimidos; por denunciar a desumanização e anunciar a humanização, por reconhecer a pluralidade de saberes, por defender a liberdade e por debater a educação pelo viés da perspectiva do multiculturalismo crítico, apresentando questões não só de classe, mas de gênero, etnia, solidariedade, tolerância, entre outras.

Por considerar a linguagem o meio pelo qual o ser humano realiza todas as ações requeridas para a disseminação da educação, é possível reconhecer a sua relação indissociável com a cultura e a educação popular, sendo essa a relação que se faz imprescindível para se debater sobre a alfabetização libertadora na perspectiva de Paulo Freire.

4.5.3 Dialogando sobre educação e alfabetização libertadora

Rompendo com os pressupostos de uma educação tradicional¹⁰² que insiste em reproduzir as estruturas de classes a serviço de uma elite dominante, Freire apresenta ao mundo uma educação libertadora voltada para o protagonismo do educando que, por intermédio da ação política, possa ser capaz de conduzir a transformação social. No que concerne a esses dizeres, Freire (2021f) pontua que a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta, reconhecendo-a como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética. A educação é sempre um ato político, pois envolve objetivos e busca pela justiça social que se dá por meio de indagações (que

¹⁰² Define-se a educação tradicional como uma herança deixada pelos primeiros educadores (os jesuítas), caracterizada pela repetição e pela memorização sem criticidade. É uma educação que valoriza a leitura mecânica e a domesticação das mentes.

provocam as inquietações fundamentais para concretização das mudanças), tais como: a favor de quem, para quê, contra quem estão elencados todos os conhecimentos categorizados como superiores ou científicos na educação? A interesse de quem essa hierarquização e sectarismo dos conhecimentos nos currículos da EJA estão a serviço?

Freire ao longo de sua andarilagem se dedicou a provocar essas indagações, sobretudo, no contexto da alfabetização de jovens e adultos, tomando como alicerce uma postura política que, por meio da conscientização crítica da realidade desses sujeitos, fomenta novas leituras do mundo com vistas à transformação social que perpassa simultaneamente pela transformação individual do ser e de sua coletividade. Essa reflexão encontra respaldo nos pensamentos de Mayo (2004), quando o referido estudioso comenta que Paulo Freire compreende a alfabetização como veículo para o processo de conscientização política e, portanto, não um fim em si mesma.

Destarte, essa conscientização política incentivada pela educação libertadora e progressista¹⁰³ compreende o sujeito educando como um ser sócio-histórico que já possui conhecimentos prévios advindos de suas experiências de vida que merecem ser consideradas e respeitadas no processo de ensino-aprendizagem. Paulo Freire não compactuava com práticas educacionais reprodutoras que transmitissem um saber já acabado. Segundo esse estudioso (2021a, 2021g), o ato de educar deve contrapor-se a simples reprodução de ideias impostas e contemplar o pensar e o criticar. Para ele, a alfabetização libertadora deveria ser sinônimo de reflexão, argumentação e criticidade; o que se diferencia muito da educação bancária que é um ato alienador preponderante de ações mecanicistas de inculcar as informações do educador no educando. Nessa ação, o educando não pratica qualquer reflexão crítica; simplesmente de forma passiva e submissa absorve os conteúdos, como se fosse preencher um espaço vazio e desprovido de qualquer outro conhecimento. Freire (2021f) questiona essa forma de educar, quando situa que

dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar onde os educandos são os depositários e os educadores depositantes. Em lugar de comunicar-se o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 2021f, p. 80 - 81).

¹⁰³ O caráter progressista está alicerçado na concepção de que, mesmo com existência de condicionantes sociais, culturais, políticos e econômicos, não há determinismo histórico, e sim possibilidades de transformações da realidade pela via da luta e da resistência.

A educação numa visão libertária estimula as pessoas jovens, adultas e idosas a serem capazes de superarem dificuldades; enquanto a educação bancária continua sempre submetida à dominação e à domesticação, sem novas possibilidades. A educação libertadora, segundo Freire (2021a), é problematizadora, ela propicia a transformação, novas perspectivas e ações. Oposta à educação bancária, que supõe depositar algo no suposto vazio do sujeito e que enaltece a memorização e a reprodução de conteúdos curriculares; a educação libertadora se fundamenta em evidenciar as relações que emergem entre educando – educador - conteúdos - práticas sociais, não podendo reduzir-se a

puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer *limites*, de propor *tarefas*, de *cobrar a execução* das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravvia e vira autoritarismo (Freire, 2021c, grifos do autor, p. 45 - 46).

A diferenciação entre autoridade e autoritarismo na educação pode ser bem compreendida em função de suas especificidades. Segundo Freire (2021c), o autoritarismo assume com frequência posições de intolerância à diversidade, que busca a qualquer custo o cumprimento de “pacotes” formatados, se opondo à democracia, à liberdade de expressão com justificativas rasas de ordem e moral. Um dos principais pilares do autoritarismo repousa sobre o total descrédito nas possibilidades e nas potencialidades dos outros. Já a autoridade se sustenta na capacidade crítica do docente relacionada tanto aos conteúdos científicos desenvolvidos ao longo de sua formação, mas sobretudo na amorosidade e nas suas competências e habilidades de mediar e articular tais conhecimentos a partir dos contextos dos educandos, demonstrando respeito às diferentes culturas e realidades, as problematizando de forma a denunciar as desigualdades sociais. Ao observar essas especificidades, assevera-se que na educação libertadora não há espaços para o fomento de práticas autoritárias, já que os objetivos dessas práticas são direcionados à formação de seres alienados, o que destoia dos objetivos de uma educação com comprometimento da autoridade docente que almeja à formação de seres pensantes, que critiquem as estruturas desumanizantes e saibam dialogar partindo dos seus contextos de vida.

Assim, para Freire (2021c), a alfabetização precisa ser libertadora, reconhecendo que o conhecimento parte da realidade concreta do ser, isto é, do seu cotidiano, sendo fonte geradora do potencial transformador. Na obra *Alfabetização leitura do mundo, leitura da palavra*, Freire em diálogo com Macedo (2021, p. 58) reforça essa mesma ideia sobre a alfabetização quando cita que ela “significa, também compreender os detalhes da vida cotidiana e a gramática social do concreto mediante as totalidades mais globais da história e do contexto social”.

Ele ressalta ainda a necessidade de homens e mulheres em entender sua vocação ontológica, como ponto de partida para se desenvolver nessa análise uma consciência libertadora. Logo, a pessoa só chegará à consciência crítica do seu contexto e do seu tempo na relação dialética com a realidade, pois dessa maneira desenvolverá a criticidade para aprofundar seus conhecimentos e tomar atitudes frente a situações objetivas. Freire (2021f) mostra que tanto a proximidade com os fatos da realidade quanto o distanciamento desses corroboram para que se efetive o desvelamento dessa mesma realidade. Assim, tanto a aproximação quanto o distanciamento com a condição de analfabetismo e de alfabetização contribuem para que a pessoa jovem, adulta e idosa possa ampliar suas percepções, para assim estabelecer sentidos às práticas de leitura e de escrita em sua vida.

Nesse processo de educação problematizadora, a pesquisa instigada pela curiosidade humana, tende a se tornar uma prática motivadora para a criatividade na alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, tratando o objeto (fato, sentimento, ideia, conteúdo) analisado não como algo passivo; mas ativo que se permite também ser modificado. Como postula Freire (2021b, p. 85), “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. Portanto, a curiosidade que deixa de ser ingênua, passa a ser mais rigorosa metodologicamente, quando encontra espaço para que educador e educando exerçam atividade dialógica, por meio das ações de perguntar e de questionar. Na perspectiva Freireana, a curiosidade é por essência inquietante, sem ela tanto o ensinar quanto o aprender não se estabeleceriam.

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (Freire, 2021b, p. 83, grifos do autor).

Na educação e na alfabetização libertadora não há espaço para a neutralidade e a passividade. Tanto educadores quanto educandos podem e devem praticar aquilo que acreditam. Pelos seus pressupostos, Freire (2021b) afirma que

nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se *treinam* os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (Freire, 2021b, p. 95).

É mister constatar, que se opondo às ideologias dominantes, o educador na perspectiva Freireana projeta questionamentos que venham a inquietar os educandos a argumentar, a criticar, a comparar e a escolher, compondo assim uma prática educativa democrática e libertadora que fomente “o pensar certo” que na visão de Freire (2021b, p. 39) “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Esse pensar sobre o fazer que é, na perspectiva de Freire, o “pensar certo”, promove o diálogo problematizador, que mesmo as pessoas jovens, adultas e idosas pensando de forma distintas conseguem exercer o ouvir e o falar de forma respeitosa e democrática. A interação entre educador e educando, educando-educando, delinea-se pela vertente da solidariedade e união, em que ambos, em união, anseiam pela libertação. No tocante a essa nuance, Freire (2021f, p. 95) destaca que a educação deve ser usada como prática de liberdade, porque segundo ele, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens [mulheres] se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Essa libertação só pode suceder intermediada pelo diálogo, que é a intercomunicação entre o “eu” e o(s) “outro(s)”, o(s) “outro(s)” e “eu”, emergidos em uma sociedade coletiva mediatizada por valores, tecnologias, culturas distintas, na qual diversos comunicadores podem ser autores de uma mesma tese ou, na situação de divergências, novas teses são formadas como resultado de múltiplos pensamentos.

A atividade dialógica permite que cada pessoa com seus conhecimentos e visão de mundo realize transformações nos eventos sociais que lhe estão mais próximos de suas comunidades. Para Freire (2021a), o importante é explorar as possibilidades que corroboram a compreender que estar nas ruas, nos espaços pelos quais se transita e se comunica, não são eventos casuais, mas sobretudo construídos pelas e nas dimensões culturais, históricas, políticas e econômicas. A comunicação é

fundamental para a transformação do mundo, não do mundo distante, mas daquele no qual a pessoa está vivenciando culturalmente.

As atividades dialógicas na educação promovem os “inéditos-viáveis” que, conforme Freire (2021f), são oriundos da problematização que se configuram como superações de situações-limites¹⁰⁴. Tanto educadores como educandos nos processos de alfabetização podem perceber essas situações de forma distintas, ora as identificam como obstáculos intransponíveis, ora como algo que despende muito esforço para a superação, ou ainda algo que saibam da existência e que necessita ser solucionado. Essas soluções, as quais são reconhecidas por Freire como “inéditos- viáveis”, não são aquelas declaradas em reuniões pedagógicas evasivas, e nos discursos ideológicos de natureza partidarista; mas sim aquelas que se reverberam na autonomia e na emancipação dos educandos. Como assevera Freire (2021a, p. 41), “o inédito-viável é uma proposta prática, inovadora de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos na realidade”. Portanto, os movimentos que vão de encontro as ideologias dominantes, que resistem ao fazer sempre “da mesma forma” e que divergem dos interesses das elites, são ações que refletem situações de caráter inédito-viáveis. Por conseguinte, as ações manifestadas pelas classes populares da comunidade de pais, dos movimentos sociais do bairro, do grupo de professores, do grêmio estudantil da escola, por exemplo, assumem-se como estratégias de superação das situações-limites de opressão social, revelando-se como inéditos-viáveis na defesa da democracia.

Essa educação libertadora é democrática em virtude de recusar a discriminação e reconhecer o direito das classes populares a criarem e acessarem situações e relações, mas não aquelas as quais os opressores estão condicionados a criar; mas aquelas as quais o povo (politizado) compreende serem significativas socialmente. Sob o olhar de Freire (2021e, p. 49), “uma sociedade justa dá oportunidade às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas. A consciência criadora e comunicativa é democrática”.

Freire salienta a necessidade da mudança articulada ao processo de aprender ao citar que “aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 2021b, p. 68, grifos

¹⁰⁴ As “situações limites” na percepção de Freire (2021f) se configuram como realidades objetivas (problemas, carências passíveis de resoluções) que provocam no cotidiano das pessoas necessidades que aguardam superações.

do autor). Aprender faz parte do descortinamento da realidade atual. Quando se propõe na alfabetização o aprender, parece que é sempre direcionado ao novo, pois o antigo pode se mostrar como já ultrapassado. Por sua vez, na educação o antigo pode ser ressignificado, reconstruído ou reorganizado. A partir dessa análise, percebe-se que a busca pela transformação social é um risco que parte da construção de novos conhecimentos, ao mesmo tempo que reconhece o valor dos “velhos conhecimentos” em interlocução com novos contextos. Sobre isso, Freire (2021b) advoga que

é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (Freire, 2021b, p. 36).

O valor do velho quanto do novo deve considerar o espaço-temporal, mas não se detém a essas categorias. É importante para a construção do novo, isto é, de novas realidades, olhar e dialogar com antigas realidades (experiências, conhecimentos, valores) que foram e ou ainda são consideradas verdades. Não obstante, identificando as possibilidades deixadas nos rastros passados, pode-se vislumbrar outras relações que estruturam em um “diferente novo” ou um “novo antigo” que podem ser experiências, conhecimentos, práticas do cotidiano, tudo que seja mutável. A educação libertadora projeta o novo; ao mesmo tempo que não despreza o já existente. Nessa dialética, Freire (2018, p. 15- 16) declara que “a nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade era intocável”.

Porquanto, a alfabetização na perspectiva libertadora é um contínuo processo dialético que permite novas leituras e escritas do mundo. Estar inserido em um mundo letrado, requer relacionamentos que poderão utilizar códigos já existentes, mas que permitam a criação de novos códigos, novas relações, envolvimento de diferentes sujeitos e interconexões que provocam outros olhares e comportamentos mais críticos. O que se deseja na alfabetização libertadora é que alfabetizados marchem no processo de saber mais sobre o que já têm ciência e que aprendam a criar e experimentar conhecimentos e relações que ainda não foram apropriados.

Nessa mesma linha de reflexão, Freire (2021g, p. 94) menciona que “[...] mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação linguagem-

pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória”. Não há limites de idade, de condição socioeconômica para ingressar na trajetória da alfabetização libertadora. Um primeiro gesto de um iniciar para um continuar. A mudança vai se dando, inicialmente, na mente do “eu” e depois se propaga para novas ações em outras esferas: na política, na família, no bairro, na comunidade, na escola...

A alfabetização libertária consiste em aprender a refletir e a desenvolver consciência, por meio do aprendizado, inclusive dos próprios equívocos. Assim, essa educação traz mudanças que, posteriormente, se transformarão em outras ações. As verdadeiras mudanças no indivíduo são provocadas pela nova ação consciente, a qual pode ser reconhecida como *práxis*. Essa ação consciente se reverbera na *práxis*, pois, como diz Freire (2021f, p. 52), “a *práxis*, porém é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. A *práxis* se opõe à consciência automática, que só privilegia as coisas memorizadas que foram depositadas; ela conduz ao consciente dos indivíduos que se superem e que transgridam os destinos previamente traçados pela sociedade.

As letras (pertencentes a uma mesma língua), na dimensão morfológica (em seu formato, som, desenho) contidas nas palavras, nas frases, nos textos, nas revistas, na internet são as mesmas que os indivíduos usam em seus relacionamentos familiares, de amigos de trabalho. O que muda são os sentidos, as conexões, as finalidades do uso das letras que estão em toda parte, mesmo para aqueles que não as dominam. Esses as percebem, e quando começam a vivenciá-las de forma mais crítica, entendem a dialética do discurso, o sim e o não, o ser e o não ser, o opressor e o oprimido.

O ato de alfabetizar, como já discorrido em outros momentos da tese, não se restringe à instituição escola, ele pode ocorrer em diferentes espaços como comunidades, hospitais, presídios e até mesmo na residência de uma pessoa. Não são muros que definem a alfabetização; mas os pressupostos que lhe podem caracterizar como instrumento de libertação ou de dominação. Cabe nessa relação uma reflexão da dialética, de perceber o que se deseja e de tomar decisões nas quais se permitam vivenciar relações libertadoras.

Mediante o exposto, a educação dialógica implica liberdade e democracia. Assim, a intencionalidade de Freire para a alfabetização em todos os seus processos de aprendizagem e avaliação é “a libertação e não a domesticação” (Freire, 2021b, p. 114). E como isso pode se desenvolver? Por meio do diálogo, a base significativa no

desenvolvimento da sua própria alfabetização, alfabetizador e alfabetizando, sem medo de comunicarem-se, se expressam pela linguagem verbal e não verbal, libertando suas mentes. Portanto, a educação alfabetizadora humaniza e permite crescer numa dimensão coletiva, composta por pessoas que se educam em comunhão, mediatizadas pelas relações sociais as quais podem ocorrer tanto na esfera escolar; mas sobretudo nas comunidades populares.

Freire, simultaneamente que, revela sua esperança na educação libertadora, demonstra não ser ingênuo frente às diversidades do mundo contemporâneo. Em diálogo com Macedo, Freire (2021) assevera que

a alfabetização jamais deve ser compreendida como sendo, por si só, a deflagradora da emancipação social das classes subalternas. A alfabetização conduz a uma série de mecanismos deflagradores, dos quais participa, os quais devem ser ativados para a transformação indispensável de uma sociedade cuja realidade injusta destrói a maior parte do povo (Freire, 2021, p. 120).

O processo de alfabetização com vistas à emancipação é aquele que percorre um caminho que, para sua construção, evidencia, deflagra situações de opressão, de injustiças e desigualdades, que distante de serem aceitas como permanentes, são consideradas como realidades que impactam na vida da classe popular. Contudo, não reconhecendo essas realidades como determinantes, Freire e Macedo (2021) incitam possibilidades, por meio de uma educação crítica, que indague a si mesma: Por que ainda sou importante? Quais minhas limitações? Qual o meu objetivo? Opondo-se a disseminar uma concepção ingênua, romantizada e submissa acerca da educação, Freire procura identificar as possibilidades que podem despertar as mudanças estruturais tanto no indivíduo quanto na sociedade.

Paulo Freire combate a concepção ingênua da [educação] pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política. Combate igualmente a concepção oposta, o pessimismo sociológico que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade. Nesse terreno em que ele analisa as possibilidades e as limitações da educação, nasce um pensamento pedagógico que leva o educador e todo profissional a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista (Freire, 2021e, p. 09).

A visão libertadora para a alfabetização é aquela que provoca no cidadão a criticidade para se afastar do jugo da opressão, visando instrumentalizá-lo para transformar aquilo que o indivíduo julgar necessário. Essas transformações, resultantes da autonomia, podem ser intra e interpessoais afetando as práticas sociais

das mais simples do cotidiano até as mais complexas que envolvam diferentes capacidades e domínios de distintas áreas do conhecimento.

Ao refletir sobre os ensinamentos de Freire e Cabral sobre libertação, Romão e Gadotti (2012) direcionam-se pelo conceito da emancipação, que significa¹⁰⁵

tirar as mãos de; se emancipar, significa libertar-se. O que defendemos como concepção da educação é uma concepção emancipadora do ser humano. Todos os seres humanos têm direito a desenvolver plenamente todas as suas capacidades. Todos têm direito a uma educação emancipadora[...] emancipação é um direito e prossegue ao longo da vida (Romão; Gadotti, 2012, p. 104 -105).

Compartilhando com as mesmas considerações das pesquisas realizadas por Almeida (2017), a emancipação passa por mecanismos capazes de modificar a rotina do cotidiano em nome da autonomia pessoal e de uma vida regulada por normas consensuais, de um relacionamento baseado no entendimento e no reconhecimento dos indivíduos como sujeitos, de *práxis* transformadoras.

Por conseguinte, parece haver uma dimensão da emancipação mais envolvida com o subjetivo voltada à construção de novos sentidos baseados nos desejos e nos anseios de um indivíduo que podem superar as condições pessoais e sociais restritivas. Por outra perspectiva, que não se desarticula da primeira, a dimensão coletiva da emancipação se remete ao próprio movimento social de grupos que na projeção de libertação e conquista de direitos para uma classe, se reverberam como ações reacionárias contra tudo que persiste em destruir a dignidade humana.

Destarte, mesmo pela interface mais subjetiva da emancipação como autoexperiência da pessoa jovem, adulta e idosa; como pela nuance da emancipação de um grupo frente a todos seus direitos de dignidade humana. Freire sempre remete à mobilização de liberdade, autonomia e emancipação como questões políticas que reservam dentro de si emaranhados de ideologias e de resistências que, no âmbito da educação, têm a chancela de serem mais bem debatidas a fim de combater a opressão que é a própria oposição da emancipação e da liberdade.

¹⁰⁵ O estudo epistemológico sobre emancipação advém da história antiga greco-romana que, inicialmente, se focavam nas questões jurídicas em que o termo designava na república romana o ato jurídico mediante o qual o pai de família podia liberar seu filho do poder familiar, lhe concedendo a maioridade civil. Dessa forma, o filho separava-se completamente da família, passando, segundo o direito civil, a ser livre (Beltrame e Azevedo, 2017). Com a chegada do movimento Humanista, marcando o fim da idade média, os olhares sobre emancipação se direcionavam a integrar a questão da dignidade humana. Por meio de um pensamento emancipador, repudiava-se todas as formas de violência e fomentava uma consciência histórica de verdade. Pelo movimento do Iluminismo, já no século XVIII, a percepção de emancipação se alarga e se articula à noção de libertação da dominação dos seres humanos de outros seres humanos. A partir dessa concepção, o termo conquista uma abordagem reflexiva e emerge daí a expressão “emancipar-se”.

Seguindo essas premissas, Freire (2021b) defende uma educação para um pensar que não se estagna no intelectual, na teoria; mas que se pode vivenciar, praticar e criticar. Por esse prisma, Freire, mesmo antes dos debates mais contemporâneos acerca de novos conceitos envolvendo educação, já estava preocupado em entrelaçar a apropriação linguística com as práticas dos contextos sociais da leitura e da escrita como o letramento, pela ótica do desvelamento das ideologias, o que desponta para um horizonte da importância da ação-reflexão-ação, sendo essa última, uma nova ação que visa promover a transformação do “ser” em um indivíduo em contínuo processo de alfabetização, libertação que se renova a cada passo que se (re)descobre! Portanto, por Freire ser reconhecido por seu envolvimento pioneiro com a alfabetização de adultos, reserva-se um espaço a seguir para detalhar o método envolvido nesse processo.

4.5.3.1 Método de alfabetização na perspectiva Freireana

A forma como Freire planejava e conduzia suas experiências com a alfabetização de jovens e adultos seguia uma sistematização metodológica, e mesmo ele próprio não a reconhecendo enquanto status de metodologia, é inegável sua contribuição quanto aos métodos para alfabetização. Sobre isso, convém lembrar a própria posição crítica de Freire (2021a) em relação à ênfase do método e das técnicas de ensino-aprendizagem.

Elas são essenciais, pois sem [método], técnicas de ensino não realizamos alfabetização. [...] Mas, para mim, desde o início nunca foi possível separar a leitura das palavras da leitura de mundo. Segundo, também não era possível separar a leitura do mundo da escrita do mundo (Freire, 2021a, p. 86).

Em entrevista à Pelandré, quando Freire (2014) comenta que “eu prefiro chamar que é um método de conhecer, e não um método de ensinar”, ele permite alargar a compreensão de método a partir de uma visão dialética, embasada na curiosidade, na pesquisa e na criticidade. Brandão (2017, p. 10) ao se dirigir a esse método de alfabetização Freireano, declarou a magnitude implicada ali, ao mencionar que “não se experimentava só um novo método, mas, através dele, um novo sentimento de Mundo, uma nova esperança no Homem [Ser]”. Logo, a atenção de Freire não repousava sobre o fomento de habilidades que a metodologia poderia proporcionar, mas sim sobre o que essas habilidades de leitura e de escrita poderiam representar para a transformação social da pessoa jovem, adulta e idosa. Com essa

perspectiva inovadora e crítica do mundo, esse célebre educador planejou e realizou suas primeiras experiências brasileiras com alfabetização que lhe consagrou como referência no que concerne à EJA.

Freire desenvolveu seu método de alfabetização no final da década de 50 a partir de sua experiência com educação de adultos no Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco, e de sua participação na década de 60, no Movimento de Cultura Popular (MCP). De acordo com Oliveira (2015), o MCP fomentava o envolvimento cultural, por meio da participação da comunidade em atividades artísticas, esportivas e educacionais, incluindo as classes de alfabetização de base comunitária, assim como seu envolvimento no projeto chamado “Quarenta horas de Angicos”¹⁰⁶.

Coordenado por Freire, esse projeto de alfabetização de adultos foi destinado a 380 trabalhadores, na cidade de Angicos, uma pequena cidade do Rio Grande do Norte, o qual resultou em 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias, tendo como base do processo de ensino-aprendizagem os princípios de consciência crítica, da política e das questões culturais, os quais privilegiavam a cultura local desses trabalhadores. Segundo Freire (2018), a ação foi uma parceria entre o estado do RN e a Universidade de Recife e por ter se demonstrado tão eficiente conquistou outros espaços, sendo que, entre junho de 1963 e março de 1964, Freire já estava à frente do “*Planejamento Nacional de Alfabetização*” no qual foram realizados diversos cursos de formação de coordenadores na maior parte das capitais dos Estados brasileiros. No entanto, como já se descreveu nas seções anteriores, o regime militar de 1964, repudiou todos esses esforços, o que de maneira alguma conseguiu ofuscar todos os aprendizados dessa experiência para alfabetização.

Todas as outras experiências advindas do tempo de exílio de Freire, envolvendo alfabetização (com adultos trabalhadores, camponeses, principalmente, na América Latina e nas antigas colônias africanas) conferiram-lhe a maestria para discutir sobre alfabetização na EJA.

¹⁰⁶ Apesar da experiência Freire em Angicos ter repercutido tanto nacionalmente quanto internacionalmente, não se pode esquecer do seu trabalho pioneiro, em 1962, de alfabetização e conscientização de adultos no Centro Dona Olegarinha, Poço da Panela, no Recife, no âmbito do Movimento de Cultura Popular (MCP).

Contudo, antes que se possa formar expectativas ingênuas acerca do método, em se assumir uma suposta linearidade ou até mesmo um caráter de “manual” do que fazer, Freire (2021c, p. 56) esclarece que “uma mesma metodologia de trabalho não opera necessariamente de forma idêntica em seus contextos diferentes”. Portanto, mesmo com nuances similares¹⁰⁷ que perpassam o método de alfabetização Freireana, ele não pode ser transplantado; mas reinventado, considerando as condicionantes históricas, políticas e culturais de um povo, demarcadas por especificidades que distingue um grupo, um povo de outro.

Ciente da necessidade da responsabilidade tanto metodológica quanto política perante o processo de alfabetização, Freire organizava os projetos os quais estava envolvido em “círculos de cultura”¹⁰⁸, espaços pedagógicos para o debate dos participantes (educandos) junto aos coordenadores¹⁰⁹ do debate (os educadores). A disposição no formato de círculo propiciava aos grupos, a atividade dialógica e a interação face a face para a discussão.

Os círculos de cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. [...]. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou sobreposição de conhecimento feitas pelo educador. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo (Freire, 2003, p. 161).

Nesse sentido, esses círculos representavam o próprio grupo de trabalho, organizado de forma a exercitar a linguagem no contexto de uma prática social mais crítica que possibilitava a produção de conhecimentos e, por consequência de cultura, fato esse que distinguia a concepção de alfabetização ali propagada de outros métodos tradicionais de alfabetização.

Portanto, no intento de romper com o mecanicismo e as repetições descontextualizadas no processo de aprendizagem, o objetivo da alfabetização proposta por Freire se distanciava das cartilhas que se ocupavam em somente dizer sobre “Evas” e “Uvas”; mas almejava o desvelamento da realidade do educando, por meio da conscientização crítica que conduzisse o próprio alfabetizando a

¹⁰⁷ O método de alfabetização proposto por Freire (2021c), mesmo recebendo as adequações ao longo do tempo, não se pode eximir a discutir os aspectos balizadores que transpassam as relações pedagógicas humanizadas, como a consideração da cultura, as experiências da vida cotidiana, o protagonismo do sujeito na construção do processo histórico, a transformação das situações de opressão e fomento da liberdade e da autonomia.

¹⁰⁸ Na sua origem, os “Círculos de Cultura” faziam parte dos “Centros de Cultura”. Estes centros organizados pelo MCP não só promoviam as classes de alfabetização, mas abrigavam as bibliotecas populares, e todas as atividades culturais e esportivas ofertadas pelo movimento social.

¹⁰⁹ Esses coordenadores, educadores mediadores dos círculos de cultura também eram reconhecidos como “animadores”, conforme citado em Freire e Macedo (2021).

problematizar as tramas de relações por detrás dessas “Evas” e “Uvas”. A leitura das palavras não devem ser uma descrição de objetos, entretanto devem permitir a recriação do texto, no qual o educando se projeta também como autor e produtor de cultura. Devido a isso, a alfabetização não pode se fazer na vertical, de cima para baixo, nem de fora para dentro (Freire, 2021e) como uma imposição de saberes; mas precisa emergir dos desejos, das necessidades que compõem a realidade do educando que é transpassada tanto questões políticas quanto culturais.

Acerca dessa lógica, observa-se que a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas não pode se reduzir ao ensino puro das letras, das palavras, fato esse que ameaçaria o processo de significação contextualizada culturalmente da leitura e da escrita. Tanto quanto aprender a morfologia e a fonética das palavras, é imprescindível dialogar com elas, criando significados que façam sentidos aos alfabetizandos. Essas análises são elucidadas, quando Freire (2021h) discorre que

na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta (Freire, 2021h, p. 49-50).

Por conseguinte, verifica-se que a leitura do mundo (dos objetos, dos sentimentos, dos desejos, das relações, dos outros) precedem a leitura da palavra. Mesmo antes de ler e escrever a palavra, o sujeito passa por outras percepções de sentir, visualizar, comparar o objeto ou fato que dá origem a palavra, buscando assim estabelecer sentido com sua própria existência, em virtude de todas as experiências que já lhe foram vivenciadas. A palavra “caneta” pode ser percebida como instrumento de libertação ou de dominação, por exemplo, dependendo da relação factível ou idealizada da pessoa envolvida na alfabetização. Ademais, dependendo da posição em que pessoa se encontra, a capacidade de expressar a oralidade e a escrita da palavra, no caso a caneta, é reflexo das prévias leituras de mundo advinda da multiplicidade das percepções. Diante disso, a palavra ganha significados a partir dos sentidos que são estabelecidos pelo sujeito, o qual no decorrer da história, constrói “saberes de suas experiências feitos¹¹⁰”, que participam da constituição do “Ser histórico”, conferindo-lhe o status de protagonista de seus próprios sentidos.

¹¹⁰ De acordo com Freire (2021c, p. 22) são “saberes molhados de sentimentos, de emoção, de medos, de desejos”. Saberes que são construídos na feição da vida.

A sistematização do processo de alfabetização, voltada à libertação dos educandos, fomentado por Freire, foi desenhada a partir de algumas fases, etapas que não se propõem a ser um receituário, dispõem-se a mostrar a rigorosidade metodológica, que assevera o comprometimento desse educador com a ética e a responsabilidade com a educação. Observando essas sistematizações apresentadas por Freire (2021d, 2021e) nas suas obras “*Educação como prática para liberdade*” e “*Política e Educação*”, exibe-se a seguir um diálogo acerca das etapas que fazem parte do método de alfabetização libertadora não com o intuito de privilegiar as técnicas, mas para demonstrar como Freire conseguia, por meio de uma dialética sistematizada, entrelaçar teoria e prática, assim como saberes populares e novos saberes.

A primeira etapa, a do **levantamento do universo vocabular**, é composta pela sondagem, pesquisa realizada informalmente (mediante entrevistas, visitas às comunidades) com os participantes do processo de alfabetização, com vistas a extrair expressões que retratem os vocábulos do cotidiano que lhes façam sentido. Essa fase inicial é fundamental para que a equipe de educadores possa compreender o universo, a realidade no qual o alfabetizando se relaciona, ampliando as chances de se conhecer os seus anseios, as frustrações e os desejos, que serão a alavanca para o processo de alfabetização.

Convém lembrar que, nessa fase, ainda não há a preocupação em selecionar as palavras geradoras¹¹¹, pois a “chuva de ideias” que emerge desse levantamento deve fluir naturalmente, sem julgamentos e sem critérios de classificação, visando, já desde o início do processo, enaltecer o protagonismo da pessoa jovem, adulta e idosa.

Diante das diversas palavras levantadas na primeira etapa, segue-se para a etapa posterior, que é a **seleção das palavras geradoras** com base nos seguintes critérios: riqueza [diversidade] fonética, dificuldades fonéticas (as palavras são apresentadas de acordo com o grau de dificuldade, de forma sequenciada), teor pragmático da palavra [relacionada ao nível de funcionalidade e uso da palavra no cotidiano do educando]. Os dois primeiros critérios dizem respeito mais às questões sintáticas e semânticas; enquanto o terceiro se relaciona com o sentido da palavra e o conjunto de relações socioculturais imbricadas no seu uso. Considerando todos

¹¹¹ As palavras geradoras, que advêm do universo do educando, são “decompostas em seus elementos silábicos e pela combinação desses elementos, permitem a criação de novas palavras” (Freire, 2021d, p. 146).

esses critérios, Freire dialogando com Frei Betto (2000, p. 19) explica ainda que “era tentando compreender a linguagem popular e descobrir as palavras mais carregadas de emoção, mais carregadas de sensibilidade, mais ligadas à problemática da área que a gente elaborava o programa”. Atesta-se, assim, que havia um planejamento para a elaboração do programa de alfabetização, que diferentemente da abordagem de educação bancária, se construía os materiais ao longo do processo, que estavam mais próximo da vivência do educando do que do educador.

Pensando na potencialidade qualitativa e não meramente quantitativa, foi recomendado por Freire (2021d) que fossem definidas aproximadamente entre quinze e dezoito palavras geradoras, todavia, essa recomendação dependerá do tempo disponibilizado ao processo de alfabetização e, até mesmo da disposição dos alfabetizandos em responder aos desafios propostos.

Logo que as palavras geradoras são selecionadas, avança-se para a próxima etapa, **a criação [organização] das situações existenciais/sociológicas**, as quais são compostas por situações locais do educando, utilizadas para a problematização das palavras geradoras. Essas situações são representadas por desenhos, pinturas, fotografias, símbolos, expressões, imagens extraídas de revistas ou cenas projetadas¹¹², de forma que venham a manter elementos codificados que serão, adiante no processo, descodificados pelos participantes no debate com a mediação do coordenador.

Na fase seguinte, após as problematizações das situações sociológicas, os educadores se voltam à **elaboração de fichas auxiliares** com os registros desses debates para auxiliá-los na organização de suas futuras mediações.

A quinta etapa diz respeito à **ampliação que se direciona à descodificação das situações sociológicas**. Nos círculos de cultura os participantes com a mediação do educador, vão analisando (descodificando) as representações das imagens dessas situações e somente, após isso, o educador volta a atenção do grupo para a visualização da palavra geradora na forma escrita e da leitura da mesma.

¹¹² Nas experiências no Brasil na década de 60, Freire utilizou, além de cartazes como recurso para a representação das situações sociológicas, uma projeção de fabricação polonesa chamada de *Stripp-film*. A projeção era feita na própria parede da casa em que se instalava o círculo de cultura. Um quadro negro de baixo custo, também era utilizado. Nos locais de difícil projeção na parede, era usado o quadro-negro, cujo lado oposto, pintado de branco, funcionava como tela, de acordo com Freire (2021d).

Efetivada a articulação semântica entre a palavra e o objeto (representado nas imagens), parte-se para visualização isolada da palavra, longe da representação.

Seguidamente, realiza-se a decomposição da palavra em sílabas e, em seguida, cada sílaba é acompanhada pela sua família fonética, a qual é estudada separadamente, passando, na sequência, a serem apresentadas em conjunto, formando a “ficha de descoberta”¹¹³.

Para facilitar a compreensão acerca dessa etapa de ampliação, Freire relembra uma de suas primeiras experiências nos círculos de cultura, a qual foi selecionada para o processo de alfabetização, a palavra geradora TIJOLO. Entretanto, ousando em vivenciar um pouco desse método, sublinha-se aqui uma outra palavra geradora que também fez e ainda faz parte de um dos repertórios dos círculos de cultura dos estudantes trabalhadores da EJA: Comida¹¹⁴.

Figura 1 - COMIDA: Palavra geradora



Fonte: <https://www.jornaldafranca.com.br/>

A palavra gerada “comida”, suscitada na etapa inicial de levantamento vocabular, passa a fazer parte da etapa dos debates das situações existências/sociológicas dos estudantes, os quais visualizando imagens de comida (como da figura 1) podem a discutir a partir de seus contextos. Após isso, parte-se para visualização isolada da referida palavra longe da sua representação, decompondo-a silabicamente, CO-MI-DA. Na sequência, apresentam-se as famílias fonéticas em blocos.

Para articular sentido a todo esse movimento com a palavra geradora “comida”, é pertinente a promoção de um espaço para que os educandos compartilhem alguma

¹¹³ Essa terminologia foi cunhada por Aurenice Cardoso, uma professora e pesquisadora da cidade de Recife.

¹¹⁴ Outras palavras geradoras que surgiram nos círculos de cultura das experiências de alfabetização foram: favela, arado, terreno, batuque, poço, bicicleta, trabalho, salário, profissão, governo, manguê, engenho, enxada, tijolo, riqueza, segundo registros de Freire (2021d).

comida no horário da aula. Essa dinâmica envolve um planejamento, com o intuito de organizar o que cada estudante pode contribuir para o momento de confraternização com intenção pedagógica. Na sequência, de modo a despertar para o letramento social, pode-se pensar para uma atividade social que envolva a palavra geradora “comida”, como por exemplo, uma campanha na escola ou até mesmo na comunidade local voltada para o não desperdício de comida, com elaboração de cartazes, e explanação de ideias sobre aproveitamento alimentar.

Paralelamente a essa ação, o processo de alfabetização deve continuar nos círculos de cultura. Novamente, as sílabas CO-MI-DA devem ser visualizadas, só que em conjunto articulado, compondo uma ficha de descoberta.

Quadro 8 - Ficha de Descobertas

CA	CE	CI	CO	CU
MA	ME	MI	MO	MU
DA	DE	DI	DO	DU

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Provocados pelos educadores, os alfabetizandos podem ler essas sílabas e criar combinações entre elas, como por exemplo: dama, ceda, medo, comi, mudo, e várias outras. Esse momento mágico da descoberta, do encanto com as possibilidades, envolve todos(as) os(as) participantes a se expressarem de forma peculiar a seu tom de voz, sua cultura e seus desejos. Explorada essa etapa da oralidade, lança-se o desafio da escrita dessas combinações, articulando a existência dos significados e sentidos às combinações geradas¹¹⁵. Gradativamente, os desafios vão se ampliando com a leitura e a escrita das combinações e de pequenos textos, promovendo outros debates de natureza política que problematizem a realidade social do alfabetizando.

Observando esse modelo no contexto histórico-temporal, depreende-se que, na contemporaneidade, ele pode ser remodelado e mais atualizado, principalmente, devido ao advento da era digital, que disponibiliza - ou que pelo menos deveria

¹¹⁵ Certas combinações oriundas das fichas de descobertas, mesmo não escritas conforme a norma culta da língua, tocavam os participantes de modo que estes conseguiam estabelecer algum sentido à palavra de acordo com seus saberes de suas vivências.

disponibilizar - diversos recursos tecnológicos¹¹⁶ para serem aplicados na esfera educacional. Isso vai ao encontro do que Freire já havia sinalizava acerca da necessidade da reinvenção de seu legado. Outro aspecto se refere à definição das palavras geradoras. Essas também tendem, em função da presença ou não dos alfabetizandos nos mais diversos *lôcus* de atuação de trabalhos subalternos e informais também da zona urbana, a variar daquelas palavras relacionadas ao público em alfabetização relacionados à construção civil, ou à área rural, que fizeram parte das campanhas nacionais de alfabetização das décadas passadas. Todavia, independentemente dos contextos que permeiam a alfabetização, a realidade de um contexto específico é a base para o processo crítico de ensino-aprendizagem em torno do ler e do escrever o mundo e as palavras.

Esse é o ponto chave da metodologia da alfabetização libertadora, partindo da problematização da realidade do educando, as estruturas de poder, refletidas na dominação e opressão, vão sendo questionadas por esse novo “ser” que está se tornando consciente da sua existência, à medida que desvela, progressivamente, as verdades ocultadas pelas forças hegemônicas da sociedade. Esse movimento de desocultar, impulsionado pela alfabetização, é sustentado, de acordo com Freire (2021e, p. 93) em um “método ativo, dialógico, crítico e criticista[...]” que não adotando os mesmos pressupostos dos métodos tradicionais de alfabetização, propõe a combater a repetição alienada, a memorização mecanizada dos textos e a desconsideração dos contextos.

O método de alfabetização Freireano, mesmo privilegiando o protagonismo do educando, de forma alguma despreza a importância do educador. Conforme, se observou anteriormente, os movimentos que ocorrem no interior dos círculos de cultura, revelam quanto o educador com sua postura indagadora, de eterno aprendiz, corrobora para aguçar a curiosidade do alfabetizando (também aprendiz), instigando-o a desenvolver a autonomia durante processo de leitura e de escrita do mundo e das palavras. Acerca disso, Freire (2021b, p. 25) enfatiza que “não há docência sem discência, as duas se explicam (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

¹¹⁶ Entretanto, no que tange a esse aspecto da inovação tecnológica, infelizmente, como discutido na seção sobre políticas públicas, é sabido que a EJA é uma das modalidades que menos recebe investimentos, inclusive para a aquisição de materiais e equipamentos tecnológicos.

Na abordagem metodológica da alfabetização, a relação entre o educador progressista¹¹⁷ (Freire, 2021b) e o educando, estabelece-se na horizontalidade, por meio da atividade dialógica, que se distancia da manipulação, mas se aproxima da orientação que visa promover a criticidade e do acolhimento que considera e valoriza as culturas populares. A orientação do educador se dá pelo instigar da curiosidade, pela organização dos espaços e dos tempos pedagógicos, pela promoção à contextualização dos textos, o que de forma alguma anula o alfabetizando durante seu processo de alfabetização, ao contrário, o que se pode observar pelas etapas trabalhadas nos círculos de cultura é o protagonismo do alfabetizando durante todo o processo de alfabetização.

Todas as etapas da alfabetização, descritas anteriormente, se fazem no âmbito da articulação da teoria e da prática em unidade (2021h), aliando as questões gramaticais do funcionamento da língua, as de natureza sociológica, considerando tantos os saberes já sabidos, quanto os saberes ainda não apropriados, como direitos do sujeito em desenvolver teoria na prática. Convém lembrar que acerca do seu método de alfabetização, Freire foi por vezes atacado por não dar atenção à dimensão linguística, equívoco que se desmonta ao se deparar com a seguinte afirmação na obra *Alfabetização leitura do mundo e leitura da palavra*, “é impossível e desaconselhável que se esqueça da questão linguística” (Freire e Macedo, 2021, p. 123). A questão é que o eixo não é a palavra (forma, som) por si só, mas os sentidos e os significados das relações imbricadas nela. Quando Freire assevera sobre a leitura do mundo, precedendo a leitura da palavra, ele já revela que sua atenção à palavra faz parte de sua concepção alfabetizadora, mas que antes disso há uma outra leitura que implica essa última, a leitura do mundo. No que diz respeito a isso, Freire (2021h, p. 36) situa que “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”.

Freire (2021h, p. 131) ainda defende que “o povo tem direito de saber melhor o que já sabe e de saber o que ainda não sabe”. Portanto, a alfabetização libertadora não se estagna nos conhecimentos da experiência, nem se permite permanecer na

¹¹⁷ Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2021b) apresenta-se várias características do ensinar que caracterizam o educador progressista como: bom-senso, alegria e esperança, curiosidade, comprometimento, saber escutar, disponibilidade ao diálogo, humildade, amorosidade, ética, rigor metodológico, pesquisa, consciência de inacabamento, liberdade e autoridade.

ingenuidade; ela promove o “ir além” na busca e no desenvolvimento de outros conhecimentos, os quais contribuem para que o alfabetizando perceba as relações entrelaçadas nos conhecimentos da experiência, de forma que ele consiga problematizá-los. Sobre isso, Freire (2021h, p. 65, grifos do autor) declara acerca da “necessidade que temos os educadores e educadoras de *assumir* a ingenuidade dos educandos para poder, com eles, superá-la”. Nessa perspectiva, o alfabetizando pode superar as crenças de senso comum que, em grande parte, foram inculcadas pelas ideologias dominantes, para assim fomentar um saber menos ingênuo e mais crítico. Assim, para promover essa superação, Freire (2021c, p. 34) situa que “o senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele”.

Portanto, o método de alfabetização, na perspectiva Freireana, faz parte da dimensão maior que é a concepção libertadora de educação, a qual não negligencia nenhum tipo de saber, somente os posiciona de forma contextualizada e dialética. Logo, opondo-se a ser uma educação romantizada, que tudo pode, compreende-se que há muitos desafios a serem enfrentados pela educação, mais especificamente pela EJA, a contar as questões de classe e de poder que a atravessam e o descaso do poder público em identificar e reconhecer o que sentem e desejam os sujeitos da EJA, os quais são, antes de qualquer condição, sujeitos de direitos. Nessa direção, o leitor é convidado, agora, para adentrar na seção seguinte que trata de evidenciar os sujeitos pesquisados pela perspectiva de seus direitos, que comporta a consideração de seus sentidos e desejos.

5 SUJEITOS PESQUISADOS E SEUS SENTIDOS E DESEJOS

Esta seção apresenta discussões sobre os sujeitos da EJA e suas especificidades, com o intuito de evidenciar a condição de sujeitos de direito. Na sequência, em outra subseção, discorre-se sobre quem são os sujeitos partícipes desta pesquisa, por meio da apresentação do perfil de cada um. Posteriormente, inicia-se a sistematização e registro das falas desses sujeitos, mediante a apresentação do quadro de “Núcleos de Significação”, o qual subsidia, seguidamente, as análises à luz dos aportes teóricos, situando os desejos e os sentidos das pessoas jovens, adultas e idosas da EJA em relação às práticas sociais de leitura e escrita na vida cotidiana, identificando como lidam com tais práticas em seus contextos e relações sociais.

5.1 SUJEITOS DA EJA: SUJEITOS DE DIREITOS

Antes de prosseguir na tentativa de vislumbrar traços que possam demarcar os perfis dos sujeitos da EJA que compõem esta tese, é fundamental suscitar uma breve discussão acerca do conceito de “sujeito”. Para isso, partiu-se da perspectiva de Charlot (2000) que

ao se falar de sujeitos, trata-se de um ser Humano, aberto a um mundo, portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos (também sujeitos); um ser social que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto de família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; e ainda um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, e que interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade (Charlot, 2000, p. 33).

Mesmo experimentando a coletividade, os sujeitos preservam a singularidade (não confundir com individualismo). Por elaborarem suas próprias percepções de sentidos e significados buscam dentro de si e nos contextos que os circundam, a satisfação para suprir seus desejos mais latentes; assim como são sujeitos de conhecimento (Freire, 2021d, 2021f, 2021h).

Esse sujeito de conhecimento, que se percebe no estado do inacabamento, parte da concepção do “ser” em estado dinâmico de “sendo”, o qual vai construindo a si e a sociedade que o cerca, por meio do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre sua condição. No excerto a seguir, identifica-se que Freire (2021f, p. 101-102) pela concepção problematizadora do inacabamento do ser, o “reconhece como seres

que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é tão inacabada quanto eles”.

Em sua obra "*Pedagogia da Autonomia*", Paulo Freire apresenta uma rica diversidade de perfis de sujeitos, conforme analisado por Marini (2018). Nestas concepções, Freire atribui uma série de características aos sujeitos, destacando-os como: articuladores da fala e da escuta, portadores de conhecimento, capazes, comprometidos, reflexivos, engajados no processo, éticos, produtores, críticos, autônomos, decisórios, protagonistas de eventos, integrados ao contexto sócio-histórico-cultural, em busca, históricos e agentes de transformação, em formação, criativos, construtores, inacabados, parte da história, dialógicos e aprendizes abertos. Essas especificidades evidenciam a visão de Freire sobre a multiplicidade de dimensões que compõem o ser humano no processo educativo, ressaltando a importância de reconhecer e valorizar essas diversas facetas na busca pela autonomia e pelo desenvolvimento crítico.

Para que esses sujeitos possam exercer todas essas especificidades em sua plenitude, é mister defender que todos usufruam dos Direitos inerentes ao Ser Humano¹¹⁸. Nessa direção, é possível convergir com Bobbio (2004, p. 16) quando afirma que o “[...] problema fundamental em relação aos direitos do homem [do ser humano], hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”. Desse modo, não é por falta da existência de instrumentos legais no Brasil que os direitos são negados, mas pelo descaso de instâncias governamentais que ocultam o conhecimento das pessoas em relação aos seus direitos e dos mecanismos para efetivá-los.

Ser um sujeito de direitos faz parte da condição democrática, a qual comporta em seus processos históricos a luta e a conquista pela igualdade de direitos entre os seres humanos. A EJA nos seus percursos é atravessada por tensões que ameaçam o usufruto desses direitos. Paiva (2006) declara que

no campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos, a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produzem a partir de um direito conspurcado

¹¹⁸ O debate sobre os direitos humanos no Brasil e na América Latina, historicamente, é muito recente, se comparado ao restante do mundo. Praticamente, segundo Ireland (2016), ele se dissemina, de forma mais ampla, por mais contraditório que pareça, no período da Ditadura civil e militar, de 1964 a 1985, com a participação dos movimentos sociais organizados, que começam a lutar pelos seus direitos, inicialmente, em defesa dos direitos civis e políticos, sendo ampliados, gradativamente, no marco legal, para consolidar os direitos: sociais, culturais, étnicos e ambientais.

muito antes, durante a infância, negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros (Paiva, 2006, p. 30).

Sartori (2010, p. 43) ao mencionar as Diretrizes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), proferi que “os e as estudantes da EJA precisam reconhecer e fazer valer seus direitos subjetivos”. Sobre o direito subjetivo, as Diretrizes ainda afirmam que

é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade. O não cumprimento ou omissão por parte das autoridades incumbidas implica em responsabilidade da autoridade competente (art. 208, § 2) (Brasil, 2000, p. 22 - 23).

No que se refere a legislação estadual, há uma menção à questão do direito à educação na Proposta Curricular de Santa Catarina, que cita

a educação como um fenômeno humano produzido em situações sócio históricas, num processo de conquistas e elaborações sociais de significados, nos permite apostar numa educação de jovens e adultos como direito e, não apenas a idéia (sic) de resgate da oportunidade perdida [...] (Santa Catarina, 1998, p. 31).

Em defesa do acesso a esses direitos, Laffin, Paim e Bastos (2015) declaram que a expressão mais contemporânea dos Direitos Subjetivos Públicos são os Direitos Fundamentais. Nesse viés, é importante frisar que esses direitos são a manifestação dos Direitos Subjetivos inerentes à condição de ser humano que, por sua vez, são positivados em documento constitucional. “São Direitos Subjetivos do indivíduo, constituídos em bases jurídicas que permitem a ele fazer valer aquilo que até então estava constituído somente no campo das ideias” (Laffin, Paim e Bastos, 2015, p. 45).

O artigo 6º da Constituição Federal de 1988, assevera que “são direitos sociais à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988, art. 6).

Essa legislação se tornou um marco na história constitucional brasileira por estabelecer o Direito à Educação como um Direito Social, enquadrado no rol dos direitos básicos do cidadão. Ainda na Constituição Federal de 1988 é declarado que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento

da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

No referido artigo, a menção de direitos de “todos” à educação, abarca ou pelos menos deveria abarcar na prática a pluralidade geracional, sociocultural, de gênero e racial do povo brasileiro, considerando os sujeitos da EJA na sua integralidade. Corroborando para elucidar essa dimensão de Direitos Humanos no âmbito da EJA, Silva (2020) menciona que

a EJA é [...] um *Direito Humano*. Humano porque, quando ele é negado ao sujeito, outros direitos também o são e o gozo da Educação potencializa e viabiliza a prática de outros direitos[...] Saber ler, escrever, interpretar texto e contexto é direito, visto que, sem essas ferramentas, não se efetiva o direito à saúde (se não leio a receita, posso adquirir medicamento trocado), à alimentação (se não leio a data da validade, posso ingerir alimentos estragados)... Enfim, sem leitura de mundo e de palavra não se efetivam todos os demais direitos sociais, como moradia, transporte, lazer, previdência social, proteção à maternidade, proteção à infância e assistência social (Silva, 2020, s/p, grifos da autora).

Dessa forma, a negação do direito à educação tende a conduzir para a não efetivação de outros direitos, pois a educação é condição balizadora na vida das pessoas, quiçá esteja aí o significado e sua relevância para ser mais valorizada. A educação de qualidade pode ser vetor de transformação, de empoderamento¹¹⁹ individual e coletivo e, do fortalecimento da democracia, uma vez que pode contribuir para que as pessoas jovens, adultas e idosas “possam sair da condição de sujeitos tutelados, para serem sujeitos autônomos, protagonistas e construtores dos seus projetos e do projeto de sociedade na qual está inserido”, já defende Ireland (2016).

Os sujeitos da EJA em algum momento de suas vidas tiveram negado o acesso a esses direitos e por motivos que lhes impulsionaram para fora da escola, enveredaram por outros caminhos como o do trabalho precoce, da informalidade e da busca por condições mínimas de sobrevivência. Conforme Haddad (2002), os educandos da EJA não são pobres porque não foram à escola quando crianças; ao contrário, não foram à escola quando crianças porque são pobres. No entanto, a garantia de acesso à renda é fundamental, mas não a única dimensão a ser considerada em ações intersetoriais.

Para Piovesan (2005), a universalidade dos direitos desenvolve-se em dois âmbitos: o formal, referente à igualdade perante as leis; e o real, que se traduz em ações do Estado para que possam ser efetivados. Segundo essa autora, a

¹¹⁹ Nas ciências humanas, conforme Baquero (2001), o empoderamento é processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política.

interdependência entre os direitos humanos manifesta-se pela interface da positividade, que implica a plena satisfação de todos os direitos para assegurar a realização individual e; pelo seu contrário, que é a violação em cadeia provocada pela negação de um dos direitos humanos. Assim, a negação de um direito tende a impactar negativamente em outros, ou seja, se o Estado nega o direito à educação, estará também negando o acesso à saúde, à moradia, ao trabalho e assim sucessivamente, ou se negar o direito à moradia impactará negativamente à saúde, à educação. Portanto, além dos direitos educacionais, os demais direitos sociais, de habitação, de alimentação, de saúde, de cultura, precisam ser preservados, considerando toda a diversidade cultural, territorial, racial, de gênero, geração pertencente à EJA (Carreira, 2014; Barbosa, 2004).

Logo, reconhecendo a existência dos direitos fundamentais, cabe uma reflexão para identificar quem são os sujeitos da EJA para que se possa promover o acesso aos direitos àqueles a quem pertencem. Os sujeitos da EJA são sujeitos de direitos que revelam diversidades não somente pela perspectiva etária, mas sobretudo pelas especificidades socioculturais que transpassam as vivências que os identificam. Desse modo, essas diversas vivências são demarcadas por aspectos geracionais, mas sobretudo por fatores de classe social, de origem (urbana ou do campo), de raça/etnia, por contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e/ou políticos e convergem em um mesmo espaço: a sala de aula da EJA (Santos; Silva, 2020). Assim, esses sujeitos, conforme situa Laffin (2016) e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019) são pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora (informal e formal) das áreas urbanas e rurais; mas também desempregados, aposentados, negros, imigrantes, caboclos, quilombolas, indígenas, gays, lésbicas, transexuais homens e mulheres; moradores de rua, ou das comunidades ribeirinhos(as), pescadores, sem-terra; encarcerados privados(as) de liberdade, todos os(as) marginalizados(as) pela sociedade, os quais em sua maioria têm histórias tecidas sob a lógica capitalista marcadas por relações de desigualdades.

Pertencentes a classes mais desfavorecidas, conforme Oliveira (2012), os perfis dos trabalhadores presentes na EJA transitam, principalmente pelas áreas da construção civil, sendo as mulheres mais direcionadas aos trabalhos domésticos como cuidadora de criança, diaristas, faxineiras. Ainda outros estudos realizados por Menezes (2005), ao estudar a participação feminina em turmas da Educação de

Jovens e Adultos e as articulações das relações de gênero no processo de escolarização de alunas da EJA, mostram algumas análises acerca dos fatores que contribuíram para a exclusão escolar das estudantes pesquisadas como: a questão econômica, com a busca de complementos à renda familiar por meio do emprego doméstico; outros trabalhos na adolescência; desestímulo/desinteresse pela escola (estavam voltadas a outras experiências próprias da adolescência, como os namoros, a “turma”, as festas, à espera do casamento etc.); casamento como meta e o cuidado de seus filhos. Somadas a essas questões, Laffin (2016) traz, a partir de suas próprias pesquisas, que a questão cultural é um dos aspectos relevantes que impactam no direcionamento desses sujeitos, tendo em vista que o ser mulher está mais ligado aos trabalhos manuais e à esfera privada; já o homem, o trabalho volta-se à construção no espaço público; mas ambos com relações voltadas a situações de exclusão social.

Portanto, considerando a condição de trabalhadores, os educandos da EJA que, em grande parte, labutam no período diurno e estudam no período noturno. Eles precisam que o direito ao acesso à educação caminhe paralelamente ao direito à sua permanência na escola. A flexibilização de horários e dias de aulas, a facilidade de locomoção do trabalho à escola, a aproximação dos conteúdos com a realidade no mundo do trabalho, as dinâmicas de problematização das questões sociais eminentes da natureza do trabalho, os formatos diferenciados de avaliações e até merenda no horário mais adequado (haja vista que muitos nem tempo ou mesmo alimento tem à disposição) são questões que suscitam atenção para efetivar os direitos dos(as) estudantes trabalhadores(as) da EJA. Essa interface de trabalhador, pontuada também por Paiva e Freitas (2022) quanto aos sujeitos da EJA, revela heróis que resistem aos desafios de sobreviver em meio a uma sociedade que se infla na desigual distribuição de renda e de bens culturais. Assim, na compreensão sobre os sujeitos trabalhadores que compõem a EJA, Arroyo (2017, p. 45) situa que “quando o ponto de partida é reconhecê-los como trabalhadores, a proposta de garantir seu direito à educação é obrigada a ter como referência os trabalhos de que sobrevivem”.

Partindo desse reconhecimento, a educação tem como compromisso ético revelar as relações de trabalho, mostrando a necessidade do desenvolvimento de uma consciência crítica perante o sistema capitalista, que lhes permitam inferir na realidade social de modo a questioná-la para transformá-la.

O reconhecimento da diversidade dos sujeitos da EJA, analisada por Di Pierro (2005), apresenta uma preocupação em não apenas limitar o sujeito como estudante

no seu aspecto pedagógico, mas passa antes a considerá-lo à luz da dignidade humana sob à lente do direito às especificidades étnicas, raciais e de gênero como elementos trazidos para a sua compreensão. O fortalecimento de coletivos e organizações da sociedade civil tornam a pressionar a ampliação da dimensão do sujeito trabalhador na modalidade da EJA para abarcar outras demandas que estão postas ao cenário educacional, ou seja,

[...] a emergência de movimentos que reivindicam o reconhecimento político e cultural de identidades sociais singulares (mulheres, negros, jovens, indígenas, sem-terra) [...] começam a surgir os recortes de gênero e a especificidade do campo, sendo raros e recentes os estudos que abordam a condição étnico-racial mesmo quando os diagnósticos indicam que a população negra é maioria dentre os jovens e adultos analfabetos e com baixa escolaridade (Di Pierro, 2005, p. 22).

Sobre a citação acima, é necessário repensar que a ausência de consideração e respeito às diferenças étnico-raciais e de gênero entre os sujeitos na educação tem sua gênese no colonialismo¹²⁰. Segundo Santos e Menezes (2010),

o colonialismo, para além de todas as dominações pelo qual é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (Santos; Menezes, 2010, p. 7).

Freire em várias de suas obras como *Pedagogia da Tolerância*, *Pedagogia da Indignação*, *Pedagogia do Oprimido*, *Cartas à Guiné-Bissau*, *Alfabetização: leitura do mundo*, *leitura da palavra* reforça sua crítica em relação à falta de respeito, de diálogo e de integração com os sujeitos de identidades culturais, denunciando a imposição cultural como uma forma de invasão em que os colonizadores atuam sobre os colonizados, homens se sobrepõem as mulheres, brancos exibem superioridade sobre os de raça distinta, eruditos se consideram melhores dos que pertencem à classe popular. Essa falta de interação, criticada pelo movimento da interculturalidade de abordagem decolonial¹²¹, revela quanto uma nação ainda está distante de

¹²⁰ O parâmetro da história colonial é impregnado dos princípios do eurocentrismo, da ocidentalidade, do arianismo, do racismo, da civilização judaico-cristã e do capitalismo. O estudioso Césaire (2020, p. 21) define o que entende por colonização, “uma cabeça de ponte, em uma civilização, da barbárie que, a qualquer momento, pode levar à pura e simples negação da civilização”. Convém destacar outra equação construída por Césaire (2020, p. 24 - 25), “colonização=coisificação, criando sociedades esvaziadas de si mesmas, culturas pisoteada, terras confiscadas, religiões assassinadas, magnificências artísticas destruídas, possibilidades extraordinárias destruídas”.

¹²¹ Interculturalidade, tal como destacam Walsh (2009) e Candau (2009), emerge no contexto das lutas de grupos e movimentos sociais (que por meio de uma abordagem decolonial voltada ao desmonte das estruturas dominantes advindas do colonialismo europeu), busca enfrentar as discriminações e os preconceitos e reconhecer a identidade cultural de cada grupo de forma a estabelecer interação entre essas culturas.

reconhecer a democracia que defenda de forma intensa os direitos de todos os sujeitos independentemente de sua cultura, de gênero e de classe social e econômica.

Ainda na direção de expor a diversidade dos sujeitos oprimidos da EJA e de lhes conferir seus direitos, Di Pierro (2005) comenta sobre as pessoas com deficiências (físicas e/ou mentais) que também compõem a demanda dos sujeitos da EJA, verificando que “ainda mais notável é a escassez de conhecimento sobre as pessoas com necessidades educativas especiais, assim como sobre as identidades e práticas religiosas dos jovens e adultos inseridos em processos de escolarização” (Di Pierro, 2005, p. 1121).

Em virtude de um olhar opressor, aligeirado e de exclusão por parte de uma parcela da sociedade e dos governantes, as pessoas jovens, adultas e idosas, com algum tipo de deficiência física ou mental, enfrentam diariamente a invisibilidade tanto na prática educativa quanto das políticas públicas. Somente a partir de 2016 com a criação da Lei Brasileira de Inclusão¹²², segundo Lino e Lopes (2021), a Educação Inclusiva nas redes públicas vem sendo implementada de forma paulatina, desde meados da década passada. A Lei nº 13.146/2015, em seu Art. 28, inciso I, incumbiu o poder público de assegurar “sistema educacional inclusivo **em todos os níveis e modalidades**, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015, grifo nosso). Dessa forma, mesmo respaldados por recentes legislações, as pessoas deficientes ainda são violentadas em seus direitos e carecem, muitas vezes, do apoio de iniciativas privadas, de Organizações Não Governamentais, bem como de ações legais de natureza particular para acionarem a efetivação de seus direitos, inclusive no âmbito escolar a fim de lhes prover a acessibilidade aos materiais didáticos como à própria estrutura física da escola.

Ainda na tessitura desse diálogo sobre os sujeitos da EJA, Santiago, Musial e Pereira (2021, p. 63) asseveram em relação à EJA que “seus sujeitos apresentam marcadores sociais importantes como, o pertencimento de classe, raça e etnia,

¹²² A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é um conjunto de normas destinadas a assegurar e a promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e à cidadania. A Lei foi editada em 06 de julho de 2015, mas entrou em vigor (passou a ter validade) somente a partir do dia 03 de janeiro de 2016. A Lei Brasileira de Inclusão foi criada a fim de dar efetividade à Convenção Internacional da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados pelo Brasil, em Nova York, no dia 30 de março de 2007. Para mais informações acessar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

geracional, regional, entre outros”. Portanto, é imperativo pensar, historicamente, quem são os sujeitos não só que ingressam na EJA, mas os que estão fora dela; quais são suas expectativas diante da possibilidade de retorno à escola; que conhecimentos têm a respeito do mundo externo, sobre si mesmos e sobre as outras pessoas. Quiçá, assim, não se incorre ao risco de defini-los por aquilo que não são e, em nome de uma suposta educação igualitária, oferecer-lhes um ensino homogêneo que privilegie determinado grupo cultural. Pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade, a considerar, segundo texto da VI Confinteia (2008) que

a diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, adolescentes, jovens, adultos, idosos [pessoas idosas], pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar — que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. Propostas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco o direito garantido pela Constituição de ser diferente (Brasil, 2008, p. 01).

Debater sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da diversidade é, acima de tudo, contestar a concepção de sua homogeneização. Considerar suas diversidades e suas especificidades é ponto fulcral para os questionamentos acerca de quem são as pessoas que compõem essa modalidade de ensino, e qual projeto educacional possa a vir a ser transformador, capaz de romper com a ideologia dominante e que se promova uma educação mais libertadora.

Ressalta-se, portanto, que os sujeitos da EJA, mesmo carregando suas subjetividades, podem revelar trajetórias de coletivos ao apresentarem elementos fundantes em comum que são resultados do sistema excludente neoliberal de opressão. A reflexão acerca de suas trajetórias, fazendo alusão à necessidade da consideração de suas identidades na constituição do próprio campo da EJA, pode ser mais bem compreendida a partir das discussões de Arroyo (2005), que compreendem

(...) as trajetórias desses jovens-adultos como trajetórias de coletivos. Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas (Arroyo, 2005, p. 29).

Arroyo (2017) assevera, ainda, que estes sujeitos coletivos da EJA buscam explicações sobre sua posição de segregados e excluídos do “direito a ter direitos”. É

nessa consciência construída dentro dos coletivos sociais que essas pessoas jovens, adultas e idosas anseiam ora em silêncio, ora em revoluções, desmontar com os paradigmas arquitetados pelos princípios da dominação hegemônica que se direcionam a mantê-las na exclusão.

Paralelamente, aos traçados da coletividade, as pessoas da educação de jovens e adultas carregam especificidades e experiências peculiares ao período de vida em que se encontram: juventude, adultez ou velhice e, em função dessas experiências acumuladas, bem como das trajetórias de vidas são delineadas de modo diferenciado de outros públicos da educação. De acordo com Laffin (2016),

é preciso considerar a historicidade na compreensão dos elementos socioculturais no desenvolvimento humano, ou seja, buscar compreender o percurso contextualizado desse desenvolvimento, uma vez que as diferentes instâncias sociais são organizadas com base na noção de idade, com comportamentos sociais pré-estabelecidos ligados à expectativa de idade biológica do ser humano (Laffin, 2016, p. 160).

Oliveira (2004) reconhece que, mesmo observando a historicidade do processo de desenvolvimento, fala-se de ciclos de vida, ligados ao fato de a pessoa ser considerada criança, jovem, adulta ou idosa. No entanto, para essa pesquisadora, o que se faz primaz é dar substância a esses “ciclos” compreendendo-os de forma articulada “[...] aos modos concretos de inserção dos sujeitos no seu mundo social, em situações histórico-culturais específicas” (Oliveira, 2004, p. 215). Portanto, a compreensão sobre os sujeitos da EJA não se limita aos seus ciclos biológicos de vida, mas incorporam a eles todas as relações articuladas entre o trabalho, a escola e todos os outros envolvidos com outros grupos sociais.

Revisitando Durand (2011), observa-se a preocupação em considerar as relações intergeracionais nos estudos acerca dos sujeitos da EJA, problematizado que a diversidade é circunscrita pelas interfaces de interações, mas também de tensões, trazendo à luz uma reflexão sobre a trajetória de coletivos e a preservação da individualidade desses sujeitos, ou seja,

[...] a constituição dos sujeitos passa pela diversidade em espaço de relações intergeracionais, entre continuidade e descontinuidade, interações e conflitos, trazendo para coabitação de sala de aula, trajetórias, e experiências diferenciadas e sabedorias acumuladas, tensionadas pelas suas culturas e diversidades. [...], embora esta relação seja um fator de reconhecimento desses sujeitos, é importante ressaltar que estes também primam pelas suas individualidades, preservação de sua autonomia e o desejo de participação social (Durand, 2011, p. 164 - 165).

Desse modo, convém defender a necessidade de compreendê-los como sujeitos que possuem histórias de vida atravessadas por contextos sociais de luta e de resistência emergidas em uma identidade política de direitos; não apenas o direito à educação, mas também aos direitos específicos de um tempo de vida (Gadotti, 2013; Azevedo, 2022). Por conseguinte, um novo olhar deverá ser projetado sobre os sujeitos da EJA que os reconheçam como pessoas jovens, adultas e idosas em tempos e percursos sociais em que se revelam os limites e as possibilidades de serem legitimados como sujeitos de direitos humanos.

E mesmo as pessoas jovens, adultas e idosas não escolarizadas que não estão matriculadas na EJA, compõem o universo de demanda potencial para essa modalidade, haja vista que compartilham de diversas características das trajetórias de coletivos. Portanto, matriculados ou não na EJA, todos possuem direito à educação e à participação social; de forma a poderem inferir na sociedade, enquanto sujeitos protagonistas de suas histórias. Desse modo, distanciando-se da concepção autoritarista e hegemônica de que somente os visivelmente letrados possuem o direito a interagirem socialmente, é necessário ajustar as lentes para não desqualificar as estratégias que os sujeitos potenciais para a EJA, estabelecem em seu cotidiano. Sob essa égide, Andrade (2004) corrobora na desmistificação dos estereótipos acerca dos sujeitos sem escolarização ao mencionar que

de um modo geral, os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado "fracasso escolar". Arroyo ainda chama a atenção para o discurso escolar que os trata, *a priori*, como os repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional. Ou seja, concepções e propostas de EJA comprometidas com a formação humana passam, necessariamente, por entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos (Andrade, 2004, p. 1).

Os não alfabetizados, de acordo com Oliveira (2012), não são “cegos em busca de luz”, e não requerem pena ou comiseração. Essas pessoas conseguem articular estratégias com o mundo letrado sob a perspectiva da sobrevivência, utilizando-se de várias habilidades e recursos que extrapolam a tecnologia da escrita e da leitura, como a da linguagem extra verbal, o uso de símbolos, sons e apoio de terceiros e a utilização da experimentação. As pessoas da EJA, mesmo com as limitações impostas pela própria condição de classe, continuam com seus afazeres cotidianos, estabelecem relacionamentos familiares e amorosos, criam formas mais econômicas para lazer,

participam de algum grupo quer sejam esportivos, religiosos, artísticos. Esses saberes merecem ser respeitados na elaboração de políticas públicas e nas práticas pedagógicas da EJA, valorizando assim os prévios conhecimentos destes indivíduos como ponto de partida para desbravar o horizonte de outros tipos de saberes, de acordo com Freire (2021e).

Por esse prisma, é pertinente asseverar que o objetivo, então da educação, não é combater os sujeitos não alfabetizados, mas sim as condições que os conduzem a situação do analfabetismo. Dessa forma, ao se olhar para as pessoas jovens, adultas e idosas da EJA, o foco não são suas carências; mas sim suas potencialidades, e principalmente a promoção do acesso ao direito à educação. Essas pessoas ou mesmo aquelas que ainda não estão se escolarizando, não podem ser consideradas como crianças crescidas, desprovidas de conhecimentos variados e incapazes de aprenderem. Nesse aspecto, Pinto (2010) adverte acerca da infantilização da EJA, quando remete a pensar que ao se tratar o estudante da EJA, principalmente os que se encontram no estágio da alfabetização, como criança, acaba-se por ridicularizá-lo e limitá-lo, ignorando o desenvolvimento e seus conhecimentos acumulados. Essa infantilização ocorre, na percepção de Di Pierro em entrevista à Folha na Sala (2022), quando em vez de se perguntar o que esse jovem ou adulto ou [pessoa idosa] precisa e quer aprender para hoje, em direção ao futuro; se pergunta o que ele não aprendeu quando ele ia à escola, quando era criança.

Quando as atividades propostas pelo professor não condizem com o perfil das pessoas jovens, adultas ou idosas, o aprendizado se torna desinteressante, uma vez que impedem a aproximação dos conteúdos com a realidade deles. Assim, é imperativo que a escola não só reconheça a existência das identidades desses sujeitos, mas que as considere como elementos a serem trabalhados dentro da prática pedagógica. Santos, Pereira e Amorin (2018) reforçam sobre a necessidade de a escola considerar a identidade dos sujeitos da EJA, ao reafirmar que

a escola para essas pessoas da EJA deve ser de outro espaço e tempo, em que a verticalização das normas e condutas pode ser reelaborada, debatida e, em conjunto, alterada para o bem comum, uma escola aberta a essas novas identidades (Santos; Pereira; Amorin, 2018, p. 6).

Sobre esses possíveis perfis do educando e educanda da EJA, as pesquisas de Oliveira (2004), nos ajudam a entender a especificidade dos perfis mais jovens nessa modalidade, a considerar que o jovem tende a ser mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a

sociedade letrada, [tecnológica], e escolarizada. O jovem que foi lançado para fora do sistema educacional, observa nos movimentos culturais e sociais, a oportunidade de manifestar suas opiniões, gostos e ideologias; mas também encontram nas ruas o envolvimento com a manifestação da violência e das drogas. Assim chegam os jovens na EJA, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e do médio, imersos de suas culturas diversificadas, sedentos por serem ouvidos e ansiando por contestar os paradigmas sociais. Dessa forma, é preciso rever os planejamentos das turmas de EJA considerando essa juvenilização. A partir da referida compreensão, Dantas (2016) cita que é preciso repensar a oferta da EJA, no sentido de

atender às novas demandas das camadas populares, cada vez mais intensas e caracterizadas por um contingente de pessoas mais jovens com a diminuição da participação de educandos adultos. A característica de “juvenilização” se destaca no Brasil e em alguns países da América Latina, quando se trata da educação de adultos exigindo uma reorganização curricular, o compartilhar de saberes e o resgate das vivências desses educandos (Dantas, 2016, p. 134).

Perpassando pela juvenilização, alcança-se a outra ponta da EJA, composta pela presença de pessoas idosas, as quais estabelecem suas relações sociais de acordo com as suas experiências acumuladas ao longo de toda uma vida (trabalho, família, igreja, amigos). Essa bagagem de aprendizados tece a identidade desse perfil de pessoas já não tão jovens, uma vez que

traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (Oliveira, 2001, p. 18).

Portanto, se por um lado há o movimento de juvenilização na EJA; paralelamente há outro, relacionado a maior participação da população idosa nessa modalidade, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental que estão relacionados à alfabetização. Com a expectativa de anos de vida impactando no

aumento¹²³ da população com mais idade¹²⁴, atrelado à conscientização mais crítica que a geração das pessoas idosas dos últimos tempos tem demonstrado, as classes de alfabetização da EJA têm recebido cada vez mais esse perfil de estudante.

No entanto, conforme relatam Laffin, Machado e Martins (2021), esse público enfrenta muitos desafios, pois apesar da Constituição Federativa de 1988, da Política Nacional da Pessoa Idosa e do Estatuto da Pessoa Idosa¹²⁵, preconizar os direitos e as garantias a toda pessoa idosa, o preconceito em função da idade das pessoas idosas, denominado de “etarismo ou idadismo”, ainda está muito presente na sociedade brasileira. Esses preconceitos, geralmente, são oriundos de algumas crenças opressoras que destituem a pessoa idosa. Nesse âmbito, o fato de considerar que essas pessoas não conseguem mais aprender algo novo, que não são capazes de estudar, que todas as pessoas idosas são iguais, são preconceitos que dificultam a valorização desse público na esfera educacional. Esses preconceitos somados a toda dificuldade de natureza política, econômica como moradia, educação, emprego, se constituem como obstáculos a serem enfrentados pelos estudantes constituídos pelas pessoas mais idosas na EJA que, diante um modelo hegemônico de sociedade, carecem de mais respeito e valorização por parte dos políticos, dos educadores, dos gestores, enfim, de todos os cidadãos.

Reconhecendo esses desafios advindos da opressão sobre as pessoas idosas, Bosi (2010) revela que ao oprimir

o velho por intermédio de mecanismos institucionais visíveis (a burocracia na aposentadoria e nos asilos), por mecanismos psicológicos sutis e quase invisíveis (a recusa do diálogo e da reciprocidade que forçam o velho a comportamentos repetitivos e monótonos), promove a intolerância e a violência (Bosi, 2010, p. 18).

¹²³O aumento na expectativa de vida se atribui, principalmente, à evolução dos desenvolvimentos tecnológicos e científicos, no que tange, em especial, às pesquisas nas áreas da saúde. Todavia, devido à situação pandêmica que assolou o mundo entre 2020-2022, o brasileiro perdeu quase dois anos de expectativa de vida. Em média, bebês nascidos no Brasil em 2020 viverão 1,94 ano a menos do que se esperaria sem o quadro sanitário no Brasil, ou seja, 74,8 anos em vez dos 76,7 anos de vida anteriormente projetados (<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56743837>).

¹²⁴Em 2019, o número de pessoas idosas no Brasil chegou a 32,9 milhões. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) mostram que a tendência de envelhecimento da população vem se mantendo e o número de pessoas com mais de 60 anos no país já é superior ao de crianças com até 9 anos de idade. Os 7,5 milhões de novas pessoas idosas que se ganhou entre 2012 e 2019 representam um aumento de 29,5% nesse grupo etário. Assim, o Brasil terá mais pessoas idosas do que jovens em 2060 (reviva.com.br/envelhecimento-da-populacao-brasil-tera-mais-idosos-do-que-jovens-em-2060/).

¹²⁵A Lei nº 14.423, de 22 de julho de 2022 alterou a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, para substituir, em toda a legislação e documentos, as expressões "idoso" e "idosos" pelas expressões "pessoa idosa" e "pessoas idosas", respectivamente (Brasil, 2022b).

Uma pessoa com 60 anos ou mais de idade possui os mesmos direitos à educação do que uma pessoa mais jovem. Mesmo buscando indícios que possam delinear os perfis dos sujeitos pertencentes à EJA, para Paiva e Sales (2014), não é possível restringi-los e enquadrá-los em apenas determinados perfis, sendo necessário sim formular ainda mais perguntas na tentativa de investigá-los: Quem são? Onde estão? Por que querem continuar a estudar? Para quê? Ao mesmo tempo, Paiva e Sales (2014, p. 05), apontando para essas indagações, reconhecem que “o pertencimento aos extratos mais empobrecidos da sociedade parece ser uma marca forte na constituição da identidade dos sujeitos da EJA, ou seja, os sujeitos da EJA são os excluídos da sociedade”.

A inserção desses sujeitos na EJA retrata a resistência contra essa exclusão e o desejo em mostrar suas experiências e potencialidades como aprendizes. Essa mesma marca também é reconhecida por Oliveira (2001), que ao usar a expressão de “condição de excluídos”, também agrega as marcas de condição de membros de determinados grupos culturais na constituição da identidade dos sujeitos da EJA, deixando em evidência o fator da diversidade como elemento a ser considerado na elaboração das práticas educativas na EJA menos homogeneizadas.

Assim, os mesmos sujeitos excluídos que insistem em se reincluírem na esfera educacional, são os protagonistas que contam as suas histórias, falam de suas lutas, de seus desejos e resistem não como objetos estáticos que apenas respondem a estímulos físicos; mas como sujeitos pensantes que refletem sobre suas condições e reagem criticamente. E assim como compreende Freire (2018), ser sujeito e não objeto está atravessado na vocação ontológica de homens e mulheres, os quais refletindo sobre suas condições espaço-temporais, podem assumir uma postura de protagonista histórico-social.

Não se está aqui destituindo a responsabilidade do Estado de prover condições e estruturas de acesso e permanência das pessoas jovens, adultas e idosas na educação, referente a isso não há contestação; mas o que se quer enfatizar, ancorados em Freire (2018, 2021a), é a centralidade do homem e da mulher na produção de suas histórias, na ação de não apenas “ser”, mas de “estar sendo” sujeito, que enfrentando os obstáculos e crenças limitantes impostas por uma sociedade sectária como a da culpabilidade, por exemplo, reconhece seus direitos, insiste e resiste para viver efetivamente como sujeitos de direitos.

O desafio de se conceber o direito à educação dos sujeitos da EJA, como desdobramento das lutas sociais, retoma o urgente debate de que os conhecimentos históricos e socialmente produzidos pela humanidade, conforme defende Saviani (2005), são regidos por dinâmicas que não são exclusividades da instituição escolar, mas também de outros espaços sociais vivenciados por estes sujeitos, aos quais são transpassados por movimentos de luta e de manifestação contra o poder dominante que perdura tratar igualmente os desiguais.

A partir dessa concepção, os sujeitos da EJA são sujeitos de resistência que, no embate da lógica neoliberal, estão no caminho de elaborar outras estratégias que os impulsionem à emancipação humana. É primaz defender que os estudantes da EJA são construtores de cultura, de projetos de sociedade, os quais vão estabelecendo relações de aprendizagens que os conduzam, por meio do fomento de uma conscientização crítica, a fazer valer seus desejos e seus próprios direitos. A partir dessa compreensão, poder-se-á diminuir a distância entre o proclamado – o direito de todos à educação – e o efetivado – o acesso, a permanência e a aprendizagem das pessoas jovens, adultos e idosas a práticas educativas mais humanizadas e de mais qualidade que permita ao educando traçar caminhos que o possibilite a exercer a autonomia e o usufruto de sua cidadania no âmbito de um mundo letrado.

5.2 PERFIL DOS SUJEITOS PESQUISADOS

Cabe antes da exposição do perfil dos pesquisados, informar que, em função da preocupação em manter o sigilo da identidade, eles foram nomeados de acordo com o adjetivo que mais os representaram pelas suas falas (pelo menos pelas lentes da pesquisadora): Respeitador, Persistente, Lutador, Trabalhadora, Destemido. Dessa forma, os adjetivos atribuídos aos participantes, que se tornaram substantivos próprios, almejavam representá-los, sem a necessidade de exposição de suas reais identidades, promovendo um ambiente mais seguro e livre para a pesquisa. A seguir, são apresentados os perfis de cada pesquisado, considerando as respostas emitidas por essas pessoas nos questionários de sondagem e nas entrevistas.

“**Respeitador**” é estudante da classe de alfabetização desde o ano de 2021, aposentado e viúvo desde o ano de 2019 (sua esposa alfabetizada, faleceu aos 60 anos de idade). Declara-se branco e católico. Com seus 78 anos, é pai de três filhos,

todos alfabetizados (sendo duas mulheres e um homem). É avô de um neto de 14 anos, o qual está finalizando o Ensino Fundamental. Foi um incentivador de seu genro para a continuidade de seus estudos, auxiliando-o no pagamento das mensalidades do curso de Direito. É natural de Barreiros, São José/ SC e reside sozinho, em casa própria construída no mesmo terreno em que, depois do falecimento de sua sogra, residem seu irmão casado. “Respeitador” é muito conhecido em sua rua, transitando com sua inseparável bicicleta pelos bairros vizinhos ao seu.

Oriundo de uma família com condições socioeconômicas vulneráveis, “Respeitador” possui sete irmãos, três mulheres e quatro homens, sendo que apenas dois estudaram e somente um concluiu o Ensino Médio. Esse estudante é filho de um pai alfabetizado - que atuou como motorista e de uma mãe em condição de analfabetismo que trabalhava como doméstica, além de ser doceira por conta própria. Esse entrevistado sempre trabalhou desde a infância para ajudar nas despesas do lar e nunca frequentou a escola antes de sua inserção na EJA.

Sua trajetória profissional de “Respeitador” foi marcada pela experiência em fazendas de terceiros extraíndo leite da vaca e, como tropeiro de montaria, efetuou a movimentação terrestre das tropas de cavalos do Rio Grande do Sul até Santa Catarina. Além disso, atuou como vigilante, repositor de depósito, frentista e vendedor de adubos. Depois que realizou uma cirurgia do coração, só realiza serviços informais mais leves na comunidade como corte de grama e jardinagem. Ademais, desenvolveu uma vida sem vícios (sem consumo de bebida alcoólica e sem cigarros), pautada em muito respeito e união familiar. Diante de tudo que passou na vida, só emana gratidão pelas dificuldades e pelas conquistas alcançadas.

Outra partícipe da pesquisa é “**Persistente**”, mulher de 40 anos, estudante do sexto ano do Ensino Fundamental da EJA, branca, casada e mãe de um filho de 26 anos (o filho possui formação técnica em saúde bucal). Natural de Florianópolis, reside há muitos anos no município de São José no bairro de Barreiros. “Persistente” vem de uma família com dois irmãos, cujos pais, já falecidos, cursaram o Ensino Fundamental sem concluí-lo. Antes de seu nascimento, sua família foi proprietária de uma pequena padaria. Todavia, em função da conduta de vícios de seu progenitor, fomentada pelo problema de alcoolismo, grande parte do patrimônio da família foi perdido, instigando a todos os integrantes da família a trabalharem a fim de manter as condições básicas de sobrevivência.

Aos 13 anos, “Persistente” engravidou e em função disso, abandonou os estudos (na ocasião, ela estava finalizando o quinto ano do Ensino Fundamental) e acelerou seu casamento com seu atual marido. O casamento já dura 26 anos e, segundo essa estudante, é uma relação harmoniosa, no tempo presente.

No início do casamento “Persistente” se dedicou exclusivamente aos cuidados com o filho, marido e casa. Ao longo de seus quarenta anos, ela já realizou três tentativas para concluir seus estudos, porém, em decorrência da jornada exaustiva tanto com os afazeres do lar quanto com o trabalho secular¹²⁶, “fora de casa”, foi impelida a abandonar seus estudos. No ano de 2023, “Persistente” frequentou a EJA, tendo o apoio de seu marido e do filho. Ela declarou que está focada e que persiste mais uma vez nos estudos, conseguindo, dessa vez, conciliá-lo com os cuidados com a casa e o seu trabalho atual como copeira terceirizada no Tribunal de Justiça de Florianópolis.

O seguinte participante da pesquisa é “**Lutador**”, jovem de 20 anos, solteiro, natural do Rio Grande do Sul, declara-se pardo e está cursando o sétimo ano do Ensino Fundamental da EJA. Reside com sua mãe e mais 03 irmãos no bairro Barreiros em São José/SC em uma casa própria construída em um terreno conjunto de outros familiares. É o segundo filho mais velho da família e está desempregado; mas já trabalhou com marcenaria e vidraçaria. Sua mãe não concluiu o Ensino Fundamental, porém todos seus irmãos se dedicaram aos estudos, sendo que dois deles já concluíram o Ensino Médio e um ainda está cursando o Ensino Fundamental. Seu pai biológico se separou de sua mãe quando “Lutador” tinha apenas dois anos de idade. “Lutador” considera como pai, o seu padrasto que o ajudou na educação e o trata como filho até hoje, mesmo sendo separado de sua mãe há, aproximadamente, cinco anos.

É praticante das artes marciais, mais especificamente do *jiu-jitsu*, em uma Organização Não Governamental (ONG) localizada no bairro em que reside. Seus maiores incentivadores para o esporte são seu pai e um tio que vive no mesmo terreno de sua residência.

Quando “Lutador”, completou 16 anos abandonou os estudos e o esporte, passando a dormir demasiadamente no período diurno e a frequentar baladas e bares

¹²⁶ A discussão sobre o conceito de trabalho secular tem suas origens na esfera religiosa, mas se incorpora à atualidade pela dimensão de trabalho relacionado “às coisas do século”, aquelas atividades laborais do cotidiano realizadas para e durante a existência da pessoa no mundo.

no período noturno, diversas vezes por semana. Sua mãe só obteve ciência dessa situação, quando o conselho tutelar a procurou, buscando solucionar o problema de evasão escolar. Essa mãe assustada com a descoberta, a considerar que ela saía para trabalhar pela manhã, acreditando que o filho se dirigia diariamente para a escola, estabeleceu com “Lutador”, junto à família e ao conselho tutelar, um diálogo que o motivasse a retornar à escola, mostrando-lhe que essa ação poderia lhe conduzir a atingir seus objetivos de vida de forma mais digna. A experiência de afastamento escolar e do convívio com o mundo regado às bebidas alcoólicas, às drogas lhe aproximaram do mundo da violência e da criminalidade. Por mais que ‘Lutador’ tivesse retornado à escola, depois das intervenções citadas acima, ele novamente abandonou a escola e não se percebeu mais adaptado àquele formato regular de ensino. Submerso no mundo da falsa ostentação e de vícios durante os últimos anos, “Lutador” começou, no decorrer do tempo, a entender que todas essas experiências quase lhe lançaram para a prisão. Tomando consciência da gravidade da situação e constatando que muitos de seus “supostos” amigos foram assassinados ou encarcerados, ele decide aos 19 anos retornar mais uma vez à escola, só que dessa vez na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse retorno escolar lhe rendeu mais ânimo para voltar aos treinos do *jiu-jitsu*. Dedicando-se ao esporte e tentando conciliar com os estudos, “Lutador” participa de campeonatos de *jiu-jitsu* locais e nacionais.

Integrando ao conjunto de pesquisados, apresenta-se “**Trabalhadora**”, mulher negra, com 60 anos de idade, separada, mãe de três filhos homens, natural do Rio Grande do Sul, e estudante da classe de alfabetização da EJA. Reside em São José/SC há 20 anos, mas especificamente no bairro Monte Cristo. Reside de aluguel em um apartamento popular com um filho de 28 anos de idade, que não terminou o Ensino Médio e trabalha como agente de segurança de forma terceirizada.

“Trabalhadora” abandonou os estudos na infância para ajudar seus pais na lavoura, na qual trabalhou durante toda seu período infanto-juvenil. Pertencente a uma família de não alfabetizados, “Trabalhadora”, na fase adulta migrou da área rural para cidade de Porto Alegre no RS, depois de se casar. Para ajudar seu marido no sustento do lar, dedicou-se ao trabalho doméstico em casas de família. Após 18 anos casada, separou-se em virtude das constantes agressões físicas do seu companheiro. Depois da separação, a necessidade de aumentar a renda familiar se intensificou e ‘Trabalhadora’, ampliou sua jornada de trabalho, realizando também serviços extras

como manicure, cabeleireira nas casas das mesmas clientes nas quais realiza as faxinas. Ela nunca teve carteira assinada, e sempre atuou como diarista. “Trabalhadora” aprendeu com uma tia na juventude as habilidades relacionadas à estética e à beleza, mas não conseguiu se formalizar nesse segmento, pois mesmo se fosse trabalhar em salões de beleza, precisaria adquirir os insumos mínimos para os atendimentos, situação insustentável em virtude da sua situação financeira desfavorável.

Na comunidade em que reside, “Trabalhadora” foi convidada por um de seus vizinhos que estuda na Escola Básica Municipal Professor Altino Corsino da Silva Flores, a retornar aos estudos na EJA. Atendendo a esse convite, ela se matriculou na classe de alfabetização no ano de 2022.

O seguinte participante da pesquisa é “**Destemido**”. Solteiro com 62 anos de idade, é estudante da classe de alfabetização da EJA desde 2022. Trabalha como cabeleireiro em um pequeno salão de beleza no bairro de Barreiros em São José/SC, residindo de aluguel em uma quitinete. “Destemido” declara-se pardo, homossexual, sendo natural da Bahia. É oriundo de uma família numerosa com 10 irmãos, sendo que três já faleceram assim como seus pais. Desde criança, “Destemido” se via diferente dos seus irmãos, pois seus gostos por brincadeiras, sua voz fina e a sensibilidade não eram similares aos meninos de sua idade. Em razão desse perfil, infelizmente, ele sofreu muito *bullying* nos primeiros anos escolares, bem como agressão física, inclusive por seus pais, que o violentavam na tentativa de adverti-lo para se comportar como menino. Seus pais por terem vergonha de “Destemido” não lhe motivaram a continuar os estudos, o que implicou o abandono escolar. Nem seu pai, nem sua mãe, apesar de saberem ler e escrever, não concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao sofrer preconceitos devido à sua raça, condição de analfabetismo e orientação sexual, aos 30 anos, “Destemido” deixa a Bahia, vindo para a região sul, SC em busca de novas oportunidades e mais qualidade de vida.

5.3 OS SENTIDOS E DESEJOS DAS PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS DA EJA EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA

Após essa prévia noção de quem são os estudantes da EJA partícipes desta pesquisa, na sequência, será detalhado acerca das suas trajetórias de vida, as elucidando pela perspectiva dos sentidos e dos desejos atribuídos às práticas sociais

de leitura e de escrita, sob o viés dos “Núcleos de Significação”, que seguiram a metodologia sistematizada por Aguiar e Ozella (2013). Observando todas as etapas metodológicas e partindo das falas dos pesquisados (rever a subseção sobre a metodologia para tratamento das informações coletadas), o resultado foi a categorização de cinco “Núcleos de Significação”: o desejo pela apropriação dos saberes e pela reconstituição da identidade: o sentir-se “ser”; o desejo por liberdade pessoal: o sentir-se autônomo e independente; o desejo por socialização: o sentir-se estimado e pertencente a grupos; o desejo pela inserção e pela ascensão no mundo do trabalho: o sentir-se produtivo e funcional; o desejo pela superação dos desafios do mundo contemporâneo: o sentir-se capaz e incluído.

A seguir, será apresentado o quadro referente aos cinco “Núcleos de Significação” construídos para esta tese a partir das falas dos próprios pesquisados.

Quadro 9 - Núcleos de Significação

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de Significação
<p><i>“A pessoa que sabe ler e escrever é a coisa mais linda do mundo...”</i></p> <p><i>“É meu sonho há muito tempo, isso. Vai ser uma alegria por demais, quando eu me firmar mais nas palavras”.</i></p> <p><i>“Quero que ela entenda a importância de saber ler e escrever, daí ela vai vir”.</i></p> <p><i>“Ser gente e ser respeitado no mundo, ah isso é tudo de bom”.</i></p> <p><i>“E então, eu voltei com tudo nos estudos para fazer uma outra estória, para ser quem eu sempre quis ser, uma mulher realizada, porreta mesmo”.</i></p> <p><i>“Gosto de fazer tudo direitinho. Você quer ver meu caderno de atividades para conferir?”</i></p> <p><i>“Não dava valor aos estudos. Hoje eu vejo isso aqui na escola; até nas minhas redações falo sobre isso”.</i></p> <p><i>“Quero ser mais educado, não sei praticamente nada, quero “ser mais” inteligente, mais gente sabe, ser respeitado”.</i></p> <p><i>“Agora que estou aprendendo a ler a escrever, estou me conhecendo mais”.</i></p> <p><i>“Passei por muita coisa nessa vida”.</i></p> <p><i>“Minha estória é muito triste”.</i></p> <p><i>“Quero saber bem as palavras para ser mais respeitado”.</i></p>	<p>Trajetórias de vida; frustrações e sonhos; valorização pessoal; autoestima; vontade de aprender ler e escrever; saberes já sabidos; experiências da vida.</p>	<p>O desejo pela apropriação dos saberes e pela reconstituição da identidade: o sentir-se “ser”.</p>

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de Significação
<p><i>“Ando pelos arredores de bicicleta. Aqui é o meu mundo”.</i></p> <p><i>“Quero ser livre para fazer e ficar o tempo que eu quiser ali”.</i></p> <p><i>“Quero estudar para poder pegar ônibus sozinho, sem depender das outras pessoas”.</i></p> <p><i>“Estou me sentindo mais independente. Consigo fazer muita coisa e ir para muitos lugares, agora”.</i></p> <p><i>“Estou estudando para ser mais independente, para poder falar o que penso sem medo”.</i></p> <p><i>“Eu quero escolher a viagem que eu um dia vou fazer, quero escolher a faculdade que um dia eu sei, que vou fazer”.</i></p> <p><i>“Imagina eu pegando minha condução sozinho sem depender de nada, parando no Shopping, encontrando minhas amigas da terceira idade lá”.</i></p> <p><i>“Eu queria entender o que está escrito para poder conferir se o que a moça da farmácia me passa está certo”.</i></p> <p><i>“Liberdade para ser quem eu sou, para falar o que penso, para ir onde quero, para escutar as músicas que gosto, para sair e conversar com quem eu quero”.</i></p>	<p>Não dependência; capacidade de ir e vir, se deslocar; ampliação dos alcances; superação de desafios; liberdade, satisfação.</p>	<p>O desejo por liberdade pessoal: o sentir-se autônomo e independente.</p>
<p><i>“Faço parte dessa escola e aqui não se paga nada. Eu não estou gastando nenhum um centavo, ao contrário, só ganho: cadernos, mochila, lápis, amigos e as lições. Até assinei meu nome quando ganhei essas coisas”.</i></p> <p><i>“Isso porque a gente tem muitos amigos, tem muitas coleguinhas também. Aqui (na escola) as pessoas valorizam a gente, então não tenho nada a reclamar”.</i></p> <p><i>“Todos me conhecem por aqui...”.</i></p> <p><i>“passo lá na frente da casa dela, mas às vezes ela não vem. É uma companhia para mim”.</i></p> <p><i>“Meu filho vai ter orgulho de mim”.</i></p> <p><i>“Conversamos sobre coisas de aposentados, coisas do passado, nossas famílias, saúde, medos”.</i></p> <p><i>“Depois que comecei a melhorar para escrever, me senti melhor para conversar com as meninas no grupo”.</i></p> <p><i>“Mas eu ainda não me cadastrei porque tem que escrever na ficha, lá na hora da inscrição e eu ainda não sei direito. O grupo é bem legal, as pessoas são bem humanas. Estou pensando como vou fazer”.</i></p>	<p>Convivência com os outros, autoestima, aceitação, relacionamento com os grupos da escola e com outros grupos sociais (família, amigos, valorização pessoal).</p>	<p>O desejo por socialização: o sentir-se estimado e pertencente a grupos.</p>
<p><i>“Mas não foi fácil não convencer a pessoa que estava entrevistando, porque eu não tinha a escolaridade...”.</i></p> <p><i>“Nem tinha carteira assinada. Era o que dava para fazer, porque eu não sabia ler e escrever, agora estou aprendendo”.</i></p> <p><i>“Eu fui criado toda a vida no trabalho”.</i></p> <p><i>“Desisti porque na época eu era frentista, eu trabalhava 12 por 36 horas, não dava conta da casa e do estudo, eu desisti. Foi uma pena”.</i></p> <p><i>“Eu sei que eu posso mais. Quem sabe um concurso público para ser igual a esse pessoal que toma o cafezinho aqui no tribunal”.</i></p> <p><i>“Imagina conseguir um bom emprego, ganhar bem, fazendo aquilo que se gosta”.</i></p> <p><i>“Meu maior sonho é trabalhar como atleta, competindo e ganhando dinheiro e prestígio”.</i></p> <p><i>“Tendo mais conhecimento das palavras, das contas e me formando sei que vou ter um emprego melhor e nunca mais vou me deixar ser explorado como antes”.</i></p> <p><i>“Como cabeleireiro, tem que ler as embalagens das tintas, dos xampus, dos cremes, das outras químicas”.</i></p>	<p>Oportunidades perdidas de trabalho, experiências de trabalho, vergonha, superação, ousadia, chefias, horas de trabalho, novas oportunidades, crescimento no trabalho, relação trabalho e escola.</p>	<p>O desejo pela inserção e ascensão no mundo do trabalho: o sentir-se produtivo e funcional.</p>

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de Significação
<p><i>“O tal do whatsapp é uma dificuldade para mim. Meu filho já colocou para mim, mas fico nervoso. Ele disse que dá para falar só com o som. Mas eu até quero saber isso, mas tenho que ir com calma, passinho por passinho”.</i></p> <p><i>“Quero escrever no computador um bilhete para minha filha com a receita da minha falecida, daquele bolo especial que ela fazia para a família. Eu vou vencer o meu medo”.</i></p> <p><i>“Eu até já baixei o aplicativo do UBER; no primeiro dia eu me atrapalhei toda. Agora consigo ver o mapa, me ajudou muito”.</i></p> <p><i>“Quero ir no banco e saber como apertar aqueles outros botões”.</i></p> <p><i>“Depois que voltei para a escola comecei a me dar bem com as tecnologias, parece que a cabeça abre, uso o celular para pagar contas, para comprar na internet roupas, remédios, comida”.</i></p> <p><i>“Eu não tenho computador em casa e eu às vezes preciso cadastrar meu currículo para empresas, e no celular a tela é pequena e fica meio difícil e demorado para eu fazer. Daí a escola deixa eu usar o computador do laboratório”.</i></p> <p><i>“Tenho muito que vencer para terminar meus estudos. E quero surpreender a muitos, vou fazer meus cursos de corte de cabelo e arrasar. Algumas pessoas da família que tanto me discriminaram terão que me engolir. Esse sim é um grande problema para mim”.</i></p>	<p>Vontade de aprender; manuseio de recursos, aparelhos tecnológicos; desejo por vencer os medos, obstáculos dos novos tempos; independência.</p>	<p>O desejo pela superação dos desafios do mundo contemporâneo: o sentir-se capaz e incluído</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

No âmbito de cada um dos cinco “Núcleos de Significação” elaborados, serão apresentadas, a seguir, as falas dos pesquisados, articulando-as com as reflexões teóricas, por meio de um movimento dialético e dinâmico voltado a buscar compreender os sentidos e os desejos que as pessoas jovens, adultas e idosas estudantes da EJA atribuem às práticas sociais de leitura e escrita na vida cotidiana, identificando como lidam com tais práticas em seus contextos e relações sociais.

5.3.1 O desejo pela apropriação dos saberes e pela reconstrução da identidade: o sentir-se “ser”

“Respeitador”, o primeiro entrevistado desta pesquisa, que se encontra no processo de alfabetização, traz em sua fala o desejo latente pelos saberes da leitura e da escrita para sua autorrealização que está relacionada à reafirmação de sua nova identidade, enquanto estudante da EJA.

A pessoa que sabe ler e escrever é a coisa mais linda do mundo. É maravilhoso, é como se a gente antes fosse cego, sabe! Só que agora, eu já estou melhorando na escola em casa..., já não só mais igual a antes não, que eu não sabia nada. É meu sonho a muito tempo, isso. Vai ser uma alegria por demais, quando eu me firmar mais nas palavras (Respeitador).

A intensidade dos adjetivos explicitados por “Respeitador” demonstra o valor que esse indivíduo atribui à apropriação dos saberes da leitura e da escrita, a considerar que esses, em sua percepção, o estão conduzindo a uma condição diferente a de que ele, antes do processo de alfabetização se encontrava. A condição de analfabetismo, declarada por “Respeitador” como cegueira; indica tanto a presença de uma opressão internalizada que oculta a valorização das suas próprias experiências e dos conhecimentos desenvolvidos no cotidiano da vida; como o desejo por “desocultar”, o que até então lhe estava ocultado, escondido, o que pode ser entendido como uma transgressão dessa opressão, seguindo os pensamentos de Freire (2021f).

Assim, a fala desse sujeito, “*se antes a gente era cego*” aponta que, antecedente à sua inserção na EJA, ele não se enxergava como detentor de saberes, apesar da existência do relacionamento com o mundo letrado já exercido por meio de estratégias de sobrevivência; a destacar o auxílio de terceiros, a associação de cores, sons, símbolos, imagens, comparações, conforme cita Oliveira (2012) e, ainda, a leitura de mundo que antecede a leitura da palavra, de acordo com Freire (2021e).

O sentimento de alegria por satisfazer o sonho de “Respeitador”, relacionado ao desejo pela apropriação da leitura e da escrita está atrelado à autorrealização pessoal, que resiste ao contexto de opressão, demarcado por um passado de exclusão social, trabalho braçal e distanciamento escolar. Esse contexto opressor silenciou por um longo tempo esse desejo em “Respeitador”; em que pese não o abateu, visto que não o destruiu; como o fortaleceu, pois se percebe pelos olhares brilhantes desse alfabetizando, e pela intensidade de suas palavras, o desejo por reconstituir a sua identidade de se tornar constantemente a “Ser”.

Reverendo a história de vida de “Respeitador” o qual ficou viúvo no ano de 2019, constatou-se que a reconstituição de sua identidade, perpassa por um caminho árduo de se relacionar consigo mesmo, e com o ambiente que o cerca de uma forma diferente em sua viuvez. Quando casado, ele possuía a presença de sua amada esposa – que alfabetizada – auxiliava-o nas práticas do cotidiano, principalmente, naquelas que exigiam o domínio da leitura e da escrita como idas ao supermercado, ao banco. Por quanto, na situação de viúvo, “Respeitador” declara seu sentimento de desolação e indica quanto dependia de sua esposa para organizar seu cotidiano.

Depois que ela faleceu, meu mundo caiu....Sinto tanto a falta dela [lágrimas escorreram]. Ela era tudo para mim. Fazia tudo. Muito inteligente ela, sabia ler,

escrever e ninguém enganava ela nas contas não! Agora, me sinto sozinho, tem os filhos sim, mas não é a mesma coisa. [Nesse momento, ele retira uma foto de sua esposa do seu caderno] (Respeitador).

A sensação de incompletude que o assola, ao mesmo tempo que lhe reverte em tristeza devido à saudade, à falta da pessoa amada, também lhe inquieta a mitigar a dor e a modificar essa realidade e toda condição que o estagna diante das exigências do mundo letrado. Como lembram Charlot (2013) e Freire (2021b), a percepção de incompletude, de inacabamento podem se tornar propulsores para re(criar) e satisfazer desejos que venham a reduzir essa percepção. E foi na escola que “Respeitador” identificou essa possibilidade de “estar sendo” um novo homem um pouco “menos incompleto”.

Na escola “Respeitador” está focado no processo de alfabetização, quando declara que “...pois eu pego o que me ensinam. Eu fico olhando, sabe, fico bem atento como se faz e aprendo rapidinho as letras e palavras”. Desse modo, seu desejo por uma nova identidade, promovido pela apreensão dos saberes da leitura e da escrita o instiga a concentrar seus sentidos, motivando-o a criar estratégias próprias que facilite no alcance desse desejo.

É pertinente salientar que, mesmo ainda na situação de afastamento escolar no passado, “Respeitador” já sinalizava atribuir valores aos estudos dos saberes, envolvendo leitura e escrita, quando incentivou e financiou a faculdade de seu próprio genro.

Meu genro se formou advogado. Ele estudou, fui eu que ajudei muito ele a estudar. Ajudei muito ele com dinheirinho que eu e a minha mulher pagava os livros e parte da mensalidade. Esse é o marido da minha filha, hoje um advogado. [Expressão facial de orgulho e satisfação] (Respeitador).

O comprometimento com alcance de seu desejo pela apropriação dos saberes e pela reconstituição de sua identidade se intensifica a medida em que “Respeitador” continua a ser multiplicador desse desejo, motivando outros a também desejarem o mesmo que ele deseja. Pode-se identificar essa reflexão no trecho a seguir.

Falei da escola para uma vizinha. Ela disse que queria estudar, eu trouxe ela. Disse os documentos que precisava e vim com ela fazer a matrícula. Só que é assim, tem dia que ela falta; outro vem. Passo lá na frente da casa dela, mas as vezes ela não vem. É uma companhia para mim. Quero que ela entenda a importância de saber ler e escrever, ai ela vai vir! [expressão facial e corporal de esperança e ânimo] (Respeitador).

Em outra fala, identificou-se como o valor que ele atribui as práticas de leitura e escrita, impacta em seu comportamento no ambiente escolar.

Eu não falto a aula. Eu digo uma coisa para senhora, quem quer aprender a ler e escrever, tem que vir para a escola, não pode ficar faltando. Para poder saber mais e usar com as pessoas. Só assim vou aprender mais rápido a ler e escrever, já perdi muito tempo (Respeitador).

Nesse discurso, situou-se o fator temporal como companheiro de trajetória de vida. A declaração de que “*já perdi muito tempo*”, “*não falto a aula*”, “[...] *vou aprender mais rápido*”, remete a pensar na necessidade de que “Respeitador” possui de usufruir o tempo atual, tendo em vista que o tempo passado atravessado por condições mais severas de vulnerabilidade socioeconômica, distanciou-o de seus anseios pessoais. Nessa relação do passado com o presente, Benjamin (2012), declara que a dialética se faz presente no sentido da rememoração na qual amplia as oportunidades de compreensão e de resignificação dos fatos e dos sentimentos de modo a contemplar a temporalidade e as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais. Convém ainda salientar que na EJA a questão da temporalidade não deve ser percebida como “resgate de um tempo perdido”, como advoga Arroyo (2017), pois o tempo a ser considerado é o de hoje, aquele no qual o sujeito educando se encontra. Nos tempos da infância, os contextos e as necessidades eram outros, distintos dos tempos da pessoa jovem, adulta ou idosa.

A expressão “*já perdi muito tempo*” no qual ele se coloca em primeira pessoa, sugere também a questão da culpabilidade que a pessoa traz para si, no que diz respeito à exclusão escolar. Pinto (2010) já alertava sobre a internalização que a pessoa não alfabetizada carrega consigo sobre a condição de não saber ler e escrever. Compactuar com a ideia de que a pessoa jovem, adulta ou idosa pertencente à EJA, optou por livre iniciativa a não frequentar a escola, incide sobre um grave erro sociológico, que se direciona a desresponsabilizar o poder público de suas atribuições de provisão ao exercício da cidadania.

Desprovido dos incentivos das esferas governamentais, sem o apoio paterno e sem condições sociais e econômicas favoráveis, “Respeitador” nunca frequentou a escola, tendo que trabalhar desde muito cedo, assumindo para si também a responsabilidade pelo sustento familiar.

O meu pai sabia ler e escrever, mas mesmo assim dizia que eu não precisava, eu tinha que ajudar a família. Já a minha mãe, não sabia ler e escrever. Ele foi motorista, e se aposentou por problemas na coluna. E ela foi doméstica e trabalhou de serviços gerais num cartório (Respeitador).

A consciência de uma trajetória de vida de dificuldades, de exclusão social que o afastou dos estudos; reforça o valor que “Respeitador” atribui ao poder que os

saberes da leitura e da escrita impactam sobre a reconstituição de sua identidade como um “Ser” social de direitos para exercer práticas sociais que demandam esses saberes.

Não tem dinheiro que pague, saber ler e escrever. Vou ler um jornalzinho, uma revista, uma receitinha, vou ao banco, ao mercado...como toda pessoa deveria poder fazer. Ser gente e ser respeitado no mundo, ah isso é tudo de bom, uma alegria (Respeitador).

A frase “[...] *como toda pessoa deveria poder fazer*” sinaliza que, mesmo não mencionando a palavra “direitos”, esse estudante possui a compreensão acerca do direito de que todas as pessoas, inclusive ele próprio, de exercer ações que lhe promovam a dignidade humana.

Já outra participante pesquisada, “**Persistente**”, também revela memórias e experiências que indicam que seu direito à educação foi silenciado ao longo de sua trajetória de vida, devido a um conjunto de fatores que se tornaram excludentes à medida que subjugaram a sua condição de mulher, menor de idade, gestante e vulnerável socioeconomicamente.

Eu me casei muito novinha, com apenas 13 anos. Daí eu parei com os estudos, parei com tudo. **Não sabia mais quem eu era. O que ia ser de mim? O que os outros iam pensar? Totalmente perdida.** Mesmo precisando trabalhar, porque a nossa situação era de muita pobreza, eu parei com tudo. **Eu já estava atrasada**, estava na quarta série. Com a barriga, desisti, parei e casei (Persistente, grifo nosso).

Esse cenário que interferiu na percepção da própria identidade de “Persistente”, sinalizou também que sua autoestima estava comprometida e, por mais que se possa conjecturar pelo senso comum, que a autoestima está relacionada com a autoavaliação que a pessoa faz de si própria, ela não pode ser compreendida somente sob essa perspectiva subjetiva. Os modos como os indivíduos veem a si, segundo Barbosa (2015), autora identificada pelo “Estado do Conhecimento”, seria resultante não apenas de suas autoavaliações, mas sobretudo de como eles são vistos e avaliados pelos outros com quem se relacionam, bem como é resultante de condição social, econômica e do contexto político que os circunscrevem. Na mesma direção, Freire (2021f) problematiza a questão da autodesvalia, característica introjetada pelos outros (opressores) que, por tanto insistirem em desqualificar os mais vulneráveis socialmente e impor suas ideologias, imprime aos oprimidos a crença de que são menos capazes e menos seres humanos do que os outros. Romper com essa crença também faz parte das atribuições da instituição escolar, que não se limitando aos

saberes escolarizados, precisa ampliar suas práticas de maneira a privilegiar a ética, a liberdade e a política, conforme defende Freire (2021f).

Em outra parte de sua fala, “Persistente” rememora situações familiares conflitantes que, apesar de terem impactado em parte em sua identidade, não estão sendo determinantes para definir quem ela deseja se tornar.

Meu pai e minha mãe estudaram até o quarto ano, os dois foram alfabetizados, mas não terminaram o Ensino Fundamental não. Meu pai começou a trabalhar muito cedo, foi motorista, agricultor. Ele trabalhava, nós tínhamos uma pequena padaria, **mas assim que eu nasci, ele jogou tudo fora com bebida, mulherada. A minha mãe contava**, tipo assim, eles não eram tão mal de vida, **mas fomos perdendo tudo que tínhamos** para pagar as contas e devedores. Uma tristeza, **nunca vou esquecer** (Persistente, grifo nosso).

Quando minha mãe faleceu, eu tinha 19 anos, eu já era casada. Não tinha entrada na EJA ainda, porque tinha que cuidar do meu filho tinha 4 anos. Depois que minha mãe morreu, meu pai parou de beber, parou de fumar, daí foi adoecendo assim, sabe, daí ele faz 5 anos que ele enfartou e faleceu. **E então, eu voltei com tudo nos estudos para fazer uma outra estória, para ser quem eu sempre quis ser, uma mulher realizada, porreta mesmo** (Persistente, grifo nosso).

As trajetórias que demarcam a vida dos sujeitos da EJA são repletas de situações que os alijaram não só ao exercício do direito à educação, mas a de outros direitos à dignidade humana. Essa realidade oriunda da combinação de diversos fatores excludentes (desemprego, falta de saneamento básico, alimentação precária, serviço de saúde ineficientes, falta de habitação segura e falta de educação) licenciados pela negligência do poder público, acarreta para o sujeito marginalizado o imperativo de suprir necessidades básicas que se apresentam nos diferentes ciclos da vida. No caso de “Persistente”, dar à luz e criar seu próprio filho, “abrindo mão” de seguir com seu itinerário formativo na sua adolescência, não se apresentou como uma opção, mas sim se configurou como resposta mais próxima para lhe prover a sobrevivência. Arroyo (2017) e Joaquim (2023) incitam essa questão quando discorrem que os perfis dos sujeitos da EJA abarcam trajetórias educacionais truncadas, resultantes de uma sociedade sectária que intensifica a desigualdade social e cerceia o usufruto do direito à dignidade humana aos mais vulneráveis.

Ainda as expressões destacadas da fala de “Persistente”, “(...) *mas assim que eu nasci, ele jogou tudo fora com bebida, mulherada. A minha mãe contava (...), nunca vou esquecer (...), mas fomos perdendo tudo que tínhamos (...)* E então, eu voltei com tudo nos estudos, depois de muitas tentativas, para fazer uma outra estória, para ser quem eu sempre quis ser, uma mulher realizada, porreta mesmo!”, podem ser mais

bem compreendidas pelas considerações de Arroyo (2017) sobre como as trajetórias de vida dos sujeitos da EJA são perpassadas pela injustiça e pela desumanização; mas também pela resistência e pela persistência equivalente à de um sujeito de rebelião que está em constante busca por novas conquistas, novas identidades.

No trecho *“para ser quem eu sempre quis ser”*, pressupõe que o desejo pelo “Ser”, já estava presente em “Persistente” mesmo antes das condições se mostrarem possíveis para tal alcance. Isso demonstra o que Dumoulié (2005) constatou em seus estudos sobre diversos filósofos, de que o “desejo é a essência da vida”. Contudo, se o sujeito não estiver “seduzido”, ou seja, atraído pela esperança de que seu desejo possa um dia ser atingido, ele estagna e morre. Rememorando Gadotti (2006, p. 81) ao refletir sobre o legado de Freire, observa-se que “a utopia estimula a busca: ao denunciar uma certa realidade, a realidade vivida, temos em mente a conquista de uma outra realidade, uma realidade projetada [desejada], a utopia”. Assim, essa esperança por uma nova realidade é o que mantém os seres vivos para continuarem a desejar os mesmos desejos ou para ajustá-los, à medida em que eles (os sujeitos) se modificam.

Averiguou-se que o desejo de “Persistente” em busca de sua nova identidade, perpassa pelo caminho da apropriação dos saberes escolarizados da leitura e da escrita. Não obstante, destaca-se mais uma vez que os “saberes da experiência feito”, aqueles já desenvolvidos nas vivências do cotidiano, segundo Freire (2021c), são fundamentais na (re)constituição da identidade de uma pessoa.

Portanto, identificou-se em “Persistente”, a presença de vários saberes que encontram nas relações com outras esferas do cotidiano, força para iniciar a mobilização social.

Faz quase 2 anos que me matriculei aqui, na escola Professor Altino Flores. Como faz bem isso, eu ainda penso assim mesmo, quero fazer um curso técnico ou uma faculdade de enfermagem. Algo na área da saúde, tenho certeza que vai valer a pena (Persistente).

Na EJA eu estou aprendendo bastante, **antes eu não sabia praticamente nada**. Minhas notas são boas, eu estudo para as provas, faço as tarefas e entrego no prazo. Gosto de fazer tudo direitinho. Você quer ver meu caderno de atividades para conferir? (Persistente, grifo nosso).

Eu sou daquelas que não tenho preguiça e quero aprender as coisas. Uma vez pedi uma chave de fenda para meu irmão para eu mesma arrumar o banco da bicicleta, pois eu já tinha aprendido isso vendo meu pai fazendo. Dali já fui entregar o meu currículo lá no posto de gasolina (Persistente).

Com base no que foi apresentado, constatou-se que os estudantes da EJA como “Persistente”, em grande parte, não reconhecem suas experiências de vidas como saberes, recorrendo à escola para desenvolverem conhecimentos que julgam, serem saberes exclusivamente validados. A percepção de iletrado, representada na fala “*não sabia praticamente nada*” é uma distorção da realidade, tanto é, que em outro trecho, “Persistente” revela, inconscientemente, saberes relacionados ao manuseio e ao conserto da bicicleta e de sua habilidade de criar estratégias para reverter suas dificuldades no mundo letrado. Esse equívoco de interpretação que é imposto pelo formato de uma sociedade sectária, deriva da influência colonial, da cultura burguesa ocidental, na qual “vamos perceber processos de aprendizagem que criam preconceitos e hierarquizam sujeitos e culturas [saberes], valorizando os princípios fundadores de umas em detrimento de outras” (Oliveira, 2003, p. 19).

As vivências do cotidiano, as experiências fomentadas a partir das interações com os outros e com os ambientes, bem como todas as culturas produzidas pelos estudantes da EJA são saberes que transgridem à ordem da lógica colonial e, por terem esse poder, são rotulados como inferiores e renegados na formação educacional. A condição de inferioridade e negação imposta, que é uma forma de violência, também pode ser identificada quando “Persistente” discorre que

antes meu marido dizia: Tu vais estudar depois de velha? Sempre desistes! Não precisa, sou eu que tenho que dar conta das coisas. **Isso não é coisa para mulher, não.** O homem nasceu para fazer as coisas difíceis e braçais também, mulher não (Persistente, grifo nosso).

Essa frase que foi ouvida por diversas vezes por essa mulher durante todas as suas três tentativas de regressar à escola, representa a face opressora do pensamento patriarcal e machista, que segundo Saffioti (2015, p. 58) “[...] representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência”. As estruturas de poder que têm estado à disposição do exercício do domínio dos homens, atingem uma maior dimensão, quando estes homens são interseccionados pelo status de brancos e heterossexuais.

A crença que a figura masculina é legítima de autoridade e que isso lhe confere o aval para distratar a mulher com falas como a do tipo que “Persistente” ouviu de seu marido, requer um movimento de resistência que se sobreponha a essa violência. E a forma que “Persistente” encontrou para romper com esse ciclo de opressão é persistir com seu desejo por uma nova identidade, não só ingressando na EJA, mas buscando

se manter nela até o final do Ensino Médio, almejando inclusive um curso técnico ou superior na área da saúde.

Frequentando o 6º ano do Ensino Fundamental, essa estudante declara que é uma das alunas mais comprometidas de sua sala e dessa vez que ingressou na EJA (depois de três tentativas no passado que resultaram em evasão depois de alguns meses), está alcançando conquistas tanto em relação à apropriação mais aprofundada da leitura e da escrita, quanto ao apoio e ao reconhecimento de seu marido.

Se antes, eu tive que me matricular escondida; hoje, meu marido agora me entende e me apoia, isso é muito importante para mim. Ele vê que estou melhorando no jeito de falar e escrever. Eu consegui mostrar para ele o que realmente eu quero (Persistente, grifo nosso).

Essa relação entre tempo, desejo e identidade pode ser mais bem compreendida pelas elucidações de Charlot (2000, p. 78) que situa que a “relação com o saber é relação com o tempo”, por articular o movimento de aprender e de se tornar a ser nas dimensões históricas do tempo passado, presente e futuro. Essa percepção de construção do ser humano, incluindo identidade e saberes, é compartilhada também por Freire e Macedo (2021) que entendem que a constituição do ser é histórica, perpassada pelo tempo-espaco, aliada a todas as outras relações sociais.

Assim, o sujeito é a própria relação com o saber, já assevera Charlot (2013). A relação com o saber não é algo (objeto) para que se possua; mas uma construção que se condensa na própria formação do indivíduo. Quando uma pessoa jovem, adulta ou idosa atribui sentidos às práticas de leitura e escrita, ela é impulsionada por desejos relacionados a algum tipo de saber que converge com a formação de sua própria identidade.

E foi nessa direção que “**Lutador**”, outro participante da pesquisa, relatou o desejo de retornar aos estudos, atribuindo valores a cada progresso relacionado à leitura e à escrita e, por consequência, à constituição de sua identidade.

Eu estava muito perdido, iludido no mundo cercado de drogas e violência e mulheres interesseiras. **Não dava valor aos estudos. Hoje eu vejo isso aqui na escola; até nas minhas redações falo sobre isso. Antes não, era só zueira. Moleque mesmo** (Lutador, grifo nosso).

Os jovens impactados pela vulnerabilidade das desigualdades sociais, ainda recebem todas as oscilações emocionais, psicológicas, biológicas inerentes ao

aspecto geracional, o que os expõem ainda mais a se rebelarem contra o sistema político-econômico posto, conduzindo-os à evasão escolar, aos vícios, e à criminalidade. Acerca disso, Arroyo (2005) realça que

essa visibilidade vem de sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos da vida sobre os quais incidem de maneira peculiar na juventude, o desemprego e a falta de horizontes; como vítimas da violência e do extermínio e das múltiplas facetas da opressão e exclusão social (Arroyo, 2005, p. 22).

Esse mesmo autor ratifica que, apesar das carências sociais, é preciso reconhecer o protagonismo que os jovens assumem na sociedade, resistindo à opressão e se manifestando em diversas esferas, principalmente, cultural e esportiva. Na busca pela formação da identidade, os jovens encontram (ou pelo menos deveriam encontrar) na escola um ambiente propício para essas manifestações e para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Nessa tessitura, aprender novos saberes no contexto da escolarização dos jovens na EJA requer estruturas, processos pedagógicos e profissionais que os acolham e os compreendam com toda a bagagem de fracassos escolares anteriores, ou até mesmo da ausência de experiências escolares.

No caso específico de “Lutador”, a escola demonstra exercer seu papel político, à medida que esse jovem expressou que *“hoje eu vejo isso aqui na escola; mas antes não, era só zueira. Moleque mesmo”*. Vieira e Pinto (2019), autoras localizadas pelo “Estado do Conhecimento”, também atestaram que os jovens investigados em suas pesquisas, identificaram mudanças tanto na forma de ser, como pensar e agir depois que decidiram retornar à escola.

Por outro lado, o desejo pela apropriação dos novos saberes, que envolvem leituras e escritas para “Lutador”, perfaz um caminho árduo que, muitas vezes, se depara com processos tradicionais de ensino-aprendizagem ainda pautados pela mecanização e pela memorização dos saberes de forma descontextualizadas. Contudo, a esperança se debruça pela presença de professores inovadores que usam uma linguagem acessível aos jovens, revelando conexão com esse público, motivando-os ao aprendizado a fim de evitar novas evasões.

Eu gosto da escola, de modo geral, tem um e outro professor que as aulas são chatas, sempre do mesmo jeito, só repetição, não inovam, mas os de Português, o de informática, o de inglês, são top. Fazemos teatro, cantamos música em inglês, escrevemos texto para a comunidade, fazemos experimentos no laboratório e até visitas fora da escola. De forma divertida, a gente aprende, assim que é bom (Lutador).

A apropriação dos saberes da leitura e da escrita, efetivamente, está gerando mudanças na forma de ser, pensar e agir de “Lutador”, em função da confiança vislumbrada pela externalização dos seus pontos de vista e na segurança de seus posicionamentos. Prova disso foi sua facilidade de relatar na própria entrevista como era o seu olhar para a vida antes do último retorno à EJA.

Antes eu só comia, bebia, ia para as festas, falava tudo errado, e me achava o máximo, ter mulheres, andar com os caras da pesada. Daí comecei a ver morte, choro, doença. Onde eu iria chegar? A vida está me ensinando, e aqui na escola ainda mais. Não vou desistir. Não falo mais tanta gíria, quero ser mais educado, **não sei praticamente nada, quero “ser mais”** inteligente, gente sabe, ser respeitado. Mas não vou dizer que é fácil. A vida antiga sempre fica rondando a gente (Lutador, grifo nosso).

No entanto, mesmo revelando mudanças não somente no seu modo falar e pensar, “Lutador” ainda não se declara como um ser detentor de saberes, situação igualmente averiguada com os demais pesquisados como “Respeitador” e “Persistente”. A dicotomização entre os saberes e a supremacia da escrita sobre a oralidade; infelizmente, hierarquizam e discriminam não somente os próprios saberes, mas os próprios sujeitos, incitando ao debate sobre a imagem identitária que os estudantes da EJA projetam para si.

Revisitando Barbosa (2015), destaca-se que os sujeitos da EJA, assim como “Lutador”, reclamam uma identidade cuja relação com as práticas de leitura e de escrita lhes assegurem respeito e aprovação social. Partindo dessa reflexão, transita-se novamente pela categoria desejos, preconizada por Dumoulié (2005), que reconhece a presença dos desejos dos outros, no interior dos desejos do “eu”, reverberando sobremaneira sobre a percepção que se tem da própria imagem. Esse cenário reporta à questão da autoestima, que assim como frisado nas histórias de vida dos outros pesquisados, estabelecem relações que extrapolam a nuance da subjetividade.

A outra participante da pesquisa, “**Trabalhadora**”, mulher negra, com mais de 60 anos e, em processo de alfabetização, também compartilha desse ímpeto pelo desejo de “ser mais”. Não um “ser mais” em relação a ser superior ao outro, o que o senso comum poderia alegar; e sim um “ser mais” que compreende mais de si mesmo e do mundo.

Agora que estou aprendendo a ler a escrever, estou me conhecendo mais. Eu já achava bonito as palavras, só que quando entrei aqui na EJA vi que realmente eu posso vencer. Eu tinha medo, ainda tenho, porque já tenho idade, cabeça fraca, medo de não aprender nada (Trabalhadora).

A referida fala conduz a reconhecer como que os estigmas sociais em relação à pessoa idosa impactam sobre a autoimagem. Os preconceitos, segundo Beauvoir (2018), de que a pessoa idosa não possua capacidades cognitivas, que é fraca e não mais produtiva, projetam o senso de inferioridade sobre esses indivíduos que precisa ser combatido por meio de uma educação mais democrática e justa.

“Trabalhadora” atribui às práticas de leitura e de escrita valor essencial para a composição de sua identidade enquanto mulher, negra e estudante. Detentora de uma trajetória de vida demarcada por pobreza, racismo, violência, essa alfabetizanda declara que

passsei por muita coisa nessa vida. Quando criança tive que largar os estudos para ajudar meus pais na lavoura. Meu casamento foi sofrido, apanhava muito e não podia estudar e nem trabalhar fora. Sofri muito também pela minha cor. As pessoas pensam às vezes que a gente de cor é de rua (Trabalhadora).

A pesquisa de Lima (2016), identificada no “Estado do Conhecimento”, atesta assim como esta tese, que as questões relativas a gênero, à raça e a pouca escolarização, coadunadas, produzem efeitos sociais perenes na vida dessas mulheres negras. Assim, os constrangimentos são expressões da brutalidade das relações de classe, de raça/etnia, de gênero, retrato de uma sociedade que, até o século passado convivia, com a aceitação da escravidão. Esse contexto revela que a promoção da igualdade de direitos não ocorre da mesma forma para todos.

Ainda refletindo sobre as narrativas de “Trabalhadora”, no que se refere a sua fala de que “*meu casamento foi sofrido, apanhava muito e não podia estudar e nem trabalhar fora*”, identificaram-se relatos delineados por uma cultura patriarcal, entrelaçada de uma violência institucionalizada pelos discursos machistas, que buscam a segregação e a desqualificação das mulheres. A questão da dependência tanto financeira quanto emocional da figura masculina que assola muitas mulheres, principalmente àquelas sem renda financeira, afeta a construção de suas identidades, exercendo poder sobre seus desejos. Mulheres como “Trabalhadora” que viveram sob o jugo da opressão em seus lares, encontraram em seus desejos sufocados, a força para prover a revolução identitária que resulta em novas formas de relacionamento com o mundo letrado.

Depois que percebi que eu estava sendo tratada como bicho pelo meu ex, não tive dúvida que a melhor coisa que fiz na vida foi me separar. Me revoltei, como tinha deixado tanto tempo nisso (Trabalhadora).

Hoje trabalho e estou estudando na escola, lá a gente conversa muito sobre esses assuntos de independência da mulher, lei Maria da Penha. Vejo as

propagandas na TV e também falo para as minhas amigas para não aceitar violência de ninguém (Trabalhadora).

No cotidiano “Trabalhadora” revela que conta muito com o apoio de terceiros para lidar com as situações que demandam leitura e escrita. Na busca por desenvolver estratégias para sobreviver, como já apontado por Martins (2007), Tfouni (2010), as pessoas em condição de analfabetismo criam formas de se relacionarem com o mundo letrado, tendo como recurso a condição de alfabetização de outras pessoas, além de todas as outras formas de linguagem como gestos, desenhos, associações, imitações. Sobre essas situações, “Trabalhadora” realça que

quando vou na padaria e vejo os doces e bolos tem plaquinhas escritas dizendo o sabor, mas eu vejo a cor dos recheios, da cobertura e fico sabendo. Já decorei até a forma que cada tipo é. O salgado é mais difícil, porque o recheio fica bem dentro, daí mesmo tem que perguntar. Mas eles nem percebem que eu não sei ler não, eu acho. Eu vou bem arrumadinha. Meus amigos dizem que eu falo bem e que não dá para perceber que não sei ler e escrever (risos tímidos) (Trabalhadora).

Partindo desse relato, é possível identificar que a estratégia de ocultar o analfabetismo ao mesmo tempo que evidencia a capacidade de lidar com as limitações, deixa pistas que conduzem atestar quanto a não alfabetização pode impactar sobre a autoestima e a reconstituição da identidade de uma pessoa. Quando “Trabalhadora” comenta “*eu vou bem arrumadinha*”, sugere que ela acredita que a imagem de quem é alfabetizada pode ser imitada, ao passo que isso poderia distanciá-la de situações de constrangimentos que a condição de analfabetismo pode gerar a uma pessoa.

O outro participante desta pesquisa, “**Destemido**”, é estudante da classe de alfabetização com seus 62 anos. Similar à “Trabalhadora”, também na constituição de sua identidade, demonstra que cria estratégias de sobrevivências para lidar com as situações do cotidiano que demandam as práticas de leitura e escrita. Segundo “Destemido”,

sempre dou um jeitinho, procuro ter sempre por perto pessoas de confiança. Faço amizade fácil. Hoje gosto muito de conversar, falar e esse é meu forte, falar e ouvir, principalmente porque eu não sei direito escrever e nem ler rápido, ainda (Destemido).

Com base no exposto, constata-se, com base em Bakhtin (2006), que o dialogismo, marca de seus estudos sobre linguagem, pode ser compreendido como o meio pelo qual o sujeito e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais, o que inclui na oralidade estabelecida na relação “eu” com o “outro”, em uma

determinada esfera de atividade humana. Ao rememorar Freire e Macedo (2021), percebe-se que mesmo sem ler a palavra, a pessoa já realiza a leitura do mundo ainda que não haja o domínio das práticas de leitura e escrita. Portanto, toda pessoa se relaciona, mesmo que em níveis distintos, com o mundo letrado, a considerar que é um ser dialógico por natureza existencial. O diálogo fundamentado na oralidade, encontra nas premissas dos letramentos sociais, a sua valorização mediante uma sociedade grafocêntrica. Pela oralidade, as pessoas também se comunicam, criam, transmitem cultura e produzem diversos tipos de saberes.

Ao comentar sobre sua identidade falante e dialogante, “Destemido” informa que nem sempre foi assim. Sua trajetória de vida foi transpassada por relações que insistiam em silenciá-lo e moldá-lo aos padrões moralmente aceitos pela sociedade patriarcal e machista. Homossexual autodeclarado, “Destemido” sofreu infância e adolescência marcadas pela violência, inclusive no âmbito do contexto familiar, tendo como consequências a evasão escolar e as dificuldades em relação à construção da sua própria identidade. Acerca disso “Destemido” comenta que

minha estória é muito triste. Meu pai e minha mãe me bateram muito na infância e também na adolescência para eu falar direito que nem homem. Eu não gostava das brincadeiras de bola e nem de carrinho e isso foi um problema, porque meus irmãos todos gostavam. Então, riam de mim. Eu tinha medo de ir para escola e com o tempo deixei de ir, porque lá uns meninos me batiam. Eu quase não falava éramos muito pobres também. Meus Deus como eu sofria. Eu não sabia quem eu era, quem eu poderia ser. Me lembro de tentar me matar por duas vezes na adolescência. Uma quando eu estava sozinho em casa e outra quando foi o dia do meu aniversário e eu estava sozinho, sem amigos, caminhando na frente da igreja. Mas eu desistia porque eu lembrava da minha vó a única que tinha carinho por mim. Ela iria sofrer e já era de idade (Destemido).

O relato em tela instiga ao debate da interseccionalidade¹²⁷ entre gênero e demais questões como a violência e desigualdades sociais e econômicas. Todavia, além dos estudos que tratam da questão de gênero pelo recorte feminista, é preciso também adensar sobre o recorte que privilegie também a população LGBTQI+ que, segundo Pino (2017), caracteriza-se como acrônimo de Lésbicas, Gays, Bissexuais,

¹²⁷ A interseccionalidade trata especificamente da forma pela qual o entrelaçamento do racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e de gênero e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições de poder, tomando como base o gênero, a raça, a etnia, e a classe social. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Travestis e Transexuais, Queers, Intersexuais e + que é utilizado para incluir outros grupos e variações de sexualidade e gênero¹²⁸.

Dessa forma, esses grupos relacionam-se diretamente à identidade de gênero, conceito esse que contempla uma ruptura na dicotomia de que existem apenas os conceitos de masculino e feminino, termos naturalizados e usados comumente para a diferenciação de gênero. Por não se moldarem aos padrões estabelecidos por uma sociedade patriarcal, machista e moralista, as pessoas como “Destemido” e as demais que pertencem a alguns desses grupos mencionados anteriormente, são vítimas, em grande parte, de discriminações que culminam em violências das mais variadas formas de expressões, perpassando desde piadas, perseguições, empurrões, xingamentos, ameaças, agressões físicas, até homicídios. Segundo Junqueira (2012, p. 12), “a homofobia é muito mais que violência física e ou simbólica contra LGBTQI+, ela está arraigada no sexismo e na heteronormatividade social”.

Assim, a condição de pobreza, associada aos preconceitos e às violências em relação à orientação sexual, formaram uma trama de elementos interseccionais que impactam na constituição da identidade de “Destemido”. A revelação de “Destemido” que “*eu tinha medo de ir para escola e com o tempo deixei de ir, porque lá uns meninos me batiam. Eu quase não falava [...]*”, denuncia que a opressão pode sufocar o folego das palavras vivas e reprimir os desejos.

Entretanto, “Destemido”, percebendo a opressão, e observando que ela o definharia, se posicionou em movimento de reconstrução de sua identidade com base naquilo que ele deseja para si. Aos trinta anos de idade, ele migrou da Bahia para Santa Catarina, afastando-se de sua família, iniciando um novo capítulo de sua história.

Eu deixei a Bahia há muito tempo, foi a melhor coisa que fiz. Como se eu revivesse. Decidi vir para São José em Santa Catarina, porque tinha um vizinho que o filho tinha ido e estava gostando muito. Peguei as poucas coisas que tinha, planejei a viagem de ônibus com ajuda da minha vó que sabe ler e escrever.

¹²⁸ Pino (2017) contribui com a discussão sobre identificação de gênero e orientação sexual, ao indicar que a identificação de gênero, se refere como a pessoa se percebe, independente do sexo. As variações de identidade de gênero conhecidas são: *cisgênero* – identidade de gênero corresponde a que foi atribuída no nascimento; *transgênero* – identidade de gênero oposta ao sexo biológico. Uma pessoa que cresceu sentindo que a sua aparência e corpo não o representavam; *não binário* – identidade de gênero não estabelecida. Indivíduos que não se identificam nem com o sexo masculino, nem com o sexo feminino, ou que se identificam com ambos ao mesmo tempo. Sobre a orientação sexual, que se refere ao desejo, atração e relações afetivas por outras pessoas, apresenta-se as seguintes variações: *heterossexual*: atração pelo sexo oposto; *homossexual*: atração pelo mesmo sexo; *bissexual*: atração por ambos os sexos; *assexual*: apresenta pouca ou nenhuma atração sexual; *Pansexual*: atração por pessoas, independente do sexo e do gênero.

Peguei carona no meio do caminho também. Deixei para trás uma história que não quero mais me lembrar, principalmente depois que minha vó morreu, a única pessoa que amei. Agora, estou construindo minha vida. Não tenho vergonha do meu jeito, se me perguntam, eu digo que sou homossexual e pronto (Destemido).

A construção de uma nova história de “Destemido”, e conseqüentemente de sua nova identidade, trilhou por caminhos árduos, nos primeiros anos de sua migração, o que lhe exigiu resiliência para lidar ainda com outro tipo de preconceito: a xenofobia. Segundo Candau (2009), essa forma de preconceito, a qual é a aversão a qualquer pessoa ou cultura diferente de uma região, país, está enraizada nas questões colonialistas que compreendem o outro, o estrangeiro, o migrante e sua cultura como inferiorizados. Nas falas a seguir é possível identificar situações preconceituosas na vida de “Destemido”.

A comida daqui do sul é muito diferente, a cultura, a forma de falar. O frio. Mas o mais difícil ainda foi lidar com as piadinhas sobre nordestino. Ainda mais baiano. Ouvia sobre preguiça, que gostamos só de rede. Sem contar que para conseguir emprego era difícil por causa também do meu sotaque (Destemido).

Mas depois de uns dois anos as coisas começaram a mudar um pouco. Sou um homossexual tagarela, falo tudo que não pude falar antes. Hoje, sei dos meus direitos de cidadão, tem as leis, estou estudando na EJA que o idoso tem direitos, que nordestino e gay é gente igual a qualquer um e que preconceito é crime. Quero saber bem as palavras para ser mais respeitado. Lá na escola quando tem um engraçadinho mais novo que começa a querer me destratar eu olho feio e a turma e os professores me ajudam também (Destemido).

Portanto, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais quando ocupam o espaço formal de educação, de acordo com Junqueira (2012), subvertem a ordem estabelecida num país majoritariamente moralista. E somado a isso, semelhante à entrevistada “Trabalhadora”, “Destemido”, enquanto pessoa idosa e nordestino, reforça ainda mais essa subversão da ordem ideológica colonialista, a qual defende que a escola e o aprender a ler e a escrever é mais apropriado aos mais jovens e de que nativos da região sul são superiores aos da região norte e nordeste do Brasil.

Ainda se verifica no relato anterior de “Destemido”, a menção sobre a EJA como parte integrante de sua nova história, sinalizando a importância dessa modalidade e de suas relações na construção da sua identidade como um cidadão que está conhecendo sobre seus direitos e como fazê-los para serem respeitados. Todas essas situações mostram que subversão é de fato, uma forma de resistir à opressão.

Assim, todos os relatos apresentados que sublinharam a questão da identidade, remetem à reflexão Freireana (2021b) de que

mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos

fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser (Freire, 2021b, p. 34).

As falas dos cinco pesquisados permitem situar que, quando o sujeito, consciente de si, percebe-se como protagonista da sua história e que “estar sendo”, é mais relevante do que simplesmente finalizar-se no que “é” (o que daria uma conotação determinista e de acabamento); novas identidades podem ser geradas e sentidas no mundo letrado.

5.3.2 O desejo por liberdade pessoal: o sentir-se autônomo e independente

O desejo por liberdade de expressão, de locomoção, e de agir foi uma presença constante nas falas dos pesquisados. Esses desejos que estão relacionados às pessoas sentirem-se com mais independência e autonomia socialmente, denunciam a intensidade das situações opressoras impostas por uma sociedade que hierarquiza e aparta as pessoas mais vulneráveis ao usufruto do direito à liberdade para vivenciar inclusive as situações mais simples do cotidiano. O referido cenário subjuga essas pessoas a uma posição constante de dependência e inferiorização, o que implica alimentar a relação de opressão, de acordo com Freire (2021f). Acerca do desejo por romper com essa posição, “Respeitador” afirma que

quero estudar para poder pegar ônibus sozinho, sem depender das outras pessoas. Isso é muito chato, a gente se sente pequeno! Daí se não me ajudam, perco a condução, ou vou parar lá longe, por isso que meu mundo é aqui no bairro. Por aqui vou de bicicleta. Para longe, só quando meus filhos vêm me pegar no final de semana (Respeitador).

O fator de constante dependência alheia para proporcionar o deslocamento, é algo que provoca em “**Respeitador**” sentimento de desconforto, interferindo tanto no seu pensar quanto no agir. Todavia, ao revisitar Freire (2021f, p. 127), vislumbra-se que “a ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo a dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência”. Portanto, a falta por algo, nesse caso a falta de independência, autonomia pode se configurar como um tipo de “situação-limite” que, conforme nos assevera Freire (2021f), pode se caracterizar como situações opressoras que foram construídas historicamente, mas que, mesmo fazendo parte da realidade, são passíveis de algum tipo de superação, por meio de “atos limites”, como o uso da bicicleta e apoio dos familiares de “Respeitador”.

O sofrimento provocado pela limitação, pela ausência de algo impacta na busca por outra situação contrária que venha a prover prazer e satisfação, como lembra Epicuro *apud* Dumoulié (2005). Portanto, se para “Respeitador” a limitação da autonomia e da independência lhe provocam sofrimentos; a procura pela apropriação dos saberes da leitura e da escrita, por meio da escolarização na EJA, está sendo a estratégia encontrada por ele para romper com essa opressão limitante.

A falta de liberdade para se expressar pode ser identificada também em outra fala de “Respeitador”, que evidencia o sofrimento devido à privação em exercer práticas sociais da leitura e de escrita.

Sei que as letras vão me ajudar, e já estão me ajudando. Já sofri muito a falta de saber elas. Quando fui tropeiro, teve uma vez que a tropa teve que parar numa praça para gente comer, uma senhora estava cozinhando para gente e aí chegou uns policiais e disseram que a gente não podia ficar ali, só se assinasse um documento ali, e eu não sabia, fiquei muito envergonhado. Medo de ser enganado, de fazer alguma coisa errada. Tive que passar para o meu primo. Nunca mais quero sentir isso (Respeitador).

Nos enunciados anteriores que comentam sobre a limitação em relação à locomoção por transporte coletivo, o começo da fala de “Respeitador” é de esperança, de libertação *“quero estudar [...], sei que as letras vão me ajudar e já estão me ajudando [...].”* Isso indica, a intensidade e a potencialidade do desejo pela liberdade que supera os sofrimentos das situações-limites já vividas e as que ainda insistem em se fazerem presentes.

Desse modo, as situações opressoras, como a privação da liberdade, por serem objetos de superação precisam, de acordo com Freire (2021f) serem consideradas para a discussão da educação. “Respeitador” nos dá indícios para essa discussão, quando paralelamente a mostrar seus desejos, situa tais situações.

Para ir ao supermercado grande minha filha tem que ir sempre comigo. Mas aqui no mercadinho perto de casa, vou sozinho. Já consigo ler umas marcas de café, arroz e macarrão. Mas tem outras que ainda não dá. No banco já tive mais medo de ir sozinho. Podem me passar a perna, mas já consigo ver o saldo da conta sozinho (Respeitador).

As dificuldades envolvidas nos eventos de letramento (ida ao supermercado, ao banco, à igreja) confundem-se, também, com as próprias situações-limites, à medida que “Respeitador” deseja “superá-las”, participando de forma mais autônoma e independente nesses eventos do cotidiano que exigem em grande parte, a linguagem escrita. De acordo com Street (2014), esses eventos de letramentos são situações observáveis e visíveis transpassadas por inter-relações carregadas de

valores, emoções, medos, anseios. Essas práticas interrelacionais dizem respeito ao que ocorre no interior de cada um desses eventos. Portanto, muito além de se preocupar em promover a liberdade de acesso para que sujeitos como “Respeitador” possam frequentar espaços e eventos de letramento, como os citados anteriormente, a atenção deve se voltar a propiciar a esses sujeitos condições efetivas para que intervenham livremente sobre tudo que estiver sendo praticado, vivido no âmbito dos supermercados, bancos, igrejas e qualquer outro espaço.

Logo, são nas relações sociais construídas nesses eventos de letramento, que a pessoa jovem, adulta e idosa tem a possibilidade de se reconhecer como livre protagonista na construção de sua própria história e de perceber que seus saberes sobre a leitura e a escrita estão de fato favorecendo o exercício de seus direitos como um fazer ético num contexto de democracia social. Nesse viés, Freire (2021b, p. 58) reafirma que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Assim, a liberdade para as classes populares oprimidas não é doação, favor; mas sim resultado da democracia.

“Respeitador” no que tange ao desejo por liberdade, declara que *“a gente precisa sim estudar para ser alguém melhor na vida. Saber ler e escrever, que poder! [...] e eu poderia ir e fazer o que quiser”*. O poder “mágico” da educação e sua relação direta de causa e efeito na promoção da qualidade de vida e na possibilidade de liberdade para agir é um ponto que demanda uma discussão mais apurada.

Mesmo sendo esse um tema complexo a ser debatido entre esses estudantes, convém nessa análise destacar que a educação a partir de seus conteúdos, estratégias pedagógicas, precisam fomentar a conscientização que supera a visão ingênua e romantizada de atribuir forças sobrenaturais à educação. A visão crítica compreende a educação como um processo e que sozinha, por si só não provoca a mudança; todavia sem ela é impossível provocar mudanças no “eu” e no “coletivo”, pois educar é ação resultado da reflexão. Sobre isso, Freire (2021c) endossa que

é exatamente nesse nível crítico que, recusando a visão ingênua da educação como alavanca da transformação, recusa, igualmente, o desprezo por ela, como se a educação fosse coisa a ser feita só “depois” da mudança radical da sociedade (Freire, 2021c, p. 63).

Diante do exposto, a mensagem de conscientização libertadora a esses estudantes da EJA, é que se não pode tudo com a educação; todavia muito se pode com sua companhia e com as relações de transformação estabelecidas por meio dela,

a considerar, segundo Freire (2021i, p. 31) que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Outro aspecto relevante à discussão do desejo por liberdade, é que mesmo os que não dominam os saberes da leitura e da escrita criam suas próprias formas de transitarem pelo mundo letrado. E apesar das limitações provocadas em suas vidas, advindas da falta de apropriação desses saberes, o que é legítimo; pessoas como “Respeitador”, persistem em se libertar da opressão social (ainda que de forma inconsciente) abrindo um novo ciclo de escolarização com vistas a facilitar as práticas sociais de leitura e escrita na vida cotidiana.

Quem não tem cão, caça com gato, né. Eu venho de bicicleta para escola. Ando pelos arredores de bicicleta. Aqui é o meu mundo. Quando tenho que pegar ônibus é difícil. Quando vou no mercadinho, na igreja, na escola eu quero entender das coisas, não só ir rapidinho e voltar, sabe. Quero ser livre para fazer e ficar o tempo que eu quiser ali (Respeitador).

Portanto, “Respeitador” mostra que, mesmo com as limitações logísticas, ele utiliza dos meios que estão ao seu alcance como o uso de bicicleta para servir de meio de transporte para lhe assegurar o direito de liberdade de “ir e vir” aos diferentes espaços como à escola e ao mercadinho. Reafirma-se que esse direito à liberdade de acesso não deve se restringir “ao estar ou não” aqui ou ali, mas sobretudo, de estabelecer relações interacionais que promovam a autonomia.

Assim, apesar do campo de forças hegemônicas que restringem e excluem socialmente os menos favorecidos, os desejos dos cidadãos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) refletem os sonhos essenciais da humanidade por liberdade. Deseja-se porque se vive nesse mundo e não há neutralidade. Escolhe-se aquilo que se deseja e, embora essas escolhas sejam influenciadas (mas não determinadas) pelas exigências sociais, persegue-se desejos que podem prover autonomia para pensar e agir. Se oprimidos por um lado; resistentes e revolucionários por outro, segundo Freire (2021f).

Deseja-se viver, ter apetite por viver e não desfalecer, e o que se pensa e realiza se reporta não só à conservação, à continuidade da espécie, “mas sobretudo a viver prazerosamente e livremente pela essência de Ser”, como refrisa Dumoulié (2005, p. 189).

Esse mesmo ímpeto por liberdade, também pode ser constatado por meio das falas de outra participante da pesquisa, “**Persistente**”.

Agora que estou mais esperta, estudando geografia, ciência, português, matemática, informática, artes e também inglês, já consegui até tirar minha carta de motorista. **Estou me sentindo independente. Consigo fazer muita coisa e ir para muitos lugares agora** (Persistente, grifo nosso).

Eu tive que entrar na EJA, tive que conquistar a confiança do meu marido, tive que economizar para comprar um carrinho usado, tive que pesquisar para fazer a autoescola, tive que treinar. Fiz **muita coisa para alcançar esse sonho**. Como é bom dirigir sozinha, sem ninguém para me dizer vira aqui, ali (Persistente, grifo nosso).

Mesmo que a princípio, as formas de libertação manifestadas por “Persistente” tendam a retratar, especialmente, a liberdade subjetiva, direcionada a desenvolver a independência pessoal; o que é legítimo e importante para o desenvolvimento da autonomia; vislumbram-se elementos que conduzam a uma discussão mais ampla e política de liberdade que denote as questões de emancipação social e política. Ao revisitar Bannel (2007), identifica-se uma explanação trabalhada pelo filósofo Habermas sobre emancipação humana, a qual está associada aos mesmos ideários Freireanos que a considera como um direito da pessoa de ampliar seus conhecimentos e de intervir nas diferentes dimensões não só individuais; mas sobretudo sociais, o que inclui a capacidade de exercer a liberdade a partir de contextos políticos e culturais.

Por mais que se perceba a crença que articula o saber ler e escrever diretamente ao progresso, à liberdade individual e à mobilidade social, como analisa Street (2003), o que de fato é sentido por estudantes da EJA como “Persistente”, averiguou-se que isso por si só não é suficiente para prover mudanças que conduzam a práticas libertárias. É necessário, como assevera Freire (2021e), outras habilidades como conscientização crítica, ação – reflexão e nova ação, que associadas à prática de esperar evidenciem o letramento como processo que envolva práticas sociais de leitura e escrita que estabeleçam sentidos a quem as exerçam. Desse modo, “Persistente”, demonstrou que não possui somente um sonho por “*tirar a carta de motorista*”, como algo distante; ela exibiu consciência, capacidade de planejamento, e ação de mobilização de diversos fatores que a conduziram a novas ações que a aproximaram de seu desejo por mais autonomia e independência. Assim, essa estudante nos instiga a pensar em Freire (2021e), que não basta ser espectador da história, é preciso, na conquista da liberdade, transitar para a posição de sujeito que se faz com e no mundo no movimento árduo de interação.

Em outra fala de “Persistente”, visualizou-se que a opressão exercida por uma sociedade sectária e discriminatória, interfere no modo de uma pessoa pensar e agir,

fato que se revela como ato de violência velada que silencia a manifestação da liberdade.

Estou estudando para ser mais independente, para **poder falar o que penso sem medo**, porque as vezes eu penso uma coisa; mas tenho vergonha de dizer por que pode ser que esteja errado e alguém pode rir (Persistente, grifo nosso).

Por conseguinte, a liberdade (que é um direito) quando cerceada, desvela a face opressora da sociedade dominante que hierarquiza e categoriza as pessoas jovens, adultas e idosas alfabetizadas e não alfabetizadas; para se submeterem ao modelo alienante de letramento.

Dessa forma, quando “Persistente” declara que deseja “*poder falar o que penso sem medo*”, mostra que há forças hegemônicas que a amedrontam e que exercem opressão sobre seu pensar e agir. Tal opressão pode ser percebida pelas ideologias de instituições, mas também pela fala de um marido, de um pai, filho, vizinho, professor. Nas falas anteriores, como já citado, o próprio marido de “Persistente” reproduziu por muito tempo discursos opressores (construídos ao longo de sua trajetória de vida), “(...) *tu vais estudar depois de velha, sempre desistes (...) Não precisa disso, eu dou conta de tudo*”, que inibiram e constrangeram essa estudante. Ao retornar e se manter na EJA, ela mostra sua superação e resistência, conquistando seu espaço de libertação, o qual se faz na subversão de toda ordem colonial, patriarcal e machista.

Sobre isso, Freire (2021f, p. 46) advoga que “a liberdade, que é uma conquista e não uma doação, exige uma permanente busca. Ninguém tem liberdade para ser livre, senão que, não sendo livre, busca a liberdade”. Portanto, convém situar que o não ser livre, a carência por ser livre é que instiga o desejo pela liberdade e que estar em liberdade é condição que exige esforço permanente, pois forças contrárias a isso já se fazem presentes no cotidiano de desigualdade social da maioria das pessoas, a considerar os estudantes da EJA.

As escolhas emergidas dos desejos por mais autonomia e independência são, em parte, criações individuais, produtos da singularidade humana, resultado da trajetória de vida; mas são também representações de desejos coletivos dominantes.

Minha mãe queria ser enfermeira, mas nunca estudou para isso. Ela cuidava tão bem na gente, de toda a família. Sabia fazer curativo, não tinha medo de sangue, conhecia os remédios. O sonho dela era trabalhar em um hospital e cuidar das pessoas (Persistente).

Eu quero escolher a viagem que eu um dia vou fazer, quero escolher a faculdade que um dia eu sei, que vou fazer. Acho que vai ser enfermagem. Já pensou

escolher o trabalho que eu vou ter, (risos). Hoje eu acredito que um dia isso tudo vai dar (Persistente).

Minhas vizinhas que viajaram para o nordeste disseram que é lindo. Que lá é verão o tempo todo, que tem uma brisa gostosa, as pessoas são bem alegres e as águas são mais quentinhas do que as águas daqui. Amo praia, contato com a natureza. Quem sabe um dia serei eu! (Persistente).

Portanto, o desejo pela livre escolha de uma carreira profissional, o desejo por viajar, mencionados por “Persistente”, são desejos subjetivos, pertencentes a ela; mas são também desejos construídos externamente por outras pessoas. Dessa forma, é pertinente refletir sobre a dialética da subjetividade e da coletividade dos desejos, pois ao mesmo tempo em que os desejos são para o deleite do indivíduo; suas origens e implicações também o são a partir do social. Sob tal percepção, Dumoulié (2005, p. 78) cita que “não há somente um ser desejante, mas é todo um povo que deseja em nós. O sujeito desejante é um lugar de orientação e de unificação dos desejos sob a égide do princípio racional da sociedade”.

Identifica-se por meio das falas de “**Lutador**”, outro pesquisado, elementos que indicam essa dialética dos desejos.

Meu pai lutava artes marciais quando era mais jovem. Ele sempre me motivava para essa área do esporte. E eu comecei a acreditar nisso, que eu podia. E fui com a galera me envolvendo. E hoje, eu treino – **eu faço acontecer**- e luto por vontade minha mesmo! Amo competir (Lutador).

A liberdade, de acordo com Freire (2021 d, p. 15), “só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens [mulheres] para libertar-se”. No trecho destacado na fala anterior de “Lutador”, “*eu faço acontecer*”, vislumbra-se que o desejo implica conceber a liberdade pela interface da ação que envolve o agir em concomitância ao pensar.

A liberdade de expressão, de se posicionar com mais autonomia, sem medo frente à coletividade, também é percebida como um desejo latente à medida que se tornam recorrentes na fala de “Lutador”.

Lá nos treinos tem uns que já terminaram os estudos e as vezes falam umas coisas que eu não entendo. Até o mestre (o professor) diz umas palavras difíceis. Eu fico meio sem jeito, sabe, eu até imagino o que pode ser, mais tenho vergonha de falar e ser “Zuado” (Lutador).

Quero viajar o mundo, ser independente. Acho que vou ter que aprender inglês também para me comunicar lá fora (Lutador).

As falas anteriores demonstram que a situação do não domínio da linguagem formal acarreta sensação de cerceamento naqueles que ainda não se percebem

escolarizados. Tal situação pode assumir um caráter opressor em virtude de inibir, oprimir o pensar e o agir daqueles que se percebem marginalizados socialmente por sua condição de ainda “não escolarizados”.

Em vista de romper com esse ciclo opressor, “Lutador” visualiza na escola a possibilidade de libertar-se por meio da apropriação da relação com saberes que ultrapassam aqueles que ele domina.

Já na escola eu até me solto mais para falar, porque até tem uns que sabem menos que eu. E também os professores insistem que a gente sabe muita coisa e que podemos falar da nossa vida e sonhos. Tens uns professores que deixam a gente falar mais e outros nem tanto (Lutador).

Se o referido educando compreende a escola como um espaço de saberes, de libertação, é pertinente reservar um breve debate para tratar dialeticamente da relação dos saberes elitizados e eruditos em relação aos outros saberes. Cabe aos que convivem na EJA resistir a dominação que é gerada pela hierarquização dos saberes, sublinhando também a importância do saber cultural, o qual segundo Freire (2021c), deve ser o ponto de partida para a construção dos outros saberes. Na defesa pelo reconhecimento dos saberes culturais das classes populares, Freire (2021c, p. 99), declara que “só se trabalha realmente em favor das classes populares se você trabalha com elas, discutindo com respeito seus sonhos, sua [cultura], seus desejos, suas frustrações, seus medos, suas alegrias”.

Assim como “Lutador”, “**Trabalhadora**”, também considera a escola como um espaço capaz de preparar o estudante para exercer a liberdade em diferentes situações do cotidiano.

Aqui na escola a gente fica em roda e conversamos dos preconceitos (no meu caso o da minha cor) e da vergonha que passamos no dia a dia e como nos viramos também. Pagar todas as nossas contas, ser maltratada pela filha da patroa branca, ficar na fila para pegar a senha no postinho (Trabalhadora).

A fala de “Trabalhadora” traz ainda um contexto relacionado a sua etnia a qual vislumbra as concepções de liberdade perpassadas por questões históricas e políticas e que, segundo Lima (2016, p. 32), revelam que “ser mulher negra representa um acúmulo de lutas, indignações e um conflito constante entre a negação e afirmação de nossas origens étnico-raciais”.

Nessa análise, atenta-se para a interseção entre gênero e raça com outros marcadores de diferenças como classe social, questão geracional e violência, pois o

conceito de interseccionalidade perpassa pela problematização dos elementos cerceadores da liberdade.

Sofro ainda hoje com o racismo. Se até os atletas famosos passam por isso, quem diria eu. Minha vida nunca foi fácil, apanhei muito de meu ex-marido, tive que trabalhar em casa de família para sustentar meus filhos (Trabalhadora).

Vou lhe contar uma coisa que não contei nem para meus filhos. [expressão facial de apreensão]. No começo do ano eu tive um namorado e fazia uns dois meses que eu estava namorando. Uma noite ele apareceu lá na escola, entrou e ficou perto da quadra de esportes e me chamou para conversar e vi que estava bêbado, começou a falar alto, me puxar pelo braço e me xingou de macaca e de vários nomes, que eu não posso falar aqui, é muito feio. Foi um barraco só. [olhar de medo] Alguns colegas viram e falaram para ele ir embora e ele foi. Depois, me procurou lá em casa; mas eu terminei com ele e graças a Deus, não me procurou mais. [expressão corporal de alívio]. Acho que ele tem medo dos meus filhos, isso é bom. Me escapei dessa furada. Não vou cair nessa de novo. Já basta o que sofri na mão do meu ex-marido. Não quero ficar presa mais uma vez na mão de homem nenhum (Trabalhadora).

Cada pessoa possui uma reação perante uma situação de racismo. A naturalização sobre essas questões só revela como as ideologias eurocêntricas, sexistas, machistas, colonialistas de perspectiva neoliberal ainda estão impregnadas nas mentes dos dominadores, de acordo com Césaire (2020).

“Trabalhadora” não se limitou a “contar os fatos e acontecimentos”; quando indagada sobre seus desejos; mas revelou, por meio de outras formas de linguagens não verbais (olhares, gestos, silêncios, postura corporal) os sentimentos que tais experiências provocaram no passado e ainda impactam no seu cotidiano, influenciando na constituição dos sentidos e dos desejos no tempo presente, o que converge com os pressupostos de Benjamin (2012). Assim, durante a lembrança de “Trabalhadora” acerca das agressões do companheiro, essa estudante ficou mais ofegante ao falar, mudou os olhares, e até o tom de voz, sinalizando, ao final de seus relatos, a sensação de alívio e liberdade por não vivenciar mais esse tipo de opressão.

Ser respeitada, estar livre para ir aos lugares que se deseja, se locomover e tomar decisões de forma autônoma são situações que fazem parte do cotidiano de determinada parcela da sociedade, mas não de todos. “Trabalhadora” acredita que, com mais domínio das práticas de leitura e de escrita promovidas pela escolarização na EJA, essas situações gradativamente vão sendo vivenciadas.

Tenho um sonho de ir no cinema. Deve ser mágico. Esse dia vai chegar porque estou indo para as aulas. Imagina eu pegando **minha** condução sozinha sem depender de nada, parando no Shopping, encontrando **minhas** amigas da terceira idade lá, entendendo tudo que está escrito, pagando **meu** ingresso, comprando **minha** pipoca (eu amo pipoca), e na volta fazer **minha** fezinha na mega sena na lotérica. Bah vai ser bom por demais (Trabalhadora, grifo nosso).

O uso constante de pronomes possessivos indica a intensidade que o “eu” ao realizar algo de forma autônoma, toma para si a satisfação pelo seu envolvimento e sua participação em eventos e práticas de letramento. A questão do acesso e de autonomia no interior dessas práticas, remontam à questão situada por Street (2014) ao tratar sobre letramentos sociais que defendem a democratização do livre acesso aos diferentes tipos de saberes.

Outras situações do cotidiano de “Trabalhadora”, impactam sobre os desejos por liberdade e autonomia, conforme os relatos a seguir.

Quero muito poder ler e escrever receitas que tem em um livro lá em casa. Tem cada foto bonita, de coisas gostosas. Eu amo cozinhar. Muita coisa eu aprendi com minha tia, de ver fazendo. Eu já consigo ler umas palavras, como ovo, azeite, trigo, essas que são mais comuns, mas às vezes eu fico meio desconfiada, se está certo (Trabalhadora).

Também quando vou ao médico do postinho, e ele escreve a receita dos remédios, eu queria entender o que está escrito para poder conferir se o que a moça da farmácia me passa está certo (Trabalhadora).

Outra coisa são os boletos e carnês que chegam para pagar, eu queria conseguir ler tudo que está escrito para saber das regras, e de como posso pagar. Para fazer os pagamentos, meus filhos, netos é que fazem para mim, eu só dou o cartão (Trabalhadora).

Compartilhando dos preceitos de Soares (2003, p. 27), a qual compreende o letramento sendo “[...] o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”, constata-se, na fala anterior de Trabalhadora”, que dependendo da situação social ora a escrita se faz mais necessária para a autonomia, ora a leitura. Isso depende dos agentes e dos objetivos envolvidos em cada uma dessas situações do cotidiano. Mas além dessa constatação, é trazida à luz uma discussão apontada por Street (2014) que se refere ao modelo ideológico de letramento. Tal modelo defende um debate para leitura e para escrita nas práticas sociais, mas ultrapassa a questão da forma e dos conteúdos, adentrando para uma discussão acerca dos valores, das ideologias, das culturas e das representações imbricadas em cada uma dessas práticas do cotidiano.

Contagiados pela projeção que o modelo ideológico de letramento toma, apresenta-se para análise a trajetória de vida de “**Destemido**”, que mediante a tantos desejos reprimidos no passado, vislumbra pela autonomia e pela independência. Privado de exercer o direito à liberdade, incluindo o direito a estudar devido à violência em sua infância e adolescência e aos preconceitos em função de sua orientação sexual, Destemido” inicia o seu processo de libertação se afastando da presente

opressão familiar” ao auge de sua idade adulta. Migrando da Bahia para o estado de Santa Catarina, ele somente se reaproxima da escola com seus 60 anos de idade, quando ingressa na classe de alfabetização da EJA na Escola Altino Flores. Sobre essas mudanças que sucederam, “Destemido” declarou que

ter voltado a estudar foi a segunda melhor coisa que fiz na vida. A primeira foi ter deixado minha vida antiga para trás. Tenho liberdade para ser quem eu sou, para falar o que penso, para ir aonde quero, para escutar as músicas que gosto, para sair e conversar com quem eu quero. Não tem preço. Não estou dizendo que tudo é um mar de rosa, mas perto do que vivi, estou livre, leve e solto. Mas quero voar mais alto ainda, tenho muitos sonhos agora que estou estudando (Destemido).

A liberdade conquistada não é apenas resultado direto da escolarização, a considerar que mesmo antes de inserção na EJA, “Destemido” já longe de sua terra natal, conseguiu desenvolver relações que lhe permitisse sentir liberdade em diversas esferas de sua vida. Isso revela que, mesmo sem as práticas de leitura e de escritas escolarizadas, esse indivíduo já interagiu com o mundo letrado por meio de distintas formas de linguagem que transcendem a escrita como a oralidade, a fala, ratificando a condição de letrado mesmo na condição de não alfabetizado, como advogam Tfouni (2013) e Street (2014) nos seus debates sobre letramentos sociais.

Todas essas reflexões não desqualificam a escolarização, pois se com ela não há garantias de mais liberdade, sem ela os esforços individuais para alcançá-la se fazem mais eminentes. Soares (2004) também menciona que a escolaridade não sendo confundida com o fenômeno do letramento, possui impactos neste, pois à medida que o indivíduo amplia sua escolarização, mais ele alarga suas possibilidades de perceber o quanto precisa aprender e o quanto longe ou próximo ainda está de outros saberes.

Ainda sobre outras práticas do cotidiano, “Destemido”, comenta que

já votei na última eleição, sem ajuda de ninguém. Assinei até o meu nome completo. Já consigo me virar para tomar a condução, porque sei o tipo e cor do ônibus. Vou no banco no caixa que tem gente, eu gosto de conversar na fila também. Mas claro que se eu melhorar com as palavras poderei fazer mais coisas. Ainda não consigo ler as embalagens no supermercado e dos produtos do salão que trabalho, o contrato do aluguel da quitinete. Tenho que pedir para alguém ler para mim. Quero não precisar depender das pessoas, mesmo assim vou querer estar com as pessoas para conversar (Destemido).

Com base no exposto, verifica-se que as práticas citadas fazem parte dos letramentos, pois são práticas voltadas para especificidade social do cotidiano, o que converge com as premissas de letramento defendidas por Kleiman (2018). Outro aspecto a ser enaltecido é que a liberdade não está relacionada ao afastamento das

outras pessoas, “Destemido” destaca isso em sua fala. Não ser dependente, não significa ignorar e se isolar das pessoas, apenas se refere a uma mudança na forma de se relacionar com elas. Se na relação de dependência, a interação é entre quem domina a informação e a de quem não domina; na relação de independência o convívio entre as pessoas é alicerçado em uma troca mais democrática, em que ambos podem criar, emitir e receber informações.

A liberdade de pensar, de opinar, de argumentar, de conhecer fazem parte dos desejos de “Destemido”, que tendo sua voz silenciada por anos, encontra em seu tempo presente a possibilidade de se comunicar. Isso não significa que ainda não há preconceitos e tentativas de silenciamento na sociedade, pois como ele cita *“ainda vejo olhares tortos na rua, mas antigamente era pior”*. Contudo, o seu desejo por liberdade se sobrepõe a todas as situações limites, que segundo Freire (2021g), são superadas com os atos limites que, muitas vezes, surpreendem os opressores. Exemplo, disso é quando “Destemido” na sala de aula da EJA enfrenta com argumentos legais as discriminações de algum estudante moralista, ou quando defende a causa LGBTQI+ nos movimentos sociais organizados por essa categoria.

Todas essas reflexões inquietantes corroboram na elucubração dialética: Por que se deseja o que se deseja? É inegável que não há neutralidade nos desejos, pois só se irá desejar algo que se acredita existir ou que já se viu. Se o desejo é por liberdade, ou é porque um dia já se experimentou a falta dela, ou se ouviu falar de seus prazeres, ou se presenciou a liberdade de outro. Não obstante, o importante é ter a ciência da autenticidade, dos desejos e ponderar se eles irão condizer com os resultados esperados, ou seja, se realmente satisfarão as necessidades e as expectativas de liberdade e autonomia subjetivas e se conseguirão de fato provocar a mudanças éticas que contribuam para o estabelecimento de uma sociedade mais solidária e justa.

5.3.3 O desejo por socialização: o sentir-se estimado e pertencente a grupos

Na constituição da natureza humana, relacionar-se com outras pessoas é elemento essencial para o desenvolvimento da própria sociedade. As pessoas são seres relacionais que vivem em comunidades e essa relação que perpassa entre o “Eu” e o “Outro” é submersa de emoções, sentimentos e desejos. Como relembra

Charlot (2000), os indivíduos são seres inscritos em relações sociais, desde quando nascem, sendo a família o primeiro grupo do qual participam.

Sobre a família de origem, “**Respeitador**” revela que

éramos em sete irmãos, bem pobres. Meu pai sabia ler, minha mãe não. Vida dura. Meu pai não me botou para estudar, uma pena, mas sempre me disse para respeitar os outros. Minha mãe era do lar, fazia o que o pai dizia, não tinha assim muita conversa entre nós, e eu fazia de tudo para eles me amarem e para terem orgulho de mim (Respeitador).

Ao observar o discurso anterior, constata-se em “Respeitador”, a presença do desejo por se sentir estimado e amado por seus pais. Desejar satisfazer o desejo do outro, nesse caso, o desejo do pai, representa quanto o desejo está sob a lente do desejo alheio, como discute o filósofo Lacan in Dumoulié (2005). Mesmo que o desejo de “Respeitador” fosse diferente dos manifestados por seu progenitor, esse estudante silenciou seu desejo por muito tempo, a fim de satisfazer os anseios paterno, mostrando, de certo modo, “respeitá-lo”, a fim de conquistar a estima e a aprovação de seu pai.

Diferente de sua família de origem, “Respeitador” formou sua própria família, fundamentada na relação dialógica e no respeito mútuo, que considera os valores e os desejos das outras pessoas, principalmente com as quem se convive. Mesmo ainda sem muitos recursos financeiros, sempre instigou entre seus três filhos e seu neto a importância dos estudos e o quanto isso poderia lhes proporcionar transformações em suas vidas. Todos os filhos concluíram o Ensino Médio e trabalham, o que proporciona satisfação pessoal a esse pai, avô e alfabetizando.

Minhas três joias raras, meus filhos, a tem o meu neto também, o Yuri. Sempre disse para eles estudarem, até ajudei o marido da minha filha, como já disse. Todos estudaram, podiam ter feito faculdade ainda, mas não fizeram (Respeitador).

Além da família, os amigos da infância e da juventude constituem os outros grupos sociais que corroboraram na formação da própria identidade e da cultura de ‘Respeitador’.

Tive muitos amigos na juventude, tudo bem perto de onde eu morava, mas a maioria também não sabia ler e escrever. Os que sabiam a gente até ficava assim um envergonhado deles, mas eles não riam de nós, não. As amizades guardamos aqui na cabeça e no coração (Respeitador).

Os grupos de trabalho (os quais serão vistos na próxima subseção) também se fizeram presentes na vida de “Respeitador”; no entanto, o grupo social sobre o qual esse estudante, no tempo presente, demonstra maior desejo por socialização é a

escola. Indagado sobre essa instituição, esse estudante revela todos seus sentimentos, não só por intermédio da linguagem verbal, mas também da linguagem não verbal.

Agora que estou na escola, converso com muita gente. Meus filhos vêm toda semana me visitar [sorrisos]. Quando está chovendo, minha filha mais velha faz questão de vir me buscar para me levar para a escola, porque ela sabe que eu não gosto de faltar não [Olhar de determinação] (Respeitador).

Tinha a professora Márcia, boa professora, muita alegre eram as aulas dela, e de repente ela morreu. Foi uma pena. Uma tristeza só aqui na escola. Fomos ao enterro dela, alguns não puderam ir. Chorei muito. Me lembrei da falecida. É muito triste para quem fica sozinho [Mudança na voz, expressão de saudades] (Respeitador).

Tudo é muito bom aqui na escola, a diretoria, as senhoras da limpeza, os amigos. Todo mundo me conhece e fala comigo. Gosto de cumprimentar as pessoas, isso é respeito. Todos deveriam se cumprimentar na rua também, antigamente era assim [Gestos com as mãos intensos, olhar brilhante] (Respeitador).

Mesmo que o letramento não se vivencie exclusivamente na escola, de acordo com Soares (2020a) e Kleiman (2008), o valor que o grupo escolar representa para alfabetizandos da EJA, como “Respeitador” é algo notável, não somente pelas expressões verbalizadas, mas sobretudo pela linguagem manifestada pelo corpo. Expressões de alegria pelo olhar, sorrisos, mudança no tom de voz, postura corporal ratificam o que as palavras anunciam, mostrando que o valor atribuído aos saberes da leitura e da escrita perpassam também pelo desejo de socialização, e pela percepção de estima e pertencimento social.

É, o pessoal aqui da nossa escola é muito carinhoso com a gente. Não tem nada de reclamar delas. Aquela senhora que estava conversando comigo ali, é aluna também. Ela é do nono ano. Falo com todo mundo aqui (Respeitador, grifo nosso).

Faço parte dessa escola e aqui não se paga nada. Eu não estou gastando nenhum um centavo, ao contrário, só ganho: cadernos, mochila, lápis, amigos e as lições. Até assinei meu nome quando ganhei essas coisas [alegria] (Respeitador, grifo nosso).

Isso porque a gente tem muitos amigos, tem muitas coleguinhas também. Aqui as pessoas valorizam a gente, então não tenho nada a reclamar, só tenho alegria. Se precisar ficar um, dois, três anos aqui eu fico (Respeitador).

O senso de pertencimento ao grupo escolar, representado pelo pronome possessivo em primeira pessoa do plural “*nossa escola*” e pelo trecho “*Faço parte dessa escola*”, sinalizam o desejo pela inserção no movimento de interação com pessoas as quais se estima e que se almeja ser estimado. A possibilidade de permanecer alguns anos no espaço escola, não amedronta o alfabetizando

“Respeitador”; ao contrário, desperta-lhe sentimento de alegria, que naturalmente o motiva a continuar na apropriação e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita. Essa reflexão nos faz pensar sobre uma constatação de Charlot (2013) de que a motivação só é necessária quando algo não promove prazer. Assim, por ser tão prazeroso estar no grupo escolar que emana e promove tamanha estima e valorização pessoal, a necessidade de pensar sobre formas distintas de motivação perde efeito, no caso de “Respeitador”.

Portanto, convém inferir que a compreensão sobre o ser humano remete a viver, ao movimento e não à inércia; e é regida por desejos e por relações de estima que são estabelecidas a partir das posições que cada um ocupa nos espaços sociais que transitam como: família, escola, círculos de amizades, igreja.

No que diz respeito ao espaço social da igreja, “Respeitador” que se declara católico, discorre que desejaria desenvolver a prática de leitura e de escrita para participar do grupo de estudos da Bíblia na igreja situada em seu bairro. Esse grupo, do qual alguns de seus vizinhos participam, realiza confraternizações, almoços e bingos, os quais “Respeitador” já frequentou. Contudo, essas participações eventuais, sem se fazer “oficialmente” integrante do grupo, provocam certa inquietação em “Respeitador”, ao citar que *“não posso só ficar indo para as festinhas, tenho que estudar junto com eles o que tem dentro da Bíblia também, mas eu chego lá!”*

Recordando um excerto de Freire e Macedo (2021, p. 80) que “ninguém chega lá, partindo de lá, mas daqui”, identifica-se que, no processo de alfabetização libertadora, há espaços a serem traçados que possuem pontos de partida bem definidos, as culturas, os saberes dos grupos populares (mesmo que os alfabetizando por si só não os percebam como saberes) e os de chegada; que ainda um pouco nebulosos, debruçam-se pela transformação social. De fato, “Respeitador” possui pontos de partida que deram início a sua trajetória rumo ao domínio da leitura e da escrita, que antecederam a sua inserção escolar na EJA e, mesmo que ele não os reconheçam, eles existem e aliados aos saberes compartilhados coletivamente no grupo escolar, o estão conduzindo a “chegar lá” que representa, nesta circunstância, a sua inserção efetiva no grupo de estudos da igreja.

Diferentemente do grupo religioso, no qual “Respeitador” deseja se sentir mais inserido; há um outro grupo no qual ele revela que já se sente pertencente e bem integrado, o grupo dos jogadores de bocha que se reúnem na beira mar de São José, uma vez por semana, geralmente, às quintas-feiras, no período vespertino.

No meu grupo de bocha a gente se diverte, brinca; mas joga para valer. Tem uma boa disputa ali. No nosso meio apenas conversamos, não tem que escrever ou ler. Conversamos sobre coisas de aposentados, coisas do passado, nossas famílias, saúde, medos, falamos também de política (mas às vezes tem que parar para não brigar), falamos de futebol (Respeitador).

Do relato anterior, observa-se como a oralidade faz parte das relações sociais a considerar que a língua falada antecede à linguagem escrita. Isto é, aprende-se a falar, mesmo antes de se escrever ou ler. Seguindo as perspectivas Freireanas, a leitura de tudo que compõe o mundo, conectam as pessoas e desenvolvem conhecimentos, mesmo antes da leitura da palavra. Na mesma vertente, os letramentos sociais, espalhados por Street (2014), contestam a sobreposição da escrita em relação à oralidade. Essa ideologia de superioridade da escrita sobre a oralidade, perpassada pelas sociedades grafocêntricas, traz uma compreensão distorcida do desenvolvimento humano e renega as questões históricas e culturais que, em grande parte, são produzidas e transmitidas de forma oral entre os membros de um grupo.

A outra entrevistada, “**Persistente**”, quando indagada sobre seus desejos e sentidos em relação às práticas de leitura e de escrita e, como lida com essas práticas, realçou os grupos sociais aos quais convive ou gostaria de interagir. O primeiro a que essa estudante elenca, é o grupo escolar.

Gosto de estar com a turma e com os professores da escola. Sou dedicada e focada. Eu sou uma das que mais falam, sabe. Quando os professores perguntam, se eu sei, eu falo. Mas no começo eu ficava muito na minha, não escrevia e tinha vergonha de ler. **Com o tempo, essa vergonha foi passando, fiz mais amigos, a professora pede e eu leio, agora está bem diferente** (Persistente, grifo nosso).

Aqui chamam a gente pelo nome e quando a gente falta muito nas aulas, eles até ligam para saber se está tudo bem. Sentem minha falta. Isso é legal, a gente se sente querido, lembrado e dá mais vontade de vir para escola. **E quando era na pandemia, os professores até iam na casa da gente para saber da situação, se estava tudo bem de saúde e de aprendizado também** (Persistente, grifo nosso).

Com base no exposto, situa-se que se os contextos das pessoas jovens, adultas e idosas se alteram ao longo do tempo e do espaço, as relações nas quais esses indivíduos estão inseridos, também, se modificam. Isso pode ser constatado no trecho citado por “Persistente”, “*mas no começo eu ficava muito na minha, não escrevia e tinha vergonha de ler. Com o tempo, essa vergonha foi passando [...]*”. Em outra parte da fala anterior dessa estudante, quando se referiu sobre o período pandêmico referente a Covid-19, no qual houve a obrigatoriedade do afastamento do

grupo escolar; percebeu-se como o envolvimento dos professores se deslocando até a casa dos estudantes, mostrou-se fundamental para a manutenção das relações entre “Persistente” e seu o grupo escolar. Essa constatação se alicerça nos registros das pesquisas de Laffin (2013) que sublinham a relevância do docente ao considerar a importância do papel da docência na motivação e na aprendizagem dos grupos discentes.

Para compreender como se estabelecem as relações no interior de cada grupo Kleiman (2008) foca nos elementos constitutivos sobre os estudos dos letramentos pontuando as nuances imbricadas na presença da diversidade cultural. Partindo desse olhar, mesmo atribuindo valor ao grupo escolar, averigua-se que “Persistente” sente que a diversidade na EJA também pode provocar tensões nas relações interpessoais.

Na sala de aula é bacana, mas não quer dizer que não tem problemas. Tem muita gente diferente. Diferente de religião, de gostos, de estilo, de idade, de opiniões bem contrárias. Gente casada, solteira, com e sem filhos, gente bem pobre e outros nem tanto, às vezes dá um “pega”, geralmente dos mais velhos com os mais novos. Mas os professores estão sempre ajudando para saber conversar (Persistente).

Mediante esse relato, endossa-se que a diversidade dos grupos identificada pela heterogeneidade e a singularidade de cada representação é atravessada pelas especificidades de condição de gênero, de raça/etnia, de origem (urbana ou do campo) e de contextos econômicos, políticos e culturais que cada qual assinala (Di Pierro, 2005). Vale reforçar também que paralelo à diversidade, considerada uma condicionante enriquecedora para os debates acerca dos sujeitos da EJA, há os fatores da desigualdade social e econômica, concebida, segundo Gadotti (2013, p. 15) “a maior de nossas pobreza” que no traçado coletivo é uma marca na história dos educandos da EJA. A questão da divergência entre as gerações, citadas por “Persistente”, converge com os resultados da pesquisa de Barreto e Musial (2021, p. 331) que afirmam que “a convivência intergeracional nas aulas da EJA representa um desafio, pois são tempos de vida distintos que, talvez, enxerguem a modalidade com perspectivas divergentes, e depositem nela diferentes objetivos”.

Portanto, todo esse “caldo cultural” dos sujeitos da EJA que favorece a troca e os aprendizados mútuos; segundo Gadotti (2013) e Durand (2011); também acarreta tensões e conflitos que requerem a mediação de um educador que se comprometa

com as premissas da educação humanizada das classes populares pela interface da atividade dialógica.

Outro grupo que “Persistente” destacou em sua fala, é o grupo de *roller* feminino de seu bairro. Mulheres de diferentes profissões, idades e etnias se reúnem a cada 15 dias para transitarem de *roller* em locais previamente definidos, divulgados no grupo de *WhatsApp*. Esse grupo por mais que possa ser só esportivo, é um grupo cultural que compartilha de uma mesma forma de linguagem e que produz conhecimentos. Desse modo, a cultura que é inerente à existência humana extrapola a erudição, ela abarca tudo o que o ser humano, um povo, um grupo cria e recria, já preconiza Freire (2021e). Mesmo que essa atividade de lazer envolva mais a movimentação do corpo do que habilidades diretamente cognitivas de leitura e escrita, “Persistente” faz alusão às transformações em si na interação com o grupo, depois que começou a se aprofundar nas práticas de leitura e de escrita.

Depois que comecei a melhorar para escrever, me senti melhor para conversar com as meninas no grupo. Falar e escrever errado não dá, né. A gente conversa sobre a vida, sobre as manobras, filhos, maridos, comida, eu gosto muito de comer também (Persistente).

Como a linguagem é a ferramenta pela qual as pessoas se relacionam nos grupos, exercitá-la, a priori pelo incentivo da escola, mas também pelas próprias práticas de leitura e de escrita demandadas pelos grupos sociais, as quais fazem parte do próprio letramento, facilita e estimula o senso de estima e de inclusão social.

“Persistente” gostaria de frequentar mais os encontros desse grupo; contudo em virtude de uma associação de fatores como sobrecarga de trabalho doméstico, vê-se impedida a ser mais assídua nesse grupo.

Muitas vezes estou muita cansada, pois é muita coisa para eu fazer como mulher. Tenho que limpar a casa, fazer comida, dar atenção para o meu filho. Não é fácil ser mulher. Até para ir para a escola, que é a minha obrigação, é uma luta. Não gosto de faltar não. Mas às vezes acontece, em função do cansaço (Persistente).

As atribuições domésticas como responsabilidade exclusivamente feminina, fruto de uma construção histórica machista e patriarcal, conforme nos alerta Saffioti (2015), é uma carga que muitas mulheres estudantes carregam sozinhas em suas famílias e que convergem, junto aos outros condicionantes de natureza política, econômica e sociocultural, ao grupo dos evadidos escolares - prova disso, são os três episódios de evasões escolar que marcaram a trajetória de “Persistente”.

Outro grupo que se destaca para “Persistente” é o grupo de Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA), pertencente à atividade laboral que exerce como copeira. Esse grupo permite que vários colaboradores, inclusive terceirizados, possam participar de modo a incentivar e a divulgar na instituição ações e informações referentes à prevenção de acidentes e segurança no ambiente de trabalho. “Persistente” foi convidada a participar dessa comissão, o que lhe conferiu grande sentido de estima e pertencimento social.

Lá no trabalho me convidaram para participar da CIPA. Acho que sou bem quista pelas pessoas de lá. Gosto desse grupo, a gente se reúne e fala de coisas importantes. Meu filho é minha inspiração. Ele me incentiva, me apoia. Ele é formado em técnico em saúde bucal. Um filho de ouro. Quero ser orgulho para ele (Persistente).

Dessa forma, identificou-se que o apoio e o reconhecimento de terceiros, do grupo familiar, dos amigos, dos colegas de trabalho podem servir como mola propulsora para que estudantes da EJA, como “Persistente”, socializem-se por meio do exercício das práticas de leitura e da escrita.

Na mesma direção, situa-se “**Lutador**”. Um dos sentidos que esse sujeito atribui à leitura e à escrita diz respeito ao desejo por socialização. Em função de ser lutador de *jiu-jitsu*, por meio de uma Organização Não Governamental (ONG) de seu bairro, seu desejo por reconhecimento por parte de grupos que possuem o mesmo interesse nessa modalidade esportiva, fortalece-se em razão do seu desejo por se sentir estimado, incluído socialmente.

Eu pratico jiu-jitsu lá na ONG do meu bairro. Amo treinar com a galera. A gente se diverte, falamos a mesma língua, somos focados. Na hora do *fight* é cada um por si. Depois a gente sai junto e tudo (Lutador).

Ser capaz de se comunicar na mesma linguagem de um grupo, compartilhar da mesma forma de se vestir e de se portar socialmente são formas de perpetuar uma cultura. Freire (2021e) destaca a cultura como atributo próprio do ser humano, pois nela se situam os valores, as criações, as diversas formas de manifestações (a linguagem verbal é uma delas), as formas de perceber o mundo e a si.

Laffin (2007, p. 104) afirma que “o sujeito constrói sua própria história singular inscrita na história do gênero humano, e dessa forma, ocupa um lugar social, no qual exerce uma atividade em que ele produz e se produz a si mesmo”. Da mesma forma, Charlot (2000) confirma que essa produção só pode suceder pela mediação com o outro, a contar que o ser humano se faz e refaz na interação social. A fase da

juventude, na qual “Lutador” se encontra, é um período, segundo Laffin (2016) no qual o jovem está imerso em um mundo mais urbano, que desperta para as atividades culturais, esportivas que promovem mais socialização entre os indivíduos.

Outros grupos sociais sobre os quais “Lutador” apresenta histórias de (re) construção são a família e a escola. No período de sua adolescência, por volta dos seus 16 anos, esse jovem perpassou por momentos difíceis de identidade, o qual o conduziu a se distanciar não somente de seu núcleo familiar, mas da escola e de outros grupos como o do esporte. Envolvido com grupos de conduta ilícita - o mundo da criminalidade, das drogas - “Lutador” se afastou das pessoas amadas e das atividades que mais lhe promoviam estima e somente depois de observar as perdas que a relação com esses tipos de grupos estavam lhe acarretando e de reconhecer a ajuda de seus familiares, “Lutador”, conseguiu ressignificar sua existência e, conseqüentemente, as suas relações no grupo familiar, escolar e esportivo.

Depois de cair a ficha (claro com a ajuda da minha mãe) e ver que o caminho que eu estava seguindo ia me levar à morte ou para cadeia, resolvi voltar a estudar e a treinar no meu grupo de *jiu-jitsu* (Lutador).

Não é fácil estudar, às vezes me sinto de cabeça fraca; mas com certeza, ficar sem estudar é pior ainda. Antes eu queria a aceitação das pessoas erradas, agora, quero valorizar quem me quer bem e isso eu vejo na minha mãe, a minha namorada, nos meus irmãos, na escola, nos professores e em alguns colegas de sala (Lutador).

Após repetidas evasões escolares, “Lutador” retornou ao agrupamento escolar, matriculando-se na EJA, tendo o apoio de professores e familiares no fortalecimento de sua autoestima. Esse olhar de ajuda para com os alunos, se insere num processo de tentar romper com a visão de não-valorização que os sujeitos jovens adultos fazem de si, de acordo com Laffin (2007). A força positiva que os docentes exercem na imagem que os jovens estudantes projetam para si, foi um dos elementos que a autora Laffin (2007) identificou em suas pesquisas, reforçando a ideia de Charlot (2000) de que a imagem é uma construção sócio-histórica, sendo impactada também pelas percepções externas ao sujeito.

Analisando o trecho da fala anterior de “Lutador”, “*depois de cair a ficha*”, observa-se que ele enfatiza uma mudança de consciência, o que remete ao dizeres, de Freire (2021f, p. 51) que “até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão ‘aceitam’ fatalisticamente a sua exploração”. Quando “Lutador” se afasta dos grupos ilícitos, ele resiste à opressão e passa lutar contra as forças dominantes desses grupos.

Eles ainda vêm atrás de mim, mas eu tenho que ser esperto. Finjo que não escuto, me distancio e pouco a pouco vão esquecendo de mim. Até porque tem muitos que querem essa vida fácil. Já vi muitas mortes, não quero isso para mim. Desejo viver (Lutador).

Por mais que se possa ter convivido sob o jugo de grupos opressores, isso não determina a construção histórica do ser. Condiçionados na história, sim; mas não determinados, conforme postula Freire (2021f). Tudo isso porque as pessoas possuem a essência de desejo de viver. Portanto, de acordo com Charlot (2000, p. 82) “o desejo é mola da mobilização, e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas sim o desejo de um sujeito engajado no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo”.

Sobre o sentir-se estimada e pertencente a grupos, “**Trabalhadora**”, outra entrevistada, declarou que integra um grupo no *Centro de Atenção a Terceira Idade* (CATI) ofertado pela Secretaria de Assistência Social do Município de São José/SC. O grupo em tela se reúne, quinzenalmente, às sextas-feiras, sendo composto por aproximadamente 50 pessoas idosas, a grande maioria, mulheres. Cada sexta-feira uma palestrante convidada aborda assuntos variados que envolvem temas como: comunicação, questões de saúde, defesa do consumidor, nutrição, sexualidade, entre outros. “Trabalhadora”, também, gostaria de participar do grupo da hidroginástica ofertado; todavia devido ao seu trabalho como diarista, não consegue participar desse outro grupo. Segundo essa estudante,

como eu gosto de estar com minhas amigas no CATI. Sexta-feira é uma alegria. A gente ouve as professoras e perguntamos o que não entendemos (às vezes eles pedem para gente anotar a pergunta, mas eu tapeio. Falo para minha amiga escrever minha pergunta como se fosse ela). Depois eles servem um café com bolo, pães, bolachas. Tudo de graça. Queria também fazer a ginastica na piscina. Dizem que tem até fila para entrar aqui no CATI (Trabalhadora).

Do relato anterior, compreende-se como que políticas públicas que atendam ao grupo das pessoas idosas são ações demandadas cada vez mais pela sociedade contemporânea, haja vista que a população brasileira está modificando seu perfil etário. O número de pessoas com mais de 65 anos de idade cresceu 57,4% em 12 anos, segundo IBGE (2022). E para que essas pessoas possam ter uma melhor qualidade de vida, a questão da socialização é fator de extrema relevância. São nas relações sociais que o indivíduo, ao interagir, assumindo a postura de sujeito e não de objeto, maximiza as probabilidades de satisfazer seus desejos, experimentando as práticas de linguagem, por meio da vivência dialética de estar na história, mas sobretudo de fazer a sua história. Essa reflexão vai ao encontro das inquietações da

autora Smolka (2004, p. 58) que indaga “onde se ancoram, as possibilidades de compreensão, de interpretação, de conhecimento, de sentido? Nas práticas sociais, como lugar das relações interpessoais que vão *acontecendo*, vão se legitimando e se instituindo (...)”.

Ainda o trecho anterior da fala de “Trabalhadora” “às vezes, *eles pedem para gente anotar a pergunta, mas eu tapeio. Falo para minha amiga escrever minha pergunta como se fosse ela*”, sinaliza que mesmo sem o domínio das práticas de escrita, essa alfabetizanda engendra estratégias de se socializar com o mundo letrado. De acordo com Martins (2006), Tfouni (2013), essas estratégias de sobrevivência desenvolvidas por pessoas não alfabetizadas, utilizam-se, muitas vezes, de terceiros e da oralidade para exercerem seus efeitos na sociedade, revelando o potencial que esses indivíduos carregam consigo.

Outro grupo no qual “Trabalhadora” declara ser pertencente é o grupo escolar. A interação com outros sujeitos que assim como ela estão em busca do domínio pleno da escrita e da leitura, a motiva a continuar seus estudos.

Estou aprendendo as palavras. Mas está muito difícil. Eu tenho alguns amigos de sala que me dão força. Eu peço para a professora repetir e depois de algumas vezes eu consigo, outras não consigo. Mas está todo mundo na mesma luta. Eu vejo o seu João, tadinho, viúvo e ali batalhado para estudar. Mas só por estar ali com eles, conversando me sinto mais viva. Estou fazendo certo! Bendita hora que aceitei o convite da minha vizinha de vim para a EJA. Ela sempre me chamava, até que um dia eu aceitei, e estou aqui (Trabalhadora).

A presença e a ajuda mútua entre os pares, entre educandos e educadores, constituem-se como um elo de solidariedade e de socialização, que encontram na atividade dialógica um de seus alicerces. Conforme espraia Freire (2018, p. 43, grifo nosso), o verdadeiro diálogo não pode existir sem que se comprometa com o pensamento crítico; “pensamento que, não aceitando a dicotomia mundo - homens, reconhece entre eles uma inquebrantável **solidariedade**; pensamento que percebe a realidade como um processo de evolução”.

Continuando as análises, “**Destemido**”, o seguinte participante da pesquisa, ao se considerar no tempo presente uma pessoa “falante”, também retrata em sua fala como que a atividade dialógica se tornou a base para fortalecer suas relações interpessoais e seu senso de estima.

Como já havia falado, sou um tagarela. Amo estar com pessoas, de conversar. Falo mais que o homem da cobra, e às vezes até com quem não conheço e acabo conhecendo. Assim fiz muitos amigos, no salão, na vizinhança, na EJA (Destemido).

Assim, argumenta-se que a teoria sobre linguagem discutida por Bakhtin (2017) permite conhecer as vozes silenciadas dos grupos marginalizados como os que ainda não se consideram alfabetizados, reconhecendo que suas estratégias de comunicação são construções sociais e históricas transpassadas pelos enunciados linguísticos que encontram no outro e no ambiente suas bases relacionais. Essas bases que advêm das interações no grupo da família, do trabalho, da comunidade, dos grupos de amigos, impactam na maneira como o sujeito se percebe e se movimenta. Nessa percepção, que inevitavelmente passa pelo sentimento de incompletude, o sujeito enfatiza-se aqui o sujeito da EJA, busca, na relação social com o(s) outro(s), algo para valorar, engendrando assim movimentos por enunciados cada vez mais significativos e profundos em sua vida.

Um dos grupos que exercem influência significativa na vida de “Destemido”, é o grupo relacionado ao seu trabalho como cabeleireiro, que inclui a chefia, os colegas de profissão e as clientes (tratar-se-á mais sobre essa relação laboral na subseção seguinte). Em relação a esse grupo, “Destemido” declara que

no salão de beleza é muito falatório, muita fofoca também. Mas a gente se diverte e o tempo passa rápido. As minhas clientes me contam tudo, elas me amam e gostam do meu trabalho. Também sou bom ouvinte. A minha chefinha também é minha amiga. Ela sabe que eu me dedico no que faço. Só tem uma lá que tem inveja de mim que eu sei (Destemido).

“Destemido” aponta para outro grupo que lhe confere alto grau de pertencimento, seus amigos da comunidade LGBTQI+. Os integrantes desse grupo se ajudam mutuamente e compartilham da mesma cultura, composta por linguagens, imagens e valores similares. Essa relação social, que é sobretudo cultural, proporciona para esse alfabetizando um senso de estima e reforça o seu desejo por cada vez mais estar se socializando. Sobre essa interface cultural, rememora-se o legado de Freire (2021f), o qual compreende que um grupo cria e compartilha saberes culturais e tais saberes representam esse mesmo grupo perante toda sociedade e por isso precisam ser respeitados e considerados como parte da mesma sociedade que diversificada como é, não possui grupo ou cultura melhor, apenas diferentes.

Meus amigos são top, a gente fala a mesma língua. Trocamos áudios pelo zap zap (porque no grupo além de mim, tem outros que não sabem ler direito) e nos encontramos toda sexta-feira à noite, vamos em barzinho, shows. Mas quando a gente precisa de alguma coisa durante a semana, a gente se encontra. Muito bom contar com alguém nas horas fáceis e difíceis (Destemido).

Outro grupo no qual “Destemido” destaca para seu desenvolvimento como cidadão, é o grupo escolar, o qual abarca a presença dos professores, colegas de classe de alfabetização e funcionários da Escola Altino Flores.

Na grande maioria o pessoal daqui da escola é bem bacana. Mas na sala tem sempre um e outro e gosta de se achar. Os professores são atenciosos, mas às vezes eles estão cansados. Acho que dão aula antes em outra escola. Os computadores precisam ser melhores, tem uns quebrados. Mas as senhoras da limpeza e da secretaria são simpáticas, elas pegam no pé quando a gente falta, e elas estão certas. Não posso perder essa oportunidade de estudar. Já perdi muito tempo fora da escola. Aqui aprendi a ser um cidadão. Gosto dessa palavra cidadão. É bonita, forte, não acha? (Destemido).

Assim, a relação com o saber, “uma relação social”, como defende Charlot (2000, p. 85), apreende-se para se relacionar com os outros com o mundo e com o universo subjetivo que se habita. A relação no grupo escolar está possibilitando a “Destemido” aprender a exercer sua cidadania. Não que antes à escolarização, ‘Destemido’ não fosse cidadão; mas o interessante é que por meio da educação, esse alfabetizando começou se reconhecer como tal. Portanto, parece que a interação no grupo escolar está corroborando para o desenvolvimento de uma consciência crítica em “Destemido”, a qual, segundo Freire e Macedo (2021) se constitui o fundamento para a transformação tanto na dimensão individual quanto coletiva.

Porquanto, no que concerne à transformação na dimensão coletiva, “Destemido” apresenta um outro desejo – pertencer formalmente ao grupo de voluntariado. Após já ter participado eventualmente em algumas ações do grupo “Voluntários do Bem”¹²⁹, ele confessa que deseja ser um voluntário oficial, devidamente cadastrado. Sobre esse desejo, esse alfabetizando discorre que

já ajudei em algumas campanhas do Voluntário do Bem e amei. Como eu fiquei feliz em ajudar aquelas crianças doentes. Me senti amado. Ajudei com meu sorriso, minhas histórias, eu gosto de contar histórias. Mas eu ainda não me cadastrei porque tem que escrever na ficha, lá na hora da inscrição e eu ainda não sei direito. O grupo é bem legal, as pessoas são bem humanas. Estou pensando como vou fazer. Ou eu falo que ainda não sei escrever tudo (que vergonha), ou eu peço para levar para casa a ficha e um amigo me ajuda. Vou dar um jeito. Viu como é importante a escola, até para ajudar alguém (Destemido).

Da referida fala de “Destemido”, realçam-se as estratégias utilizadas na condição de não alfabetizado, o constrangimento por não dominar as práticas da leitura e da escrita, o desejo de se sentir amado, o desejo pelas transformações da

¹²⁹ “Voluntários do bem” é um grupo sem fins lucrativos que atende comunidades carentes em Florianópolis desde 2015. Seu fundador é Edson Rodrigues da Silva e tem como objetivo apoiar hospitais, asilos, creches, e associações de comunidades em vulnerabilidade social.

realidade social, e a crença na relação entre educação (representada pela instituição escola) e a ampliação das possibilidades dessas transformações.

Desse modo, de todos os relatos aqui apresentados, destaca-se que é no interior dos grupos sociais que as relações se estabelecem, e que as culturas de um povo, de acordo com Freire (2021e), são formadas. A socialização que ocorre por meio do uso de algum tipo de linguagem que pode ser a oral, a escrita ou outra forma de linguagem, faz com que o indivíduo se sinta pertencente ou não a determinado grupo social, desenvolvendo o sentido de inclusão ou exclusão, de estima ou rejeição.

5.3.4 O desejo pela inserção e ascensão no mundo do trabalho: o sentir-se produtivo e funcional

O mundo do trabalho por ser um espaço demandado socialmente, do qual se espera obter recursos que venham a suprir desde as necessidades mais básicas de sobrevivência até as de cunho de realização pessoal, vem cada vez mais recebendo atenção nas discussões sociológicas, segundo Camargo, Voigt e Almeida (2016) devido à centralidade que ocupa no que tange à discussão acerca da força de trabalho do trabalhador.

Dependendo do ciclo de vida que os estudantes da EJA se encontram, a relação com o mundo do trabalho se estabelece de forma específica. No caso de “**Respeitador**”, aposentado e com condições de saúde limitadas para o exercício laboral devido às fragilidades cardíacas, a relação que esse alfabetizando mantém com o trabalho está registrada em suas memórias e evidencia quanto que o desejo por inserção e ascensão no mundo do trabalho estiveram presentes em seu passado e quanto que o afastamento das práticas sociais da leitura e da escrita lhe distanciou de satisfazer esse desejo.

Nunca estudei. E a Senhora sabe o porquê? [olhar de tristeza] Porque eu fui criado toda a vida no trabalho. Eu trabalhei desde bem pequeno, já vendendo banana recheada. Minha mãe fazia banana recheada para a gente ganhar um dinheirinho extra. Depois trabalhei tirando leite de vaca, é isso aí, tratando vaca ali na fazenda do seu Antônio. **Mas eu não queria ficar nisso, queria coisa melhor para trabalhar, mas não dava, eu não sabia ler e escrever e tinha que respeitar meu pai** (Respeitado, grifo nosso).

Então é assim, depois, eu trabalhei na Antártica. Trabalhei 14 anos ali com eles, descarregando as bebidas, vigiando o depósito. Nem tinha carteira assinada. **Era o que dava para fazer**, porque eu não sabia ler e escrever, agora estou aprendendo (Respeitado, grifo nosso).

Percebe-se que, mesmo antes da inserção na EJA, “Respeitador” já atribuía valor ao pleno domínio das práticas da leitura e da escrita, por entender que a falta delas lhe impedia de satisfazer seu desejo por alcançar outras possibilidades de trabalho que lhe pudessem proporcionar mais qualidade de vida. A expectativa por outras oportunidades profissionais por mais que se fizerem presentes em sua trajetória de vida, não parecia ser um objetivo concreto para “Respeitador”, haja vista que sua compreensão sobre inserção profissional estar condicionada à escolarização.

Outro aspecto a debater a partir da fala de “Respeitador” é acerca da informalidade que ficam subjugados aqueles que foram destituídos do direito à educação em algum momento de suas vidas, conforme afirma Arroyo (2007). A partir dessa reflexão, reitera-se que se para o estudante da EJA essa já seja uma realidade, consegue-se compartilhar dos sentimentos de “Respeitador” ao rememorar suas lembranças enquanto não estudante da EJA que precisava enfrentar todo tipo de exclusão e de limitação na dimensão do trabalho. Depois eu trabalhei de tropeiro, puxando tropa do Rio Grande do Sul. **Eu quis trabalhar com outra coisa, mas não conseguia. Tinha medo.** Vinha montado no cavalo e um pouco a pé também. Viajava de lá até aqui em São José em Santa Catarina. Eu mais meu primo. Eu era empregado, ele era o dono. Levava 27 a 28 dias de viagem a cavalo (Respeitador, grifo nosso).

Assim, entende-se que rememorar não é resgatar o passado e sim questioná-lo e ressignificá-lo no tempo presente, confrontando os medos e reconhecendo as causas e relações. Todo esse processo de rememoração também é um ato político, a considerar que é uma ação de possibilidades e de libertação. Acerca disso, Galzerani (2008, p. 21), enfatiza que “rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e das sensibilidades sociais, existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro”. Ademais, as memórias perpassam por diferentes dimensões espaciais, territoriais na interação com diferentes agentes que podem ser outros sujeitos e até o trabalho.

O mundo vai se transformando e com ele, as formas de trabalho vão se alterando, a ponto de exigir, muitas vezes, de forma desumanizada, que o trabalhador se modifique para, assim, inserir-se ou mesmo ascender profissionalmente perante as novas exigências do sistema capitalista.

Eu vivi isso por 20 anos como tropeiro. Até estava cansado, mas não via outra coisa. É que eu era bem analfabeto. Até que a cidade foi crescendo, as estradas de asfalto aparecendo e a gente não podia mais fazer a tropa daquele jeito, ia atrapalhar a cidade, os carros, tinha que ser de caminhão, de motorista, mas daí não dava para mim, porque eu não sabia as letras (Respeitador).

O trecho anterior, tomando como base os pensamentos de Arroyo (2007), indica como que a dificuldade por inserção ou ascensão na esfera laboral se relaciona

com à condição de analfabetismo e quanto isso impacta na perspectiva de insegurança da pessoa se perceber capaz de vislumbrar novos horizontes de vida,

Pouco tempo antes de se aposentar e de realizar uma cirurgia no coração, “Respeitador” realizou trabalhos de jardinagem e comercialização de adubos, tendo como condução para esse trabalho um cavalo e uma carrocinha. Entretanto, o tráfego intenso de veículos na comunidade começou a representar alto grau de periculosidade a essa atividade e, em função disso, ele desistiu de prosseguir com esse tipo de trabalho.

Todavia, “Respeitador” declara que mesmo sendo aposentado, deseja ser produtivo e por isso se dedica ao trabalho de ajudar seus colegas na escola, motivando-os a não faltar a aula, e os engajando nas atividades extracurriculares. Esse alfabetizando enfatiza que, frequentando a escola, poderá contribuir ainda mais com as outras pessoas que assim como ele desejam aprender. Isso remete a pensar em uma outra dimensão do trabalho, aquela voltada, segundo Gonçalves (2012), à economia solidária, pautada pela cooperação, pela solidariedade humana e avessa à competição e ao individualismo. De certa forma, essa dimensão do trabalho perpassa pelas prerrogativas de que a ação de ensinar e aprender são indissociáveis e de que a humanização, que contribui na transformação do mundo e das pessoas que fazem parte dele é, segundo de Freire (2018, p. 12) “também, nossa missão, nosso trabalho, enquanto seres humanizantes que somos”.

Quando se trata dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, essa percepção do trabalho pela vertente da humanização já não se revela tão latente, a considerar a relevância de outra vertente, a empregabilidade. Como realça Laffin (2010, p. 24), a temática trabalho é assunto recorrente para uma grande parcela dos estudantes da EJA “porque estão tentando manter seus empregos, seja porque estão procurando se qualificar para conseguir um, seja porque acreditam que só com a educação poderão consegui-lo mais adiante”.

“**Persistente**”, a estudante do ensino fundamental da EJA, entrevistada nesta pesquisa, realçou que a vertente da empregabilidade impacta sobre seus pensamentos e ações. Motivada pelo desejo da inserção e da ascensão profissional, essa jovem atribui às práticas da leitura e da escrita fomentadas no âmbito escolar, expressivo valor voltado à mobilidade social que lhe permita se afastar da informalidade e das condições de subempregos.

Desde os tenros tempos da infância e da adolescência, a maioria dos estudantes da EJA, em especial as mulheres, conforme situam Camargo, Voigt e Almeida (2016) perpassam por trajetórias demarcadas pelo trabalho na condição da informalidade e da precariedade. Essa realidade pode ser percebida na fala seguinte de “Persistente”.

Eu trabalho desde 9 anos. Além de cuidar da minha casa e ajudar com meus irmãos, eu lavava-louça na vizinha, passava cera na casa, vendia canga na praia dali eu comecei, os 13 anos já era balconista em uma panificadora, fui manicure (eu até fiz um curso de unha com minha mãe na época), vendedora de persiana, frentista, operadora de caixa. Muitas dessas sem carteira assinada. É o que dá (Persistente).

Do trecho em tela, situa-se o recorte para o tema do trabalho doméstico. Convém salientar, segundo Barreto e Musial (2021), que a inserção das mulheres no trabalho doméstico desde criança não é acidental. É resultado do atravessamento de condições de vulnerabilidade social, econômica, de gênero feminino. A ideologia colonial, patriarcal dissemina que meninas desde cedo estão aptas aos cuidados do lar e dos irmãos menores, sendo consideradas pequenas adultas que, diferente dos outros filhos homens, são exploradas tendo como falsa justificativa a questão de uma suposta vocação fraternal feminina.

Assim, a condição de informalidade para as mulheres, em grande parte condicionada ao trabalho doméstico, resultado de uma sociedade capitalista e machista, como já se salientou ao longo desta tese, acarreta sobrecarga laboral, podendo provocar exaustão física, emocional e desmotivação para continuidade na escola.

Depois parei de novo, por causa de trabalhar direto fora, eu não aguentava cuidar de marido, casa, filho, eu acabei desistindo mais uma vez da escola. Desisti porque na época eu era frentista, eu trabalhava 12 por 36 horas, não dava conta da casa e do estudo, eu desisti. Foi uma pena (Persistente).

Analisando as palavras de “Persistente”, identificou-se o trabalho como elemento central em sua trajetória de vida. Assim, diante de experiências laborais precárias para suprir as suas necessidades e de sua família, as mulheres vislumbram na escola a possibilidade de adquirir um certificado para conquistarem novas inserções no mundo do trabalho, como atestaram também em suas pesquisas Camargo, Voigt e Almeida (2016).

Estou aqui hoje estudando na EJA, me dedicando, porque acredito que vou ter meu diploma e conseguir um trabalho melhor e importante que me dê dinheiro, orgulho e também satisfação para viver melhor para poder ajudar meu marido em casa (Persistente).

Portanto, essa estreita relação que “Persistente” estabelece entre educação e trabalho, advém de uma trajetória de negação de direitos, e de condições de desigualdades sociais que lhe faz acreditar que somente com educação se pode alcançar trabalhos que não se atenham apenas a ser provedores da subsistência humana; mas a ser também espaços que fomentem satisfação pessoal em função do aspecto de utilidade e de produtividade social.

Imagina conseguir um bom emprego, ganhar bem fazendo aquilo que se gosta, no meu caso eu me vejo trabalhando num hospital ou clínica, cuidando com carinho das pessoas, penso em até trabalhar na emergência, mas tenho que continuar estudando para isso (Persistente).

Sobre a nuance funcionalista que incide sobre a educação e sua relação com o trabalho, é pertinente problematizá-la à luz de uma concepção mais humanista e conscientizadora, o que segundo Freire (2021f) está na contramão dos interesses das classes dominantes. No caso de “Persistente”, seu desejo por se apropriar dos saberes da leitura e da escrita para trabalhar na área da saúde e de atender a coletividade, pode não destoar tanto dessa concepção, haja vista a conotação envolvida de solidariedade, amor ao próximo e de respeito à dignidade humana atrelada a essa área.

Mesmo assim, cabe reflexões que remetam às indagações que problematizem as estruturas de poder, alvo de discussão dos letramentos sociais, segundo Street (2014). As situações de exploração, precarização das relações de trabalho, bem como as formas de opressão estabelecidas em seu interior precisam ser, primeiramente, questionadas para serem transformadas, como defende Freire (2021f). “Persistente” descrevendo sobre suas tentativas de inserção no mercado de trabalho, comentou sobre essas situações opressivas e das estratégias desenvolvidas para mitigar seus efeitos.

Teve uma vez que fui para uma vaga de frentista. A psicóloga disse que eu tinha jeito para o trabalho e eu ia respondendo com naturalidade tudo que ela me perguntava, só que ela disse que eu não tinha nem o fundamental completo e isso era ruim. A psicóloga disse que a ali se lida com o dinheiro, com o cartão e só entrega a vaga de emprego para quem tem o segundo grau completo. E sabe o que eu falei para ela, me dá uma chance, pois eu prometo que vou voltar para os estudos e voltei. Eu falei também que eu pego só de olhar as coisas. Daí ela disse, se tu voltar a estudar, o emprego é teu, estás contratada. Então eu fui lá, me matriculei na escola perto da casa, eu voltei a estudar e trabalhava. Só que por último, assim ficou cansativa depois de 2 anos eu desisti dos estudos (Persistente).

Em outra experiência como operadora de caixa em outro posto de gasolina, que eu li no jornal eu levei meu currículo e fui chamada. Mas não foi fácil não convencer a pessoa que estava entrevistando, porque eu não tinha a

escolaridade. De novo a mesma situação. Ai de novo eu falei que ia voltar a estudar. E realmente, cada vez mais eu estava convencida que eu precisava voltar a escola. A entrevistadora me deu uma folha, fiz um desenho. Eu fiz a minha família. Eu fiz uma casa, não fiz nada voando, fiz um bonequinho com olho com tudo. Respondi as situações-problemas que ela falava, porque eu já tenho conhecimento. Mas dessa vez não deu não. Eu tinha que dar um jeito de trabalhar e estudar ao mesmo tempo (Persistente).

Todos esses relatos de “Persistente” evidenciam a preocupação com o trabalho, a considerar que ao mesmo tempo ele ressurgue como fator que tem afastado as pessoas jovens e adultas da escola, segundo pesquisa realizada por Castilho (2007), também é motivo para as aproximar do retorno aos estudos. Essa mesma pesquisadora identificou que a busca por trabalho constitui o principal motivo apontando para o retorno de jovens e adultos à escola, sublinhando como essas duas dimensões trabalho e educação se atravessam. Sobre isso, Santos e Oliveira (2019) sinalizam que uma educação que interesse aos trabalhadores deve considerar os vínculos entre trabalho e educação, tendo, portanto, a EJA como espaço privilegiado da dialética entre essas duas dimensões.

Das falas anteriormente apresentadas, os trechos “*a psicóloga disse que eu tinha jeito para o trabalho e eu ia respondendo com naturalidade tudo que ela me perguntava*”, e “*fiz um desenho. Eu fiz a minha família. Eu fiz uma casa, não fiz nada voando, fiz um bonequinho com olho com tudo. Respondi as situações que ela falava, porque eu já sabia*”, suscitam para outra discussão, a relevância dos saberes dos trabalhadores, os quais são desenvolvidos na experiência e nas relações promovidas pelo e no ambiente laboral. Esses saberes produzidos pelos trabalhadores ressaltam como o princípio educativo do trabalho pode se articular com a educação.

O desejo pela inserção e pela ascensão profissional, associado também ao se sentir mais produtivo, identificado pela expressão abaixo “*eu posso fazer mais*”, denuncia como o mercado de trabalho exerce força no desejo subjetivo.

Eu gosto de ser copeira, mas nesse dia estava falando com meu sobrinho, que fico agoniada, inquieta, porque eu sei que eu posso fazer mais. Quem sabe um concurso público para ser igual a esse pessoal que toma o cafezinho aqui no tribunal. Brincadeira, se for para fazer concurso quero na área da saúde (Persistente).

Face ao exposto, percebe-se no desejo que as características de turbilhonamento, inquietação e agitação, já identificadas por Dumoulié (2005), instigam na pessoa desejante a busca por um amanhã diferente e mais conveniente do que o tempo presente. Assim, considera-se que um desejo por mobilidade profissional, espelhado na comparação em ser “*igual a esse pessoal que toma*

cafezinho”, é transpassado por diversas nuances ideológicas que permitem gerar vários questionamentos: O que significa fazer mais? Por que ser igual a essa pessoa? Quem é essa pessoa? O que ela representa na sociedade? Convém reiterar em Freire (2021f), que os discursos neoliberais, repletos de suposta “modernidade”, não devem ter poder suficiente para sufocar a consciência crítica do trabalhador oprimido. Sob essa perspectiva, a educação como prática política e não meramente partidária, precisa ser capaz de transformar a realidade do trabalhador, descortinando sua situação e o conscientizando que é capaz de resistir e de mudar o que julgar ser necessário, inclusive sua posição profissional; mas não somente isso, mas sobretudo sua necessidade de humanizar e conscientizar as relações imbricadas em cada atividade laboral.

O outro participante da pesquisa, “**Lutador**”, um jovem que deseja se estabelecer no mundo do trabalho mediante atividade desportiva na modalidade do *jiu jitsu*, revela que o alcance desse desejo perpassa, primeiramente, por um trabalho laboral “mais simples” que lhe proporcione condições básicas de sobrevivências que lhe possa subsidiar recursos direcionado à satisfação de seu desejo maior de trabalhar no esporte.

Meu maior sonho é trabalhar como atleta, competindo e ganhando dinheiro e prestígio. Trabalhar fazendo o que mais se gosta é um sonho e eu estou correndo atrás disso, mas para isso preciso de dinheiro para bancar meus treinos, tem roupa, acessórios, suplemento e taxas de inscrições em torneios, academia (Lutador).

No momento, estou desempregado, mas eu já trabalhei (só que foi sem carteira assinada). Entrego currículo toda semana. Mesmo que na ONG eu não pague para treinar, eu tenho todo o custo que acabei de falar. Meus pais estão me ajudando, mas não vai ser por muito tempo (Lutador).

Refletindo novamente sobre a situação da informalidade, Arroyo (2017) discorre que jovens da EJA tendem a atuar no mundo não formal de trabalho, no subemprego, pois essa situação pode se apresentar como opção para que possam de forma mais imediata suprir, pelo menos, as necessidades de sobrevivência (o que também nem sempre são supridas diante de um contexto político, social e econômico neoliberal que se debruça pela exploração do trabalho e do trabalhador).

A dificuldade de inserção no mundo do trabalho por parte dos jovens na EJA se torna mais latente do que para os jovens pertencentes ao ensino regular, em função dos estigmas rotulados pela sociedade, os quais sectarizam e culpabilizam os jovens da EJA pela situação de não terem permanecido na escola durante a infância. Esses

estigmas são equívocos de natureza estrutural a ponderar os fatores políticos, sociais e econômicos que provocaram a referida situação de exclusão. A condição de estudante da EJA e de desempregado, como no caso de “Lutador”, alerta que não se trata apenas de uma trajetória escolar truncada; mas de trajetórias perversas de exclusão social, de negação aos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, ao trabalho, à sobrevivência, denuncia Arroyo (2005).

Sobre as experiências laborais já vivenciadas, “Lutador ainda declara que

já trabalhei de auxiliar de vidraceiro e de marceneiro, mas foi de boca. Não tive contrato e muito menos registro. Eu via meu pai trabalhando com madeira quando eu era criança e fui aprendendo com ele. Levo jeito para coisa (Lutador).

As habilidades e os conhecimentos engendrados ao longo da vida cotidiana são saberes que participam na construção da identidade dos trabalhadores e, mesmo que em algum momento da vida, esses trabalhadores não estejam atuando no mercado de trabalho, a marca do trabalho não lhes podem ser subtraídas. Todos esses saberes acumulados fora da escola, os quais Charlot (2013) e Tardif (2002) consideram como saberes experienciais, encontram no cotidiano elementos que os legitimam e os enaltecem como saberes essenciais, sobretudo para o trabalho.

No trabalho o homem se transforma, se autoproduz e ao se relacionar com outros indivíduos na realização da atividade, estabelece a base das relações sociais, conforme assevera Carmo (2001). Contudo, uma das nuances dessas relações se pauta na exploração, promovida pela opressão do sistema econômico capitalista vigente, que tem na figura do trabalhador assalariado, aquele que irá se submeter a quaisquer condições laborais para a manutenção de sua sobrevivência.

No que tange a essa exploração, “Lutador” relata que

quando eu trabalhei como auxiliar de vidraceiro não me davam os materiais de proteção para eu usar, até um dia eu pedi, mas falaram que iam ver. Uma vez num corte de vidro o filho pequeno do dono passou por mim e bateu eu desconcentrei e quebrou o vidro bem perto de mim e meus olhos até hoje são meio embasados, não é como era antes. Eu enxergo, mas às vezes parece que não fica bem nítido e arde. Estou esperando uma consulta com o médico de olhos faz um ano (Lutador).

A opressão da classe que detém os instrumentos de trabalho e seu capital, mesmo com toda força de dominação, não deveria conseguir imputar ao trabalhador o senso de inferioridade, incapacidade e passividade. Romper com essa visão é um desafio que, segundo Freire (2021f), somente poderá ser superado com a conscientização crítica promovida por uma educação libertadora que promova

mudanças. Tais mudanças podem ser visualizadas quando “Lutador” atribui sentidos às práticas de leitura e de escrita na relação com o trabalho pelo viés da conscientização.

Estou na EJA (aqui é bem diferente quando eu estudava antes) e agora não vou mais desistir. Tendo mais conhecimento das palavras, das contas e me formando sei que vou ter um emprego melhor e nunca mais vou me deixar ser explorado como antes (Lutador).

Se para o gênero masculino, os desafios em relação ao mundo do trabalho já se fazem presentes; para o gênero feminino, eles se intensificam. “**Trabalhadora**, outra entrevistada, assim como “Persistente”, por serem mulheres e mães, situam que essas condições lhes impõem dificuldades na inserção no mundo do trabalho. Essa situação é resultado da hegemonia de discursos dominantes que naturalizam o papel feminino, como apenas gerador do trabalho doméstico, inter-relacionando-se com a não necessidade do domínio da leitura e da escrita. Acerca dessa ideologia, Saffioti (2015, p. 57) comenta que “exclusivamente dona de casa, guardiã do lar, as próprias mulheres, em sua imensa maioria, têm de si próprias uma imagem cujo componente básico é um destino social profundamente determinado pelo sexo”.

“Trabalhadora”, mãe de três filhos homens, tendo sido casada com um marido machista e patriarcal, permite realçar de sua fala, que o trabalho doméstico é uma das habilidades que aprendeu ao longo da vida.

Sou mãe de três filhos homens. Quando casada era só eu de mulher. Então por muito tempo, eram quatro para cuidar. Meu esposo não deixava os guris, fazer nada. Não lavavam uma louça, não arrumavam o quarto. Nem dobravam as roupas deles. Sobrava tudo para mim. Vivia cansada e desanimada (Trabalhadora).

Esse cenário tende a se constituir como facilitador para a reprodução cíclica de homens que terão os mesmos comportamentos machistas com suas futuras famílias. Esse ciclo que afasta as mulheres das ferramentas que possam conduzi-las à inserção e à ascensão ao mundo do trabalho fora do lar, configura-se como estratégia usada para mantê-las sob a condição de dependência, principalmente, financeira.

Mesmo na busca por romper com esse ciclo, “Trabalhadora” mantém em seu tempo presente, similaridade aos elementos laborais desenvolvidos ao longo de sua vida. Atuando como diarista e realizando serviços de limpeza em residências, depreende-se que, mesmo quando mulheres como “Trabalhadora”, desempenham uma função remunerada externa ao seu lar, elas tendem a continuar a serviço dos cuidados inerentes à dimensão dos lares de terceiros, de acordo com Saffioti (2015).

Entretanto, convém destacar que essa estudante ao longo da vida busca transformar esse ciclo, exercendo, paralelamente ao trabalho de diarista, a função de manicure e cabeleireira à domicílio, haja vista que no passado apreendeu habilidades relacionadas a essas funções laborais.

Aprendi com minha tia a fazer unha e cortar cabelo, quando eu era mais jovem. Meu maior sonho é abrir um salão para mim. Mas antes tenho que ter condições de comprar os equipamentos e materiais para começar a trabalhar em salões e também tenho de aprender a ler e escrever melhor na escola. Por enquanto, faço as unhas das minhas conhecidas e das minhas patroas nas casas delas (Trabalhadora).

Bem no passado eu trabalhei na lavoura com meus pais e por isso abandonei os estudos. Agora como diarista, me esforço para estudar e aprender a ler e escrever. Preciso muito saber ler e escrever bem para montar um dia meu salão. Vou ter que ler contratos, participar de outros cursos, ler as coisas das embalagens, esse tipo de coisa (Trabalhadora).

A dimensão do lar, representada na fala anterior pelo “serviço a domicílio”, novamente se revela presente na vida de “Trabalhadora”. Ultrapassar essa dimensão, adentrando, inicialmente, no trabalho remunerado como manicure ou cabeleireira para, posteriormente, satisfazer seu desejo maior por empreender em um salão de beleza próprio, perpassa por outra condição, segundo relato de “Trabalhadora” *“aprender a ler e escrever melhor”*. Essa constatação, tomando como referência os estudos de Soares (2020) e Kleiman (2008) sobre os fenômenos de letramentos, realça o valor atribuído dessa alfabetizanda às práticas de leitura e de escrita escolarizadas e como elas estão articuladas às práticas sociais cotidianas do mundo do trabalho.

Não obstante, a articulação que considere a relação entre o mundo do trabalho e o processo de escolarização não é tão direta quanto possa aparecer; ao contrário, segundo Arroyo (2007) é complexa porque abarca processos de lutas e ideais de sociedade e de formação do ser que são antagônicos no percurso histórico da sociedade. Mas mesmo sendo complexa, essa relação existe e, pode ser mais bem compreendida quando se alarga a questão da escolarização para educação. Assim, segundo Freire (2021b, p. 110), “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”.

Apresenta-se ao debate também, os relatos de “**Destemido**”. Atuando como cabeleireiro em um salão de beleza, esse alfabetizando menciona que

mesmo se eu fosse bilionário, eu continuaria trabalhando. Sonho em gerenciar um salão de madame, aqueles chiques, com lustre de cristal no teto, com muito glamour, ar-condicionado potente, vários produtos de beleza, um salário mais alto. Não que eu esteja fazendo pouco caso das minhas clientes e colegas e trabalho daqui não, mas não é crime nenhum a gente querer crescer, aprender e ser mais valorizado ainda no que faz. Às vezes fico muito tempo parado sem atender ninguém, isso é perda de tempo, fico agoniado, quero trabalhar mais e ganhar mais. Até já pensei em um dia abrir meu próprio salão, mas desisti, não vale a pena, gastos são muito altos (Destemido).

Ao trecho acima “*mesmo se eu fosse bilionário, eu continuaria trabalhando*”, somam-se as análises registradas por Kubo e Gouvea (2012) de que um percentual significativo das pessoas continuaria trabalhando (mas não nas mesmas condições anteriores) mesmo se tivesse dinheiro suficiente para cessar de trabalhar. Esse fenômeno teria a ver com o sentimento de que o indivíduo, trabalhando, teria um elo com a sociedade, fazendo-se parte ativa, viva e funcional do coletivo social.

Outro trecho do relato, “*às vezes fico muito tempo parado sem atender ninguém, isso é perda de tempo, fico agoniado, quero trabalhar mais*”, remete aos ensinamentos de Carmo (2001), o qual situa que diferentes classes sociais, em diferentes épocas e culturas, têm exaltado ou desprezado o trabalho, sem meio-termo. Quando exaltado, o ócio pode causar forte sentimento de culpa, resultado de um forte apelo do sistema econômico capitalista. Mas mesmo considerando essa constatação, é fato que o trabalho como força produtiva ocupa centralidade na vida das pessoas, até porque sem ele, diferentes dimensões da vida são comprometidas como acesso à saúde, à habitação, à educação, à alimentação, ao lazer, entre outras.

Outro aspecto do relato acima que se pode sublinhar, refere-se à idealização do universo do trabalho. Além do desejo por uma remuneração mais elevada e da valorização pessoal, a ascensão no mundo do trabalho transita pela identificação de um ambiente mais confortável, mais seguro e agradável aos olhos, com disponibilização de recursos e ferramentais diversificados e tecnológicos.

Diante do exposto, “Destemido” mostra que todo seu desejo por ascensão profissional está atrelado à alfabetização, a contar que as adversidades, advindas do não estar alfabetizado que se depara no seu cotidiano laboral, mesmo que “contornadas” não deixam de ser sentidas. Sobre isso, o referido alfabetizando cita que

sei que para chegar aonde quero, tenho que melhorar muito na escola com as palavras. Tenho que ler e escrever bem. Já estou escrevendo e lendo algumas palavras. Como cabeleireiro, tem que ler as embalagens das tintas, dos xampus, dos cremes, das outras químicas. Meus colegas de salão me ajudam nisso, escondido dos clientes é claro. Mas confesso que é um pouco humilhante. Ainda

sei que se eu melhorar com os estudos vou poder fazer cursos na área da estética. Isso irá me ajudar a ser um cabeleireiro antenado (Destemido).

Considera-se, portanto, que as exigências das práticas de letramento envolvidas no cotidiano profissional conduzem à mobilização do indivíduo a ir em busca de aprender, de aperfeiçoar conhecimentos e habilidades e isso mesmo que possa aparentemente ser uma atribuição individual, é marcada pela responsabilidade das instâncias públicas de prover as condições para que a aprendizagem se estabeleça. E mesmo que a escola seja o agente de letramento institucionalmente mais reconhecido, é fundamental para o fomento do aprender, a valorização dos outros espaços de aprendizagens como o trabalho, conforme defende Carmo (2001). Mesmo que “Destemido” perceba a necessidade de dominar as práticas da leitura e de escrita na escola, isso não ofusca todo o aprendizado desenvolvido por ele no espaço laboral. Toda a ajuda de seus colegas de trabalho na leitura, os esforços de escrita para seus clientes, as tentativas de leituras das embalagens, todo conhecimento transmitido oralmente, são “saberes da experiência feito” que, na perspectiva de Freire (2021c), são tão legítimos quanto os escolarizados.

5.3.5 O desejo pela superação dos desafios do mundo contemporâneo: o sentir-se capaz e incluído.

Em uma sociedade cada vez mais globalizada e tecnológica, as relações que se estabelecem entre os sujeitos e as práticas sociais do cotidiano, configuram-se como desafios que demandam - das pessoas jovens, adultas e idosas, tanto das que estão em condições de analfabetismo, quanto daquelas em processo de escolarização na EJA - superação para diversos fins, inclusive para promover a inserção mais participativa e crítica no mundo letrado. Essa reflexão está articulada aos pensamentos de que não basta estar no mundo, já defendia Freire (2021b), é essencial ao ser humano se inserir no mundo, não como objeto, mas como sujeito construtor de sua história.

É pertinente esclarecer que quando se trata de superação, de modo algum se atribui a responsabilidade individual de tal ação como resultado de algo que o estudante da EJA não optou por ter realizado em tempos passados; ao contrário, o desejo pela superação dos desafios só revela que os estudantes da EJA, assim como os em potencial demanda, enfrentaram e ainda enfrentam na contemporaneidade

obstáculos impostos por uma sociedade marcada por desigualdades e injustiças sociais.

Os obstáculos relacionados ao uso das ferramentas tecnológicas, principalmente para aquelas pessoas que não são nativas digitais¹³⁰, apresentam-se como um dos grandes desafios da contemporaneidade, que associado ao desafio pela apropriação dos saberes da leitura e da escrita, mesclam-se aos desejos de superá-los. Sob essa perspectiva, o desafio cercado de expectativas, de receios se mistura ao próprio desejo que emana de sua superação. Atesta-se isso, quando **“Respeitador”** comenta que

eu tenho um celular, mas eu só ligo e recebo ligação e às vezes consigo ver umas fotos, por enquanto! O tal do *Whatsapp* é uma dificuldade para mim. Meu filho já colocou para mim, mas fico nervoso. Ele disse que dá para falar só com o som. Mas eu até quero saber isso, mas tenho que ir com calma, passinho por passinho. Todo mundo usa né, eu também vou conseguir, vou continuar estudando bastante, queira Deus! Na escola agora tem a aula de computador. Meu Deus que frio na barriga que dá [olhos arregalados]. A professora ajuda, os colegas também (Respeitador).

Ancorados em Soares (2020a), compreende-se que os fenômenos de letramento envolvem saberes diversificados como os tecnológicos requeridos pelas e nas práticas sociais do cotidiano. A partir disso, constata-se que se a falta de domínio desses saberes se posiciona como limitador social para essas pessoas como **“Respeitador”**; por outro lado, apresenta-se como propulsor que mobiliza seus sentidos e capacidades na direção da superação das situações limitantes. Alicerçados em Freire (2021g, p. 106), para enfrentar essas situações, como já debatido nesta tese, são necessários os atos-limites, pois “esses se dirigem, então, à superação e à negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que é posto, implicando, dessa forma, em uma postura decidida frente ao mundo”.

A identificação de um aposentado, manuseando com propriedade as redes sociais, por exemplo, pode significar “atos limites”, que se traduzem como “inéditos viáveis” de superação que medeiam a participação e a interação social, não como forma de se adaptar ao que está posto, mas como forma de desvelar a realidade para assim transformá-la, como defende Freire (2021g).

¹³⁰ Os nativos digitais ou geração Y, segundo Franco (2011), são aqueles que já nasceram próximo dos anos de 1990 e apresentam familiaridade com o uso de computadores, celulares, games, redes sociais, aplicativos, tendo necessidade de se relacionarem a partir do compartilhamento de imagens, fotos, vídeos, áudios, de forma rápida e instantânea.

A própria presença de uma pessoa idosa no ambiente educacional, buscando por mais saberes, por desenvolvimento de habilidades informatizadas, no contexto de um processo de alfabetização, já é por si só um “inédito-viável”, uma forma de resistência à opressão e à exclusão social, advindas da falta de reconhecimento e de valorização da pessoa idosa na sociedade ocidental¹³¹. O etarismo, o preconceito atribuído às pessoas por sua idade, propaga a desumanização e o apagamento da cultura produzida por essas pessoas à medida que busca afastá-las do direito à interação no mundo.

Essa perspectiva de opressão sobre a pessoa idosa pode ser bem mais compreendida por Beauvoir (2018), ao dizer que

[...] a sociedade destina ao velho ao lugar e papel levando em conta sua idiossincrasia individual: sua impotência[...]. Os velhos que não constituem qualquer força econômica não têm meios de fazer valer seus direitos: o interesse dos exploradores é o de quebrar a solidariedade entre os trabalhadores e os improdutivos, de maneira que estes últimos não sejam defendidos por ninguém (Beauvoir, 2018, p. 09 - 13).

Ainda analisando outras palavras de “Respeitador”, que convergem para resistir à opressão socialmente atribuída a suas potencialidades, observa-se o desejo por superação e inserção social emergida das práticas sociais que demandam letramento, mais especificamente o letramento digital que abarca, entre outras discussões, o manejo de dispositivos tecnológicos.

No banco tem vez que eu vou no balcão, às vezes no caixa eletrônico. Quero ir ao banco e saber como apertar aqueles outros botões. Um eu já sei usar...devagarinho vai. Às vezes dá um nervoso com o dedo que não acerta a tecla (Respeitador).

O sentir-se capaz de agir, pensar e intervir nas situações que envolvem as práticas sociais do mundo contemporâneo altamente midiático, transcendem ao mundo do trabalho, à escola e alcançam outras práticas sociais cotidianas, aquelas também de natureza cultural e familiar.

Meu neto que joga futebol me manda foto pelo *WhatsApp*, eu vou lendo uma coisinha aqui, apertando um botão outro ali, às vezes consigo ver. Que coisa mais linda esse neto. Ele me ajuda muito com os deveres da escola. Lá na escola tem uma sala de computador. Às vezes a internet não pega bem. Quero escrever no computador um bilhete para minha filha com a receita da minha falecida,

¹³¹ Muito distinta da cultura ocidental que negligencia as pessoas idosas; a cultura oriental atribui muito respeito e consideração a essas pessoas, disponibilizando estruturas que lhes permitam viver com dignidade nas diferentes esferas da vida. No oriente, a velhice é sinônimo de sabedoria e é reconhecida como motivo de orgulho.

daquele bolo especial que ela fazia para a família. Eu vou vencer o meu medo (Respeitador).

As transformações dos meios de comunicação, principalmente após o advento da internet, estão impactando na forma como as informações são processadas e compartilhadas, refletindo nas relações entre as pessoas e nos seus comportamentos dentro dos eventos de letramento, o que desponta para os debates mais aprofundados sobre as práticas de letramento que, conforme Street (2014), abordam as questões de valores e de estruturas de poder, embutidas nas próprias situações cotidianas como as do trabalho. É possível perceber essas articulações, quando, “**Persistente**” informa que

para trabalhar com as persianas eu tinha que tirar pedido no sistema do fornecedor, operar a máquina, fazer orçamento, ler manuais e percebi que tudo que já tinha estudado até o momento na EJA já estava me ajudando bastante, inclusive as aulas de informática e ainda eu pesquisava na internet quando não sabia. Calcular para ver quantas lâmina ia cortar, então assim eu fazia parte do processo de orçar, planejar e vender conforme os modelos, operava umas máquinas diferentes e até uns programas no computador (Persistente).

Face ao exposto, verifica-se que desenvolver fluência tecnológica, na era da globalização, passa ser um facilitador para a inserção no mundo letrado, o que pode promover não somente o senso de inclusão social, mas de protagonismo na construção da própria história de vida da pessoa jovem, adulta ou idosa. Contudo, essa discussão precisa também considerar a implicação do pensar a linguagem midiática, segundo Joaquim, Vóvio e Pesce (2020), a partir de uma esfera de conscientização política, distanciando-se de qualquer falsa ideia de neutralidade nas práticas mediadas pelo suporte digital. A compreensão crítica no uso da tecnologia perpassa por indagações, instigadas pela lógica das práticas de letramento que buscam contextualizar para quê e para quem servirão os resultados alcançados com tal tecnologia e ainda se as relações estabelecidas pelas tecnologias são pautadas pela ética e pela humanidade. Nem todos os novos letramentos relacionam-se às práticas de uso das tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), mas há certamente novas práticas de letramento emergidas do uso das TDICs. Esse olhar implica a necessidade dos estudos sobre multiletramentos considerarem o impacto das tecnologias do século XXI para entenderem não só as demandas da escola, [mas de outras esferas do cotidiano] e, especialmente, a dos grupos historicamente excluídos dos letramentos, já defendem Kleiman e Sito (2016).

Depois que voltei para a escola comecei a me dar bem com as tecnologias, parece que a cabeça abre, uso o celular para pagar contas, para comprar na internet roupas, remédios, comida. Outro dia, tentei usar um novo site de compra que nunca tinha usado, senti medo, porque não sabia direito onde clicar e ainda tinha o medo de levar calote, daí eu pergunto para o meu filho (Persistente).

E estando de volta na EJA eu já baixei aplicativo do UBER, no primeiro dia me atrapalhei toda. Agora, já uso aplicativo para saber o mapa, me ajudou muito, tanto está me fazendo bem, que também trabalho como UBER, nas horas que dá. Eu já consigo aceitar e registrar as corridas, saber os nomes das ruas, bairros, identificar a distância, calcular se vale a pena determinada corrida ou não (Persistente).

Sobre esses relatos, há indícios que não basta a pessoa saber ler e escrever, mas como ela pode se relacionar e criar a partir do uso das tecnologias, incluindo as da leitura e da escrita, que de acordo com Oliveira (2012), Soares (2021), são também tecnologias, haja vista que compõem nuances técnicas em sua constituição e execução.

“Persistente” aponta, em uma de suas falas, que já consegue articular determinados conhecimentos que vem desenvolvendo no âmbito escolar com as práticas sociais que extrapolam as exigências das tecnologias da leitura e da escrita. Ao usar o aplicativo do *Uber*, ela demonstra habilidades espaciais, logísticas, matemáticas, além de todos outros saberes relacionados ao atendimento do público, *marketing* (pois divulga também seus serviços). Isso retrata a sua capacidade de superação de desafios e de resistência às situações do novo, do diferente que, muitas vezes, se apresentam como opressoras.

Em face ao mencionado, recorre-se a Freire (2021e, 2021f) que percebe a presença dos sujeitos na dinâmica de superação pelo viés da resistência não passiva às demandas do mundo. Reagir aos novos tempos e espaços, através da atividade criadora e da educação, são meios pelos quais se pode conduzir a uma progressão humanitária na história. No que diz respeito a isso, Freire (2021e), já alerta que

o desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem [ser humano] transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens [seres humanos] dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (Freire, 2021e, p. 41).

O aspecto do novo, do diferente atrelado às questões tecnológicas, visualizado no trecho anterior citado por “Persistente” diz que “*outro dia, tentei usar um novo site de compra que nunca tinha usado, senti medo, pois não sabia direito onde clicar e ainda tinha o medo de não levar calote*”, indica que a não familiarização com tais recursos eclode da estrutura de exclusão social que distancia pessoas como

“Persistente” do acesso e do domínio a esse tipo de ferramentas tecnológicas. Todavia, esse fato se coaduna a outro, que alcança projeção na era contemporânea - o receio por ser enganado, lesado, oprimido por opressores criminosos, altamente capacitados tecnologicamente que se camuflam por detrás da internet, na tentativa de adquirir vantagens sobre outras pessoas.

A preocupação com a violação de informações pessoais, dos dados bancários e de cartões de crédito, o receio por se relacionar com um perfil “*Fake*” nas redes sociais, de realizar compras em sites desconhecidos e se deparar com golpes¹³², que são receios legítimos, apresentam-se como fatores que, ao mesmo tempo, podem inibir o manuseio das pessoas jovens, adultas e idosas alfabetizadas ou não, no exercício das práticas de letramento digital do cotidiano; como podem as desafiar a desenvolverem outras estratégias de superação (no caso de “Persistente”, recorrer a mediação de seu filho, nativo digital, para lhe auxiliar nas compras *on-line*).

Dessa forma, visualiza-se a perspectiva Freireana em “Persistente”, pois ao procurar suporte de seu filho e da comunidade escolar da EJA, ela, de certa forma, desenvolve ação estratégica para superação de desafios voltados à inclusão social em tempos de efervescência tecnológica.

Eu não tenho computador em casa e eu às vezes preciso cadastrar meu currículo para empresas, e no celular a tela é pequena e fica meio difícil e demorado para eu fazer. Daí a escola deixa eu usar o computador do laboratório, mas eu tenho que avisar antes para ver se dá. E dá certo. Com a tela maior, fica mais fácil de ver (Persistente).

Esse poder de superação emanado do sujeito oprimido, enaltecido por Freire (2021e), de modo algum abranda e desconsidera os impactos que as desigualdades promovidas pelas forças opressoras hegemônicas exercem sobre as pessoas em situações de vulnerabilidade; apenas eleva a posição do “eu”, como Ser que pode resistir e modificar as realidades opressoras, por meio de movimentos dinâmicos de conscientização da ação-reflexão e nova ação.

Essa reflexão também pode ser observada por intermédio da história de vida de “**Lutador**”, que apesar de, ser evadido da escola por diversas vezes, estar desempregado e ter trilhado uma trajetória de violência; está resistindo aos desafios

¹³² Segundo site Uol (2022), os golpes *on-line* aplicados no Brasil durante 2022 causaram um prejuízo estimado de R\$ 551 milhões aos brasileiros. A cada hora são mapeadas inúmeras tentativas de fraude envolvendo os dispositivos eletrônicos, como celulares ou computadores. (<https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2023/02/07/medo-de-comprar-online-veja-os-golpes-recentes-mais-aplicados.htm?cmpid=copiaecola>).

de uma sociedade contemporânea pautada pela meritocracia, pela lei do mais forte e dos que detém poder político e econômico.

Estou na escola por mais difícil que alguém possa imaginar. Aqui me fortaleço para vencer esse mundão de violência. Eles (os caras) tentam me puxar, mas eu já estou fora dessa. Eu tenho que fazer minha própria sorte (Lutador).

Assim, acerca da superação dos desafios opressores impostos pela sociedade, Freire (2021f), na *Pedagogia do Oprimido*, realça que a opressão não se cerceia como um “mundo fechado”, engessado; mas como algo a ser desafiado, transpassado, vencido, modificado.

Outro desafio relatado por “Lutador” que diz respeito ao seu desejo por se sentir incluído, relaciona-se à prática da leitura, da escrita e da oralidade da língua inglesa. O mundo contemporâneo das competições esportivas, no qual ele se encontra envolvido, exige cada vez mais que o atleta saiba se comunicar, não somente por meio de sua língua nativa, mas que saiba se relacionar com os outros profissionais por meio de diferentes idiomas e culturas.

Nas competições vem gente de todo estado, país e até gente de fora. Para ser atleta profissional é importante falar inglês. Estou tentando melhorar falar o meu português e estudo em casa também inglês, que é a minha matéria favorita na EJA. Mas tinha que ter mais conversação (Lutador).

Mas a gente que vem da periferia, que não é bem branco, e que está atrasado nos estudos sofre preconceito nesse meio do esporte também. É triste, mas é a realidade (Lutador).

A questão da diversidade cultural, o respeito e o convívio com o diferente, mesmo sendo temáticas tão evidenciadas nos debates sociológicos, ainda se fazem ausentes em muitas relações sociais, devido à propagação da superioridade eurocêntrica, de pensamento colonial e neoliberal. Walsh (2009) e Candau (2009), postulam que os processos discriminatórios de exclusão precisam ser enfrentados com práticas políticas que problematizem a estruturação colonial – racial, e não que a alimente. Street (2014), Freire (2021f) e Charlot (2013) confirmam sobre a necessidade de se combater o poder emanado dessas estruturas excludentes e de se defender o diálogo entre as culturas. Dominar uma nova língua, apreciar e interagir com outra cultura precisa ser vislumbrado como um movimento desprovido de hierarquização e fortalecido pela agregação. Sem desvalorizar sua língua, sua cultura, “Lutador” possui o direito de expandir seus conhecimentos apreendendo a língua inglesa. Entretanto, convém realçar que, em suas interações, é mister à “Lutador” transmitir a sua própria cultura popular repleta de valores e elementos linguísticos,

fatos que expressam e atribuem marcas peculiares a ele como um cidadão brasileiro, esportista, estudante da EJA, um sujeito de direitos.

Se “Lutador” que é um homem jovem já enfrenta discriminações, o que dizer em relação à **Trabalhadora**”, outra entrevistada desta pesquisa. Na sua condição de mulher negra, pobre e pessoa idosa em processo de alfabetização, um de seus maiores desafios é o enfrentamento aos preconceitos.

Na minha vida já fui muito humilhada nas casas de família onde trabalhei. Às vezes é na fila de um banco, no mercado, no ônibus. É um olhar torto, uma piada um xingão. Sempre foi assim, deu uma melhorada por causa dessas novas leis, mas ainda tem. Meu sonho é que isso acabe para sempre (Trabalhadora).

De acordo com as pesquisas de Lima (2016), as tramas dessas condições étnicas, de classe, de gênero, associada à de pessoa não alfabetizada, formam um elo de interseccionalidade que promove uma hierarquização social que estimula o preconceito. Mesmo não sendo uma questão originária da contemporaneidade, a considerar que o racismo e o machismo acompanham a humanidade desde seus tempos remotos, o preconceito se camufla na sociedade contemporânea, instigando a exclusão social. Segundo Crenshaw, (2002) e Césaire (2020), há pessoas que vivem e defendem as ideologias discriminatórias por acreditarem na superioridade de um grupo de pessoas sobre outras, resquícios de uma construção histórica de exploração e desigualdades sociais.

“Trabalhadora” enfrenta ainda como desafios da contemporaneidade a dificuldade em acompanhar a velocidade com que as informações são processadas, criadas e disseminadas.

Fico meio tonta de tanta coisa que ouço e vejo na televisão, no celular e na escola. É muita informação. Vejo uma coisa, depois de um tempo já não é mais aquilo. E tem outra, como não consigo ainda digitar no celular, só faço áudio. Para mim é mais fácil. Nos grupos é difícil acompanhar todas as postagens, tenho que ser mais fera na leitura e na escrita para não ser uma tartaruga (Trabalhadora).

Dessa forma, no mundo letrado contemporâneo, os eventos de letramento, os quais são, de acordo com Heath *apud* Street (2014), situações concretas envolvendo a linguagem e transcorridas nas atividades do cotidiano, ganham uma perspectiva de superação, ao se depararem com as constantes exigências e rápidas mudanças tecnológicas. A quantidade de informações disparadas ao mesmo tempo, a velocidade das transmissões e das pesquisas, tornam as verdades do tempo presente suscetíveis a deixarem de ser no momento seguinte, em função do fluxo dinâmico informacional.

Portanto, assim como o outro entrevistado “Respeitador”, “Trabalhadora” revela dificuldades em relação ao domínio das ferramentas tecnológicas em suas práticas do cotidiano, o que se caracteriza como desafios de natureza digitais que impactam sobremaneira na vida das pessoas, principalmente as com mais de 60 anos.

Ainda não consigo usar muitos aplicativos no meu celular, ou mesmo fazer compras *on-line*, porque tem que fazer um tal de cadastro e senhas e eu não entendo essa lógica, antigamente não tinha nada disso. Imagina, se para mim a invenção do celular já é algo de outro mundo, imagina usar todas as coisas que ele tem ali escondido...Sonho em um dia usar todos os recursos dele. A escola bem que poderia na aula de informática poderia ensinar isso também (Trabalhadora).

Refletindo sobre esse relato, reporta-se a Joaquim, Vóvio e Pesce (2020), os quais afirmam que, na era contemporânea, a cultura digital adquire centralidade na sociedade, à medida que é possível identificá-la como uma sociedade grafocêntrica digital, a qual cada vez mais as práticas sociais já não estão associadas unicamente às tecnologias primárias da leitura e da escrita; mas também ao domínio de outras dimensões tecnológicas da cultura digital (como leituras de interfaces, linguagem hipermidiática, inteligência artificial, entre outras). Por essa perspectiva, compactua-se com Ventura e Oliveira (2021) e Azevedo (2022), ao compreender que cabe à escola ofertar aos estudantes o acesso à instrumentalização para essas outras tecnologias; entretanto, para isso é necessária a atenção da gestão pública para fomentar a democratização tecnológica por meio de equipamentos, laboratórios e de profissionais devidamente preparados para tal objetivo.

Ainda sendo estudante da EJA, “Trabalhadora” deseja dar continuidade aos seus estudos até o ensino médio e paralelo a isso, deseja realizar cursos de qualificação profissional no segmento da beleza e da estética. Contudo, um grande desafio para que esses desejos venham a se concretizar não se debruça apenas em relação à sua condição de classe ou de cor, mais inclusive à sua autopercepção de estar ou não alfabetizada. A ansiedade, a insegurança e o medo, transtornos psicológicas que afetam cada vez mais os cidadãos da contemporaneidade, devido a tantas pressões sociais advinda do mundo capitalista, hegemônico, têm interferido na autoimagem e, por consequência, no processo de ensino-aprendizagem de “Trabalhadora”, provocando por ora uma percepção distorcida sobre suas potencialidades que é substituída, posteriormente, por uma esperança, que na visão de Freire (2021a, 2021g), não se limita ao esperar, mas se projeta para o agir que se insere em um movimento dinâmico de busca e de superação.

Tenho muita dificuldade em aprender algumas palavras, fico nervosa quando não consigo escrever uma palavra direitinho. Troco ainda o s por z, x por ch. Muitas vezes, não consigo dormir, sinto o coração acelerado, falta até ar. Dai penso que não vou conseguir. Não é fácil. Mas tenho esperança que vou conseguir. Já estou começando a conseguir, porque saber ler e escrever bem vai valer todo o esforço (Trabalhadora).

Observando os desejos de outro pesquisado, “**Destemido**”, constatou-se similaridade com os desejos de “Trabalhadora”. Ambos por se identificarem profissionalmente com o segmento da beleza, anseiam realizar cursos de qualificação profissional e mesmo que ainda estejam na classe de alfabetização e incorrerem no julgamento alheio de que esse desejo possa estar longe de ser atingido, “Destemido” demonstra força de superação ao revelar esse desejo durante a entrevista fornecida.

Tenho muito que vencer para terminar meus estudos. E quero surpreender a muitos, vou fazer meus cursos de corte de cabelo e outros a distância e arrasar. Algumas pessoas da família que tanto me discriminaram terão que me engolir. Esse sim é um grande problema para mim. Passa o tempo e não muda o que sinto por eles. Meus amigos me dizem que eu preciso superar os traumas. Eles ficam aqui escondido, e não dou muita bola. Sou alegre e cheio de vida e não quero mais falar sobre isso, me desculpe (Destemido).

Superar as memórias opressivas também faz parte da superação dos desafios da era contemporânea. A presença de um mundo habitado por pessoas ainda preconceituosas, discriminatórias, defensoras de ideologias pautada na superioridade, que não compreendem as diversidades como fonte agregadora de humanização, que hierarquizam as culturas, explica porque tantas pessoas estão adoecendo psicologicamente e até fisicamente. A discriminação de gênero, por exemplo, está no rol dos itens citados pela *Organização Mundial da Saúde* (OMS, 2017) que impactam na saúde mental das pessoas. Portanto, observando a história desse tipo de discriminação, principalmente no seio familiar de “Destemido”, poder-se-ia, a priori, compreender a existência de algum tipo de transtorno psicológico ou comportamental. Todavia, o relato desse estudante indica um estudante resiliente que está enfrentando os desafios com muita determinação e, apesar de não constatar durante a entrevista, nenhum transtorno, até porque esse não é objetivo desta tese e nem a pesquisadora possui formação para tal fim; o último trecho da fala de “Destemido”, informa que *“eles os (traumas) ficam aqui escondido, e não dou muita bola. Sou alegre e cheio de vida e não quero mais falar sobre isso, me desculpe”* sinaliza que há sentimentos sufocados que ainda precisam ser ressignificados a fim de libertar a mente e o coração desse estudante para, inclusive, contribuir no desenvolvimento de suas práticas de leitura e de escrita.

Sobre os demais desafios enfrentados na era contemporânea do mundo letrado, “Destemido” assim como os demais alfabetizados participantes desta pesquisa, corroboram na compreensão dos dizeres de Joaquim, Vóvio e Pesce (2020) que o domínio das tecnologias de leitura e de escrita tendem a corroborar para o domínio das outras formas de tecnologia.

Ainda não uso o pix, porque não sei mexer direito no aplicativo de banco no celular. Tudo nessa vida agora é por via virtual, colocar senha, meu Deus isso é uma loucura! E o que é essa tal de inteligência artificial? Lendo melhor conseguirei me sentir mais seguro para mexer e entender essas coisas (Destemido).

Ainda se pode apreender que o receio e o medo do diferente, daquilo que ainda não se domina, rodeiam as pessoas que foram um dia privadas de usufruir ao direito a uma educação inclusiva. Contudo, na contramão das forças excludentes, estudantes como “Destemido”, demonstram a força do desejo pela superação dos desafios do mundo contemporâneo, que se direciona a contribuir para a inserção e para a transformação social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento de finalização da escrita da tese que apresentou como objetivo compreender os sentidos e desejos que as pessoas jovens, adultas e idosas estudantes da EJA atribuem às práticas sociais de leitura e de escrita na vida cotidiana, identificando como lidam com tais práticas em seus contextos e relações sociais, convém se reportar a algumas questões envolvidas no percurso metodológico da pesquisa, bem como às categorias epistemológicas que embasaram suas análises.

Entretanto, precedendo a essas questões, é importante situar que, no decorrer de minha trajetória de vida, mesmo sendo direcionada, inicialmente, para outra área de formação, meu interesse se voltava para a educação, o que me impulsionou, mesmo informalmente, a participar na educação de pessoas jovens, adultas e idosas voltadas às práticas de leitura e de escrita. O tempo transcorreu e com a formação específica na área da educação, encontro-me no espaço de produção de conhecimento, elaborando uma pesquisa a qual não poderia deixar de evidenciar os sujeitos da EJA, defendendo a **tese** de reafirmar que as pessoas jovens, adultas e idosas devem ter seus direitos subjetivos garantidos em relação a uma educação e à alfabetização de fato libertadora e crítica que considere seus desejos, contextos e as permitam ressignificar os usos da leitura e da escrita nas suas práticas sociais alicerçadas na autonomia e na capacidade de transformação.

Quanto ao percurso metodológico trilhado, esse perpassou pela abordagem dialética, sendo a vertente qualitativa e o caráter exploratório. Como mapeamento de produções, realizou-se um levantamento bibliográfico - do tipo "Estado do Conhecimento", a fim de conhecer sobre o que foi localizado em termos de pesquisa sobre o universo dos processos da EJA em relação a questões de políticas públicas da EJA, sujeitos da EJA e alfabetização de adultos, letramento, práticas sociais de leitura e escrita. As pesquisas bibliográficas seguintes se direcionaram a explorar as categorias epistemológicas sobre linguagem, constituição dos sentidos e significados, desejos, relação com o saber, perpassando pela discussão teórica em relação às políticas públicas de alfabetização no contexto da Educação de Jovens e Adultos, seguida da contextualização do cenário do analfabetismo. Ainda foram apresentadas as aproximações e os distanciamentos conceituais no que tange às práticas de leitura e de escrita dos sujeitos jovens, adultos e pessoas idosas, detalhando, na sequência, um debate sobre os letramentos sociais e as perspectivas Freireanas na educação,

destacando a alfabetização libertadora. O aporte teórico foi sustentado, principalmente, por Arroyo (2005, 2017), Freire (2003, 2013, 2014, 2015, 2016, 2018, 2021), Gadotti (2006, 2013, 2018), Street (2003, 2014), Kleiman (2008, 2016), Pinto (2010), Tfouni (2010, 2013), Soares (2003, 2004, 2020, 2021), Charlot (2000, 2013).

As discussões teóricas emergidas das leituras desses autores embasaram as análises das falas enunciadas pelos cinco participantes entrevistados, os quais são estudantes da EJA da classe de alfabetização e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Básica Municipal Professor Altino Corsino da Silva Flores situada no município de São José no Estado de Santa Catarina.

A metodologia aplicada no tratamento das informações coletadas, denominada “Núcleos de Significação”, proposta por Aguiar e Ozella (2013), conduziu, nesta tese, à formação de cinco núcleos: *o desejo pela apropriação dos saberes e pela reconstrução da identidade: o sentir-se “ser”*; *o desejo por liberdade pessoal: o sentir-se autônomo e independente*; *o desejo por socialização: o sentir-se estimado e pertencente a grupos*; *o desejo pela inserção e ascensão no mundo do trabalho: o sentir-se produtivo e funcional*; *o desejo pela superação dos desafios do mundo contemporâneo: o sentir-se capaz e incluído*.

De modo geral, observando as falas dos pesquisados, foi possível compreender que as culturas escritas e/ou orais as quais fazem parte das relações sociais das pessoas são atravessadas por algum tipo de linguagem da qual emergem significados que estão diretamente relacionados ao processo social de criação de signos, o que de acordo com Bakhtin (2017), contribuem para que os integrantes de um grupo se comuniquem e compartilhem de ideários e valores semelhantes. Assim, as pessoas pesquisadas jovens, adultas e idosas em alfabetização e aquelas pertencentes aos anos finais do Ensino Fundamental, mesmo carregando particularidades de suas trajetórias (como faixa etária, gênero, nuances familiares) compartilham entre si signos, valores próximos que impactam em seus sentidos e desejos, os quais foram sistematizados nesta tese em “Núcleos de Significação”, conforme citados anteriormente.

A pesquisa identificou que se o ser social encontrasse em si a completude, não lhe seria de serventia se relacionar com o outro e nem mesmo aprender. Assim, o desejo, sob o olhar de Charlot (2000) que é sempre o desejo “de”, debruça-se na inconclusão, na falta; em direção ao sentido da satisfação, da complementação, do

prazer, revelando que o desejo é a própria essência do ser, o que já assevera Dumoulié (2005).

Vale ressaltar que a pesquisa em tela conduziu a caminhos e a percepções dialéticas acerca dos sentidos e dos desejos que as pessoas jovens, adultas e idosas estudantes da EJA atribuem às práticas sociais de leitura e escrita na vida cotidiana. Ao mesmo tempo que determinados desejos possam ser subjetivos, eles se reverberam como desejos dos outros, como no caso de “Persistente” que impactada pelo desejo de sua mãe em ser enfermeira e pelos próprios cuidados com a saúde de sua progenitora, expressou o desejo por uma formação na área da enfermagem. Por conseguinte, o desejo se projeta para satisfazer aquilo que se pensa pertencer apenas à pessoa individualmente; mas que no âmago da subjetividade é também uma construção social. Ademais, se a manifestação de um desejo no tempo presente dos estudantes da EJA denuncia o silenciamento do mesmo desejo no passado, também anuncia a força de resistência das pessoas jovens, adultas e idosas em processo de alfabetização e de escolarização a pelejarem contra a exclusão e a opressão a tudo aquilo que, em algum momento de suas vidas, lhe fizeram se distanciar da satisfação de seus desejos por construção de uma nova identidade, de ascensão, de inserção profissional, de liberdade e de autonomia, de socialização e de inclusão social.

Em suma, a referida pesquisa constatou que as pessoas são produtoras de cultura, e que estão inseridas em tempos e contextos históricos, políticos, econômicos e sociais e, dessa forma, são constituídas por e nas relações sociais. Portanto, o compartilhamento de cultura, como já assevera Freire (2021e), situa-se como elo de fortalecimento das relações sociais, sendo que, no interior dessas relações, novas culturas e saberes podem ser (re)criados, o que permite o fomento de uma sociedade mais crítica e transformadora. É a partir desses entrelaçamentos que os sujeitos se constituem como seres sociais detentores do direito de desejar e de usufruírem o direito ao exercício pleno da cidadania, como afirma Charlot (2013).

É inegável que a educação é um direito de todos, porém o seu acesso, incluindo o da escolarização, ainda não alcança toda população brasileira. Como toda pessoa é um “sujeito de direitos”, o sujeito da EJA, por toda sua trajetória resultante de negligências sócio-políticas se consolida cada vez como merecedor de usufruir na plenitude seu título de “sujeito de direitos”. Portanto, no processo de efetivação do direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas, assevera-se a importância da atuação dos movimentos em defesa do fortalecimento da EJA como política pública

de Estado, fundamentada na educação popular numa perspectiva libertadora e de emancipação humana, como já defende Freire (2021e). Esse direito para os sujeitos da EJA, somente é reconhecido à medida que vão sucedendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos. Convém salientar que o direito à educação é um dos direitos fundamentais, preconizados pela Constituição Federal de 1988 e, portanto, deve ser concretizado na vida de todos os sujeitos da EJA.

Nesse contexto, diante de todos os relatos dos entrevistados, é exequível perceber que suas trajetórias de vidas foram demarcadas por situações de exclusão. As condições relacionadas a gênero (como ser mulher, pertencer à comunidade LGBTQI+), à etnia (como ser da cor/raça negra), ser de origem nordestina, estar em vulnerabilidade social e econômica e ser uma pessoa idosa, situam-se como fatores interseccionais, que mesmo impactados pelo discurso das forças hegemônicas, não estão sendo capazes de destruir os desejos e os sentidos desses estudantes da EJA em relação à apropriação dos saberes e à reconstituição de suas identidades. Esses estudantes como “Respeitador” desejam, por meio do domínio das práticas da leitura e de escrita, que a identidade enquanto letrado seja reconhecida e respeitada, como se percebe pelos seguintes trechos das entrevistas de “Respeitador”- *“ser gente e ser respeitado no mundo [...] já não só mais igual a antes não”*.

Esses estudantes resistentes à opressão identificam nas práticas de leitura e escrita fomentadas, principalmente, pela instituição escolar, a esperança para “ser mais” no exercício de seus direitos, a fim de serem mais respeitados perante a sociedade e de escreverem novos capítulos de suas vidas voltados a autorrealização. Ainda na fala de “Lutador” – *“mas não vou dizer que é fácil”* – *“quero ser mais”*, fica realçado que o processo de construção da identidade do novo “ser” é constituído pelo desafio de “ser mais”. Dessa forma, Freire (2021a) instiga a refletir sobre a situação do “Ser”, como sujeito que não concluso, e não definido no “é”, se revela como um construtor que “está sendo”, se constituindo, remetendo à importância do movimento de “tornar-se” constantemente na formação de um eterno aprendiz.

Em síntese, todos os participantes da pesquisa de alguma forma, estabeleceram relação entre as práticas de leitura e de escrita e o desejo por liberdade ao revelar que desejam romper com a posição de dependência e do sentimento de inferioridade que a condição de não alfabetizado ou pouco escolarizado lhes acarretam. Ainda pontuaram que as situações sociais do cotidiano, envolvidas nas

idas ao mercado, ao banco, ao lazer, ao posto de saúde, à igreja podem ser vivenciadas com mais autonomia e independência à medida que as práticas de leitura e escrita instigadas pelas relações sociais e pela instituição escolar, se intensificam. Isso não significa que essas pessoas ainda na condição de não alfabetizadas ou pouco escolarizadas, não tenham experimentado algumas dessas situações do cotidiano, tendo em vista as estratégias de sobrevivência adotadas como a memorização de logotipos, a repetição de percursos, a associação de cores, de símbolos, o auxílio de terceiros, e o uso da oralidade, como também já havia sido constatado em pesquisas de Tfouni (2013).

Independentemente da legitimidade dessas estratégias, é inegável o desejo por aprender, argumentar e se expressar também por escrito, para “ir e vir” e se deslocar sem a dependência de outras pessoas. Trechos como de “Persistente” - *“poder falar o que penso sem medo”, “já consegui até tirar minha carta de motorista”* ou de “Trabalhadora” - *“tenho um sonho de ir ao cinema”* e de “Destemido” - *“ainda não consigo ler as embalagens no supermercado e dos produtos do salão que trabalho, o contrato do aluguel da quitinete. Tenho que pedir para alguém ler para mim. Quero não precisar depender das pessoas”*; atestam esse desejo por liberdade e autonomia. Todavia, a liberdade não deve se restringir ao acesso a determinados locais ou eventos, mas na ampliação da interação no âmbito desses espaços. O ponto fulcral aqui se reporta a considerar que não basta a presença das pessoas nos eventos de letramentos; mas sobretudo as práticas de letramento que os integram, a considerar, de acordo com Street (2014) que essas práticas dizem respeito às relações estabelecidas no interior dos eventos, as quais são compostas por valores e sentidos, bases para os questionamentos acerca das ideologias e das estruturas de poder.

Da mesma forma, o desejo por socialização: o sentir-se estimado e pertencente a grupos esteve presente no relato de todos os pesquisados, quando indagados acerca dos seus sentidos e desejos em relação às práticas sociais de leitura e escrita na vida cotidiana. Os grupos da família, dos amigos, da igreja, do esporte/lazer, do trabalho e da escola foram destacados no que diz respeito ao senso de estima. Diante desses grupos, o familiar é o mais complexo, haja vista que não é uma escolha, pois uma pessoa não opta ao nascer por qual tipo de família deseja pertencer. Perante esse fato, as mais intensas experiências de relações humanas (positivas ou negativas) tendem a suceder em primeira instância nesse grupo. Outro aspecto enfatizado pelos entrevistados concerne à relevância do grupo escolar. Mesmo que o

letramento não se limite à escola, é perceptível a importância do grupo escolar na vida desses estudantes, o que pode ser validado pelos trechos da fala de “Persistente” - *“gosto de estar com a turma e com os professores da escola”*, de “Trabalhadora” - *estou aprendendo as palavras. Eu tenho alguns amigos de sala que me dão força*, na fala de “Respeitador” - *tudo é muito bom aqui na escola, a diretoria, as senhoras da limpeza, os amigos. Todo mundo me conhece e fala comigo*”.

Em que pesem essas considerações ao grupo escolar, foram arrolados por alguns pesquisados, outros fatores que apontaram para uma conscientização crítica no que tange à complexidade na EJA, suscitando discussões que abarcam a questão da diversidade da EJA e das dificuldades que atravessam essa modalidade como a precarização dos recursos e dos equipamentos, a docência sobrecarregada e a falta de reconhecimento profissional. Tais análises se balizaram nas falas de “Persistente” - *“na sala de aula é bacana, mas não quer dizer que não tem problemas. Tem muita gente diferente (...) às vezes dá um “pega”*; assim como na fala de “Destemido” - *“os professores são atenciosos, mas às vezes eles estão cansados. Acho que dão aula antes em outra escola. Os computadores precisam ser melhores, tem uns quebrados*”.

Outra questão, é que dependendo do ciclo de vida que os estudantes da EJA se encontram, a relação com o mundo do trabalho se estabelece de forma específica. Para as pessoas mais idosas, ou que já estão impossibilitadas de exercer o labor na sua forma mercantil, o trabalho se revela pela interface da solidariedade, humanização; já para a juventude a vertente mais latente é a condição de empregabilidade. Essa condição, geralmente, vem acompanhada da questão da informalidade desde a infância, o que segundo Arroyo (2017), é consequência das trajetórias perversas de exclusão social.

Pelas falas dos estudantes da EJA, aqui pesquisados como “Lutador” - *“tendo mais conhecimento das palavras, das contas e me formando sei que vou ter um emprego melhor”*, nas falas de “Destemido” - *“sei que se eu melhorar com os estudos vou poder fazer cursos na área da estética. Isso irá me ajudar a ser um cabeleireiro antenado”*; a relação entre as práticas de leitura e escritas escolarizadas e o mundo do trabalho surge como base à inserção e à ascensão profissional. Portanto, mesmo não sendo garantia de transformação e de ascensão profissional, a educação possui sua interface de influência na sociedade, pois como afirma Freire (2021g, p. 45), *“enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas essa a implica”*. Dessa forma, é plausível afirmar que

trabalho, a educação e o desejo, articulam uma relação simbiótica na constituição e no desenvolvimento, tanto pessoal como social, à medida em que o desejo pelo saber das práticas de leitura e de escrita é mobilizado pelo valor que essas práticas representam para a vida desses sujeitos que estão ou já estiveram no exercício do trabalho.

Ainda no que concerne a compreender os sentidos e os desejos que as pessoas jovens, adultas e idosas estudantes da EJA atribuem às práticas sociais de leitura e de escrita na vida cotidiana, é visível que a era contemporânea altamente midiática se configura como um desafio a ser superado por grande parcela dos estudantes da EJA. Em virtude da presença de uma sociedade injusta e discriminatória a oferta e o acesso tecnológico se estabelecem de maneiras desiguais. Os estudantes da EJA revelaram desejos relacionados à apropriação das tecnologias de leitura e de escrita, não apenas para se ater a elas; mas para não se sentirem excluídos socialmente das práticas de letramento que envolvam o domínio de outras tecnologias digitais que os permitam efetivamente acessar aplicativos no celular para pagar contas, realizar compras *on-line* e efetuar demais transações virtuais como cadastramentos, envio e assinatura de documentações, preenchimentos de formulários, busca de emprego, realizações de cursos a distância, dentre outras práticas.

No bojo das discussões, é pertinente realçar que não basta a presença das tecnologias na escola, na casa, no trabalho, nas ruas, é preciso o efetivo acesso e isso perpassa pela apropriação de diferentes tipos de saberes, mas também pela qualidade na oferta dessas tecnologias. Por conseguinte, não basta ter o aparelho celular, o aplicativo do banco instalado, o computador presente na escola, são necessárias as condições de acesso e de manuseio das ferramentas digitais, que requerem de antemão, também a capacitação para o domínio dos saberes da leitura e da escrita com o intuito de promover a autonomia. Esse desafio precisa ser transpassado não somente por aqueles envolvidos no processo direto de ensino-aprendizado, mas sobretudo pelo Estado via fortalecimento de políticas públicas de incentivo ao fornecimento e à distribuição de internet e de outros serviços tecnológicos

de qualidade de forma mais equitativa entre as pessoas que compõem as diferentes classes sociais¹³³.

Portanto, o letramento social, que diz respeito às práticas sociais que podem ser desenvolvidas a partir de diferentes linguagens verbal, não verbal, hipermidiática, entre outras, ainda parte da lógica, segundo Street (2014) e Kleiman e Sito (2016) de indagar as próprias questões culturais e de poder que estão ocultas em sua composição. Por que “Respeitador”, assim como “Destemido”, “Trabalhadora” não tiveram acesso a seus direitos à educação? Por que possuem dificuldades com o uso das TIC’s? Se demonstram desejo por superação e por inclusão social é porque em algum momento de suas trajetórias de vida, seus direitos enquanto cidadão lhe foram cerceados. E esse é um fator essencial para as discussões sobre os letramentos sociais, conhecer as vozes emergidas da exclusão e denunciar as diferentes formas de silenciamento, conforme endossam Kleiman e Sito (2016).

Dentre tantas considerações, é mister reiterar que as pessoas jovens, adultas e idosas são detentoras do direito a usufruírem, na plenitude, das práticas sociais de leitura e de escrita demandadas pelo mundo letrado, assim como aos demais direitos à moradia, à saúde, ao saneamento, à alimentação, entre outros.

Logo, direitos não têm data de validade, conforme já afirma Ireland (2020). Além disso, não é suficiente somente alegar que na EJA não se impõe limite de idade para estudar, é fundamental possibilitar o acesso para uma educação emancipadora com perspectiva libertadora. Dessa forma, é inegável que quando se refere às mulheres, às pessoas de etnias de origem africana, às pessoas da comunidade LGBTQ+, aos imigrantes, esse alerta se faz ainda mais necessário, em virtude da ideologia colonialista, machista, sectária que ainda assola a sociedade. Tal análise se sustenta nas falas de “Persistente”, a qual mencionou que ouvia de seu marido que *“isso não é coisa para mulher, não”*, quando o assunto dizia respeito a estudar; na fala de “Trabalhadora” - *“meu casamento foi sofrido, apanhava muito e não podia estudar*

¹³³ Segundo dados do Comitê de Gestão da Internet no Brasil (CGI.br, 2022) no ano de 2021, enquanto 99% da classe A e 83% da classe B, possuíam computador e celular a domicílio, nas demais classes essas proporções diminuía para 14% em 2019 e para 10% em 2021. Sobre as principais barreiras em relação ao uso das TIC’s, os usuários das classes menos favorecidas informaram que são velocidade insuficiente (16%), esgotamento do pacote de dados (15%), indisponibilidade de aparelhos de computador ou celular (11%). A pesquisa também revelou a prevalência do uso exclusivo do telefone celular para acessar a rede (64% dos usuários de Internet). Principal dispositivo de acesso à Internet desde 2015, houve um aumento de seis pontos percentuais no uso exclusivo do telefone celular entre 2019 e 2021.

e nem trabalhar fora”, e mesmo na fala de “Destemido” - *“meu pai e minha mãe me bateram muito na infância e na adolescência para eu falar direito que nem homem”*. Face ao exposto e tomando como base Freire (2021g), a discriminação e a violência, embasadas no sistema patriarcal, se refletem em discursos machistas imbricados no cotidiano e isso é uma forma, incompatível, portanto, com qualquer posição emancipatória.

Nessa visão progressista, as pessoas jovens, adultos e idosas da EJA não “são aquelas” que se evadiram e abandonaram a escola por opção ou porque desejaram não participar do processo educacional. Ainda que muitos profiram um discurso de culpabilidade, o que foi recorrente na fala dos pesquisados, como a de “Respeitador” - *“já perdi muito tempo”*; e de “Lutador” - *“não dava valor aos estudos”*, essas afirmações não denunciam as reais causas que estão envolvidas no afastamento escolar. A dimensão individual alienante se deleita para inculcar no indivíduo a culpabilidade pela condição de analfabetismo ou pela pouca escolaridade, ao disseminar que essa condição, segundo Pinto (2010), se deve à negligência familiar em educar os filhos, à indolência e à preguiça do sujeito, ao baixo nível intelectual ou à incapacidade de adaptação ao meio e à rebeldia de bons hábitos. Os sujeitos da EJA não são culpados pela condição de analfabetismo ou de pouca escolaridade; mas sim o sistema político e econômico hegemônico, o responsável por “expulsar” essas pessoas do acesso à escola.

Coutinho (2010) contribui com essa discussão por meio de suas pesquisas quando registrou que muitos dos sujeitos da EJA não se reconhecem como sujeitos detentores de saberes e acreditam que somente a escola é lugar onde se aprende. Esta tese fez constatação similar, ao perceber as falas dos pesquisados como “Lutador” quando citou que *“não sei praticamente nada, quero “ser mais”* e, ainda, a fala de “Persistente” - *“na EJA eu estou aprendendo bastante, antes eu não sabia praticamente nada”*. O não reconhecimento por parte dos próprios estudantes da EJA dos seus *“saberes da experiência feitos”*, aqueles desenvolvidos e acumulados ao longo da vida cotidiana, de acordo com Freire (2021b, 2021d, 2021e, 2021h) é consequência da opressão que essas pessoas foram e ainda se encontram submetidas. Os referidos saberes que comumente são transmitidos oralmente, principalmente, no âmbito familiar e comunitário, são manifestações da cultura de um povo e, portanto, assim como saberes que se perpetuam pela escrita, requerem o mesmo reconhecimento nos processos educacionais. De acordo com Street (2014), a

ênfase na dicotomização que privilegia a escrita em relação à oralidade, pertence ao retrógrado modelo autônomo de letramento o qual não favorece a educação e somente amplia as desigualdades sociais.

Como possibilidades de novas pesquisas a partir desta tese, elenca-se mais estudos com pessoas evadidas da EJA. O desafio a ser superado seria a identificação dos evadidos, haja vista que o mapeamento dos estudantes que transitaram pela EJA ainda exige pesquisas, iniciativas e investimentos a fim de subsidiar informações para a elaboração de novas produções científicas que privilegiem essa modalidade de educação e os sujeitos que a compõe.

Enfim, espera-se que essa tese promova junto às classes populares o senso de pertencimento no processo de produção de conhecimento científico, a considerar que as narrativas dos sujeitos pesquisados, não são simplesmente objetos desta pesquisa, mas saberes os quais são pilares iniciais no processo educacional em prol da transformação social. Além disso, busca-se contribuir com o estudo da comunidade acadêmica das ciências humanas e sociais, sobretudo na área da Educação, no campo da Educação de Jovens e Adultos, alcançando também a comunidade em geral, por meio do incentivo à implantação de ações educacionais e políticas públicas que atendam aos desejos e às especificidades das pessoas jovens, adultas e idosas.

Como últimas palavras, apreendi com essa pesquisa, dentre tantos ensinamentos, que os desejos expressados pelos pesquisados - *o desejo pela apropriação dos saberes e pela reconstituição da identidade: o sentir-se “ser;” o desejo por liberdade pessoal: o sentir-se autônomo e independente; o desejo por socialização: o sentir-se estimado e pertencente a grupos; o desejo pela inserção e pela ascensão no mundo do trabalho: o sentir-se produtivo e funcional; o desejo pela superação dos desafios do mundo contemporâneo: o sentir-se capaz e incluído* - não são “caprichos”, mas são manifestações por direitos básicos do cidadão. Dessa forma, essa realidade valida **a referida tese** em defender de que as pessoas jovens, adultas e idosas devem ter seus direitos subjetivos garantidos em relação a uma educação e à alfabetização de fato libertadora e crítica que considere seus desejos, contextos e as permitam ressignificar os usos da leitura e da escrita nas suas práticas sociais alicerçados na autonomia e na capacidade de transformação.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA, CENPEC, INSITUTO PAULO FREIRE. **Em buscas de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. Movimento pela base, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossie-eja.pdf>. Acesso em: 05 out 2022.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira *et al.* Reflexões sobre sentido e significado. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marquina. (org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócia histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, [s.l.], v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013. Fap UNIFESP (*SciELO*). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-66812013000100015>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. **Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Revista Psicologia Ciência e Profissão, v. 2, n. 26, p. 222-245, 2006. SicELO. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- ALCOFORADO, Luis; BELIZÁRIO, Maria Rutimar de Jesus; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Políticas públicas de Educação e Formação de Jovens e Adultos nos Processos de Desdobramentos da Crise do Sistema Capitalista. *In*: **Educação e formação de Jovens e adultos**. Repensando o trabalho e os contextos profissionais. Portugal: Minerva Coimbra, 2020. p. 103 a 116. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/95615>. Acesso em: 24 out 2021.
- ALMEIDA, Juracy Armando Mariano de. Identidade e Emancipação. **Revista Dossiê Psicologia e Sociologia**, n. 29, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/r7L3T6x7nzt7cmrz8sZfcs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2022.
- AMADO, João. A investigação em educação e seus paradigmas. *In*: **Manual de investigação qualitativa em educação**. Editora: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=989260878X>. Acesso em: 26 jun 2022.
- AMARAL, Shirlena Campos de Souza; LIMA, Náthani Siqueira. O analfabetismo como violação aos direitos fundamentais à educação: A contribuição da EJA no cenário nacional. **Revista Científica Interdisciplinar**, nº 4, v 2, 2015. Disponível: <https://pdfs.semanticscholar.org/d972/dc926c3b19de2fa75f8a9b88eab3be6b0615.pdf>. Acesso em: ago 2020.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. (org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.

ARAÚJO, Maria do Socorro Sousa de; CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Autoritarismo no Brasil do presente: bolsonarismo nos circuitos do ultraliberalismo, militarismo e reacionarismo. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 146-156, jan/abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/KWXN3b3JFnpjYvw6PTtpjcw/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev.2022.

ARROYO, Miguel González. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. *In*: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis. **Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. 2.ed. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2005 (a) p. 221-230.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 (b) p. 19- 50.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite - do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Indicadores sociais e os desafios da qualidade para a Educação de Jovens e Adultos no contexto da (a) diversidade**. Natal: IFRN, 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 8.ed. São Paulo: Editora HURITEC 2017.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas. *In*: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 307-335.

BANNEL, Raph Ings. **Habermas e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BAQUERO, Marcello. **Reinventando a sociedade na América Latina: cultura política, gênero, exclusão e capital social**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, 2001.

BARBOSA, Cícera Leite Gomes. **Ouvindo as vozes da homossexualidade: multiculturalismo, educação e suas possibilidades na agência escolar**. 2004. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.

BARBOSA, Maria Lucia Ferreira de Figueiredo. Alfabetização de jovens e adultos: qual autoestima? **Revista Brasileira de Educação**, jan/mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zkFL7hGwTgR3WkkgCR6v9Qh/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2023.

BARRETO, Maria Cláudia Mota dos Santos; MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. MULHERES DA E NA EJA: tecendo reflexões a partir das contribuições de Paulo Freire. **Revista Teias [online]**. 2021, vol.22, n.67, p. 330-342. Epub 14-Fev-2023. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.62022>. Acesso em: 18 maio 2023.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. Literacy as social practice. *In*: STREET, B.; LEFSTEIN, A (org). **Literacy**: an advanced resource book. Routledge, 2007. p. 142- 150.

BEAUVOIR, Simone de. **A força da idade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BELTRAME, Matheus Maria; AZEVEDO, Edimilson Alves de. Emancipação e sua problemática trajetória conceitual. **Revista Internacional de Filosofia – Problemata**: [s.l/ v. 8. n. 2, p. 72-103, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/35880>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BENJAMIN, Walter. Ensaio sobre literatura e história da cultura. *In*: **Magia e Técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. v. 1, 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, Campus, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas. 2002.

BOSI, Ecléia. **Memória e Sociedade**: Lembranças dos velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o Método Paulo Freire**. Volume 38. Coleção Primeiros Passos, São Paulo: Editora Brasiliense, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. *In*: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Mercado das letras, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei nº. 9394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos abordando conceitos e funções. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2270 de 14 agosto de 2002**. Institui o Enceja. Brasília: MEC, 14 de ago. 2002. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Matrícula, coeficientes de distribuição de recursos e receita anual prevista por Estado e Município – 2007 (com base na Portaria Interministerial nº 1.027, de 19/08/2008). Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/consultas>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Documento Base do PROEJA**: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 14 de fev. 2021.

BRASIL. **Documento Base Nacional**: Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 20 de mar. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confintea_docbase.pdf. Acesso em 07 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jun. 2010. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 13 de jul. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. **Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília: MEC, 26 de out. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 25 de jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed 70 A, p. 15, 11 abril 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 11 de jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 6 de 10 de dezembro de 2020**. Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168151-pceb006-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 1 de 18 de março de 2021**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Brasília: MEC, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=180911-pceb001-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1 de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: MEC, 2021a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=180911-pceb001-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Resolução nº 1 de 28 de outubro de 2021. **Diário Oficial da União**. Aprova as ponderações aplicáveis as diferentes etapas, modalidades, duração da jornada e aos tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, no âmbito do Fundeb. Brasília: MEC, ed 205, seção: 1, p. 51, 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-outubro-de-2021-355867017>. Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 10.959 de 08 de fevereiro de 2022. **Diário Oficial da União**. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília: MEC, 2022a. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-10.959-de-8-de-fevereiro-de-2022-378984264>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 14.423, de 22 de julho de 2022. **Diário Oficial da União**. Altera a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, para substituir, em toda a Lei, as expressões "idoso" e "idosos" pelas expressões "pessoa idosa" e "pessoas idosas", respectivamente. Brasília: MEC, 22 de jul. 2022b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.423-de-22-de-julho-de-2022-417404930>. Acesso em: 26 jul. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *In*: CANDAU, Vera Maria (org). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

CAMARGO, Poliana da Silva A. Santos; VOIGT, Ludmilla Puppim; ALMEIDA, Melissa Freitas de. Percepções docentes sobre as relações de gênero, os processos de escolarização e a formação docente na EJA. **Revista EJA em Debate**. IFSC: ano 5, n 8, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2114>. Acesso em: 24 maio 2023.

CARMO, Paulo Sérgio. **A ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 2001.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Revista Educação**. Santa Maria, v.36, p. 43-56, jan/abr. 2011.

CARREIRA, Denise. Gênero e raça: a EJA como política de ação. *In*.: CATELLI, Roberto Jr; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (org). **A EJA em Xequê**: Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. Global. Editora e Ação educativa. 2014. p. 195-230.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo percurso**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CASTELL, Suzanne; LUKE, Allan; MACLENNAN, David. On defining literacy. *In*: CASTELL, Suzanne. LUKE, Allan. & EGAN, Kieron. (eds). **Literacy, Society and Schooling: A reader**. Cambridge, Cambridge University Press, 1986. Disponível em: <https://www.worldcat.org/title/literacy-society-and-schooling-a-reader/oclc/13095932>. Acesso em: 03 abr. 2021.

CASTILHO, Ana Paulo Leite. **A articulação entre o mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos: reflexões sobre a incorporação dos saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica**. UFMG, 2007.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020. 136 p.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COLELLO, Sílvia Mattos Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

COLELLO, Sílvia Mattos Gasparian. Sentidos da Alfabetização nas práticas educativas. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org). **Alfabetização e seus sentidos: O que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA (Conep/CNS/MS). **Manual de orientação: pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica**. V.1.0.2015. Disponível em:

http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/documentos/MANUAL_ORIENTACAO_PENDENCIAS_FREQUENTES_PROTOCOLOS_PESQUISA_CLINICA_V1.pdf. Acesso em: 01 out. 2022.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros** [livro eletrônico]: TIC Domicílios 2021. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em:

https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20221121125504/tic_domicilios_2021_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 10 maio. 2023.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA ADULTOS, 7ª, 2022, Marrakech. **Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos. (Grave 5)**. Unesco: 2022. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381669>. Acesso em: 29 set. 2022.

CORREIA, Daniel Martins; NASCIMENTO, Francisleile Lima. **Covid-19, Ensino remoto e a Educação de Jovens e Adultos**. Boletim de Conjuntura (BOCA), 6(17), p. 06-22, 2021. Disponível em:

<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/324>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação e Esperança: Sete Breves Reflexões Para Recusar o Biocídio**. São Paulo: PoliSaber, 2011.

COSTA, Ramiro Marinho. **Configurações da política de integração: educação profissional e básica na modalidade de educação de jovens e adultos nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina**. 2015. 384 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

COUTINHO, Maria Clara da. G. Cabral. A leitura do mundo de Analice - Uma leitura aquém e além das palavras. *In*: 33ª Reunião anual da Anped 2010, Caxambu. **Relatório GT06** [...]Educação do Brasil: o balanço de uma década. Rio de Janeiro: Anped, 2010.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *In*: **Estudos Feministas**. Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas, v.7, n.12, 2002. p. 171-188.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey: Uma filosofia para educadores em sala de aula**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

DANTAS, Tania Regina. Formação em EJA: o Programa de Mestrado Profissional como uma proposta inovadora de inclusão social. *In*: DANTAS, Tania Regina; AMORIM, Antonio; LEITE, Gildecide Oliveira. (org). **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 131-150. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27201>. Acesso em: 02 fev. 2022.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos atuais sobre letramento. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, 2007. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://bit.ly/2YRLpL3>. Acesso em: 20 set. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceira: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, 2001doi.org/10.1590/S1517-97022001000200009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ymnnxqhRj7KXD5mtckWrmfv/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev 2022.

DI PIERRO, Maria Clara; CASTELLI JR, Roberto. A construção dos direitos dos jovens e adultos à educação na história brasileira recente. *In*: GRACIANO, Mariângela; LUGLI, Rosário S. Genta (org) **Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Alameda, 2017, p. 35- 60.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai-ago. 2000.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>

Acesso em: 14 jun. 2021.

DUMOULIÉ, Camille. **O desejo**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

DURAND, Olga Celestina da Silva. Formas associativas juvenis: o caso dos jovens da ilha de Santa Catarina. *In*: REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, 2011, Caxambu/MG. **Anais**. Caxambu/MG: ANPEd, 2011.

EAD FREIRIANA. A importância da oralidade, escrita e leitura na alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. *In*: **Curso ‘Como alfabetizar com Paulo Freire’**.

Ministrante: Sonia Couto, Módulo 1, Videoaula 6. Instituto Paulo Freire, fev./mar. 2020.

FOLLARI, Roberto A. Problemas em torno da pesquisa qualitativa. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (orgs.). **A trama do conhecimento**: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. 2. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

FOLHA NA SALA: **Pandemia desacelera perda de alunos na EJA, mas orçamento segue em queda**. Entrevistadas: Maria Clara di Pierro, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. São Paulo: Folha de São Paulo, 20.mai.2022. *Podcast*. Disponível: <https://www1.folha.uol.com.br/amp/podcasts/2022/05/pandemia-desacelera-perda-de-alunos-na-eja-mas-orcamento-segue-em-queda.shtml>. Acesso em: 23 maio 2022.

FRANCO, Claudio de Paiva. Conhecendo os nativos digitais a partir da perspectiva da complexidade. (Comunicação em Sessão Coordenada). **Caderno de Resumos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**: “Linguística Aplicada & Sociedade”. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 86, 2011.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 14 ed. São Paulo: Ático, 2000.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. Entrevista com Paulo Freire. *In*: PELANDRÉ, Nilcea. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano. 3, n. 4, p. 13-27, jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/issue/view/Ano%203%2C%20n.%204%20%282014%29>. Acesso em: 23 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. *In*: Freire, Ana Maria Araújo (org). 11. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org). Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.) 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021d.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021e.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021f.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021g.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021h.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. 7ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2021i.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; OLIVEIRA, Nara Elisa Gonçalves Martins; SANTOS, Ana Luísa Tenório dos Santos, MARINHO, Paulo Teixeira. Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: mapeamento da produção acadêmica em periódicos no Brasil. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. CED. Florianópolis: Editora da UFSC. v. 38. n. 1, p. 01-18, jan/mar.2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e66018/pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. 6. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2013.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. *In: Cadernos do CEOM*, v.21, n.28, p. 15-32, jun. 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2019.

GIROUX, Henry. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. *In: FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, p. 1-27.

GONÇALVES, Rita de Cássia. Educação de Jovens e Adultos e o Mundo o Trabalho. *In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (org). Educação de Jovens e Adultos, diversidade e Mundo do trabalho*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2012. p. 28 - 61.

GOULART, Cecília Maria A; SANTOS, Andrea Pessoa dos. Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva. *In: GOULART, Maria Aparecida Cecília; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (org). A alfabetização como Processo Discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017, p. 99 - 112.

HADDAD, Sérgio (coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento.pdf. Acesso em: 3 mar. 2022.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Quando fundamentalismo religioso e mercado se encontram: as bases históricas, econômicas e políticas da escola sem partido. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–32, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.23216. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23216>. Acesso em: 16 fev. 2022.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Síntese de indicadores entre 2016 a 2022. Rio de Janeiro: 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>. Acesso em: 17 maio 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022- Resumo Técnico**. 2022. Brasília: 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. (IPM). **Indicador de alfabetismo funcional – O que é Inaf**. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.ipm.org.br>. Acesso em: 03 abr. 2021.

IRELAND, Timothy Denis. Mesmo em tempos de covid-19, não dá para lavar as mãos de Paulo Freire. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 29, p. 427-441, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i29.1172>. Acesso em: 15 maio 2022.

IRELAND, Timothy Denis. Todas as modalidades de educação são iguais, mas algumas são mais iguais do que as outras: a Educação de Jovens e Adultos como direito humano em debate. *In*: DANTAS, Tania Regina; AMORIN, Antonio; LEITE, Gildecide de Oliveira. (org). **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 205 – 222.

JOAQUIM, Bruno dos Santos. O potencial do letramento digital para a transgressão da Colonialidade do Saber nos Contextos da Educação de Jovens e Adultos. Dossiê Especial Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Letramentos e Decolonialidade. **Arquivos analíticos de políticas educativas**. v. 31, n. 54, maio 2023. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7551/3082>. Acesso em: 10 de maio 2023.

JOAQUIM, Bruno dos Santos; VÓVIO, Cláudia Lemos; PESCE, Lucila. Inclusão e letramento digital na educação de jovens e adultos: uma análise teórica sob a perspectiva decolonial. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 248 - 268. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4053>. Acesso em: 29 de maio 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas**. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2256>. Acesso em: 30 ago. 2023.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 10 ed. 2008.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, Angela Bustos; SITO, Luanda Rejane Soares. Multiletramentos, interdições e marginalidades. *In*: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (org). **Significados e Resignificações do Letramento: Desdobramentos de uma Perspectiva Sociocultural sobre a Escrita**. São Paulo: Mercado das letras, 2016, p. 169 -198.

KLEIMAN, Angela Bustos VÓVIO, Claudia Lemos. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cadernos CEDES**, v. 33, n. 90, ago. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000200002. Acesso em: 10 out.2021.

KUBO, Sérgio Hideo; GOUVÊA, Maria Aparecida. Análise de fatores associados ao significado do trabalho. **Revista de Administração**, 47(4), 2012. p. 540-554. Disponível em: <https://doi.org/10.5700/rausp1057>. Acesso em: 20 dez. 2023.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Sujeitos jovens, adultos e idosos em processos de escolarização: o trabalho e o contexto social como elementos marcantes em suas vidas. *In*: DANTAS, Tania Regina, AMORIN, Antonio; LEITE, Gildecil de Oliveira (org). **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos**. Salvador, EDUFBA, 2016. p. 151 – 170.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; MACHADO, Cássia C. de Almeida Chalá; MARTINS, Patrícia Barcelos. O papel do(a) professor(a) de EJA para a educação e vida de pessoas idosas na contemporaneidade. *In*: RIOS, Jane A. V. Pacheco; NASCIMENTO, Leandro G. Militão (org). **Profissão docente e o ensino remoto emergencial**. Curitiba: Brazil Publishing, v. 6, 2021, p. 230-245.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; SANCEVERINO, Adriana Regina. Documentos curriculares, marcos legais e demandas potenciais de matrículas para a educação de jovens e adultos. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP- UERJ)**, v. 10, nº 24, p. 63-80, Ago de 2021. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57851. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/57851>. Acesso em: 22 de mar. 2022.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Ijuí: UNIJUI, 2013.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Educação de jovens e adultos na diversidade**. Fpolis: Núcleo de Publicações do CED, UFSC, 2010.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar em revista. rev.** [online]. 2007, n.29, p. 101-119.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; PAIM, Vagner de Cerqueira; BASTOS, Alene Batista. A educação de jovens e adultos como direito subjetivo: políticas públicas e dispositivos legais. *In*: AMORIM, Antonio; FERREIRA, Maria da Conceição Alves; ALVES, Érica Valéria (org). **Gestão escolar, políticas públicas, projeto político pedagógico em educação de jovens e adultos: os caminhos transformadores da qualidade da escola pública**. Salvador: EDUNEB, 2015, p. 39 - 58.

LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise. *In*: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa**. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3). Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3>. Acesso em: 26 maio 2021.

LEITE, Francisco Benedito. Mikhail Mikhailovich Bakhtin: breve biografia e alguns conceitos. **Revista Magistro do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas UNIGRANRIO**. v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/1240/741>. Acesso em: 08 set. 2021.

LEONTIEV, Alexei. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 2004.

LIMA, Edyane Aparecida Pereira. **Sou analfabeta, mas não sou pacata**": estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2016.

LOPES, Giovana Cerqueira; LINO, Lucília Augusta. Educação De Jovens E Adultos E Educação Especial No Contexto Da Educação Inclusiva: Confluências. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 06, ed. 05, v. 03, p. 46-72, 2021. DOI: 10.32749. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusiva-confluencias>. Acesso em: maio 2022.

LOPEZ-HURTADO QUIROZ, Luis Enrique. Trece claves para entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana. *In*: PRATS, Enric. (coord.) **Multiculturalismo y Educación para la Equidad**. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007, p. 13-44.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *In*: SIGNOTINI, Inês (org). **Investigando a relação oral e escrita e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das letras, 2001, p. 23-50.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Patrícia Barcelos. **Mundo letrado, mundo desejado**: alfabetização e trajetórias de vida. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Fpolis, 2006.

MARINI, Larissa Marcela. **Um olhar sobre o sujeito em Paulo Freire**: Concepções e análise das Obras Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança, Pedagogia da Autonomia. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado em educação), UFScar, São Paulo, 2018.

MATOS, Olgária Chain Feres. Rosa de Paracelso. *In*: NOVAES, Adauto (Org.). **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura, 2006.

MAYO, Peter. Gramsci, **Freire e a Educação de Adultos**: Possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENEZES, Cristiane Souza de. A Participação feminina em turmas da educação de jovens e adultos. *In*: **Colóquio Internacional Paulo Freire**, 2005, Recife. Anais Recife: 2005. v. 1. p. 78-79.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 29. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MOURA, Tania Maria de Melo. Alfabetização e letramento(s) de jovens e adultos. *In*: FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; COSTA, Ana Maria Bastos (orgs). **Proposta de Formação de Alfabetizadores em EJA**: Referenciais teórico-metodológicos. Maceió: MEC e UFAL, 2007a, p. 37 – 50.

MOURA, Tania Maria de Melo. Alfabetização e Letramento na formação de alfabetizadores de jovens e adultos. *In*: MOURA, Tania Maria de Melo (org). **A formação de professores para a educação de Jovens e Adultos**: Dilemas Atuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b, p. 11 – 38.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: lições do coronavírus. Trad. Ivone Castilho Benedetti; colaboração Sabah Abouessalam, 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. Coleção paradidáticos. Série Educação. São Paulo: UNESP, 2004.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Flávio Borba**. 2015. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8383>. Acesso em: 3 mar. 2022.

NOBRE, Moacir; BERNARDO, Wanderley. **Prática clínica baseada em evidência**. Rio de Janeiro: Elsevier; 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tania Regina Lobato dos. A educação de Paulo Freire – Andarilho da Utopia em Diferentes Contextos. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 1-19, jan/abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i1.43631>. Acesso em: dez. 2021.

OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. DOURADO, Luiz Fernando (Coord). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%c3%83O-N%c2%ba-24.pdf>. Acesso em: set. 2023.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Gomes de; QUILLICI NETO, Armindo. Infância e escola nova: um olhar crítico sobre a contribuição de John Dewey para a consolidação do pensamento liberal na educação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 12, n. 48, p. 269–285, 2013. DOI: 10.20396/rho.v12i48.8640021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640021>. Acesso em: 21 mar. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem. *In*: Ribeiro, Vera. Maria (org.) **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Ação Educativa. (Coleção Leituras no Brasil), 2001.

OLIVEIRA, Sílvia Maria de. Alfabetização e Letramento na educação e jovens e adultos. *In*: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (org). **Educação de Jovens e Adultos, diversidade e Mundo do trabalho**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2012. p. 184 - 196.

O PASQUIM: **Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda**. Entrevistado: Paulo Freire. Entrevistador: Claudius Ceccon. Rio de Janeiro, n. 462, p. 11, dez. 1978. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1350>. Acesso em: 11 ago. 2022.

OMS. Organização Mundial da Saúde. Estatísticas mundiais de saúde 2017: Monitoramento da saúde para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Genebra, Suíça, 2017.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos: continuar e aprender por toda a vida. *In*: Ribeiro, Vera. Maria (org.) **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Ação Educativa. (Coleção Leituras no Brasil), 2001.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 519-566, 2006.

PAIVA, Jane; SALES, Sandra. As muitas invenções da EJA. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona/EUA. v. 22, n. 58, p. 1-19, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898075.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2022.

PAIVA, Tássio José da Costa; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Os sujeitos da EJA e o reconhecimento de saberes: a experiência nos anos iniciais. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.5, p. 39992-40014, may. 2022. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/48459/pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PINO, Aline Muraes de Oliveira. **Diversidade sexual e educação: uma relação de desafios e possibilidades**. Revista periodicus – Natal: IFRN, 2017. ISSN: 2358-0844 n. 10, v. 1 nov.2018-abr. 2019 p. 373-401.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. *In*: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Miriângela. (org.). **A educação entre os direitos Humanos**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

PORVIR. No país de Paulo Freire, EJA tem corte de investimentos e pouca visibilidade. **Porvir: Inovações e Educação**, 2022. Disponível: <https://porvir.org/no-pais-de-paulo-freire-eja-tem-corte-de-investimento-e-pouca-visibilidade/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

ROCHA, Juliano Guerra; OLIVEIRA; Marília Villela de; SANTOS, Sônia Maria dos. A Política Nacional de Alfabetização – PNA: “Do direito de criticar – do dever de não mentir, ao criticar”. **Revista Brasileira de Alfabetização** - ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 117-121, jul/dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/374/263>. Acesso em: 30 jun. 2023.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 02 set. 2021.

ROMÃO, José Eustáquio, GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jacqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Revista Educar**, Curitiba: UFPR, n. 29, p. 29-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/SgSTznjML3Hzt9cTgqSBbKK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da. Rede de Significações: alguns conceitos básicos. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al.* (org). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 42-59.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, Patriarcado, Violência**. Fundação Perseu Abramo, 2. ed. 2015.

SANTIAGO, Nadjane Sandes; MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva; PEREIRA, Rodrigo da Silva. **EJA em Salvador**: um território de resistência e (falta) de direitos. *In*. OLIVEIRA NETO, Adolfo, SOBREIRO FILHO, José, PAULA, Cristiano Quaresma de. CRUZ, Sandra Helena Ribeiro Orgs.). *Aprendizagem territorial, educação e resistências no campo e na cidade*. Belém: UFPA, 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998. 120p. Disponível em: http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/pdfs/PC_Temas_Multidisciplinares.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da educação infantil e do Ensino Fundamental do território catarinense**. Florianópolis: SED, 2019, p. 61-62. Disponível em: <https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35>. Acesso em: 22 out. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Geraldo Márcio; OLIVEIRA, Heli Sabino. Para não dizer que não falei da escola: a educação de jovens e adultos trabalhadores e o mundo do trabalho. **Trabalho e Educação**. v.28, nº 1, p. 43-58, jan-abril, 2019.

SANTOS, Juliana Silva dos; PEREIRA, Marcos Villela; AMORIN, Antonio. Os sujeitos estudantes da educação de jovens e adultos: um olhar para a diversidade. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 01, n. 01, p. 122-135, jan/jun. 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/14598>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SANTOS, Pollyana dos; SILVA; Gabriela da. Os sujeitos da EJA nas pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623696660>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SÃO JOSÉ. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Pedagógico Educação de Jovens e Adulto**. LAFFIN, Maria Hermínia Lages Fernandes (org). Prefeitura São José, 1 ed. Fpolis: NUP/CED/UFSC, v. 1, 2019.

SÃO JOSÉ. Escola Básica Municipal Professor Altino Corsino da Silva Flores. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Santa Catarina, 2014.

SARTORI, Anderson. Desenvolvimento histórico das políticas públicas e educacionais em educação de jovens e adultos na legislação nacional. *In*: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Livro 2. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED/UFSC, 2010, p. 54-107.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. **The Psychology of Literacy**. [S.l.] Harvard University Press, 2014.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de História: Problemáticas atuais. *In* BRESCIANI, Maria Stella M.; NAXARA, Márcia (org.). **Memória e (Re) Sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2001, p. 37-53.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Anaelise. EJA direito social e humano. **Pensar a Educação**: um jornal para a educação brasileira. Belo Horizonte, FAE/UFMG. 07 ago. 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/eja-direito-social-e-humano/> Acesso em: 27 set. 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de laboração nas relações de ensino. *In*: GOULART, Maria Aparecida; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A (org). **A alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017, p. 23 - 46.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al.* (org). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 42-59.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020a.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2020b.

SOARES, Magda Becker. **Alfaetrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidades de Paulo Freire**: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. Recife: NUPED, 2001.

STREET, Brian Vicent. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre letramento e diversidade**, outubro, 2003. Disponível em: <http://telecongresso.sesi.org.br/templates/heard/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&cdcategoria=22>. Acesso em: 27 ago. 2021.

STREET, Brian Vicent. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno, São Paulo: Parábola editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. **A formação docente no contexto histórico político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina**. 2004, 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/86723>. Acesso em: 20 jul. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Alfabetização como Liberdade**. Brasília: Unesco, MEC, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130300>. Acesso em: 22 mar. 2022.

VENTURA, Jacqueline Pereira; OLIVEIRA, Francisco Gilson. A travessia “do EJA” para o Enceja; será o mercado não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (RIEJA)**. Salvador, v. 03, n. 05, p. 1-154, jan/jun. 2020.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada**. 2001. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://bdae.org.br/jspui/handle/123456789/397>. Acesso em: 20 mar. 2022.

VENTURA, Jaqueline Pereira. Direito à EJA em risco: Uma análise da situação da Educação de Jovens e adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro. *In*: RUMMERT, Sonia. (org.) **Educação de jovens e adultos trabalhadores: história, lutas e direito em risco**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 93 – 122.

VENTURA, Jaqueline Pereira; OLIVEIRA, Francisco. As matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio em meio à crise da ideologia neodesenvolvimentista. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 46, jan/dez 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644461413>. Acesso em: 10 jan. 2022.

VIEIRA, Maria Clarice; PINTO, Luciane de Oliveira. Aprendizagem e desenvolvimento de Jovens e adultos alfabetizados a partir de uma abordagem histórico-cultural. **Educ rev** [Internet]. 2019; 35: e192556. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698192556>. Acesso em: 26 set. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Trad. Sheila Grill e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

WALSH, Catherine. **Estudios Culturales Latino-americanos: Retos desde y sobre la región Andina**. Quito: Abya Yala, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria. (org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário simplificado para a prévia seleção dos participantes da pesquisa

Autodeclaração de Identificação Pessoal:

- Qual seu estado civil?
- Qual a sua idade?
- Qual seu sexo?
- Como você se declara em relação a sua orientação sexual?
- Como você se declara em relação à sua cor/raça?
- Possui filhos? Se sim, quantos?
- Em que estado e cidade você nasceu?

Autodeclaração sobre Aspectos Socioeconômicos:

- Onde você mora? Reside de aluguel ou tem casa própria?
- Quem mora com você?
- Trabalha atualmente? Se sim, qual o seu trabalho?
- Qual a sua faixa de renda e de sua família?
- Está estudando na EJA por vontade própria?
- Caso você seja selecionado(a), confirma o interesse em participar como entrevistado(a) de minha pesquisa intitulada: As práticas sociais de leitura e de escrita na vida dos sujeitos da educação e Jovens e adultos (EJA): entrelaçamentos de sentidos e desejos?

APÊNDICE B

Roteiro para a entrevista

Na seleção para ser participante desta pesquisa, eu já lhe fiz algumas perguntas sobre sua identificação pessoal e os aspectos socioeconômicos de forma mais geral, agora, farei perguntas mais específicas, detalhadas, mas deixo você bem à vontade para respondê-las de acordo com seus sentimentos e suas decisões. Destaco que minha tese de doutorado tem como objetivo compreender os sentidos e os desejos que as pessoas jovens, adultas e idosas que são estudantes da EJA na fase inicial de alfabetização e aqueles que já concluíram essa etapa de escolarização em uma instituição de ensino na rede pública de São José/SC, atribuem às práticas sociais de leitura e de escrita na vida cotidiana.

Dessa forma, agradeço-lhe por ter aceitado fazer parte desta pesquisa a qual encontra em você uma certa posição de coautoria. Sim, você, junto a mim, está participando na construção de novos conhecimentos que servirão para embasar a elaboração e a implantação de ações educacionais e políticas públicas que atendam cada vez mais às especificidades das pessoas jovens, adultas e idosas de nosso país.

Sobre suas memórias da infância e juventude:

- Foi criado por quem? Possui irmãos? Quantos?
- Você trabalhou quando criança ou jovem? Se sim, em quê?
- Quais recordações guarda da infância?
- O que você desejava ter feito na infância ou juventude que não realizou?

Sobre as trajetórias dos seus familiares:

- Seus pais e irmãos estudaram até que ano? Algum deles abandonaram a escola? Se sim, você sabe o porquê?
- Seus pais trabalham ou trabalharam? Se sim, em quê?
- Até que ano as pessoas que moram com você estudaram? Essas pessoas trabalham? Se sim, em que elas trabalham?

Sobre a sua trajetória escolar:

- Na infância ou na juventude, você frequentou a escola? Se sim, do que mais gostava e do que menos gostava da escola? Até que ano frequentou a escola?
- Durante o período em que estudava no passado, fazia outra atividade?
- Quais recordações guarda da escola, dos professores...?
- Sua família lhe apoiava quando você era mais jovem para continuar os estudos?
- E agora, alguém o(a) motivou a entrar na EJA?
- Até entrar para a EJA, quanto tempo estava sem estudar?
- Você considera que está aprendendo suficientemente a escrita e leitura na escola? Se sim, dê algum exemplo em sua vida que mostre essa mudança.
- O que você deseja ingressando na alfabetização na EJA/ou no ensino fundamental da EJA?

Sobre sua trajetória profissional/trabalho:

- Se você está trabalhando atualmente (ou mesmo já trabalhou), conta-me um pouco mais sobre esse trabalho, você gosta(va) do que faz (ou fazia), por quê?
- Precisa(va) usar a leitura e a escrita nesse trabalho? Se sim, tem (ou teve) alguma dificuldade? Qual?
- Agora que está na EJA, já percebeu alguma mudança em seu trabalho? (no caso de estar trabalhando atualmente)
- Como é o seu relacionamento com sua chefia e colegas de trabalho?

- Você já participou de algum treinamento relacionado ao seu trabalho? Se sim, como você lidou com essa situação? Ela exigia leitura e escrita?
- Desejaria exercer outro tipo de trabalho? Se sim, qual? Se não, justifique sua resposta.

Sobre suas trajetórias em outros ambientes/grupos sociais:

- Participa de algum movimento religioso/igreja? O que a igreja significa para você? Se sim, de que mais participa lá? Se não, desejaria participar desse tipo de ambiente? Por quê?
- Frequenta alguma associação, sindicato, conselho? Se sim, por quê? Se não, desejaria participar desse tipo de atividade? Por quê?
- Participa de algum grupo esportivo? Se sim, qual seria o esporte? Isso é importante para você? Caso não participe, desejaria se envolver nesse tipo de atividade, por quê?
- Costuma participar das reuniões da escola dos filhos ou ajudar seus filhos com as tarefas escolares? Como se sente em relação a isso, hoje?
- Você gosta de cinema/teatro/atividades culturais? Frequenta essas atividades? Se gosta, mas não frequenta, você desejaria frequentá-las, por quê? Se gosta e frequenta, consegue se relacionar com o universo da escrita e leitura envolvido nesses ambientes? Possui alguma dificuldade?
- Viaja com frequência? Se sim, para onde? Com qual objetivo? Para onde ainda desejaria viajar?

Sobre o trajeto construído pelo uso (ou não) da leitura e da escrita na vida cotidiana:

- Em que momentos da vida você sente necessidade do uso da leitura e da escrita?
- Sente alguma dificuldade para ler ou escrever, em que momentos/atividades da vida cotidiana?
- Antes de ingressar na EJA, como você lidava com as atividades do dia a dia que exigiam a leitura ou a escrita na família, na rua, no comércio, no trabalho, no supermercado, no posto de saúde, no banco? E agora, como você se sente e lida com essas situações? Percebeu alguma mudança?
- Sobre o uso do celular, computador, caixa eletrônico, como você lida com essas tecnologias? Depois que você se aproximou mais das práticas de leitura e escrita, isso facilitou o uso dessas ferramentas, ou não? Se sim, o que passou a fazer com essas tecnologias, ou outra que você acha importante?
- Hoje, já consegue usar a leitura e a escrita com mais facilidade, comparando ao período antes de ingressar na EJA? Se sim, de que forma? Como se sente quando faz uso da leitura e da escrita?
- O que você deseja realizar em sua vida assim que finalizar essa etapa de alfabetização/ou ensino fundamental na EJA?