

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Luciane Marcon Villa

**“POR QUE MOTIVOS VOCÊ ESTÁ ESTUDANDO?”:  
NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS DE ADULTOS QUE  
FREQUENTAM A ESCOLA**

Porto Alegre  
2. Sem. 2010

Luciane Marcon Villa

**“POR QUE MOTIVOS VOCÊ ESTÁ ESTUDANDO?”:  
NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS DE ADULTOS QUE  
FREQUENTAM A ESCOLA**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Piccoli

Porto Alegre  
2. Sem. 2010

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Luciana Piccoli, pela orientação no meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. Por sua atenção, por sempre me mostrar caminhos, possibilidades e até enganos com narrativas motivadoras e me auxiliar com sua docência qualificada, cuidadosa que me permitiram crescer.

À professora Denise Comerlato, pelo conhecimento compartilhado e pelo modo generoso e respeitoso com que sempre me orientou, durante os quase dois anos de estágio extracurriculares, através da UFRGS.

À instituição filantrópica, na qual desenvolvi o estágio extracurricular, as orientadoras e a colega Cinara, por suas contribuições, atenções, palavras de incentivo e de instrução.

Aos sujeitos do Programa de Alfabetização de Adultos, pessoas maravilhosas e singulares que compartilharam suas alegrias e dificuldades e que oportunizaram meu trabalho na interação como docente e pesquisadora.

Ao meu pai Vilson, pelo amor, carinho, dedicação com que me acompanhou durante a infância, adolescência..., pela paciência e atenção com que me auxiliou na correção do trabalho aqui registrado e de tantos outros durante a graduação...

À Du por ser tão especial e permitir-me sentir os afetos e os cuidados que só uma mãe depreende para com seus filhos.

Ao mano Gabriel, pela amorosidade, alegria e companheirismo com que partilha a sua existência.

Ao meu namorado Paulo, que já compartilhou muitos momentos da minha vida e que a cada dia me encanta com sua alegria... Amor, obrigada pela ajuda, incentivo, amor e carinho!

Aos meus avós e demais familiares que, durante a minha formação, sempre estiveram presentes, mesmo quando a distância dificultava o encontro...

À Confraria, que, em um todo, me auxilia na sustentação, na compreensão do mundo e no encontro comigo mesma.

Muito obrigada!

## RESUMO

Esta pesquisa analisa narrativas orais e escritas de adultos não alfabetizados ou não concluintes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre os motivos que os mobilizam à frequência escolar. Através de um estudo de caso em duas turmas do Programa de Alfabetização de Adultos de uma instituição filantrópica da Grande Porto Alegre, na qual sou professora, foram realizadas gravações de voz dos participantes nas narrativas orais e de imagens das produções escritas, advindas do questionamento disparador: “Por que motivos você está estudando?”. Outra estratégia metodológica foi minha observação das aulas com registro em diário de campo, na qual pude ter acesso a outros motivos, descritos pelos alunos, como justificativas para a escolarização. Contando com o aporte teórico dos Estudos Culturais e dos Estudos do Alfabetismo, as análises, por meio da categorização das narrativas, que convergem ou divergem nas oralidades e nos registros escritos, permitiram lançar hipóteses a respeito das práticas sociais, de leitura e de escrita que os sujeitos acreditam ser viabilizadas com o domínio dos conhecimentos valorizados pela instituição escolar. Percebo que há narrativas aliadas aos “mitos do alfabetismo” e da escolarização; por outro lado, outras práticas contextualizadas justificam a frequência escolar, relacionadas ao desejo de possuir carteira de motorista, ao trabalho, à família, à aprendizagem do ler e escrever, à esfera da rua, à religiosidade, à autonomia do sujeito, ao uso de tecnologias.

Palavras-chave: **Estudos Culturais. Alfabetização de adultos. Escolarização.**

VILLA, Luciane Marcon. **“Por que motivo você está estudando?”: narrativas orais e escritas de adultos que frequentam a escola.** Porto Alegre: UFRGS, 2010. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Registro escrito de Neivaldo (68 anos, aposentado e chacareiro.) .....	22
Figura 2 – Registro escrito de Roberta (40 anos, doméstica) .....	22
Figura 3 – Registro escrito de Betina (50 anos, dona de casa.) .....	22
Figura 4 – Registro escrito de Jaqueline (57 anos, dona de casa e dona de farmácia) .....	23
Figura 5 – Registro escrito de Cláudia (57 anos, pensionista e babá).....	24
Figura 6 – Registro escrito de Alzemiro (69 anos, aposentado e pastor).....	28
Figura 7 – Registro escrito de Diva (65 anos, aposentada e cozinheira).....	31
Figura 8 – Registro escrito de Larissa (51 anos, recicladora.).....	31
Figura 9 – Registro escrito de Raila (78 anos, dona de casa, aposentada como costureira).....	33
Figura 10 – Registro escrito de Querida (29 anos, auxiliar de limpeza).....	33
Figura 11 – Registro escrito de Dida (53 anos, dona de casa).....	34
Figura 12 – Registro escrito de Letícia (50 anos, dona de casa).....	37
Figura 13 – Registro escrito de Linda (40 anos, doméstica).....	38
Figura 14 – Registro escrito de Rosa de Sharon (49 anos, costureira).....	40
Figura 15 – Registro escrito de Carla (45 anos, desempregada – produtora de trufas artesanais).....	42
Figura 16 – Registro escrito de Pedro (36 anos, tratador/treinador de cavalos)....	42
Figura 17 – Registro escrito de Cafuringa (50 anos, pintor automobilístico).....	43

## SUMÁRIO

<b>1 CAMINHADA ACADÊMICA E DOCENTE: DA INSPIRAÇÃO TEMÁTICA.....</b>	<b>06</b>
<b>2 APRESENTAÇÃO DO AMBIENTE DA PESQUISA E DA JUSTIFICATIVA METODOLÓGICA.....</b>	<b>09</b>
2.1 SOMOS (RE)PRODUZIDOS PELOS “MUITOS OUTROS” COM OS QUAIS CONVIVEMOS.....	09
2.2 ARQUITETURA DA PESQUISA.....	13
<b>3 “POR QUE MOTIVOS VOCÊ ESTÁ ESTUDANDO?”: AS NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS DOS ADULTOS.....</b>	<b>20</b>
3.1 “NÃO QUERO SER ANALFABETA!”: O MITO DO ALFABETISMO E DA ESCOLARIZAÇÃO .....	20
3.2 MOVIMENTOS DE ESCOLARIZAÇÃO CONTEXTUALIZADOS E DE UTILIZAÇÃO COTIDIANA.....	29
3.2.1 Estou estudando “porque a gente vê as coisas e não sabe”: a escolarização mobilizada pelo desejo pessoal.....	30
3.2.2 “Quero ‘pegar’ o ônibus sem me perder ou ter que pedir ajuda”: o cotidiano na sociedade letrada (re)produzindo a mobilização para a escolarização.....	39
<b>4 EMARANHANDO REFLEXÕES, FINALIZANDO PONDERAÇÕES.....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>50</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>53</b>

## 1 CAMINHADA ACADÊMICA E DOCENTE: DA INSPIRAÇÃO TEMÁTICA

Acredito que tudo o que pretendo pesquisar nesta proposta de trabalho de conclusão do curso de Pedagogia<sup>1</sup> tem como princípio a minha caminhada como docente desenvolvida em diferentes estágios curriculares<sup>2</sup> e extracurriculares<sup>3</sup>, constituída ao longo das direções que fui trilhando, configurada pelas escolhas das disciplinas eletivas<sup>4</sup>, por leituras realizadas... Não me envergonho ao confessar que a escolha pelo referido curso não foi consciente, mas por seleções relacionadas à minha afinidade com assuntos e conhecimentos associados à área das ciências humanas.

Com o passar do tempo, fui me encontrando, ou melhor, fui encontrada, pelas propostas dos estágios extracurriculares. Comecei a pautar as aprendizagens do curso de graduação às práticas de sala de aula e ao desafio de valorizar e significar a iniciativa. A busca dos alunos<sup>5</sup> à escolarização me conduziu a tomar partido de escolhas, direções, focos, estudos, compreensões relativas à dedicação aos estudos propostos e às possibilidades, como já comentadas, proporcionadas pelo curso de Pedagogia.

Leciono, na condição de estagiária extracurricular, há aproximadamente dois anos, em turmas de alfabetização de jovens e adultos em uma Instituição Filantrópica da Grande Porto Alegre. Nesta atividade, passaram por minhas intervenções seis turmas que abrangem do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, sendo intercaladamente três turmas do primeiro e segundo ano e outras três do terceiro ao quinto ano, divididas assim pela proposta institucional de priorizar a aceleração da aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Sou aluna do referido curso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com ingresso na licenciatura em Pedagogia no ano-semester de 2007/1.

<sup>2</sup> São nomeados “estágios curriculares”, no curso de Pedagogia da UFRGS, a prática docente realizada em período reconhecido, registrado no currículo obrigatório e não tendo remuneração.

<sup>3</sup> Os “estágios extracurriculares” são uma modalidade de prática na qual os estudantes saem a campo, referendados por legislação pré-estabelecida, para colocar em prática seu aprendizado e adquirir experiência. Nesta proposta o trabalho é remunerado, frequentemente, com uma “bolsa-auxílio”.

<sup>4</sup> Nomenclatura da UFRGS para as disciplinas em que as escolhas são de opção dos estudantes.

<sup>5</sup> Embora consciente do viés sexista da Língua Portuguesa, que usa o gênero gramatical masculino para se referir tanto a mulheres como a homens, optei por utilizar tal opção linguística por questões de facilidade de leitura.

Nesta trajetória docente e concomitantemente acadêmica, observo que muitas das realidades comentadas a partir da observação de outras colegas que exerceram práticas docentes nas mais diversas localidades da região metropolitana (Viamão, Alvorada, Guaíba, bairros de Porto Alegre...) apresentam características semelhantes em relação às comunidades atendidas nas classes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Considero relevante explicitar que me direcionei a estas reflexões por conviver com adultos, os quais narram suas histórias de vida e justificam suas presenças na escola por resgate às interrupções provocadas pela família. Quase que unanimemente, os estudantes relatam ter abdicado da frequência aos bancos escolares em prioridade ao trabalho na roça, no trato com animais, ou nos afazeres domésticos com o objetivo de auxiliar no orçamento e ampliar as chances de uma melhor qualidade de vida.

Diante disso, minha inquietação incide na crença de que a prática pedagógica escolar, por também não estar isenta na produção dos sujeitos, poderia ser mais produtiva no sentido de explorar e ampliar as perspectivas iniciais dos alunos, aquelas que, de certo modo, mobilizaram os sujeitos a se desacomodarem e a tomarem a iniciativa de participar de um programa de alfabetização escolar. Com referência a este enfoque, questiono sobre quais são as marcas identitárias que mobilizam jovens e adultos analfabetos ou não concluintes dos anos iniciais do Ensino Fundamental a frequentarem os bancos escolares. Quais são ou seriam estes motivos que provocam os alunos da classe onde leciono a ponto de eles desejarem e acreditarem que a participação escolar os complementarás? Meu objetivo, através do levantamento de dados de uma pesquisa empírica, consiste em relacionar as buscas dos jovens e adultos e refletir sobre as possibilidades da escola como participante e colaboradora para o desenvolvimento e o alcance dos objetivos e desejos destes sujeitos.

Sob estes aspectos, mobilizada por estes objetivos, realizei um estudo de caso em duas turmas do Programa de Alfabetização de Adultos de uma instituição filantrópica da Grande Porto Alegre, RS, Brasil, onde leciono como professora titular. Neste ambiente realizei gravações de voz entre os participantes, colhendo narrativas orais e de imagens das suas produções escritas, advindas do questionamento disparador: "Por que motivos você está estudando?". Outra estratégia metodológica foi minha observação de aulas com registro em diário de campo, sob o qual pude ter



acesso a outros motivos, descritos pelos alunos, como justificativas para sua escolarização.

Contando com o aporte teórico dos Estudos Culturais e dos Estudos do Alfabetismo, as análises, por meio da categorização das narrativas dos sujeitos, permitiram lançar hipóteses a respeito das práticas sociais, de leitura e de escrita que eles acreditam ser viabilizadas com o domínio dos conhecimentos valorizados pela instituição escolar. Tendo em vista o exposto, meu trabalho é organizado em quatro seções e, para além das apresentações sobre a minha caminhada de constituição acadêmica e docente, referendada nesta primeira seção, comento a organização dos próximos capítulos.

Na segunda seção, denominada “Apresentação do ambiente da pesquisa e da justificativa metodológica”, subdivido dois enfoques sob os quais situo o leitor no ambiente da pesquisa, descrevendo observações relacionadas à instituição escolar e desenvolvo um texto sobre as minhas justificativas metodológicas.

A terceira seção que se intitula “Por que motivos você está estudando?": as narrativas orais e escritas dos adultos” é destinada às análises dos dados levantados no decorrer desta pesquisa. Para tal, classifico os movimentos justificados para a escolarização, pelos sujeitos participantes, em duas subseções, nas quais exploro narrativas relacionadas primeiramente ao “mito do alfabetismo e da escolarização” e, após, aos “movimentos de escolarização contextualizados e de utilização cotidiana”. Ainda, nesta segunda subseção, teço reflexões sobre a “escolarização mobilizada pelo desejo pessoal” e sobre “o cotidiano na sociedade letrada” (re)produzindo esta mobilização.

Na quarta seção, sob o título “Emaranhando reflexões, finalizando ponderações...”, apresento algumas considerações registradas e produzidas nesta pesquisa.

## **2 APRESENTAÇÃO DO AMBIENTE DA PESQUISA E DA JUSTIFICATIVA METODOLÓGICA**

Considerando relevante a explicitação metodológica utilizada para o levantamento de dados da pesquisa e não perdendo de vista que o material analisado é obtido a partir das interações em que eu, pesquisadora, ocupo o lugar de professora titular e, neste duplo papel, observo e registro em diário de campo, proponho e justifico, nesta seção, minhas escolhas pelos aportes teórico-metodológicos.

Prezando pela localização do leitor no espaço de minha interação, apresento, em primeiro lugar, o ambiente de minha prática docente e investigativa para depois dissertar sobre a justificativa metodológica, constitutiva da segunda subseção, na qual caracterizo e justifico as estratégias utilizadas para o levantamento de dados, embasados na pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.

### **2.1 SOMOS (RE)PRODUZIDOS PELOS “MUITOS OUTROS” COM OS QUAIS CONVIVEMOS**

Durante as práticas extracurriculares na EJA, realizei diversas intervenções pedagógicas e, a partir delas, fui me constituindo docente, realizando uma formação acadêmica recheada de questionamentos observados em sala de aula com a possibilidade e a interatividade da discussão no grupo de formação do curso de Pedagogia.

Direcionei a minha pesquisa, como já comentado, para os sujeitos das atuais turmas do Programa de Alfabetização de Adultos de uma Instituição Filantrópica da Grande Porto Alegre, onde é de praxe a posição de professor no referido segmento ser ocupada por estagiários da Pedagogia sob a responsabilidade e auxílio de uma Orientadora Educacional. Por organizações de nomenclatura, as turmas de minha

atuação como docente são designadas: ALFA I e ALFA II<sup>6</sup>, compreendendo, respectivamente, 1º e 2º anos e 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

O colégio funciona em três turnos, desenvolvendo cursos em Educação Básica, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos. A faixa etária atendida na instituição é ampla e inicia aos cinco anos, não possuindo idade máxima para a participação em cursos. Suas dependências apresentam amplo ambiente de salas de aulas, equipadas com um computador para pesquisas e, nas salas onde acontecem os cursos da EJA, aparelhos audiovisuais. Na instituição, também há uma biblioteca para leituras, pesquisas bibliográficas e consultas via internet, sala multiuso com equipamento multimídia, dois laboratórios de informática e laboratório de ciências. A diversidade de elementos tecnológicos acredito ser um dos motivos pelos quais há uma preferência em estudar nesta instituição em detrimento de outras, visto que muitos estudantes, como veremos no material empírico analisado, buscam o ambiente escolar como recurso para compreender o uso das tecnologias.

Se considerarmos o restante da estrutura, contamos ainda com três quadras para atividades físicas, horta, viveiro, pátios, área coberta para palestras de grande porte, laboratórios específicos para os cursos de eletrônica, administração, gastronomia, fuxico, patchwork. O desenvolvimento do curso de alfabetização permite, assim, a ampliação das possibilidades dos alunos para a participação nestes outros cursos, que complementam formações e criam alternativas de atuação profissional.

Na escolha do local para a instalação deste colégio, há aproximadamente trinta anos, a seleção recaiu prioritariamente fundamentada com base no entorno, isto é, por tratar-se de localidade habitada por um significativo número de pessoas carentes e sem acesso à escolarização. Atualmente a comunidade caracteriza-se por pessoas que, em sua grande maioria, possuem moradia própria, empregos formais. Poucas, se não nenhuma rua deixa de ser asfaltada, há tratamento de água e esgoto. A localidade conta com posto de saúde, coleta de lixo, comércio...

Considero significativo registrar que os alunos, em todos os níveis de ensino, são selecionados por critérios de residência próxima à escola, por situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que muitas vezes aproxima as comunidades

---

<sup>6</sup> ALFA é a denominação das turmas utilizada pela Instituição e abrevia a palavra “alfabetização”.

vizinhas, não tão favorecidas em termos de estrutura, ao colégio. Na EJA se atende, com prioridade, pais de alunos e outras pessoas da comunidade que, por inúmeras razões, não frequentaram a escola ou não concluíram as séries iniciais. Ressalto, porém, que, contraditoriamente ao que é apontado nos registros escolares das crianças, uma pequena parcela dos alunos matriculados nesta modalidade de ensino corresponde a pais de alunos da escola.

O curso de Alfabetização de Jovens e Adultos, na referida instituição, caracteriza-se como “livre”. Nesta proposta, os educandos possuem a liberdade de “ir e vir” conforme as demandas de suas realidades, seu início acontece no segundo semestre de cada ano e tem como projeto pedagógico a política de obrigatoriedade de progressão da ALFA I para a ALFA II.

Os estudos escolares são norteados por um documento pedagógico elaborado para a Alfabetização de Jovens e Adultos, o Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual encontramos, além dos conteúdos que devem ser abordados nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Estudos da Sociedade e da Natureza, a determinação do uso da Coletânea “Tecendo o Saber”, da Fundação Roberto Marinho, como material didático oficial nas práticas educacionais. O referido documento ainda valoriza a política de elaboração de Projetos com a intenção viabilizar a aprendizagem.

Minha prática como docente utiliza-se frequentemente dos aportes didáticos embasados na construção de projetos, que são seguidamente elaborados, desenvolvidos e avaliados por mim como práticas que valorizam e aproveitam os interesses demonstrados pelos estudantes das turmas de ALFA. Geralmente esta metodologia é elaborada dentro de algum assunto referente aos alunos, ou então à comunidade ou região, em que os discentes desenvolvem suas atividades diárias. Vale ressaltar que estes projetos, após serem elaborados pelo professor, devem passar por uma avaliação da Orientação Pedagógica do colégio e outra dos Orientadores da Instituição em nível nacional com núcleo central no estado de São Paulo. Como medida avaliativa do desenvolvimento dos discentes e da atividade docente, ao final do ano letivo, os alunos são submetidos a uma Avaliação Institucional nacional, em que o conhecimento dos conteúdos contidos no material didático é cuidadosamente exigido.

Como a instituição é vinculada a uma empresa privada, desde as primeiras trocas, realizadas entre a orientadora pedagógica e eu, a realidade empresarial fez-se presente em falas que exprimiam a necessidade de cumprirmos metas relacionadas à empregabilidade dos alunos, ou seja, as pessoas matriculadas deveriam possuir alguma atividade profissional, sejam elas autônomas, legais, provisórias, aceitando-se também aposentados. Outras exigências que nós – principalmente eu como educadora em contato direto com os alunos – deveríamos cumprir, seria o controle da evasão e da aprovação, não havendo indicativos de como efetuaríamos tais exigências.

A característica de altos índices evasivos, corriqueira no segmento, acredito ser a maior dificuldade e desafio para os gestores do curso. Planos contra estas perdas são frequentemente elaborados e medidas de suporte escolar são desenvolvidas por mim enquanto professora titular, mas, quando surge uma proposta ou mudança de horário relacionada ao emprego, os alunos dão prioridades a elas, postergando seus desejos e objetivos verbalizados no início do curso. Com o meu foco direcionado para o público da EJA e considerando o período de minha atuação na Educação, observo que muitas das pessoas que frequentavam e frequentam o curso de Alfabetização de Jovens e Adultos são oriundas das regiões interioranas de nosso estado. As informações trazidas por elas, muitas vezes, configuram-se a partir de uma realidade de vida na qual contextos socioeconômicos dificultaram e até mesmo impediram a frequência aos bancos escolares. Devido às dificuldades financeiras, as migrações do interior para o meio urbano tornaram-se inevitáveis e, com elas, novas habilidades foram exigidas. Tais informações foram consideravelmente trazidas nas classes de minha atuação, mas no dia-a-dia sempre observei que as narrativas sobre estas justificativas das carências eram superadas por outras necessidades ainda não completamente conhecidas, as quais são objeto de pesquisa para este trabalho.

Na tentativa de entender o que se passa, identifico que os sujeitos discentes, presentes no decorrer de meu estágio, possuem sonhos e projetos de futuro que incluem a escolarização, mas, em contrapartida, observo que cada vez mais aparecem dificuldades para a formação das turmas neste segmento na instituição de ensino. No ambiente de sala de aula, fazem-se presentes apenas 28 alunos. A demanda estabelecida pelas diretrizes educacionais federais previstas indicam, entretanto, uma

possibilidade de 80, se considerássemos as duas turmas que compõem os anos iniciais do Ensino Fundamental para jovens e adultos.

O que tenho escutado dos alunos e de outras pessoas é a predominância de preconceitos sociais que os inibem de frequentar os bancos escolares. Dentre outros motivos, também escuto sobre a dificuldade de adequação nos horários dos empregos em relação aos oferecidos para a aprendizagem e a necessidade de realizar horas extras para complementar o salário e auxiliar no pagamento das despesas mensais. Durante o curso de Pedagogia e através de minha inserção na prática docente, percebi a gravidade desta situação que o movimento privado, as condições contemporâneas de trabalho e as exigências de produtividade provocam na formação escolar.

## 2.2 ARQUITETURA DA PESQUISA

Partindo do contexto institucional e comunitário descrito, tento viabilizar um levantamento de dados, na sala de aula de minha atuação, através da organização com base em uma abordagem qualitativa que, como descreve André (1995), é uma pesquisa que serve, desde sua raiz no século XIX, para o estudo dos fenômenos sociais e humanos.

Iniciei a mobilização para o levantamento de dados com a ênfase no processo que estava provocando a frequência dos sujeitos nos bancos escolares e não pela crença na obtenção de produtos, resultados finais, os quais, segundo André (1995), são elementos importantes da pesquisa etnográfica. Através de conversa com a Orientadora Pedagógica da instituição, comuniquei-a do desafio que o último semestre do curso de Pedagogia me instituía. Apresentei a proposta de pesquisa embasada na curiosidade de analisar as narrativas mobilizadoras dos jovens e adultos que compunham as turmas de alfabetização em relação à frequência nos bancos escolares e frisei o sigilo ético que preservaria a identidade do colégio. Questionei-a, então, sobre a permissão de desenvolver esta pesquisa; ela, por sua vez, conversou com a diretora

e, após uma semana, confirmou a permissão de promover a abordagem no que dizia respeito ao local escolar.

O passo seguinte foi solicitar a anuência dos estudantes através da exposição da minha formação universitária e, da mesma forma, apresentei minhas pretensões investigativas e convidei-os à participação na pesquisa. As turmas, mesmo em momentos distintos, foram muito receptivas à proposta, verbalizando a felicidade em auxiliar-me na “escrita de meu livro” como um dos estudantes comentou.

A partir disso, apresentei às turmas o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Apêndice), realizando a leitura do mesmo, acompanhada de alguns alunos. Comentei que o documento assegurava a seriedade do trabalho e explicava como seria a utilização dos dados por eles fornecidos.

Salvo os estudantes que estavam infrequentes, todos os demais participaram da pesquisa e concordaram com a assinatura do termo, o qual foi emitido em duas vias, permitindo que tanto eu quanto eles possuíssemos um documento de concordância dos processos decorrentes.

Propus às turmas que pensassem em pseudônimos, como alternativa para a preservação de suas identidades no momento em que eu me referisse as suas narrativas. Assim, em uma folha A4, todos registraram nomes próprios, apelidos, abreviaturas para que eu fizesse referências sigilosas. Embora houvesse a verbalização de muitos dos alunos sobre a ausência de preocupação quanto ao meu registro com seus nomes verídicos, a proposta foi bem recebida e o exercício de pensar em outra denominação para si foi desafiador, reflexivo e divertido. Muitos dos nomes escolhidos traduzem os reflexos da interação pessoal de cada sujeito, assim, o que pode ser caracterizado como incomum e até impróprio para um trabalho acadêmico, como se configura este, é contextualizado na vivência dos estudantes, em suas relações, preferências e subjetividades. Procuro construir uma visibilidade, um olhar mais atento, proporcionando uma breve contextualização das justificativas quanto à escolha de alguns dos pseudônimos, dada por alguns dos alunos, as quais serão apresentadas nas notas de rodapé, quando estes assim forem citados.

Com relação ao levantamento de dados em si, constituído através de entrevistas e de propostas de escrita com os estudantes que se dispuseram a participar do estudo,

foram realizadas gravações de voz dos participantes e de imagens das produções escritas, as quais foram mobilizadas a partir do questionamento disparador: “Por que motivos você está estudando?”. As turmas ALFA I e ALFA II elaboraram suas respostas para o referido questionamento em ocasiões distintas. A estratégia para a entrevista com os alunos, como explicitada, teve um momento oral e outro de proposta de produção escrita, em que promovi um espaço para a escuta atenta dos sujeitos que tentavam explicitar suas justificativas para o movimento de frequência escolar, conforme evidenciarei nos registros seguintes. Considero relevante justificar que, para esta pesquisa, utilizo o conceito de entrevista referendado por Silveira (2002, p.120), sob o qual é proposto que esta forma de levantamento de dados é constituída de “eventos discursivos complexos, forjados não pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise.”

Na primeira turma, por constituir-se de 11 alunos frequentes, sete homens e quatro mulheres, priorizei que a proposta fosse desenvolvida no momento em que todos estivessem presentes, assim introduzi a pesquisa tendo como estratégia inicial a entrevista para que, posteriormente, fosse facilitado o registro escrito pessoal. Direcionei um a um a problemática supracitada: “Por que motivos você está retornando aos bancos escolares?”<sup>7</sup>, o questionamento em si sofria modificações, mas a essência mantinha-se e, em semicírculo, elaboramos uma conversa intercalada entre eu, professora, e cada um dos sujeitos. Não demorou muito para que a organização de locutores fosse constituída por um imenso debate em que, além dos presentes responderem a pergunta direcionada por mim, problematizaram questões como a vergonha de ser analfabeto e estar frequentando a escola depois de adulto em contraponto a outros que verbalizavam orgulho por estar estudando. A conversa foi gravada, os elementos das narrativas foram transcritos e organizados em um quadro para a minha análise, com base na minha interpretação do que foi verbalizado pelos alunos.

---

<sup>7</sup> Este questionamento é diferente do título porque foi modificado ao longo da interação com os alunos, como explicitado no transcrito da descrição metodológica.



Em um segundo momento, organizado no encontro do dia seguinte com a mesma turma, propus o registro escrito da resposta do questionamento disparador, composto pela mesma pergunta do início da entrevista. Disponibilizei folhas A4 sem pauta e orientei os educandos a datarem, a nomearem-na e a registrarem o questionamento apontado na lousa. Nesta turma observei, através de mapeamento das hipóteses de leitura e escrita realizadas há pouco mais de um mês antes dessa atividade, que os alunos encontravam-se em diferentes níveis de conceitualização da escrita<sup>8</sup>, motivo pelo qual o registro particular de cada um sofreu intervenções minhas. Destaco que, de forma alguma, auxiliei a escrita de qualquer outra coisa senão o verbalizado pelos educandos, esta prática de intervenção foi por mim desenvolvida naquele momento em que o registro escrito tornava-se significativa e muitos alunos, justificando-se que depois eu tomaria nota do que escreveram como estratégia para não interferir no registro pessoal, sequer se disponibilizaram a fazê-lo. Os educandos que escreviam conforme a hipótese alfabética demonstraram tamanha insegurança pelo meu afastamento que defenderam a ideia de inutilidade de sua escrita, pois eu não a compreenderia, tendo que registrar novamente todo o dito. A prática da reescrita é comum diante de registros de caráter iniciais no processo de aquisição da língua escrita. Como explicitiei para o grupo que não realizaria intervenções nos registros, ou seja, não modificaria suas formas de expressão, muitos negaram sua capacidade de produção escrita. Tomei, assim, a atitude de aproximar-me e provocá-los à utilização das habilidades que já conhecia em cada um. Em muitos momentos, após a aceitação da prática de escrita, a turma questionava-me sobre a representação escrita de fonemas, assim, muitas das produções apresentadas neste trabalho não representam fielmente as características dos níveis de escrita que os alunos têm no cotidiano. Tal intervenção não comprometeu, entretanto, o conteúdo dos textos, já que gravei a conversa estabelecida na elaboração da escritura com os alunos.

Voltando-me para a descrição dos acontecidos, na turma ALFA II, enfatizo que estabeleci um caminho inverso. Priorizando a reflexão particular sobre os motivos que mobilizaram os discentes à frequência na escola, solicitei que o registro escrito, com o

---

<sup>8</sup> Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), organizam a gênese do processo de aquisição da escrita em cinco níveis (1, 2, 3, 4 e 5), sendo que o último caracteriza o final da evolução, no qual os sujeitos escrevem a partir do princípio alfabético.

mesmo material e sob as mesmas orientações da turma ALFA I, fosse realizado anteriormente à entrevista. Mesmo os alunos que não escreviam sob o sistema alfabético, se dispuseram a produzir o texto sem minhas intervenções. O grupo em questão possui dezessete educandos, sendo onze mulheres e seis homens, apenas um dos seis homens não participou da pesquisa devido a sua situação de infrequência escolar, impossibilitando-me de convidá-lo.

Após uma semana dessa primeira parte do levantamento, organizei as entrevistas com a turma que foram divididas em dois momentos devido à extensão do tempo disponível e utilizado em uma aula para a conversa: sete pessoas foram entrevistadas perante o grupo em um primeiro momento e as nove demais no dia seguinte. A dinâmica estabelecida aproximou-se do descrito como desenvolvido pela turma ALFA I e também neste grupo a entrevista configurou-se, após um determinado momento, em uma grande discussão sobre a temática da frequência aos bancos escolares.

Inicialmente o questionamento disposto, colocado aos sujeitos, para provocá-los a relatarem sobre quais haviam sido os motivos que os levaram a retornar à escola, provocou a interpelação de uma aluna que problematizava sobre a relevância de sua participação na pesquisa, visto que o questionamento central direcionava-se, até aquele momento, para pessoas que estavam retornando aos bancos escolares e ela não havia estudado em qualquer instituição anteriormente. Provoquei o grupo a me auxiliar na modificação da pergunta sem alterar o sentido para os demais presentes. Assim como observado na escritura deste trabalho de conclusão podemos perceber que me refiro ao questionamento disparador da discussão como “os motivos que levaram os sujeitos a frequentarem os bancos escolares” valorizando assim a participação desta colega. Atentei, após o acontecido, para a possibilidade da existência de outras pessoas que haviam partilhado da mesma experiência da aluna, mas, na ausência desta característica, não incitei a turma ALFA I a uma avaliação do questionamento central.

Concluindo esta seção, posso ainda referendar que - através desta observação dos sujeitos do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, da entrevista e da análise de documentos - busquei elementos que explicitem identidades, histórias de

vida, sonhos, inquietações, que representam os desejos dos jovens e adultos que frequentam as classes de alfabetização.

Procurei, através da investigação de aspectos subjetivos, de motivações explícitas ou não, da mesma forma que foi utilizada a abordagem qualitativa, compreender uma “descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais na sala de aula (...)” (Moita Lopes, 1996, p. 88). Nesta perspectiva, esta pesquisa apresenta características da etnografia que, segundo André (1995), é uma “descrição cultural”.

A metodologia utilizada pelos Estudos Culturais pode-se valer de uma bricolagem de estratégias e instrumentos de pesquisa. Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003), a etnografia, a análise textual e do discurso e muitos outros caminhos investigativos são inventados para poder compor os objetos e corresponder a seus propósitos. Neste sentido, considero relevante evidenciar que outra estratégia para o levantamento de dados desta pesquisa, para além da entrevista descrita anteriormente, foi a observação com registro em diário de campo, o qual fui desenvolvendo ao longo do período de levantamento de dados e no qual tomei nota de outros motivos justificados pelos alunos para terem voltado a estudar que não foram ditos na situação da entrevista. É justamente por estes variados elementos que este trabalho se configura como etnografia, pelo fato de ter acompanhado os sujeitos ao longo do processo investigativo. Procurei agir como pesquisadora na turma, não apenas como professora; assim, o cotidiano na sala de aula acabou sendo alterado potencialmente pela repercussão que as propostas de reflexão promoveram ao serem desenvolvidas. A atenção para o inusitado, o cuidado com as minhas falas, na tentativa de possibilitar que os sujeitos se sentissem mais à vontade frente à construção e à organização de suas narrativas sobre as suas mobilizações para a escolarização, inquietaram-me durante vários dias e fizeram-me refletir sobre o tanto que a etnografia mobiliza para a imersão, participação na cultura pesquisada.

Na educação, o estudo descritivo, um dos elementos da etnografia, é focalizado em uma unidade, seja ela uma escola, um professor, ou professores, aluno(s) ou sala de aula. A “preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (André, 1995, p. 29)

é outra característica que justifica a etnografia como metodologia desta pesquisa, visto que, este estudo, para que seja reconhecido, antes de tudo, caracteriza-se com requisitos outros, configurando um “sistema bem delimitado” (André, 1995, p. 31). Busco, através da pesquisa etnográfica, a “formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem” (André, 1995, p. 30), pois “quando os estudiosos das questões educacionais recorrem à abordagem qualitativa, eles buscavam uma forma de retratar o que se passa no dia-a-dia das escolas.” (André, 1997, p. 4).

Encerro esta redação tendo por intermédio o início de uma maior compreensão do ser etnógrafo. Nesta escrita, a descrição aqui apresentada busca recuperar, (re)construir o vivido nos dias em que busquei intencionalmente dirigir um olhar diferenciado para o ambiente da sala de aula. Santos (2005) me auxilia na reflexão de que a ilusão do etnógrafo talvez seja a de que algum dia consiga esgotar completamente, por meio da narrativa, as possibilidades e todas as significações que esta cultura possa ter. Como ele, posso dizer que nenhuma cultura, nenhuma relação humana, conseguirá ser resumida, explicitada, justificada por meio de uma narrativa. As relações entre sujeitos, pensamentos, querer e seres são construídas através de inúmeras interações e relações subjetivas. Não conseguirei, por mais esforço e dedicação que empreenda, dar conta de explicitar todas as possibilidades dos alunos frequentes na sala de aula, temática desta pesquisa. Meu olhar, minha interpretação da realidade também é constituído, construído pelas muitas (re)produções e pelos “muitos outros” com os quais convivo, o que também resulta em uma limitação de ser pesquisador.

### 3 “POR QUE MOTIVOS VOCÊ ESTÁ ESTUDANDO?”: AS NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS DOS ADULTOS

Contando com o aporte teórico dos Estudos Culturais e dos Estudos do Alfabetismo, as análises, por meio da categorização das narrativas, que convergem ou divergem nas oralidades e nos registros escritos, permitiram lançar hipóteses a respeito das práticas sociais, de leitura e de escrita que os sujeitos acreditam ser viabilizadas com o domínio dos conhecimentos valorizados pela instituição escolar. Percebo que há narrativas que justificam a escolarização aliados aos “mitos do alfabetismo”. Por outro lado, observo muitas outras práticas contextualizadas relacionadas ao desejo de possuir carteira de motorista, ao trabalho, à família, à aprendizagem do ler e escrever, à esfera da rua, à religiosidade, à autonomia do sujeito, ao domínio do uso das tecnologias que justificam a frequência escolar. Tais narrativas são apresentadas e examinadas a seguir em duas subseções.

#### 3.1 “NÃO QUERO SER ANALFABETA!<sup>9</sup>”: OS MITOS DO ALFABETISMO E DA ESCOLARIZAÇÃO

Na imaginação popular, o alfabetismo é a característica distintiva mais importante de um homem civilizado e de uma sociedade civilizada. Expressões dessas atitudes são prontamente colhidas na imprensa popular... A suposição de que o analfabetismo é um problema de consequências sociais e pessoais terríveis é sustentada não apenas por leigos, mas está implícita nos trabalhos dos estudiosos. (Graff, 1990, p. 30)

Pensar as mobilizações dos sujeitos adultos para a escolarização implica também a problematização das expressões que estão em voga na efervescência do discurso viabilizado pela globalização. Graff problematizou muito dos “mitos do alfabetismo” acerca da importância do saber ler e escrever, mas o substancial para este estudo está na relação que estabeleço entre os discursos da maioria dos estudantes do Programa

---

<sup>9</sup> Fala da aluna Bárbara (65 anos, dona de casa e artesã) como resposta ao questionamento: “Por que motivos você está estudando?”.

de Alfabetização de Adultos como resposta para o questionamento disparador que indaga sobre as mobilizações, destes sujeitos, para a escolarização e as reflexões explicitadas pelo autor relacionadas ao alfabetismo.

Como as turmas participantes desta pesquisa estão relacionadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas das narrativas estabelecem referência aos processos da aquisição e/ou domínio dos usos da leitura e da escrita. Quero observar que o “[...] alfabetismo deve ser visto como uma base, um fundamento, não como um fim ou conclusão”, que o alfabetismo constitui-se de uma “[...] tecnologia ou conjunto de técnicas para a comunicação, a decodificação e a reprodução de materiais escritos ou impressos” (Graff, 1990. p.35). Sendo assim, falo a partir de uma relação entre o mito do alfabetismo e o da escolarização, visando problematizar a carga de importância projetada à escola como espaço para as soluções de muitas das questões sociais.

Das vinte e seis pessoas participantes desta pesquisa, quatorze apresentaram narrativas relacionadas a algum mito do alfabetismo e/ou da escolarização. Onze registraram na escrita tais discursos e sete verbalizaram oralmente motivos para estar estudando que vieram ao encontro das expressões difundidas do porque é significativa a escolarização.

Nas discussões sobre o alfabetismo, o papel do contexto sócio-histórico é essencial; assim, posso analisar o material levantado na pesquisa de inspiração etnográfica para elencar alguns dos muitos discursos naturalizados na cultura da sala de aula onde atuo. Como já comentado, há uma significativa porcentagem de educandos que carregam, em suas narrativas, elementos que, da forma como pretendo entendê-los, são produzidos por uma cultura que considera como consequências, implicações do alfabetismo, “efeitos cognitivos, afetivos, comportamentais e atitudinais” (Graff, 1990, p. 34). Tais efeitos compõem, segundo Graff (1990, p.35), uma relação de características que são estabelecidas a partir de atitudes sociais que:

[...] vão desde empatia, espírito de inovação, atitude empreendedora, ‘cosmopolitanismo’, espírito crítico em relação à informação e à mídia, identificação nacional, aceitação tecnológica, racionalidade e compromisso com a democracia, até oportunismo, linearidade de pensamento e comportamento, ou resistência urbana!

Em outros níveis, o alfabetismo é visto como “[...] um requisito para o desenvolvimento econômico, ‘decolagens’, modernização, desenvolvimento político e

estabilidade, padrões de vida, controle da fertilidade, e assim por diante.” (Graff, 1990, p. 35).

Diversos alunos, como Neivaldo<sup>10</sup> (figura 1), Roberta (figura 2), Betina (figura 3), Jaqueline (figura 4), Cláudia (figura 5), registraram narrativas que reafirmam parte desta construção. O primeiro exemplo que apresento justifica o porquê de estudar pela afirmativa: “Ter mais conhecimento”. Nas palavras de Neivaldo, Roberta e Betina:

CODO-ON APOSENTADO  
 PORQUE VOTEI A ESTUDAR EU QUERO  
 APRENDE MAIS E TE CRESCIMENTO

Figura 1 – Registro escrito de Neivaldo (68 anos, aposentado e chacareiro)

propriedade doméstica  
 porque votei a estudar eu quero  
 aprende mais e te crescimento

Figura 2 – Registro escrito de Roberta (40 anos, doméstica)

POR QUE MOTIVO VOCÊ ESTÁ ESTUDANDO?  
 EU QUERO APRENDER LER E CRESCIMENTO A  
 AGETE NÃO CABER LER POR A GENTE VER  
 ASS COIZA E MU SAB

Figura 3 – Registro escrito de Betina (50 anos, dona de casa)

<sup>10</sup> Os nomes próprios apresentados no decorrer da pesquisa são pseudônimos escolhidos pelos sujeitos participantes da mesma com o objetivo de preservar a identidade conforme o sigilo ético que rege o trabalho.

Tais registros promovem o meu questionamento sobre o que leva estas pessoas a produzirem esses discursos. Schuman, Inkeles e Smith (1967 *apud* Graff, 1990, p. 35-40) realizam uma reflexão para explicar isso:

Em vez de descobrir o alfabetismo como um fator que permeie e molde toda a visão de mundo de uma pessoa, encontramos-lo limitado àquelas esferas em que uma experiência vicária e abstrata é essencialmente significativa. A parte mais prática da visão de uma pessoa, entretanto, é determinada por sua experiência cotidiana em papéis significativos.

Os adultos estão justificando um alfabetismo no vazio, indo de acordo com o “mito”, não lançam uma justificativa contextual, estão reproduzindo um discurso circulante justamente por não trazer experiências cotidianas em papéis significativos nas narrativas. O alfabetismo no abstrato não tem sentido e é essa compreensão que me permite pensar sobre a utilização deste conhecimento que é mobilizador para a frequência escolar. Como o psicólogo Lewis (1953 *apud* Graff, 1990, p. 40) reconheceu: “O único alfabetismo que importa é o alfabetismo em uso. O alfabetismo em potencial é vazio, é um vazio”. “Ter mais conhecimento”, nas palavras destes sujeitos, é muito amplo, vago, exprime, a meu ver, um movimento de insuficiência e incapacidade que contraria as oralidades de conquistas e saberes que aceiram na sala de aula.

Outras narrativas escritas viabilizaram respostas para o questionamento sobre os motivos que levaram os alunos à escolarização, justificando um suprimento à “desatualização” (registro escrito de Jaqueline), como uma forma de “tornar-se uma pessoa mais culta” e como “meio para exercitar o cérebro” (registro escrito de Cláudia):

Por que motivo você está estudando?

Eu voltei a estudar, porque a minha escolaridade foi muito curta.

Estava muito desatualizada.

Figura 4 – Registro escrito de Jaqueline (57 anos, dona de casa e dona de farmácia)



Por que motivos você está estudando?  
 O primeiro motivo é exercitar o meu cérebro,  
 e também pretendo tirar a carteira de motorista.  
 E também para me tornar uma pessoa mais culta.

Figura 5 – Registro escrito de Cláudia (57 anos, pensionista e babá)

Os sujeitos estão conferindo à escolarização muita responsabilidade e poder, acabam construindo mais um mito, o da escolarização, pois atribuem à instituição escolar demasiada responsabilidade, como se ela fosse garantir todas essas questões, postas em seus registros. Não quero parecer “desacreditada” no papel da escola, já que concordo que ela possa contribuir para que os sujeitos alcancem os objetivos narrados, mas, possivelmente, apenas em parte, já que não conseguirá e nem foi constituída para dar conta de tudo.

Na área do estudo e da interpretação do alfabetismo, em sua relação com os mitos, há uma dicotomia tirânica que se estabelece ao considerarmos binômios como: “[...] alfabetizado e analfabeto, escrito e oral, impresso e manuscrito, e assim por diante.” (Graff, 1990. p. 41). Muitos dos dados desta pesquisa foram explicitados oralmente, ou através das escritas, pelos educandos em diversos momentos na sala de aula. Um exemplo significativo desta “dicotomia conceitual” é oralizado durante a entrevista oral pela aluna Bárbara que, aos 65 anos, exerce atividades relacionadas ao cuidado da casa e produz artesanatos como crochê, pinturas e bordados:

<p><b>Professora-Pesquisadora:</b> Por que motivos você está estudando?  <b>Bárbara:</b> Porque eu não quero ser analfabeta.</p>
--

Quero, relacionado a estes binômios, salientar duas relações que estão diretamente ligadas às “dicotomias conceituais”. Em primeiro lugar, quando Bárbara afirma não querer ser “analfabeta”, presume-se que ela compreenda o significado de ser alfabetizado, seu valor utilitário, sua conveniência no dia-a-dia relacionada também às interações sociais, sua carga de reconhecimento ou “naturalidade” viabilizada na mídia.

Em segundo lugar, posso refletir, também, sobre as diferenças, a oposição e o lugar que “autorizamos” narrar pensamentos, crenças de si. Refiro-me aos registros escritos e orais que compõem uma dicotomia no imaginário popular, a “permissão” e a legitimação de narrativas. Quando Bárbara verbaliza, em momentos de entrevista, escrita ou oral, “não quero ser analfabeta”, posso inferir outras afirmativas que estão relacionadas a esta, incluídas em dizeres descontextualizados. Em contrapartida, como registrado em diário de campo, obtido através de minha observação das narrativas em sala de aula, quando o questionamento “Por que motivos você está estudando?” ocupa um lugar menos “formal”, como uma discussão descontraída que inicia através de outras proposições, a narrativa que justifica a dedicação, a participação no ambiente escolar, modifica-se e ganha sentidos mais significativos, contextualizados e até “menos nobres” se considerássemos a carga com que é construído e veiculado o incentivo à frequência escolar, como no excerto abaixo advindo do diário de campo:

<p><b>Bárbara:</b> Estou estudando porque quero ler as minhas revistas de artesanato e minhas receitas.</p>
---

É interessante observar que a maioria das narrativas que apresentam relação com “mitos” estão presentes nos registros escritos e não orais dos educandos e isso possibilita questionar sobre o que a escrita e a leitura são além de uma “invenção”. Caso realizássemos um retrospecto do processo sócio-histórico, como nos auxilia Graff (1990, p. 42), observaríamos que o alfabetismo ocidental, desde a sua “concepção”, com o alfabeto grego e a primeira difusão popular nas cidades-estado da época clássica, “[...] foi *formado, moldado e condicionado* pelo mundo oral que ele penetrou” [grifo do autor].

A preocupação da aluna Bárbara em não “ser analfabeta” é produto de um “molde” constituído similar e analogamente a muitas outras criações da sociedade, um exemplo talvez possa ser o da imprensa, a qual foi produzida pelas tradições, por uma cultura que condicionou a escrita e a literatura escrita. Não quero, com esta hipótese, desconhecer que “[...] a leitura, a escrita e a imprensa tiveram seus efeitos sobre modos, meios e processos culturais tradicionais e orais” (Graff, 1990, p. 43), mas procuro buscar interações e avaliar os efeitos que esta cultura com seus padrões resultantes provocam nos sujeitos que frequentam o programa de alfabetização.

[...] as bases epistemológicas que governam a maior parte do pensamento sobre o alfabetismo são bases evolucionárias; a suposição é a de que o alfabetismo, o desenvolvimento, o crescimento e o progresso estão inseparavelmente ligados, especialmente no período moderno. (Graff, 1990. p.44)

Reconheço que há uma série de “continuidades ou legados do alfabetismo”, isso me permite considerar, como aponta Graff (1990), as semelhanças e diferenças nas taxas de alfabetismo, configurações de escolarização, usos simbólicos e práticos do alfabetismo e processos similares que acompanham o reconhecimento renovado do valor positivo do alfabetismo popular ampliado, dentro dos diferentes contextos sociais e econômicos. O comércio, em sua organização, estimula níveis crescentes de alfabetismo, assim como o processo religioso, com a história das reformas protestantes e católicas, as quais, diga-se de passagem, foram as “[...] primeiras grandes campanhas de alfabetização da história do Ocidente, com seus legados [...] criados especialmente para propósitos da doutrinação dos jovens para fins sociais explícitos.” (Graff, 1990, p. 48).

A relação entre o alfabetismo e os processos de desenvolvimento econômico ao longo da história, também exemplifica um processo de contradições:

Contraditoriamente à sabedoria popular ou acadêmica, passos importantes no intercâmbio, no comércio e mesmo na indústria ocorreram em alguns períodos e lugares com níveis notavelmente baixos de alfabetismo; inversamente, níveis mais altos de alfabetismo não se mostraram ser estimulantes ou propulsores de desenvolvimento econômico “moderno”. (Graff, 1990, p. 50)

A industrialização inicial deveu pouco ao alfabetismo ou à escolarização, a necessidade da mão-de-obra estava relacionada com a produção, a ação física, muito raramente associada ao intelecto ou cognitivo, entretanto, mais adiante deste processo

histórico, “[...] a existência de níveis mais altos de educação popular *anteriormente* ao advento do capitalismo fabril pode muito bem ter tornado o processo diferente, variando em necessidade e resultados diferentes” (Graff, 1990, p.50). A escolarização inicial teve como objetivo primeiro o preparo para a futura força de trabalho, a idealização do comportamento, da conduta, dos hábitos, dos ritmos e da disciplina, como contribuição para o alívio de conflitos para o mercado e para a fábrica. No século dezenove, o alfabetismo, o processo de escolarização, foi fundamental como um aliado para “treinar em ser treinado” (Graff, 1990).

As altas taxas de alfabetismo resultam de todas essas abordagens, em diferentes casos e contextos. Com o surgimento, em 1965, da campanha para varrer o analfabetismo no mundo, pela UNESCO, podemos observar uma valorização do alfabetismo. Em relação a esta promoção, Graff (1990) elenca elementos que estariam correlacionados à ausência dele:

A UNESCO supõe que o alfabetismo é uma boa coisa – ultimamente, o alfabetismo funcional. Além disso, de uma forma não claramente definida ou entendida, acredita-se que a pobreza, a doença e o atraso geral estão vinculados com o alfabetismo. A UNESCO está comprometida com o que equivale a uma teoria da modernização no sentido de que o progresso econômico segue-se de uma mudança no homem, de analfabeto para alfabetizado, preferencialmente em uma só geração e, ainda melhor, exatamente no mesmo homem. Pressupõe-se que uma tal mudança levará, se não imediatamente, mas inevitavelmente, a mudanças e valores tais em uma sociedade que o progresso econômico – e seus acompanhantes, boa saúde, longevidade e, talvez, paz – se torne possível. (Graff, 1990, p. 52)

Proponho uma reflexão sobre os discursos, sobre as afirmações explicitadas durante as entrevistas orais e escritas como os educandos, os quais evidenciam a (re)produção de valores:

**Professora-Pesquisadora:** Por que motivos você está estudando?

**Dida (53 anos, dona de casa):** Estudo para ser incluída na sociedade [...]

**Professora-Pesquisadora:** Por que motivos você está estudando?

**Jaqueline (57 anos, dona de casa e dona de farmácia):** Porque com a escolaridade baixa a gente se sente atrasada.

Porque motivo voce esta estudando?  
 para ser mais util a sociedade, e poder  
 Ter melhor desempenho, e Ter  
 melhor comunicação, com as pessoas que me  
 rodeiam.

Figura 6 – Registro escrito de Alzemiro (69 anos, aposentado e pastor)

Tais narrativas, inseridas nas falas e nos registros escritos dos educandos, são produtos da valorização da escolarização que é promovida em contínua campanha. A aceitação por parte do povo da importância do alfabetismo constitui a outra dimensão da história. “O passado, de forma não surpreendente, propicia um conjunto de experiências diferenciadas daquelas que estão por trás das expectativas da UNESCO.” (Graff, 1990, p. 52). Poderíamos argumentar contra esta proposta que, por um lado, mostra-se “de uma forma não claramente definida ou entendida” sobre “[...] como e em que grau o alfabetismo básico contribui para o bem-estar econômico e individual das pessoas em diferentes contextos sócio-econômicos e sob que circunstâncias o alfabetismo universal pode ser alcançado? [...]” (Graff, 1990, p. 52).

Para finalizar esta subseção, gostaria de registrar a possibilidade de referenciar a presença de tais “mitos” como narrativas e ações dos educandos que vêm impulsionando a legitimação de discursos, seja no campo da mídia, das políticas públicas, do senso comum, da instituição escolar e até mesmo da minha docência. Acreditar que, sem a escola, ninguém chega a lugar algum. Além de isso ser uma das “crenças” que têm efeito de verdade no cotidiano das interações da sala de aula da pesquisa, ao mesmo tempo, pode ser uma afirmação contraditória. Para além dessas justificativas de escolarização, os sujeitos, para quem volto meu olhar, fazem referência às suas trajetórias de vida, sendo possível localizar diferentes movimentos de conquistas e derrotas, ou seja, muitos dos que frequentam o Programa de Alfabetização de Adultos chegaram, sim, há muitos outros lugares, independente de terem passado pela escola.

### 3.2 MOVIMENTOS DE ESCOLARIZAÇÃO CONTEXTUALIZADOS E DE UTILIZAÇÃO COTIDIANA.

[...] todos nós somos mais ou menos alfabetizados/as, ou mais ou menos letrados/as, dependendo dos domínios que temos e dos usos que fazemos das tecnologias de que dispomos e que nos são reclamadas em nossos dias. A análise de artefatos e práticas culturais que compõem o nosso mundo letrado exige que examinemos os diversos discursos que os constituem, discutindo os efeitos desses discursos e suas representações. Tais reflexões exigem novos olhares sobre os diversos artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. (Trindade, 2005, p. 132)

Trindade (2005) e Lemos (2008) provocam-nos à observação das práticas sociais e escolares, dos “artefatos culturais” que constituem e permeiam o mundo letrado. A EJA, na perspectiva da problematização teórica, da pesquisa etnográfica da temática em questão, implica o referendar da trajetória, do ponto de vista histórico, da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no desvelar de uma cultura que muitas vezes encontra-se relegada a um segundo plano no âmbito das políticas públicas. Extirpar o analfabetismo e universalizar o atendimento faz parte da mesma proposta que deseja ampliar o acesso de todos os cidadãos brasileiros, pelo menos, ao Ensino Fundamental.

Busco explorar, nesta seção, escrituras que caracterizam uma possível “desnaturalização” por parte dos educandos relacionada aos “mitos”, quando narram diferentes formas de constituir visibilidade e conhecimento a alguns movimentos contextualizados. Subdividi as análises deste movimento em duas partes, as quais foram articuladas na forma de reflexões fundamentadas em meu olhar de professora das turmas e como pesquisadora do referido tema. Observo que as narrativas que justificam a frequência escolar, além de apresentarem significativa parcela dos “mitos do alfabetismo” e da escolarização, também integram uma gama de elementos cotidianos, que se relacionam com justificativas que dizem respeito a interesses, anseios da própria pessoa e demandas sociais, que são necessidades construídas pelo mundo letrado no qual convivemos. Estas mobilizações, pessoais e/ou sociais, estão entrelaçadas e as categorizo em diferentes grupos dependendo das especificidades que se sobressaem dos relatos dos sujeitos.

### 3.2.1 Estou estudando “porque a gente vê as coisas e não sabe”<sup>11</sup>: a escolarização mobilizada pelo desejo pessoal

Inúmeros são os nossos desejos, nossas mobilizações para o enfrentamento de demandas das mais particulares e subjetivas que podemos imaginar. Frente a uma sociedade letrada, diversas são as possibilidades de encaminhamento às nossas decisões, as quais dependem do grau de domínio das habilidades já desenvolvidas.

De dez motivações para a escolaridade narradas, levantadas e agrupadas por afinidade das turmas de adultos, cinco dizem respeito a uma construção pessoal do conhecimento. Alguns destes interesses cotidianos e específicos, sob os quais adultos da realidade específica desta pesquisa acreditam ser viabilizados, são justificados pelo aprendizado do ler, do escrever, do interpretar e do expressar e podem ser observados nas palavras de Betina (50 anos, dona de casa), nas quais o significado de estudar é constitutivo do mundo e, se não o dominarmos, veremos as coisas e não saberemos interpretá-las.

Muitas narrativas orais e escritas defenderam os motivos que levaram a escolarização pelo ato de alfabetização<sup>12</sup> e/ou letramento<sup>13</sup> justificados por si mesmos. Quero explicitar que tais registros eram motivadores no seu sentido e aplicação única, como nos exemplos que elenco de Diva e de Larissa<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> Excerto do registro escrito de Betina (50 anos, dona de casa) como resposta ao questionamento: “Por que motivos você está estudando?”.

<sup>12</sup> A professora Magda Becker Soares (1998, p. 19) esclarece: “[...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita”.

<sup>13</sup> A mesma autora (1998, p. 18) diz: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita [...]”. “Assim [...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (Soares, 1998, p. 20). Segundo a professora Leda Tfouni (1995, p. 9), enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito. Ainda, auxiliada por Ribeiro (2004), posso falar de letramento como uma busca pela compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais complexas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas. A partir dessas conceituações, esclareço que utilizo tanto o termo letramento quanto alfabetismo, já conceituado a partir de Graff (1990), optando por um ou outro na dependência do referencial teórico utilizado em cada análise realizada.

<sup>14</sup> Pseudônimo escolhido pela aluna por ser o nome de uma pessoa de seu afeto.

Por que natineo, uolê este estudo? Porro aprender escrever melhor) e falar corretamente) por que o estudo é muito importante.

Figura 7 – Registro escrito de Diva (65 anos, aposentada e cozinheira)

LER ESCRREVER

Figura 8 - Registro escrito de Larissa (51 anos, recicladora)

Utilizando dados levantados e através do objetivo intencionado pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) 2001<sup>15</sup>, podemos observar um conjunto de informações sobre as habilidades e práticas relacionadas à leitura, escrita e matemática da população brasileira. Ao analisar o interesse social deste indicador e ao tecermos relações com as narrativas explicitadas, poderemos compreender melhor como problemas relacionados à leitura e à escrita se relacionam a outros problemas sociais, tais como: má distribuição de renda, déficits de escolarização, falta de recursos materiais e humanos nas escolas. Além disso, como Oliveira (1999, p. 59) versa sobre a problemática da educação de sujeitos jovens e adultos, podemos ainda observar que esta não está relacionada apenas a uma questão de idade, mas, principalmente, a uma questão de especificidade cultural, na qual “[...] esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea”.

<sup>15</sup> O INAF é iniciativa do Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE e da ONG Ação Educativa que coleta anualmente amostras nacionais de 2 mil pessoas da população brasileira de quinze a sessenta e quatro anos de idade residentes em zonas urbanas e rurais (Ribeiro, 2004).



O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. (Oliveira, 1999, p. 59)

Contabilizando o número de participantes da pesquisa, vinte e sete, considero relevante salientar que apenas dois são provenientes da cidade em que fica a sede da escola e do município de sua vivência atual e, ainda, quando moradores da cidade, viveram boa parte da vida no interior da mesma. Todos os demais estudantes são migrantes de cidades, destacando-se as localizadas na fronteira com outros países da América do Sul.

Os discursos vigentes, observados pela minha inserção diária com as turmas, são de realidades de vida onde a exigência pelo auxílio nas atividades profissionais (em grande maioria do meio rural) impossibilitou a frequência escolar, além de outros empecilhos como: falta de escola próxima à residência, difícil acesso, incompreensão ou pouca valorização para esta atividade, hoje “normalizada” como prática da faixa etária infantil.

As relações familiares, em diversos tempos e espaços, são observadas como uma significativa mobilização de adultos que decidem escolarizar-se, como nos exemplos de Raila, Querida<sup>16</sup> e Dida.

---

<sup>16</sup> A aluna justifica, espontaneamente, que escolheu “Querida” para ser seu pseudônimo, pois sua “patroa” a chama desta forma: “Acho bonito quando ela me chama...”.

Costureira eu estou estudando porque não estive  
 oportunidade porque morava na campanha  
 e não tinha Escola e porque tudo que sei fazer  
 pensar saber ler e escrever cartuna e Grilo  
 gostaria ainda fazer algum curso se tiver  
 eu oportunidade

Figura 9 – Registro escrito de Raila (78 anos, dona de casa, aposentada como costureira)

POR QUE MOTIVO VOCÊ ESTA ESTUDANDO?  
 APRENDE A LER E COMEÇOU A ESCRIVER  
 A RUMO TRABALHO E ENCIAR MES  
 FILHOS

Figura 10 – Registro escrito de Querida (29 anos, auxiliar de limpeza)

Por que motivo voce está ESTUDANDO?  
 Eu estou estudando por que quando criança,  
 tive que interromper meus estudo para trabalhar,  
 eu tive de ajudar os meus pais, e agora  
 com incentivo dos meus filhos e força de vontade  
 minha estou de volta a sala de aula, e estou  
 muito satisfeita e feliz.

Figura 11 – Registro escrito de Dida (53 anos, dona de casa)

A ausência de escolas na proximidade das moradias, o trabalho infantil como alternativa para a necessidade de mão-de-obra nas lavouras e a importância dada ao ensino dos filhos são exemplos das muitas narrativas que permeiam o universo escolar e que estão, de muitas formas, atreladas a fatores culturais.

Ainda posso elencar como uma mobilização pessoal para a escolarização a seguinte narrativa extraída dos registros do diário de campo:

**Raila (78 anos, aposentada como costureira):** “Estudo para saber de ler a palavra de Deus [...]”.

A escolarização, o processo de alfabetizar-se é entendida, com o objetivo específico e fundamentada, na leitura, compreensão e socialização dos preceitos bíblicos registrados.

No material levantado, Alzemiro (69 anos, aposentado e pastor) e Raila (78 anos, aposentada como costureira) explicitaram, dentre outros aspectos mobilizadores, a intenção relacionada à religiosidade, fator contextualizado, cotidiano e específico que

permite olhar para as práticas da alfabetização para além de “mitos”. Retomando a justificativa para a escolarização, registrada por Alzemi, gostaria que pudéssemos observar o quanto alguns sujeitos de pesquisa estão em consonância com a sua vivência e em busca de ambientes e situações que promovam o desenvolvimento específico de suas necessidades.

Porque motivo voce esta estudando?  
 para ser mais util a sociedade, e poder  
 Ter melhor desenvolvimento, e Ter  
 melhor comunicação, com as pessoas que me  
 rodeiam

Figura 6 – Registro escrito de Alzemi (69 anos, aposentado e pastor)

Ao observarmos que Alzemi é pastor, podemos encontrar pistas para o entendimento de sua narrativa, esclarecimentos sobre o significado de seu registro. É possível que, ao se referir à importância de estar na escola como maneira de “ser mais útil a sociedade [sic]”, “poder ter melhor desenvolvimento”, “melhor comunicação com as pessoas” que o rodeiam, essas narrativas sejam um indicativo que ele acredita que tais habilidades serão desenvolvidas na escola, não apenas pelo seu caráter deveras conteudista, mas também pela possibilidade da interação e do crescimento pela convivência com diferentes pessoas que, a princípio, buscam os mesmos elementos de desenvolvimento, fator que esta pesquisa demonstra ser menos objetivo que o “imaginário popular” aparenta perceber ao explicar diferentes mobilizações projetadas à escolarização. Essas e outras suposições, relacionadas muitas vezes a aspectos específicos, destacam-se como a situação da organização escolar, a qual, como instituição, supõe que o desconhecimento de determinados conteúdos esteja conectado a uma determinada etapa de desenvolvimento; supõe que certos hábitos, valores e práticas culturais não façam parte dos educandos; supõe que certos modos de transmissão de conhecimentos e habilidades seriam os mais apropriados, independente da cultura, faixa etária e tantas outras subjetividades; supõe que certos aspectos da

cultura escolar seriam dominados pelos alunos em cada momento do caminho escolar. Para Oliveira (1999), tais fundamentos do trabalho escolar podem colocar os sujeitos em situações que não promovam o desenvolvimento de processos de aprendizagem.

De certa forma, é como se a situação de exclusão da escola regular fosse, em si mesma, potencialmente geradora de fracasso na situação de escolarização tardia. Na verdade, os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas. (Oliveira, 1999, p. 61)

Muitos são os elementos que promovem a exclusão escolar; caminhando também sob estas reflexões e aproveitando meus devaneios interpretativos, considero relevante explicitar que, como docente, observo concomitantemente a construção de significados, obviamente pessoais, sobre as motivações de todos que fizeram parte da interação da sala de aula sob minha titularidade, já que busquei transformar a proposta didática para o ensino e aprendizagem em uma prática mais contextualizada e de valorização dos educandos. Como resultado, independente do fato de que tais motivações para a escolaridade tenham provindo de desejos pessoais, ou de uma demanda social, como elencarei exemplos na próxima subseção, é interessante analisar, também, que minha inserção como professora-pesquisadora compõe o diferencial de quase um semestre letivo sem qualquer evasão nas duas turmas do Programa de Alfabetização de Adultos da referida instituição filantrópica, situação incomum frente a um cenário no qual evidencia-se aproximadamente 30% de desistência em anos anteriores.

Outras motivações interessantes e não esperadas são exemplificadas a exemplo do registro de Letícia, com a afirmativa: “[...] Quero aprender a lidar com o computador, a ponto de abrir a internet sozinha [...]”:

1) Por que motivo você está estudando?

Eu voltei, por que quero muito aprender no computador, aperto de abrir a internet sozinho, sem ajuda dos filhos eu tenho muita vergonha disso, apesar disso eles estão sempre pronto para me ajudar, aprender matemática, que não estudo quase nada tenho bastante dificuldade, português, muito esquecida de tudo, eu sei que não sei fazer muito na minha vida.

Figura 12 – Registro escrito de Letícia (50 anos, dona de casa)

Neste sentido, a escola está sendo narrada como espaço e lugar para o aprendizado das tecnologias. Acredito que muitos dos desejos dos estudantes ganham força a partir das possibilidades que o educador viabiliza no ambiente escolar. É difícil analisar se tal motivação para a escolaridade seria registrada caso este primeiro contato, após muitos anos afastados do ambiente escolar como estudantes, não fosse viabilizado no currículo, nos planejamentos, nas situações de ensino/aprendizagem que promovi através da informática. Provavelmente estas intervenções, desde os primeiros encontros letivos, (re)significaram algumas, senão muitas, das buscas na escolarização.

O saber como condição para o auxílio social, conforme a minha categorização das narrativas, completa o ciclo destas reflexões acerca das motivações para a frequência aos bancos escolares:

POR QUE MOTIVO VOCÊ ESTÁ ESTUDANDO?  
 PORQUE E EU QUEIRO APRENDER LER E CREVER  
 PORQUE EU NÃO TIVE PORTUNIDADE CUANDA  
 ERA CRINÇA AJUDARA PESSOAS QUE NÃO TIVEIRO  
 PORTUNIDADE QUE EU TIVE

Figura 13 – Registro escrito de Linda (40 anos, doméstica)

Analisando o registro escrito de Linda e observando o contexto da sala de aula no momento do desenvolvimento da entrevista, é significativo salientar, conforme excerto de diário de campo, que esta aluna deparou-se com as dificuldades de sua colega Bárbara, auxiliando-a no registro. Isso significa a sua permanência na escola como “habilitação” para ajudar as outras pessoas que não tiveram as oportunidades que ela teve. Observando tal movimento, questiono sua escrita:

**Professora-pesquisadora:** Linda, o que você escreveu? Por que motivos você está estudando?

**Linda:** Ah professora, não sei. Né? Só sei que não quero parar... Aprendi muitas coisas desde que entrei na escola... tô aprendendo a ler e a escrever. Ajudo os meus filhos em casa e as colegas na aula que não tiveram as oportunidades que eu tive quando criança.

No diálogo, Linda faz referência a sua escolarização infantil, a qual lhe auxiliou no desenvolvimento de habilidades básicas relacionadas à leitura e à escrita. Nesse aspecto, supostamente Bárbara, por não ter frequentado a escola anteriormente, estava em desvantagem.

Considerando esse apanhado de reflexões, observo que, além destes elementos mobilizadores da escolarização como objetivo de satisfação e desenvolvimento pessoal, o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais e traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa do que a das crianças) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a estas características, entende-se, também, a inclusão em situações de aprendizagem, como

uma possibilidade de ampliação na capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem, visto que se constituem de diferentes habilidades e peculiaridades (Oliveira, 1999).

### 3.2.2 “Quero pegar o ônibus sem me perder ou ter que pedir ajuda”<sup>17</sup>: o cotidiano na sociedade letrada (re)produzindo a mobilização para a escolarização

Para além de muitas das características gerais, podemos observar os adultos de maneira não convencional como sujeitos que frequentam as classes da EJA e não com a referência universal que os remetem a certos estereótipos de adulto<sup>18</sup>. Muitas outras motivações não institucionalizadas, ou seja, sem “grandiosos objetivos”, como os valorizados pela “cultura dominante”, a exemplo de prestar vestibular e inserir-se no meio acadêmico, motivam estes sujeitos para além de seus desejos individuais, originam a frequência escolar como paliativo para a necessidade social, para “dar conta” de algumas das demandas do mundo que perpassam diretamente o cotidiano de suas interações.

Na direção da afirmativa salientada no título desta subseção, posso introduzir reflexões acerca das mobilizações escolares: o cotidiano na sociedade letrada inserido em práticas de rua. Um dos usos que o aprendizado da leitura e da escrita pode favorecer fica explícito na narrativa de Sansão (28 anos, limpador de máquinas industriais), registrada no diário de campo:

**(Sansão, 28 anos, Limpador de máquinas industriais):** “Se vem um ônibus, nós temos que soletrar M ... O ... antes de vermos o fim da palavra se é A ou E, aí ele já passou, daí temos que esperar mais 40 minutos, ou 1 hora para vir outro.”

<sup>17</sup> Fala do aluno Sansão (28 anos, limpador de máquinas industriais).

<sup>18</sup> Segundo Oliveira (1999, p. 62), este estereótipo “seria muito provavelmente correspondente ao homem ocidental, urbano, branco, pertencente a camadas médias da população, com um nível instrucional relativamente elevado e com uma inserção no mundo do trabalho em uma ocupação razoavelmente qualificada”.



Na fala de Sansão, as vogais A e E diferenciam o ônibus da localidade de Morungava – esperado pelo aluno – de outro ônibus cuja linha é intitulada Morada do Vale, pois ambos passam pela mesma parada. Podemos observar, então, que o ambiente escolar é explorado conforme as necessidades diretas, relacionadas às exigências que a sociedade criou. Neste sentido, as práticas de rua estão relacionadas também a um desejo de autonomia do sujeito que, a exemplo da fala de Rosa de Sharon<sup>19</sup> (49 anos, costureira), quem não domina tais recursos, constitui uma dependência contínua:

*Cravataí, 30 de agosto de 2010*

*pare que, mativa voce está estudando?*

*pare que, eu tudo qui eu queria fazer, eu tinha, que pedir praos outros, retiverse guifarece uma conta eu tinha que pedir praos outros, se eu tinha escrever eu tinha que de pender, dos outros, fui tira a carteira de motorista fui reprovada, pare daís pontos,*

Figura 14 – Registro escrito de Rosa de Sharon (49 anos, costureira)

Retomando a citação de Trindade (2005) que abre esta subseção, podemos observar que, em ambas as narrativas, os sujeitos estabeleceram relações e verbalizam uma situação em que o domínio do sistema alfabético e de certo nível de alfabetismo viabiliza o desenvolvimento, ou não, de estratégias para suprir as necessidades que são exigências do mundo letrado.

<sup>19</sup> Rosa de Sharon é um nome bíblico, a aluna com frequência comenta, em sala de aula, ser “oradora” na Igreja que frequenta, fator que influencia sua escolha para um pseudônimo.

A escolarização como meio para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à posse da Carteira Nacional de Habilitação também é uma forma de autonomia explicitada por Rosa e apareceu em diversos outros escritos. A exemplo de outros excertos que foram apresentados, como o de Cláudia que, em meio a registros relacionados aos “mitos” escreve: “[...] E também pretendo tirar a carteira de motorista.[...]”<sup>20</sup>.

Muitos educandos necessitam dispor de meios de transporte particulares para dar conta de suas demandas pessoais e dependem de suas alfabetizações e alfabetismos para legalizarem suas posições, pois, não estando “habilitados”, são considerados transgressores e infratores da lei. A escola, o Programa de Alfabetização de Adultos é, por assim dizer, um meio para ultrapassar e superar o obstáculo da leitura e escrita, empecilho para esta atividade, pois é critério atual, para a autorização do direito de dirigir, portar a Carteira Nacional de Habilitação.

Segundo Lemos (2008, p, 76), “o sentido utilitário do aprendizado da leitura e da escrita, que veio na estreita do discurso do letramento, tem seus efeitos materializados em práticas [...]” cotidianas, permitindo pensarmos que as atividades propostas pela sala de aula das turmas pesquisadas estariam possibilitando o desenvolvimento de habilidades que atendam a algumas de suas necessidades.

Kleiman (2006, p. 54) comentará que as abordagens do letramento, predominantemente transpostas, são “típicas dos programas emergenciais como o da alfabetização de adultos”. Nas suas palavras, estes programas

[...] organizam-se, geralmente, com base na análise das necessidades de leitura diversificada: a seleção de panfletos do sindicato, bulas de remédios, contratos de compra e venda, faturas, cheques, embalagens, como material didático estaria obedecendo a critérios utilitários [...]

Tentando realizar uma análise com base no escrito supracitado, posso retomar fatores significativos da descrição, realizada na seção 2, do ambiente da pesquisa no qual sou professora. Tais fatores estão relacionados ao controle do material didático, às cobranças avaliativas postas pela instituição. Meu movimento, como já comentado, de viabilizar o desenvolvimento de projetos, sob os quais explorávamos demandas particulares dos grupos a partir dos encontros em que se destacavam narrativas

---

<sup>20</sup> A narrativa escrita de Cláudia aparece completa na figura 5 da página 25.

significativas dos alunos, acredito que promoveu momentos em que os educandos adquiriram habilidades importantes para o atendimento de suas necessidades cotidianas.

A funcionalidade do aprendizado da leitura e da escrita pode ser identificada em outras narrativas que significam a frequência escolar com relação às atividades profissionais e/ou ocupações. A maioria dos estudantes apresenta, em algum momento da pesquisa, esta afinidade de objetivo que pode ser exemplificada por narrativas extraídas das entrevistas orais e escritas e por excertos do diário de campo:

**Professora-pesquisadora:** Por que motivos você está estudando?

**Leonardo (58 anos, aposentado/ compositor e cantor):** Pra aprender mais a ler e a escrever, porque as pessoas me pedem para autografar os CDs e eu demoro... e porque quando eu escrevo as letras das canções tá tudo errado, o filho tem que ficar corrigindo.

Por que motivo você está estudando?  
 O meu objetivo de voltar a estudar, é porque eu gostaria de fazer um curso de técnica em enfermagem. É por causa dos meus filhos que estão fazendo faculdade.

Figura 15 – Registro escrito de Carla (45 anos, desempregada – produtora de trufas artesanais)

MODELAGEM DE CAVALO  
ESTO ESTUDANDO PARA SABER ESCRIVER PARA TIRAR ACATEIRA  
E PARA VACINAR

Figura 16 – Registro escrito de Pedro (36 anos, tratador/treinador de cavalos)

POR QUE MOTIVO VOCÊ ESTÁ  
ESTUDANDO?  
EU EVOLTEI A ESTUDAR PORQUE NÃO  
TIVE A PORTUNIDADE DE ESTUDAR  
NA INFÂNCIA E PAMBEN EU TENHO  
DEFECULDADE PARA PORENTER  
UMA FÍXA DE RRABALHO E PAMBEN  
TENHO DEFECULDADE PARA PASAR  
NA PROAVA DA CARTEIRA DE MOTORISTA

QAVATAÍ 30 DE AGOSTO DE 2010

Figura 17 – Registro escrito de Cafuringa (50 anos, pintor automobilístico)

**Puka (58 anos, pedreiro):** Estudo para poder ler as plantas das obras, pois hoje em dia esta gurizada inventa cada coisa (referência aos jovens arquitetos).

Leonardo, Carla, Pedro, Cafuringa<sup>21</sup> e Puka, dentre tantos outros participantes, elencaram as mais subjetivas e específicas limitações, representadas pela impossibilidade de suprir as necessidades da esfera do trabalho, sejam estas relacionadas à leitura e à escrita de canções e autógrafos, à vontade/necessidade de realizar uma especialização técnica para exercer a profissão desejada, à compreensão das instruções e à diferenciação das vacinas para os cavalos, ao preenchimento de uma ficha de trabalho, à leitura e à compreensão de plantas arquitetônicas.

Graff (1990) aproxima-nos de uma reflexão interessante quando provoca-nos sobre os diferentes tipos de alfabetismo, exemplo que configura muito bem as diferentes articulações dos usos da alfabetização, do domínio do sistema alfabético,

<sup>21</sup> Cafuringa é o nome escolhido por um aluno como pseudônimo, o qual foi inspirado em um jogador do futebol brasileiro que teve sua última atuação no ano de 1979.

vinculados à aprendizagem da leitura e da escrita que mobiliza diferentes sujeitos à escolaridade. Nas palavras do autor (1990, p. 51):

Precisamos distinguir [...] também entre o alfabetismo alfabético, o visual e o artístico, o espacial e o gráfico [...], o matemático (“numerismos”), o simbólico, o tecnológico e o mecânico, entre outros tipos.

Os estudantes citados configuram uma visão desses tipos de “alfabetismos”, os quais são unanimemente distintos por conceitos, devido aos diferentes contextos sociais, mas intrinsecamente relacionados, por uma “natureza de relações”<sup>22</sup>.

Como última característica observada durante a pesquisa, elenco a narrativa: “Estou estudando porque [...] quero aprender matemática, tenho muita dificuldade, [...]”, extraída do texto de Letícia, apresentado abaixo, como característica do domínio de conhecimentos matemáticos mobilizando sujeitos à escolarização:

1) Por que motivo você está estudando?  
 Eu voltei, por que quero muito aprender no computador, aposto de abrir a internet sozinho, sem ajuda dos filhos eu tenho muita vergonha disso, apesar disso eles estão sempre pronto para me ajudar, aprender matemática, que não estudo porque nada tenho bastante dificuldade, português, muito esquecida de tudo, eu sei que não me fazer muito na minha vida.

Figura 12 – Registro escrito por Letícia (50 anos, dona de casa)

Classifico as mobilizações para a escolarização relacionadas à área da matemática como práticas sociais, pois as respostas para o questionamento disparador promoveram narrativas que apresentavam, nos registros escritos, uma ausência de significado, utilidade para o aprendizado de tal habilidade, mas, nos excertos do diário

<sup>22</sup> Graff (1990, p. 51) comenta que a “natureza dessas relações” deve estar em constante atenção empírica e conceitual.

de campo, apresentavam elementos que complementavam o valor utilitário e social do “saber”, vinculado a operacionalizar valores, principalmente.

**Professora-pesquisadora:** [...] Letícia, por que tu queres aprender matemática?

**Letícia:** Quero aprender porque os filhos têm que ficar sempre por perto pra mim não me “passar”. Se quero comprar qualquer coisa, assim, mais de valor, não sei ver se vale à pena, não sei comparar estes preços.... como que se diz ... à vista ou a prazo... as compras de mercado eu sei ver se tá certa [referência ao troco], mas também não as contas grandes do rancho, fica difícil, mas até sei [...]

As práticas de letramento desta subseção, de um modo geral, partem de pré-requisitos diferentes dos adotados pelo modelo categorizado por Street como “autônomo”. Nessa concepção, o letramento é apresentado por Street (2003) como sendo uma simples técnica, sob a qual os sujeitos precisam aprender uma forma de decodificar as letras, para posteriormente fazer o que desejarem como a nova habilidade recentemente adquirida (Street, 2003).

O modelo “autônomo” de letramento agiria com base na suposição de que, em si mesmo, teria efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. “Assim, tal modelo disfarçaria as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais” (Lemos, 2008, p. 77),

Ao reconhecer que o letramento é uma prática de cunho social e não somente uma habilidade técnica e neutra e que, ao mesmo tempo em que se considera tal relação, isto aparece envolvido em princípios socialmente construídos, tais práticas permitem pensar que as estratégias utilizadas pelas pessoas para a leitura e a escrita estão em si mesmas, marcadas por seus conhecimentos, suas identidades sociais e culturais.

Nesse sentido, o letramento é contestado, tanto em seus significados quanto em suas práticas e, assim, versões específicas sobre ele serão sempre fundamentadas em uma visão particular do mundo e, com frequência, em um desejo de que aquela visão do letramento seja dominante e que venha a marginalizar outras. (Lemos 2008, p. 77)

Leda Tfouni (1995, p. 55) explora sobre a desconfiança latente da humanidade com os textos escritos. Aliada ao raciocínio de Derrida, disserta com base na colocação da questão inquietante sobre “o que se perde e o que se ganha quando a fala, o pensamento, os eventos reais ou fictícios, os quais podem ser representados por sinais

gráficos que, no entanto, já não são mais idênticos aos primeiros”. Assim como Tfouni interroga-nos sobre as perdas e os ganhos trazidos pela escrita, também nos localiza na questão e defende que, do ponto de vista do letramento, esta questão desloca-se, pois “não é na escrita em si que se deve localizar o problema, mas antes nas condições de produção (sócio-históricas) onde os discursos escritos são produzidos e lidos, e nos efeitos de sentido que eles produzem”.

Dessa forma, o letramento como prática social provoca o caráter das habilidades a serem aprendidas. Não é válida a alusão de que o ‘letramento’ possa ‘constituir-se’ neutro e suas decorrências “sociais” só serem usufruídas posteriormente (Street, 2003).

Retomando uma problemática geral, considero relevante elencar algumas discussões que perpassam os movimentos de escolarização contextualizados, tanto quando a escolarização é mobilizada pelo desejo pessoal, primeiro subtítulo, quando é promovida pelas exigências do cotidiano na sociedade letrada, no segundo subtítulo. A escola é, em ambas, um espaço para a visibilidade dos padrões de comportamento e das diversas idéias compartilhadas por homens e mulheres que vivem em nossa sociedade. O ambiente escolar institucionalizado, voltado à educação de adultos é, ao mesmo tempo, um local de encontro e confronto de culturas paralelas, “[...] cujo efeito é, muitas vezes, uma espécie de ‘domesticação’ dos membros dos grupos pouco ou não escolarizados, no sentido de conformá-los a um padrão dominante de funcionamento intelectual” (Oliveira 1999, p. 72), e uma oportunidade de interação social, um local de encontro de singularidades.

Somos (re)constituídos, e, por assim dizer educados, através das inúmeras observações e sentidos do mundo, seja por “[...] imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão, seja onde for que estes artefatos se exponham” (Costa, Silveira, Sommer, 2003, p. 57). Essa constância de subjetividades e (re)construções é a que, nos Estudos Culturais, denomina-se “currículo cultural<sup>23</sup>” e “pedagogia da mídia<sup>24</sup>”, uma formação que não pode ser compreendida

---

<sup>23</sup> Segundo Costa, Silveira, Sommer (2003, p. 57) o currículo cultural diz respeito “às representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que está sendo ensinado por elas”.

<sup>24</sup> Pedagogia da mídia, ainda sob os referenciais de Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 57), relaciona-se à prática cultural que é problematizada para dar visibilidade à “dimensão formativa dos artefatos de

simplesmente pela premissa de que a realidade do sujeito é um ponto de partida, sem considerar a força que a mídia possui na sociedade atual para subjetivar e construir significantes.

Se até pouco tempo atrás ensinar a partir da realidade significava considerar as particularidades sociais, econômicas e culturais de um grupo de alunos, vamos argumentar que o conceito de realidade foi sensivelmente ampliado para além de qualquer idéia de comunidade, de espaço, tempo e lugar e, especialmente, de uma identidade cultural estável. (Costa, Silveira, Sommer, 2003, p. 58)

As buscas dos sujeitos para a escolarização estão diretamente implicadas com o que a instituição, eu, como docente, os colegas, os familiares vemos ou deixamos de ver sobre as possibilidades e impossibilidades das salas de aula e, logo, com as direções, com as escolhas que fazemos. Ao pensar na minha posição, do que tenho que “ensinar” e sobre como “ensino”, posso então compreender o porquê de, nos Estudos Culturais, a cultura ser considerada uma “arena”, um “campo de luta”, em que os significados, as produções são “fixadas”, “negociadas” (Costa, Silveira, Sommer, 2003).

O que precisamos continuar a pesquisar, discutir, enfatizar, segundo Costa, Silveira, Sommer (2003, p. 58), “[..] é a positividade do poder, sua capacidade de produzir subjetividades e identidades.” e no “[...] que diz respeito ao papel do professor e da professora, novas formas de conceber a escola, os conhecimentos e o currículo, desafiam-nos a ultrapassar a noção de transmissores de informações”.

Ao viabilizarmos práticas relacionadas à organização de experiências através das quais os estudantes possam vislumbrar o caráter socialmente construído “de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores” (Giroux, 1995 *apud* Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 58) e não perdendo de vista uma dimensão do currículo como “lugar de circulação de narrativas, [...] lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada” (Costa, 1998 *apud* Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 58), estaremos compondo “representações de realidade” e “dirigindo condutas”, além de estar subjetivando indivíduos e produzindo identidades.



#### **4 EMARANHANDO REFLEXÕES, FINALIZANDO PONDERAÇÕES...**

Iniciei esta pesquisa apontando minha problemática investigativa, na qual indagava sobre quais seriam as marcas identitárias que mobilizam adultos, analfabetos ou não concluintes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a frequentarem a escola. As análises, por meio da categorização das narrativas, que ora convergem e ora divergem nas oralidades e nos registros escritos, permitiram lançar hipóteses a respeito das práticas sociais, de leitura e de escrita que os sujeitos acreditam ser viabilizadas com o domínio dos conhecimentos valorizados pela instituição escolar. Percebo que há narrativas aliadas aos “mitos do alfabetismo” e da escolarização principalmente nos momentos em que os adultos buscam responder ao questionamento disparador da pesquisa; por outro lado, outras práticas contextualizadas justificam a frequência escolar, as quais são frequentemente observadas em outras situações, contrárias às de sistematização que objetivam apresentar as mobilizações individuais para a escolarização. As subjetividades familiares, a religiosidade, a compreensão sobre os usos das tecnologias são justificativas que os sujeitos frequentes nas turmas do Programa de Alfabetização de Adultos fazem referência quando, a meu ver, transparecem desejos pessoais, buscas particulares na escolarização. A vontade de possuir carteira de motorista, o trabalho em seus mais variados campos, as exigências da “rua”, o anseio por ter autonomia são outras narrativas que aparecem em meus achados como mobilizações ocasionadas pelas exigências das configurações sociais, que alteram constantemente e que, de alguma forma, “exigem” um alfabetismo funcional.

Outro ponto importante para ser retomado é que a escrita exerce um papel forte em relação à oralidade, promovendo, nesta perspectiva, um lugar de registro de saberes legitimados. Podemos observar que, dependendo do tipo de circunstância, a justificativa que foi dada à escolarização pelos sujeitos foi complementada e/ou alterada. Sabemos que, a exemplo das discussões circundantes dos Estudos Culturais em consonância com os Estudos do Alfabetismo e ainda abrangendo as discussões da Sociologia da Educação, embora muitas relações sejam veiculadas à escola como

'lugar' de aprendizado, a educação se dá em diferentes espaços, sendo a escola apenas um deles.

Finalizo minhas reflexões, neste momento, acreditando que vários tipos de analfabetismos podem ser "superados", quando os movimentos para tal estão, em sua origem, de acordo com os desejos dos sujeitos, não como uma imposição, uma ordem discursiva legitimada pelas políticas públicas, pela mídia... Essa "superação" pode então ser promovida, com ações escolares, ou não, que estejam dispostas a modificar as atuais situações dos sujeitos, os quais se veem limitados por não dominarem os conceitos e as práticas socialmente valorizadas e refletindo sobre o muito que estas narrativas, aqui apresentadas, dizem-nos sobre as subjetividades destas pessoas.

A produtividade desta pesquisa, os achados que considero significativos, formulam-se a partir da minha própria experiência como pesquisadora, na valorização da compreensão que, ao caminharmos rumo a um entendimento das marcas identitárias dos sujeitos, começaremos a compreender parte das subjetividades que perpassam a EJA.

Muitos foram os percursos trilhados e, nesta proposta de devir, minhas aprendizagens constituíram-se na tênue relação entre ser docente e ser pesquisadora. Como já referendi no transcórrer deste trabalho, embora munida de referenciais teóricos e de certo afastamento docente não conseguirei, por mais esforço e dedicação que empreenda explicitar todas as justificativas para a escolarização dos alunos que frequentam a escola. Meu olhar, minha interpretação da realidade, também é constituído neste estudo, resultando em uma limitação de ser pesquisadora e em uma possibilidade de que outros olhares valorizem outras demandas destes dados.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, Papyrus, 1995.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 jul. 2008.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 30-64, 1990.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na Escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. P. 15-61.

LEMOS, Sandra Monteiro. **Programa Alfabetiza Rio Grande: a "importância de voltar a estudar" na produção textual de alfabetizados adultos**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kolh de. Jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, set./dez. 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2004. P. 9-29.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 9-22.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – Uma arena de significados. In: COSTA, Marisa (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2002. P. 117-138.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York: Teachers College / Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-91, may. 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/archives/5.2/52street.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Um olhar dos Estudos Culturais sobre os artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Múltiplos alfabetismos**: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. P. 123-133.

## APÊNDICE

**Pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso:  
NARRATIVAS DE JOVENS E DE ADULTOS  
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

A presente pesquisa está vinculada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é produzida para fins de Trabalho de Conclusão de Curso e tem o objetivo de compreender as narrativas de jovens e adultos durante os processos de alfabetização e de letramento.

Para isso, será realizado, no ambiente escolar, um levantamento de dados através de entrevistas e de propostas de escrita com os estudantes que se dispuserem a participar deste estudo. Nestes momentos, serão realizadas gravações de voz dos participantes e de imagens das produções escritas.

Você está convidado a participar deste estudo. Assim, sua autorização é solicitada para que a pesquisadora responsável pela investigação Luciane Marcon Villa, aluna do Curso de Pedagogia, possa realizar este levantamento de dados através das produções escritas e das gravações de voz dos participantes. Os dados e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionado o nome do(a) participante e nem apresentada sua voz em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, sendo, assim, garantida a privacidade e a confidencialidade das informações.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre os objetivos da pesquisa acima descrita e concordo em participar da mesma.

Caso tiver novas perguntas sobre este estudo, posso entrar em contato com a pesquisadora Luciane Marcon Villa através do telefone 97072421 ou com sua orientadora Profa. Dra. Luciana Piccoli, na Faculdade de Educação, pelo telefone 3308-3267.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Estudante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora Luciane Marcon Villa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Professora Orientadora Luciana Piccoli

Porto Alegre, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_