



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Marina Casaril

“Eu aprendo mais sem pesquisa. A pesquisa trabalha muito a minha mente”:
as relações entre estudantes da terceira idade e o texto escrito em um
contexto institucional (EJA/NETI/UFSC)

FLORIANÓPOLIS
2019

Marina Casaril

***“Eu aprendo mais sem pesquisa. A pesquisa trabalha muito a minha mente”:*
as relações entre estudantes da terceira idade e o texto escrito em um
contexto institucional (EJA/NETI/UFSC)**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação
em Linguística da Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do título de doutora em
Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Casariil, Marina

"Eu aprendo mais sem pesquisa. A pesquisa trabalha muito a minha mente": as relações entre estudantes da terceira idade e o texto escrito em um contexto institucional (EJA/NETI/UFSC) / Marina Casariil ; orientador, Marcos Antonio Rocha Baltar, 2019.
179 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Letramento. 3. Terceira idade. 4. Educação de jovens e adultos. I. Baltar, Marcos Antonio Rocha. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Marina Casaril

**“Eu aprendo mais sem pesquisa. A pesquisa trabalha muito a minha mente”:
as relações entre estudantes da terceira idade e o texto escrito em um
contexto institucional (EJA/NETI/UFSC)**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Neiva Maria Jung, Dra.
Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Maria Herminia Lage Fernandes Laffin, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Ana Paula Santana, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Adair Bonini, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de doutora em Linguística.

Prof. Dr. Atílio Butturi Junior
Coordenador do Programa

Prof. Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar
Orientador

Florianópolis, 05 de agosto de 2019.

AGRADECIMENTOS

À ilha, à Wanda, ao João, ao Luvem.

À toda a embarcação que manteve a marina em funcionamento: Jeanine, Hilário, Eduardo, Santana, Rita, Simone, Ana Claudia, Caroline, Louise, Daniela, Fernanda, Ana Flávia, Denise, Taísa, Adriana, Tatiane, Juliana, Maria Alice, Laura, Camila, Samanta, Lia, Deise, Alison, Alex, Meirielle, Charlene, Frigo, Danielle.

Às participantes da pesquisa pelas 40 oportunidades de ressignificar.

Às professoras, aos professores e às coordenadoras da EJA/NETI no primeiro semestre de 2017.

Ao NETI. À EJA – Centro I da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Ao meu orientador Marcos Antonio Rocha Baltar, pela parceria, confiança e apoio durante o percurso.

À professora Rosângela Pedralli pelas contribuições na banca de qualificação.

À professora Maria Hermínia Laffin pelas reflexões na banca de qualificação e na banca de defesa.

À professora Neiva Jung, à professora Ana Paula Santana e ao professor Adair Bonini pelas contribuições na banca de defesa.

Ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida.

RESUMO

O presente estudo consiste em uma pesquisa qualitativa interpretativista com observação participante de cunho etnográfico (FLICK, 2009; YIN, 2016; ERICKSON, 1986; VÓVIO; SOUZA, 2005; SPRADLEY, 1980), que tem como objetivo geral entender as práticas de letramento das participantes e suas relações com o texto escrito, com vistas às (re)significações (ou não) das práticas pré-existentes, levando em conta o ambiente institucional. A pesquisa de campo foi realizada no Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), durante o primeiro semestre de 2017. O referido núcleo, além de oferecer vários cursos de extensão, tem parceria com a Prefeitura Municipal de Florianópolis, ofertando a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, alunas e alunos a partir de 50 anos podem cursar o ensino fundamental e médio no núcleo. As participantes deste estudo são estudantes do segundo segmento, que corresponde aos anos finais do ensino fundamental, em uma única turma. O trabalho na EJA em Florianópolis é realizado por meio da pesquisa como princípio educativo e, por conta disso, não há divisão por disciplinas, mas sim, dois momentos de trabalho: oficinas (de disciplinas específicas) e realização da pesquisa. Para atingir o objetivo geral, três objetivos específicos foram delineados: i) compreender como o letramento é concebido, do ponto de vista das participantes, considerando suas práticas pré-existentes; ii) situar a pesquisa como princípio educativo como metodologia de aprendizagem para a terceira idade; iii) explicitar as atuações das participantes nas práticas de letramento institucionais e vernaculares. Este estudo se justifica pelo envelhecimento da população brasileira, bem como pelo estado de arte dos estudos sobre o letramento na terceira idade, o qual ainda é incipiente. O referencial teórico se baseia nos novos estudos sobre o letramento (STREET, 1984, 2003, 2014; BARTON, HAMILTON, 2012; HEATH, 1982), bem como na concepção de formação humana e alfabetização crítica freireanas (FREIRE, 2015). Para a geração de dados, foram utilizados três instrumentos: a) observação das aulas com registro em diário de campo; b) grupo focal registrado em áudio; c) análise documental dos cadernos de assessoramento de pesquisa, produzidos em sala de aula e registrados em fotos. A partir dessas ações, em termos de resultados, pode-se perceber que o ensino e a aprendizagem por meio da pesquisa como princípio educativo ainda é permeado por concepções do modelo autônomo de letramento. Ainda que haja ações para rompê-las em alguns momentos, essas concepções são sustentadas no ambiente escolar. Além disso, as práticas de letramento das estudantes, dentro e fora da escola, vernaculares e dominantes, constituíam uma amálgama de conceitos enraizados e olhares críticos em desenvolvimento. Por fim, as ressignificações do processo de escolarização trouxeram, não só, novos acessos e novas perspectivas, como também um novo espaço de interação, seguro e acolhedor para o ensino e a aprendizagem na terceira idade.

Palavras-chave: Letramento. Terceira idade. Educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

This study is a qualitative interpretive research with ethnographic participant observation (FLICK, 2009; YIN, 2016; ERICKSON, 1986; VÓVIO; SOUZA, 2005; SPRADLEY, 1980), whose general objective is to understand participants' literacy practices and their relationships with the written text, regarding (re)significations (or not) of the pre-existing practices, considering the institutional environment. Field research was developed at Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI), located at Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), during the first semester of 2017. In addition to offering several extension courses, it has a partnership with Municipality of Florianópolis, offering the youth and adult education modality (EJA). Thus, students over 50 can attend primary and secondary education at NETI. The participants of this study are second segment students, which corresponds to the final years of elementary education, in a single class. EJA's operation in Florianópolis is performed by the means of the research as an educational principle and, because of this, there is no split disciplines, but rather, two work moments: workshops (of specific disciplines) and research. To achieve the general goal, three specific objectives were outlined: i) understand how literacy is conceived, from participants' point of view, considering their pre-existing practices; ii) situate research as an educational principle methodology for the elderly; iii) demonstrate participants' actions in institutional and vernacular literacy practices. This study is justified by Brazilian population aging, as well as the state of art of old age literacy studies, which are still incipient. The theoretical framework is based on the new literacy studies (STREET, 1984, 2003, 2014; BARTON, HAMILTON, 2012; HEATH, 1982) and on the Freire's conception of human formation, including the concepts of critical literacy (FREIRE, 2015). For the data generation, three instruments were used: a) classes observation with field diary records; b) focal group audio record; c) documental analysis of the research advisory notebook that was produced in the classroom and it was recorded in photos. In terms of results, one can see that teaching and learning through research as an educational principle is still permeated by autonomous literacy model conceptions. Although, sometimes, there are actions to break them, these conceptions are still sustained at school environment. Besides, the vernacular and dominant students' literacy practices, inside and outside the school, constituted an amalgamation of rooted concepts and developing critical perspectives. Finally, the schooling process re-significances brought not only new access and new perspectives, but also a new interaction space, safe and welcoming for teaching and learning in the old age.

Keywords: Literacy. Old age. Youth and adult education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caderno de Marta, Lia e Gabriela (ordem das respostas no caderno) ...	138
Figura 2 - Organização do mapa conceitual, grupo de Irene, Leda e Rosa	140
Figura 3 - Saberes prévios de Nina sobre a panela de barro	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos sobre letramento na terceira idade e seus objetivos	25
Quadro 2 - Missão, objetivos e princípios do NETI	32
Quadro 3 - Participantes	38
Quadro 4 - Identificadores dos professores e professoras	41
Quadro 5 - Metas e estratégias relacionadas ao idoso no Plano Municipal de Educação de Florianópolis	79
Quadro 6 - Saberes trabalhados e práticas educativas da EJA em Florianópolis	84
Quadro 7 - Etapas no ciclo de pesquisa da EJA: um paralelo entre a teoria e a prática	87
Quadro 8 - Áreas e textos que circulam nas práticas de letramento	117
Quadro 9 - As motivações para frequentar a EJA	128
Quadro 10 - Grupos de pesquisa e problemáticas	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de artigos encontrados por ano, na busca realizada a partir dos termos "educação de jovens e adultos", "EJA", "terceira idade", "idosos", "letramento"	23
Tabela 2 - Número total de artigos encontrados na busca a partir dos termos "educação de jovens e adultos", "EJA", "terceira idade", "idosos", "letramento", no período de 2010 a 2016	23
Tabela 3 - Faixa etária das estudantes da EJA/NETI, 2º segmento, no primeiro semestre de 2017	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB Câmara de Educação Básica

CEPSH Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CNE Conselho Nacional de Educação

EJA Educação de Jovens e Adultos

HPE Hora de Produção Externa

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFSC Instituto Federal de Santa Catarina

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NETI Núcleo de Estudos da Terceira Idade

PMF Prefeitura Municipal de Florianópolis

PNE Plano Nacional da Educação

PPP Projeto político pedagógico

SEPEX Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC

SME Secretaria Municipal de Educação

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	OBJETIVOS	19
1.1.1	Objetivo geral.....	19
1.1.2	Objetivos específicos.....	19
2	O CAMPO DE PESQUISA E OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	21
2.1	A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	21
2.2	A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA EJA/NETI.....	31
2.2.1	O curso de leitura e escrita para pessoas idosas e adultas	33
2.2.2	As participantes.....	37
2.2.3	A aproximação entre pesquisadora, instituição e participantes ...	42
2.3	A PESQUISA QUALITATIVA: O VIÉS INTERPRETATIVO E OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PESQUISA.....	53
2.4	OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	59
2.4.1	O diário de campo	60
2.4.2	O grupo focal	62
2.4.3	Análise documental: o caderno de assessoramento da pesquisa	66
3	A CONFIGURAÇÃO DA EJA EM FLORIANÓPOLIS.....	69
3.1	O IDOSO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	69
3.1.1	Os documentos federais.....	70
3.1.2	Os documentos municipais.....	75
3.1.3	O projeto político-pedagógico.....	80
3.2	A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	83
3.3	O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA TERCEIRA IDADE	94
4	A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA FREIREANA	98

4.1	A ALFABETIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO CRÍTICA.....	99
4.2	AS APROXIMAÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E O LETRAMENTO	102
5	LETRAMENTOS: UM CONCEITO MULTIFACETADO	105
5.1	OS NOVOS ESTUDOS SOBRE O LETRAMENTO.....	105
5.1.1	Modelo autônomo de letramento	106
5.1.2	Modelo ideológico de letramento.....	110
5.2	EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO	113
5.3	LETRAMENTOS DOMINANTES E VERNACULARES	116
5.4	O LETRAMENTO ESCOLAR	119
6	QUAIS AS RELAÇÕES DO ESTUDANTE DA TERCEIRA IDADE COM O TEXTO ESCRITO?	124
6.1	O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: AS (RE)SIGNIFICAÇÕES ..	124
6.1.1	“Uma velha vai estudar pra quê?”: as motivações para procurar a EJA	125
6.1.2	Reconstruindo saberes na escolarização	130
6.2	O ENSINO E A APRENDIZAGEM POR MEIO DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	134
6.2.1	O trabalho em sala de aula	134
6.2.2	A perspectiva das participantes acerca da metodologia de ensino 143	
6.3	AS PRÁTICAS E AS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO EVIDENCIADAS DAS PARTICIPANTES.....	149
6.3.1	O texto escrito fora do contexto institucional.....	150
6.3.2	As atuações em sala de aula: uma amálgama de concepções enraizadas e olhares críticos em desenvolvimento	155
7	CONCLUSÃO.....	164
	REFERÊNCIAS	170

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

177

1 INTRODUÇÃO

Antes mesmo do tema desta tese representar uma escolha profissional, retrata aspectos de minha¹ trajetória pessoal. Para além das brincadeiras de escolinha, quando criança, por volta dos 10 ou 11 anos, tive uma breve experiência ao acompanhar e auxiliar na aprendizagem de alguém.

Minha avó paterna, aos quase 70 anos de idade, matriculou-se em aulas de alfabetização na igreja. Eu frequentava sua casa quase que diariamente e, em algumas dessas ocasiões, ela estava fazendo as tarefas de casa. Eu gostava muito de acompanhá-la nesses momentos, apesar de ela duvidar da veracidade das minhas intervenções, afinal, na visão dela, havia uma hierarquia não só etária como identitária, entre mim e sua professora, que era diretamente relacionada à detenção dos conhecimentos.

De alguma maneira, essa época me marcou de uma forma muito significativa e penso que possa ter colaborado com a minha escolha profissional. Durante a graduação, tive uma breve experiência de estágio em Educação de Jovens e Adultos, em língua estrangeira, na ocasião, língua inglesa. Porém, do que me recordo, havia apenas uma senhora da terceira idade na turma.

Quando passei na prova do doutorado, fiz minha mudança para Florianópolis. Próximo a uma das entradas da Universidade Federal de Santa Catarina (doravante, UFSC), encontra-se o Núcleo de Estudos da Terceira Idade, doravante, NETI. Eu passava por ali regularmente e tinha curiosidade em entender o trabalho que era desenvolvido no núcleo.

Entrei algumas vezes no site do NETI, com a expectativa de encontrar algum edital que me possibilitasse realizar um trabalho com a terceira idade. Vale destacar que, até esse momento, meu projeto de doutorado consistia em uma possível continuação da minha pesquisa de mestrado, que envolvia as avaliações nacionais dos anos finais do ensino fundamental. Desse modo, apesar de refletir sobre o ensino na terceira idade e ter vontade de trabalhar com esse público, tudo isso era apenas uma intenção que, até então, estava em segundo plano, afinal, a prioridade era o projeto de tese.

¹ Faço o uso da primeira pessoa do singular neste trabalho. Entendo a construção da pesquisa como dialógica, mas justifico esse emprego pela assunção e responsabilidade de autoria, considerando que esta pesquisa representa não só escolhas profissionais como pessoais. Além disso, há inúmeras passagens de relatos pessoais, dado a interação intensa na pesquisa de campo realizada.

No início do segundo ano do doutorado, em 2016, meu orientador me enviou um texto sobre letramento e comunicação intergeracional. Ele havia sido convidado para participar da aula inaugural do NETI naquele ano e me fez a proposta de repensarmos meu projeto de tese. O texto em questão era “Literacia mediática e comunicação intergeracional. Estudo de trocas e partilhas no ‘encontro’ entre gerações distantes” (PETRELLA; PEREIRA; PINTO, 2012). A partir dessa leitura, comprometi-me a reescrever meu projeto, dando início ao trabalho com foco no letramento na terceira idade.

Após fazer uma pesquisa do estado de arte do tema, iniciei efetivamente a escrita do novo projeto. Feitos os trâmites, o projeto foi aprovado pelo comitê de ética da UFSC e pude entrar em campo no primeiro semestre de 2017. Acompanhei as aulas da turma de 2º segmento (anos finais do ensino fundamental) realizadas no NETI durante todo o semestre, de fevereiro a julho de 2017.

Quando penso no ensino para a terceira idade, especialmente dentro do campo da Linguística Aplicada, percebo que ainda há muito o que ser feito. Isso porque, a Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA) sempre esteve diretamente atrelada ao campo da Educação, nos estudos da Pedagogia. Todavia, as áreas não funcionam de maneira independente e dissociada.

Os estudos acerca da EJA têm ganhado cada vez mais espaço no campo do ensino e da aprendizagem em Linguística Aplicada. Considerando que “a história da EJA é uma história de tensões entre diferentes projetos de sociedade e diferentes ideias sobre as finalidades da educação” (SAMPAIO, 2009, p. 15), para o momento, é importante destacar que a configuração atual da EJA se deu a partir dos anos 90. Esse funcionamento consiste em investimento público federal a níveis estaduais e municipais, os quais se responsabilizam pela organização da EJA no(s) estado(s) e/ou município(s).

Especificamente em Florianópolis, a resolução municipal N° 02/2010, estabelece normas operacionais complementares em relação aos documentos federais (Parecer CNE/CEB nº 06/2010, Resoluções CNE/CEB nº 02/2010 e nº 04/2010) que instituem as diretrizes da EJA. Vale destacar que o poder público municipal mantém a modalidade EJA de Ensino Fundamental. Nesse documento, apresentam-se cinco objetivos da formação básica do estudante de Ensino Fundamental da EJA de Florianópolis.

- I – desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a economia, a tecnologia, as artes, as culturas e os valores em que se fundamentam a sociedade;
- III – desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e o respeito recíproco em que se assenta a vida social;
- V – compreender e atuar de forma crítica, participativa e dialógica na realidade social** (FLORIANÓPOLIS, 2010, grifo meu).

Dentre os objetivos apresentados pela resolução, considero que a atuação crítica na sociedade seja o mais relevante para o contexto escolar, mas, principalmente, extraclasse. Esse objetivo vai ao encontro do posto por Giroux (2011) na introdução da obra de Freire e Macedo, em que afirma: “assim, alfabetização para Freire é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria existência” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 45).

A alfabetização crítica proposta por Freire está em consonância com a perspectiva dos Novos Estudos sobre o Letramento (STREET, 1984, 2003, 2010, 2014; BARTON; HAMILTON, 2012), em que a relação entre os sujeitos e a escrita se dá por práticas sociais, as quais, inevitavelmente, envolvem relações de poder. Assim, se a língua é dinâmica e historicamente situada, tal como os sujeitos, logo, a interação que se dá em eventos de letramento, por meio de práticas de letramento, carrega aspectos sociais, culturais, históricos e ideológicos. Desse modo, Para Street, “não é válido sugerir que o ‘letramento’ possa ser ‘dado’ de modo neutro, sendo os seus efeitos ‘sociais’ experimentados apenas posteriormente” (STREET, 2003, p. 5).

Esse posicionamento me parece ainda mais relevante no contexto da EJA. É certo que não só cada contexto escolar como cada sujeito tem suas especificidades e, no campo do letramento, isso não é diferente. O conhecimento de mundo, o histórico de letramento e as práticas sociais que cada aluno traz para uma sala de aula são experiências individuais. A partir da interação em sala de aula, professores e alunos constroem novas práticas, ampliando seus modos de agir e se utilizando do conhecimento enciclopédico que já possuíam, ao mesmo tempo em que se apropriam de novos conhecimentos, repensando criticamente as práticas sociais em que atuam.

Justamente pela faixa etária, os alunos jovens e adultos que frequentam as

aulas possuem uma história de letramento distinta das crianças e adolescentes que estão inseridos na educação básica, apesar de ambos os casos estarem cursando o Ensino Fundamental. Provavelmente, esses adultos já frequentaram e/ou participaram de ambientes que compõem diversas esferas da atividade humana como trabalho, igreja, rádio/tv, telefone, mercado, reuniões. Todas essas interações sociais fazem com que a bagagem de letramento na EJA abarque inúmeras possibilidades, ampliando, também, as possibilidades de trabalho do professor em salas de aula tão heterogêneas.

Em Florianópolis, além da modalidade EJA da educação básica nas escolas municipais, há uma opção de modalidade EJA exclusiva para a terceira idade no NETI, da UFSC, em parceria com a Prefeitura Municipal de Florianópolis. O curso de leitura e escrita para pessoas idosas e adultas (com mais de 50 anos) “tem por objetivo atender a uma grande parcela da população de adultos e idosos que não tiveram oportunidades de acesso à escola”². Dois pontos devem ser esclarecidos aqui: primeiro, a EJA é um direito, garantido por lei e, segundo, o atendimento vai além de um recorte homogêneo de adultos e/ou idosos, o qual envolve aspectos de raça, classe, gênero, dentre outros aspectos de grupos minoritários.

Vale destacar que o processo de escolarização que ocorre no NETI segue a mesma metodologia da EJA em Florianópolis, que se baseia na pesquisa como princípio educativo. Nessa perspectiva, segundo Oliveira, “[...] o ato pedagógico básico está em se fazer uma pergunta e depois em se partir em busca de resposta ou respostas para ela” (OLIVEIRA, 2004, p.13). É importante ressaltar que essa pergunta, de acordo com a metodologia, deve partir dos alunos, ou seja, parte de suas realidades, de seus interesses, de suas práticas sociais. Para respondê-la, eles precisarão lançar mão de práticas novas e antigas e, por conta disso, talvez se deparem com outras perguntas e com várias respostas.

Entendo que, essa metodologia converge com o exposto por Saviani, ao colocar que “parte-se da crítica à pedagogia tradicional (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo etc. e advoga-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos” (SAVIANI, 1999, p. 77). Tem-se, aqui, uma metodologia de ensino que, classicamente, é um procedimento

² <http://neti.ufsc.br/atividades/>

metodológico. Essa dinâmica teve início à teoria pedagógica Escola Nova, na qual o lema norteador consistia em “aprender a aprender”.

No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social (SAVIANI, 2007, p. 24).

Desse modo, observar essa metodologia de ensino pelo viés dos Novos Estudos sobre o Letramento, significa compreender os papéis que as participantes assumem nas práticas sociais que atuam dentro da instituição e, também, fora dela. Para Street, “o modelo ideológico alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para o outro” (STREET, 2003, p. 4). Nesse sentido, os significados do letramento variam de comunidade para comunidade e de contexto para contexto.

Assim, a tentativa de uma participação direta dos alunos na escolha dos temas a serem estudados, ao mesmo tempo em que, teoricamente, busca estimular novas práticas, objetiva o desenvolvimento de estratégias que consistem, inclusive, no uso da escrita. O fato de ser um ensino voltado especialmente à terceira idade, em um núcleo que foi desenvolvido para atendê-los, cria um ambiente de ensino e aprendizagem acolhedor. Além disso, possibilita o envolvimento em outras oficinas e atividades que acontecem no mesmo núcleo.

É importante esclarecer o uso do termo terceira idade. De acordo com a Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso, em seu art. 1º, são assegurados os direitos às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos. Mas, para fins de pesquisa, não há um consenso que determine pontualmente as faixas etárias, isso porque, “a idade em si não determina o envelhecimento, ela é apenas um dos elementos presentes no processo de desenvolvimento, servindo como uma referência da passagem do tempo” (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008, p. 592). Assim, como o NETI aceita matrícula de pessoas com mais de 50 anos, considerarei as participantes³ da pesquisa, acima

³ Será utilizado o gênero feminino para me referir especificamente às participantes da pesquisa. Isso porque, há um total de 13 participantes, sendo 12 mulheres. Por conta disso, opto por utilizar o gênero predominante. Além disso, sempre utilizarei o termo “participantes” quando me referir às pessoas que efetivamente fizeram parte da pesquisa. Em outros contextos, quando aludir a estatísticas, documentos ou citações, ou ainda, quando mencionar a terceira idade de maneira geral, poderei utilizar sinônimos como estudantes, alunos, alunas, sujeitos, indivíduos etc.

dessa idade cronológica, como pertencentes à terceira idade, incluindo adultos e idosos (perante à lei).

Compreendendo a metodologia de ensino utilizada no NETI e a especificidade do perfil do aluno, considere esse contexto muito rico para o desenvolvimento de minha pesquisa. Dessa forma, propus um projeto, com vistas à pesquisa qualitativa, interpretativista com observação participante de cunho etnográfico e grupo focal. A proposta, pensando nas práticas de letramento das participantes, busca entender as práticas de letramento dos sujeitos e suas relações com a escrita bem como, em que medida, o processo de escolarização ressignifica as práticas pré-existentes. Para isso, busco responder a seguinte questão: quais relações com o texto escrito são (re)criadas e (re)construídas por estudantes da terceira idade, a partir de suas atuações em práticas institucionais específicas, na execução da pesquisa como princípio educativo? Apresento, abaixo, os objetivos delineados para responder a essa questão.

1.1 OBJETIVOS

A fim de responder a pergunta de pesquisa, tracei um objetivo geral e três objetivos específicos, conforme as seções a seguir.

1.1.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é entender as práticas de letramento das participantes e suas relações com o texto escrito, com vistas às (re)significações (ou não) das práticas pré-existentes, levando em conta o ambiente institucional.

1.1.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos consistem em:

- i) compreender como o letramento é concebido, do ponto de vista das participantes, considerando suas práticas pré-existentes;
- ii) situar a pesquisa como princípio educativo como metodologia de aprendizagem para a terceira idade;
- iii) explicitar as atuações das participantes nas práticas de letramento

institucionais e vernaculares.

Dados o objetivo geral e os específicos, organizei a pesquisa da seguinte maneira, para respondê-los: no capítulo *O campo da pesquisa e os pressupostos metodológicos* é apresentada a metodologia da pesquisa. Essa organização se deu pela necessidade que senti de apresentar o contexto, as participantes e a instituição, de modo que, na leitura do referencial teórico, já se tenha elucidado o campo da pesquisa.

Depois, em *A configuração da EJA em Florianópolis*, discorro sobre a configuração da EJA em Florianópolis, bem como sobre a metodologia de ensino utilizada. Discuto também, os aspectos singulares referentes ao NETI e ao ensino e a aprendizagem na terceira idade.

Então, em *A concepção de formação humana freireana*, trago questões acerca da concepção de formação humana freireana, buscando entender a proposta de alfabetização e educação crítica, na perspectiva de Freire. Além disso, pontuo algumas aproximações entre os novos estudos sobre o letramento e a obra de Freire.

Feito isso, apresento o referencial teórico que embasa esta pesquisa, em *Letramentos: um conceito multifacetado*. Os novos estudos sobre o letramento, os conceitos de modelo, práticas e eventos, bem como as características dos letramentos dominantes e vernaculares. Para concluir, retrato, ainda, questões que permeiam o letramento escolar.

Por fim, no capítulo *As práticas e as concepções de letramento das participantes*, apresento a análise dos dados da pesquisa, envolvendo, primeiramente as (re)significações no processo de escolarização. Discuto também, o tópico da pesquisa como princípio educativo, relacionado ao trabalho em sala de aula e à perspectiva das participantes. Para finalizar, trago questões acerca das práticas de letramento das participantes, vernaculares ou dominantes, e suas relações com o texto escrito.

2 O CAMPO DE PESQUISA E OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento a contextualização da pesquisa, a configuração do NETI, a estrutura do curso oferecido e a constituição da turma. Além disso, trago aspectos da pesquisa qualitativa e o viés interpretativo e explico os instrumentos de geração de dados: o diário de campo, o grupo focal e a análise documental do caderno de assessoramento da pesquisa.

2.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Já familiarizada com os Novos Estudos sobre o Letramento e com o contexto escolar numa perspectiva tradicional, busquei relacionar as questões que me inquietavam no ensino, tentando vislumbrar o contexto da terceira idade. Para isso, precisei primeiramente compreender o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis, bem como questões da aprendizagem na terceira idade.

Ao pensar em um contexto mais amplo que o ensino de língua portuguesa para justificar minha pesquisa, observei que, de acordo com os dados e as projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a população brasileira está envelhecendo. Entre 2001 e 2011, o número de idosos cresceu em 55% no Brasil, segundo documento fornecido pela Secretaria Especial de Direitos Humanos. Além disso, conforme dados do censo 2010, realizado pelo IBGE, no referido ano, os idosos representavam 10% da população. Para 2050, a projeção é de que cheguem a 29,4%⁴. Desse modo,

[...] o Brasil caminha velozmente rumo a um perfil demográfico cada vez mais envelhecido, fenômeno que, sem sombra de dúvidas, implicará em adequações nas políticas sociais, particularmente aquelas voltadas para atender às crescentes demandas nas áreas da saúde, previdência e assistência social (IBGE, 2008, *online*⁵).

Em complemento, o documento do IBGE intitulado “Mudança demográfica no Brasil no século XXI”, datado de 2015, reafirma que os idosos são parte do segmento populacional que mais aumenta no Brasil e, no período de 2012 a 2022, devem ter crescimentos de mais de 4% ao ano. Desse modo,

⁴ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98579.pdf>

⁵ Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv41229.pdf>

O rápido envelhecimento da população tem profundas implicações, trazendo importantes desafios para a sociedade. Esse processo não deve ser considerado necessariamente como um problema, mas exige atenção para a discussão das formas de lidar com o fenômeno (IBGE, 2015, *online*⁶).

Dentre as adequações necessárias, certamente se pode incluir a educação. Possibilitar aos idosos a oportunidade de ingresso ou retorno à escola, além de um direito, é permitir um acesso que há muito tempo deveria estar acontecendo. Segundo Paula, “ao contrário dos jovens que frequentam a escola não por opção, mas por força da legislação vigente, os adultos e idosos buscam espaços para continuidade da sua educação por interesse próprio” (PAULA, 2009, p. 36).

Assim, mesmo que os idosos tenham o interesse, muitas vezes, não encontram as condições necessárias que atendam às suas demandas específicas, pois, normalmente, “na EJA, o idoso, sujeito da nossa pesquisa, que está presente, mas não é o foco das ações educativas desenvolvidas, contabiliza como mais um, sem atendimento específico para as necessidades impostas pela sua dimensão biológica ou sócio-cultural” (PAULA, 2009, p. 36). É justamente nesse ponto que o NETI, como polo avançado do núcleo Centro I, se diferencia dos demais polos e núcleos⁷ de EJA em Florianópolis. No NETI, o atendimento é voltado somente à terceira idade, com trabalhos e atividades desenvolvidas de acordo com a faixa etária das estudantes.

Esse ponto, particularmente, estimulou ainda mais o meu interesse em desenvolver a pesquisa junto ao NETI, pois, considereei que a metodologia utilizada na EJA em Florianópolis, junto a um núcleo específico para a terceira idade, constitui-se um campo muito rico e ainda pouco estudado na área de Linguística

⁶ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv93322.pdf>

⁷ Os núcleos da EJA em Florianópolis são: 1) Núcleo EJA Centro I, Matutino e Vespertino – Escola Silveira de Souza; 1a) Polo Avançado EJA/NETI – UFSC; 1b) Polo Associação de Surdos da Grande Florianópolis; 2) Núcleo Centro II, Noturno – Escola Silveira de Souza; 2a) Polo Avançado Escola Básica Municipal Donícia Maria da Costa; 3) Núcleo EJA Continente I, Noturno – Escola Básica Municipal Almirante Carvalhal; 3a) Polo Avançado EJA Biblioteca Barreiros Filho; 4) Núcleo EJA Continente II, Noturno – Centro de Educação e Evangelização Popular; 4a) Polo Avançado Chico Mendes, Noturno; 5) Núcleo EJA Norte I, Noturno – Escola Básica Municipal Herondina Medeiros Zeferino; 5a) Polo Avançado EJA Escola Básica Municipal Maria Conceição Nunes; 5b) Polo Avançado EJA Escola Básica Municipal Henrique Veras; 6) Núcleo EJA Norte II, Noturno – Escola Básica Municipal Osmar Cunha; 7) Núcleo EJA Sul I – Escola Básica Municipal Professor Anísio Teixeira; 7a) Polo Avançado EJA Escola Básica Municipal João Gonçalves Pinheiro; 7b) Polo Avançado EJA Escola Básica Municipal José Amaro Cordeiro (Retirado de: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=eja+++educacao+de+jovens+e+adultos>)

Aplicada.

Fiz um levantamento, compreendendo o período de 2010 a 2016 (ano em que iniciei a pesquisa), nos periódicos listados pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) como Qualis A1, A2, B1 e B2, a fim de verificar, na área de Linguística, as pesquisas acerca do letramento na terceira idade. Minha escolha por esse recorte se justifica pelo fato de que, conforme a estratificação da CAPES, os Qualis selecionados correspondem a indicadores de qualidade mais elevados de produção intelectual.

A consulta foi circunscrita aos periódicos voltados especificamente à área de Linguística, pois excluí aqueles de áreas afins, literatura e língua estrangeira. Utilizei as seguintes palavras-chave no campo de busca disponível na página de cada um dos periódicos: “educação de jovens e adultos”, “EJA”, “terceira idade”, “idosos”, sempre relacionadas com “letramento”, com o intuito de encontrar textos que versassem particularmente sobre o letramento na terceira idade, com foco na língua portuguesa. Isso significa que, os artigos sobre letramento na EJA, mas que não eram especificamente acerca da terceira idade, também foram excluídos. Apresento na tabela abaixo os resultados encontrados:

Tabela 1 - Número de artigos encontrados por ano, na busca realizada a partir dos termos "educação de jovens e adultos", "EJA", "terceira idade", "idosos", "letramento"

Qualis	Periódicos selecionados	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
A1	10	-	-	2	-	-	-	-
A2	18	-	-	2	-	-	2	-
B1	20	1	2	1	-	1	2	-
B2	21	1	-	-	-	1	-	1

Observei, portanto, a seguinte configuração:

Tabela 2 - Número total de artigos encontrados na busca a partir dos termos "educação de jovens e adultos", "EJA", "terceira idade", "idosos", "letramento", no período de 2010 a 2016

Qualis	Periódicos selecionados	Artigos sobre Letramento na terceira idade
A1	10	2
A2	18	4
B1	20	7

B2	21	3
TOTAL	69	16

Os 16 artigos selecionados tratam de diferentes aspectos dentro da área, abrangendo tanto a linguística “dura” como a linguística aplicada. No quadro abaixo, apresento cada um dos artigos e seus objetivos.

Quadro 1 - Artigos sobre letramento na terceira idade e seus objetivos

Qualis	Ano	Revista	Artigo	Autores	Objetivos
A1	2012	Alfa	As grafias não convencionais da coda silábica nasal: análise de dados de EJA	Priscila B. Borduqui Campos Luciani Tenani Larissa Berti	Este artigo trata das grafias não convencionais da sílaba com coda nasal encontradas em textos escritos por jovens e adultos (CAMPOS; TENANI; BERTI, 2012).
A1	2012	Linguagem em (dis)curso	Letramento e construção de identidade na terceira idade: um estudo de caso	Vidomar Silva Filho Rosângela Hammes Rodrigues	Este artigo apresenta estudo de caso sobre o letramento, na esfera literária, de D., uma mulher idosa, com quatro anos de escolaridade formal (SILVA FILHO; RODRIGUES, 2012).
A2	2012	Fórum Linguístico	Usos sociais da escrita em espaço escolar: as relações estabelecidas por mulheres inseridas em turma de primeiro segmento da EJA	Rosângela Pedralli	Este artigo, fruto de um estudo de caso do tipo etnográfico, tem como objeto a modalidade escrita da língua no cotidiano escolar de mulheres participantes do Curso de Educação de Jovens e Adultos – I Segmento da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PEDRALLI, 2012).
A2	2012	Fórum Linguístico	Letramento cívico na EJA: o trabalho com os gêneros discursivos em projetos de letramento	Ivoneide B. de Araújo Santos	O objetivo deste trabalho é refletir sobre a o caráter agentivo da escrita e o papel dos gêneros discursivos na formação de agentes de letramento, visando à ação cultural e à mudança social (SANTOS, 2012).

A2	2015	Veredas	Efeitos do bilinguismo e do envelhecimento no desempenho em testes de fluência verbal	Johanna Dagort Billig Ingrid Finger	O presente estudo buscou investigar o impacto do bilinguismo e do envelhecimento no acesso lexical. Para tanto, avaliou-se o desempenho de 136 participantes de duas faixas etárias (30-50 anos e 60-72 anos) (BILIG; FINGER, 2015).
A2	2015	Veredas	Revisitando a vantagem bilíngue nas redes de atenção em dois grupos etários	Lisandra Rutkoski Rodrigues Leandra Fagundes da Silva Márcia Cristina Zimmer	Este artigo apresenta dois estudos com mono e bilíngues de faixas etárias distintas (59 crianças e 40 adultos de meia-idade) que têm por objetivo encontrar a vantagem bilíngue em tarefas envolvendo redes de atenção (RODRIGUES; SILVA; ZIMMER, 2015).
B1	2010	Intersecções	Letramento e alfabetização: impactos da escrita na vida de adultos não alfabetizados	Gilton Sampaio de Souza Adriana Morais Jales Francisco E. Gonçalves Leite	Este trabalho visa, num primeiro momento, estabelecer uma distinção teórica entre alfabetização e letramento [...]. Num segundo momento, parte-se para a análise de duas entrevistas, observando as representações que os sujeitos fazem da escrita, bem como a relação deles com as práticas de alfabetização e de letramento (SOUZA; JALES; LEITE, 2010).
B1	2011	Caminhos	O ensino da língua inglesa na	Katia Bruginski Mulik	O objetivo deste artigo é

		em Linguística Aplicada	educação de jovens e adultos: enfatizando o letramento crítico e a interculturalidade		apresentar uma proposta de trabalho realizada com os alunos do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos acerca da temática alimentação (MULIK, 2011).
B1	2011	Língua & Literatura	A ressignificação dos usos da escrita: a ação didático-pedagógica do professor para produção de textos gêneros <i>diário</i> e <i>conto</i> por alunos da 6ª série da EJA	Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti Anderson Jair Goulart Simone Lesnhak	Este estudo topicaliza resultados de uma pesquisa-ação cujo foco é a ressignificação dos usos da escrita por meio do trabalho com os gêneros do discurso diário e conto e a ação do professor para a participação dos estudantes em eventos de letramento diversificados, promotores de novas práticas de letramento (CERUTTI-RIZZATTI; GOULART; LESNHAK, 2011).
B1	2012	Letrônica	Causas e consequências: implicações do letramento para o desenvolvimento discursivo de alunos da EJA	Bárbara Olímpia Ramos de Melo Letícia Queiroz Pereira	Este artigo objetiva discutir sobre o letramento e sua relevância em relação à aplicação no contexto escolar do ensino de língua numa visão textual-discursiva, uma vez que se analisam textos em que seu contexto de produção é considerado fundamental para a prática da escrita significativa (MELO; PEREIRA, 2012).

B1	2014	Interdisciplinar	Letramento literário na educação de jovens e adultos	Claudia de Souza Teixeira	Este artigo pretende refletir sobre o ensino de literatura na perspectiva do letramento literário. Analisa algumas atividades de leitura literária desenvolvidas em duas turmas de um curso de nível médio do PROEJA (TEIXEIRA, 2014).
B1	2015	Interdisciplinar	Cenas de sala de aula com alunas idosas do TOPA	Áurea da Silva Pereira	O artigo propõe discutir as aprendizagens nos espaços de sala de aula e seus impactos na condução das aulas em educação de adultos, em especial mulheres e homens idosos, inscritos no Programa de Alfabetização "Todos pela Alfabetização" (PEREIRA, 2015).
B1	2015	Interletras	Letramento crítico: perspectivas do ensino-aprendizagem em língua espanhola para idosos	Michelle Soares Pinheiro	O presente artigo caracteriza-se como um relato de experiência docente, a partir de uma revisão bibliográfica [...], acerca do letramento crítico para idosos, com o objetivo de uma reflexão do papel da leitura na prática docente para esse público (PINHEIRO, 2015).
B2	2010	Leitura: teoria e prática	Práticas de letramento cotidianas e escolares: confrontos na sala de aula da Educação de pessoas jovens	Fernanda Maurício Simões Maria da Conceição Reis Fonseca	O artigo discute sobre os modos como as alunas e os alunos da Educação de Jovens e Adultos significam as

			e adultas		práticas de letramento escolares (SIMÕES; FONSECA, 2010).
B2	2014	Línguas & Letras	Letramento e configuração cultural: co-construindo outras possibilidades de dizer na EJA	Anderson Jair Goulart	Identificar quais os significados que jovens e adultos em processo de escolarização atribuem ao ato de escrever – tomados, tais significados, à luz dos estudos sobre letramento – em busca de co-construir caminhos para ampliação desses significados (GOULART, 2014).
B2	2016	Hipertextus	Idosos em rede: novas práticas culturais mediadas por tecnologias	Karoline Leite Guedes de Oliveira Liliana Maria Passerino	Analisar a estruturação e organização dos processos de inclusão digital para que haja a apropriação de novas práticas culturais mediadas por tecnologias em rede com idosos (OLIVEIRA; PASSERINO, 2016).

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Pelo fato de minha pesquisa buscar “letramento” especificamente, dos 16 trabalhos encontrados, há cinco artigos que conversam diretamente com o tema da presente pesquisa, considerando o foco da Linguística Aplicada, são eles: “Práticas de letramento cotidianas e escolares: confrontos na sala de aula da Educação de pessoas jovens e adultas” (SIMÕES; FONSECA, 2010); “Letramento e alfabetização: impactos da escrita na vida de adultos não alfabetizados” (SOUZA; JALES; LEITE, 2010); “A resignificação dos usos da escrita: a ação didático-pedagógica do professor para produção de textos gêneros *diário* e *conto* por alunos da 6ª série da EJA” (CERUTTI-RIZZATTI; GOULART; LESNHAK, 2011); “Usos sociais da escrita em espaço escolar: as relações estabelecidas por mulheres inseridas em turma de primeiro segmento da EJA” (PEDRALLI, 2012); “Letramento e configuração cultural: co-construindo outras possibilidades de dizer na EJA” (GOULART, 2014).

Isso significa que já começa a se apresentar uma preocupação, na área do letramento, com a população da terceira idade, ao pensá-los como sujeitos sócio-historicamente situados, contextualizados, atuantes nas mais diversas práticas sociais. Ao pensar em uma educação que se volte especificamente para essa faixa etária, é necessário analisar inúmeros aspectos que vão além da sala de aula. Conforme Paula,

Assim, deparamo-nos claramente com o desafio de pensarmos uma educação que não reduza o ser adulto às necessidades do mercado e apenas privilegie a capacitação técnico-científica do educando em detrimento aos conhecimentos necessários para a sua formação humana (PAULA, 2009, p. 36).

Em consonância, Laffin (2012) reafirma a necessidade de se considerar as intencionalidades dos sujeitos ao procurarem a escolarização, tendo em vista que vivemos em uma sociedade grafocêntrica que valoriza o conhecimento sistematizado. É importante que os conteúdos contemplem temáticas sociais, possibilitando a esses sujeitos que compreendam a realidade na qual estão inseridos. “A partir disso, pensa-se uma escola de idosos e adultos em que se produzam novos saberes e heranças culturais no sentido de promover maior compreensão sobre o mundo em que se vive” (LAFFIN, 2012, p. 147).

A partir das questões levantadas nesta seção, que levam à compreensão da necessidade da pesquisa, considerando o contexto macro, passo, a seguir, à

apresentação do contexto específico no qual o estudo foi realizado, o NETI.

2.2 A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA EJA/NETI

O Núcleo de Estudos da Terceira Idade foi o primeiro projeto do Brasil a incluir os idosos na universidade (SCHIER *et al*, 2013). O NETI é um órgão da Pró-Reitoria da Universidade Federal de Santa Catarina que está em funcionamento há mais de 35 anos. As professoras Neusa Mendes Guedes e Lúcia Hisako Takase Gonçalves trouxeram para a UFSC, em 1982, as primeiras ideias de trabalho com a pessoa idosa. A criação oficial do NETI se deu no dia 3 de agosto de 1983, por meio da Portaria 0484/GR/83, do reitor Ernani Bayer (NETI, *online*⁸).

Lá, são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão, norteadas teoricamente por uma concepção freireana, bem como pelo referencial teórico-filosófico da educação permanente (SCHIER *et al*, 2013).

Nessa perspectiva, a valorização do potencial e a percepção integral da pessoa idosa representam um estímulo para a aquisição de novos conhecimentos e o empreendimento de novos projetos de vida; razão pela qual o projeto pedagógico do NETI propõe a compreensão do ser humano enquanto sujeito histórico, em constante vir a ser e em relação dialógica com o mundo (SCHIER *et al*, 2013, p. 3).

Essa proposta de compreensão da pessoa idosa privilegia uma visão que permite o desenvolvimento pessoal dos sujeitos. Além disso, convergindo com os princípios da Linguística Aplicada, propicia ao estudante o entendimento da realidade concreta, do papel como cidadão, de seu lugar no mundo e na sua comunidade, do contexto em que está inserido e de como a sua atuação modifica a sua existência individual e social; e é modificada.

Faz-se necessária a perspectiva dialógica, pois, as pessoas idosas e suas famílias possuem urgências, nos mais variados âmbitos, que exigiriam a mobilização e a reivindicação de direitos e políticas públicas. “Desse modo, considera-se que a educação e o acesso à informação permitem o reconhecimento de direitos humanos, sociais e de saúde, bem como a atuação proativa nas organizações de controle social” (SCHIER *et al*, 2013, p. 4). É por meio do acesso à educação que a relação

⁸ Disponível em: <http://neti.ufsc.br/historia/>.

do estudante da terceira idade com o mundo se transforma. Apresento, no quadro abaixo, a missão, os objetivos e os princípios do NETI.

Quadro 2 - Missão, objetivos e princípios do NETI

Missão	Redescobrir, recriar de forma integrada, sistematizar e socializar o conhecimento em gerontologia, desenvolvendo atividades de promover as pessoas da terceira idade no meio acadêmico e comunitário, como sujeitos em transformação e transformadores.
Objetivos	<p>Ampliar e sistematizar o conhecimento em gerontologia;</p> <p>Formar recursos humanos nos diversos níveis;</p> <p>Manter atividades interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão;</p> <p>Divulgar e desenvolver ações institucionais e interinstitucionais;</p> <p>Assessorar entidades na organização de programas de valorização do idoso;</p> <p>Oferecer subsídios para uma política de resgate do papel do idoso na sociedade brasileira;</p> <p>Realizar treinamentos, palestras e consultorias na área gerontológica.</p>
Princípios	<p>O homem é um ser que se realiza no mundo;</p> <p>O ser humano pode aprender durante toda a sua existência;</p> <p>A pessoa idosa é valorizada quando se reconhece o seu potencial e se incentiva o seu engajamento responsável e participativo na sociedade;</p> <p>Despertar o idoso para a ação renovadora na área gerontológica transforma-o em agente por excelência para ajudar a equacionar as questões sociais brasileiras.</p>

Fonte: <http://neti.ufsc.br/apresentacao/>

Ao observar o quadro, é visível que a proposta do núcleo é ampla e busca atender às variadas demandas da pessoa idosa, como sujeitos ativos, pertencentes e modificadores na sociedade. Dessa forma, é possibilitado aos frequentadores do NETI, eventos, palestras, apresentações culturais, diferentes possibilidades de curso de extensão, dentre outras atividades.

Os cursos oferecidos pelo NETI são de diversas áreas, contemplando vários aspectos da interação humana. Com mais de 30 opções de atividades, o núcleo oferece oficinas e formações nas áreas de leitura e escrita, de idiomas, de artes e de saúde física e mental.

O **núcleo**, considerado o maior projeto extensionista da UFSC, realiza atividades de **extensão**, envolvendo a comunidade com programações variadas de educação permanente para o envelhecimento, tais como palestras, cursos e oficinas; de **ensino**, funcionando como centro de estudos e divulgação de conhecimentos técnicos e científicos e preocupando-se com a formação de recurso humano; e de **pesquisa**, buscando a comprovação científica de suas ações (SCHIER *et al*, 2013, p. 8).

O espaço físico do NETI conta com recepção, secretaria, três salas de aula, uma cozinha, uma sala de informática, salas da coordenação e uma área externa na parte de trás da construção. A aula do 2º segmento ocorria sempre na mesma sala, exceto em alguns dias de pesquisa, em que ocorria concomitantemente na sala de informática, pois a turma se dividia. A seguir, apresento o curso que acompanhei durante o período de minha pesquisa, que se refere à modalidade EJA oferecida especificamente para a terceira idade.

2.2.2 O curso de leitura e escrita para pessoas idosas e adultas

O curso que será especificamente discutido no presente trabalho é o de *Leitura e escrita para pessoas idosas e adultas*. Vale destacar que, o curso foi intitulado inicialmente, pelo NETI, como *Alfabetização de adultos*. Conforme relata Laffin (2012), foram distribuídas aos estudantes uma bolsa (sacola), modelo de congresso, com um cartaz que identificava o curso. O que se percebeu foi que muitos dos estudantes idosos, ou retiraram o cartaz da bolsa ou o viraram para o lado de dentro, de modo que não aparecesse o nome do curso.

Este episódio nos fez refletir sobre o fato de nossos estudantes idosos e adultos, ao se verem inseridos em uma sociedade que valoriza o saber letrado (e que viram em nosso curso uma possibilidade de participação), ao tirarem o cartaz da bolsa estavam afirmando que não precisavam ser reconhecidos/rotulados pela sua distância em relação a esse saber (LAFFIN, 2012, p. 153).

A situação acima descrita mostra claramente as marcas de uma sociedade grafocêntrica, que supervaloriza os conhecimentos escolarizados, “[...] na qual o termo ‘analfabeto’ assume um significado eminentemente pejorativo, definindo o sujeito pela sua distância com relação ao saber letrado valorizado socialmente, e não pelos conhecimentos que domina” (LAFFIN, 2012, p. 153). Ademais, essa perspectiva se vincula diretamente ao modelo autônomo de letramento, o qual

considera como sujeito letrado, apenas aquele que é alfabetizado, que domina o código, desconsiderando toda a bagagem histórica desse ser que é social, interage e participa das mais variadas práticas em seu cotidiano.

Por conta do episódio descrito por Laffin (2012), em 2008, o curso passou a chamar *Curso de Leitura e Escrita para Idosos e Adultos*. “Esta mudança não é só uma questão de semântica, mas efetivamente de concepção e de reconhecimento dos sujeitos e de suas particularidades e seus direitos” (LAFFIN, 2012, p. 154). Até o momento em que a pesquisa foi realizada, esse nome ainda era utilizado.

Atualmente, o curso oferecido é, na verdade, reconhecido na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em parceria com a Prefeitura Municipal de Florianópolis. O curso EJA/NETI é um polo avançado do núcleo EJA Centro I de Florianópolis. Nessa configuração, toda e qualquer situação, planejamento ou atividade que ocorre no EJA/NETI é de responsabilidade do núcleo EJA Centro I.

O início desse curso se deu em 2007, quando o NETI percebeu, por meio de outros projetos, que “havia a necessidade de atender a uma parcela da população em processos educativos de demanda social e de escolarização” (LAFFIN, 2012, p. 2). A princípio, as pessoas que atuaram como professoras e professores do curso eram voluntárias que haviam realizado o curso de monitoria em gerontologia no próprio núcleo. A dificuldade de dar continuidade ao trabalho e a necessidade de prover uma educação com profissionais habilitados, condições adequadas e materiais didáticos que atendessem às particularidades dos estudantes, fizeram com que essa configuração fosse reorganizada (LAFFIN, 2012).

Na primeira oferta, em 2007, formou-se uma turma de 30 estudantes. Em 2008, houve mais 17 interessados, totalizando 47 estudantes. Após recesso, considerando dificuldades financeiras e de transporte, no segundo semestre de 2008, o curso contava com 37 estudantes (LAFFIN, 2012).

Com o entendimento de que o processo educativo, para esses estudantes, passa a se constituir como um direito, e que, portanto, possibilitava/exigia também outros direitos, a partir de 2009 procuramos a parceria da Secretaria Municipal de Florianópolis, a qual passou a incluir esses estudantes em seu cadastro, a fornecer a equipe docente para o trabalho, além de alimentação escolar e auxílio-transporte (LAFFIN, 2012, p. 144).

A partir de 2010 e 2011, uma nova configuração se delineou, a fim de que os alunos e as alunas pudessem dar continuidade aos estudos. A turma foi dividida em

duas, sendo uma de primeiro segmento, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a outra de segundo segmento, correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental. Essa organização ainda estava vigente no momento da pesquisa de campo, em 2017.

Até o ano de 2016 havia uma professora responsável pela articulação entre EJA/NETI e EJA Centro I. Isso porque, com a alocação das aulas no NETI (na UFSC) e a coordenação no Centro, cria-se um distanciamento, não só físico, mas do relacionamento interpessoal entre os alunos e a gestão escolar. Porém, devido a nova gestão que assumiu a prefeitura de Florianópolis em 2017, o cargo de articulador(a) foi extinto no primeiro semestre de 2017.

Ainda que os professores fizessem o possível para dialogar entre si e aproximar as participantes do curso dos assuntos em pauta na administração da escola, bem como dos eventos, horários e modo de planejamento das aulas, era possível perceber que tanto alunos quanto professores sentiam a falta de um(a) articulador(a) que pudesse auxiliar na continuidade das aulas e, principalmente, nos procedimentos da pesquisa⁹. Após a finalização da pesquisa, em conversas informais, pude constatar que o cargo de professor(a) articulador(a) foi reinstituído.

Com a instituição do polo avançado da EJA no NETI, há a possibilidade de o aluno idoso cursar a educação básica, em um espaço voltado especificamente para a terceira idade. Além disso, “um entrevistado falou que alguns alunos sentiam-se inibidos de falar que estavam no curso de alfabetização, e atualmente o projeto chama-se leitura e escrita” (SILVA; MELO; ROCHA, 2013, p. 22). Percebe-se, aqui, que pode haver uma resistência dos alunos ao matricularem-se no curso, justamente por essa visão enraizada de que há um “tempo correto” para ir à escola. Portanto, um lugar reservado para a terceira idade pode diminuir essa resistência.

O curso selecionado para análise e desenvolvimento desta pesquisa foi o 2º segmento, ou seja, anos finais do Ensino Fundamental. Essa escolha se deu basicamente pelo fato de o foco ser as relações das participantes com o texto escrito e suas práticas de letramento, quando já alfabetizadas. Portanto, com esse critério, não seria possível trabalhar com o 1º segmento, pois ainda estariam em processo de alfabetização.

⁹ Apresentarei no capítulo analítico situações que demonstram essa perspectiva em articulação entre EJA/NETI e EJA Centro I.

As atividades da turma do curso do 2º segmento, no primeiro semestre de 2017, ocorreram no período vespertino, às terças, quintas e sextas, das 14h às 17h. O funcionamento das aulas era realizado por regência compartilhada, isto é, sempre havia dois professores presentes na turma. Além disso, dada a metodologia de ensino da pesquisa como princípio educativo, no NETI, as aulas eram conduzidas em dois momentos, não necessariamente nessa ordem: i) a pesquisa e ii) as oficinas. O primeiro se refere àquilo que as participantes decidiram pesquisar durante o ano letivo, em que os professores trabalhavam conjuntamente. O segundo se refere aos temas levados pelos professores, relacionados aos conteúdos formais, em que o(s) professor(es) com formação na área desenvolvia(m) a atividade. A oficina pode ser coordenada por apenas um professor ou pelos dois, dependendo do assunto que está sendo trabalhado.

Desta forma as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Libras (embora sem este profissional no núcleo), Artes, Ciências Naturais e Humanas, Geografia, História, Matemática e Educação Física ainda recebem destaques especiais, contextualizados nas pesquisas propostas pelos educandos ou na fundamentação para a realização delas. Isso se realiza através de periódicas oficinas específicas e/ou interdisciplinares ou mesmo aulas que preservem sempre a perspectiva da pesquisa como princípio (com questionamentos, hipóteses, elaborações conceituais, embasamento teórico) (PPP Núcleo EJA Centro I [em construção], 2017, p. 8).

Sobre a composição da turma, vale destacar que o NETI aceita alunos acima de 50 anos de idade. Por esse motivo, nem todos os alunos matriculados apresentavam mais de 60 anos, o que colabora ainda mais para a heterogeneidade da turma.

De acordo com a Lei nº 8.842/1994, art. 2º, “considera-se idoso, para os efeitos dessa lei, a pessoa maior de sessenta anos de idade” (BRASIL, 1994). Porém, é importante ressaltar que, segundo Paula, “apesar dessa demarcação servir de algum parâmetro, sabemos que a velhice é uma construção social, sou velho ou jovem em relação a alguém” (PAULA, 2009, p. 32). Desse modo, não há um consenso que defina exatamente quando uma pessoa é idosa, mas por questões técnico-científicas, consideraremos o exposto pela legislação apresentada.

Por conta disso e, considerando que o núcleo em que a EJA está inserida é para a terceira idade, vou me referir às participantes da pesquisa como **pertencentes à terceira idade**, para aquelas com mais de 50 anos. Quando

mencionar as alunas que têm menos de 50 anos, utilizarei o termo adulta. Para questões gerais, em relação a dados estatísticos e contextos de aprendizagem, uso o termo idoso, para acima de 60 anos.

Para finalizar, considero importante destacar a rotina das participantes durante o tempo em que se encontravam na instituição. Além da interação em aula, o intervalo era um momento de socialização extraclasse. Todos os dias era feita a composição de uma mesa de café em que, na maioria das vezes, todas participavam, trocavam informações sobre os mais diversos assuntos, desde as aulas e as pesquisas que estavam desenvolvendo, até histórias de familiares e trocas de experiências do cotidiano. A seguir, apresento as participantes da pesquisa.

2.2.3 As participantes

A presente seção tem por objetivo apresentar as participantes da pesquisa. Destaco que desde a minha entrada em campo, no dia 28 de março de 2017, até a minha saída, no dia 14 de julho de 2017, a configuração da turma passou por mudanças. Houve desistências, ingressos e reingressos durante esse período.

Algumas das participantes aceitaram fazer parte da pesquisa desde o primeiro dia, outras ingressaram depois de um determinado período e, ainda, houve aquelas que entraram depois que eu já estava observando as aulas. No dia da gravação do grupo focal, entreguei uma ficha para cada participante, para que preenchessem algumas informações, conforme o quadro abaixo. Justina, não participou da gravação, mas preencheu a ficha posteriormente.

Destaco que o item “ocupação” foi respondido de acordo com a percepção delas, sobre as suas realidades, não havendo interferências minhas. Como esta seção é para fins de apresentação, elenco todas as pessoas que participaram da pesquisa, independente do intervalo de tempo. Foram utilizados pseudônimos para identificá-las.

Quadro 3 - Participantes

Participante	Identificação	Idade	Gênero	Estado civil	Ocupação	Óculos	Aparelho auditivo	Escolaridade antes da EJA	Participação
1	Justina	59	Mulher	Viúva	Aposentada	Sim	Não	4ª série	Esporádica
2	Osvaldo	71	Homem	Solteiro	Aposentado	Sim	Sim	5ª série e formação EJA	Todo o semestre
3	Leda	65	Mulher	Viúva	Bordadeira	Sim	Não	5ª série	Todo o semestre
4	Natália	26	Mulher	Casada	Do lar	Não	Não	Ensino médio completo no Haiti	Maior, junho, julho
5	Rosa	51	Mulher	Solteira	Faxineira	Sim	Não	Iniciou escolarização na EJA	Maior, junho, julho
6	Luzia	55	Mulher	Casada	Do lar	Sim	Não	Iniciou escolarização na EJA	Todo o semestre
7	Irene	70	Mulher	Viúva	Do lar	Sim	Sim, ouvido esquerdo	4ª série	Todo o semestre
8	Rita	57	Mulher	Viúva	Aposentada	Sim	Não	8ª série	Todo o semestre
9	Gabriela	40	Mulher	Casada	Do lar	Sim	Não	8ª série	Todo o semestre
10	Marta	45	Mulher	Viúva	Empregada doméstica	Sim	Não	4ª série	Todo o semestre
11	Nina	76	Mulher	Viúva	Aposentada	Sim	Não	4ª série	Todo o semestre
12	Lia	51	Mulher	Casada	Empregada doméstica	Sim	Não	2ª série	Todo o semestre
13	Simone	44	Mulher	Solteira	Cuidadora de idosos	Sim	Não	4ª série	Todo o semestre

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Contei com o total de 13 participantes na pesquisa. Reitero que aqui estão elencadas todas as que concordaram em participar e assinaram o TCLE. Durante as primeiras semanas, havia mais alunos e alunas na turma e vários deles pareciam ter se interessado em participar. Porém, não chegaram a levar o TCLE assinado antes de desistirem do curso.

Houve apenas dois casos de resistência à participação. Um deles, a estudante estava decidida a não participar desde o primeiro momento e, acabei quase não tendo contato, pois, logo, ela desistiu do curso. O outro caso é o de Rosa, conforme mostra o quadro. No início, ela se dirigiu a mim, argumentando a sua recusa.

Rosa vem conversar comigo sobre o TCLE, diz “ainda não tenho 60 anos”. No documento, está o título da pesquisa “As relações entre o idoso e o texto escrito a partir de um contexto institucional” [primeiro nome escolhido para o trabalho]. Digo que não tem problema, mas ela utiliza esse argumento para justificar sua não-participação. Há uma valorização daquilo que está escrito, como também uma resistência em participar de algo desconhecido (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 2, 30 mar. 2017).

A participante sempre interagiu comigo diretamente durante a sua não-participação, da mesma maneira que as suas colegas. Tínhamos uma relação de proximidade mesmo quando ela ainda não era participante da pesquisa. Ela se referia a mim com frequência, relatava histórias, dividia muitos momentos sobre o seu andamento escolar, pois fazia aulas também na igreja. Tudo isso voluntariamente e diretamente para mim.

A forma como Rosa se relacionava comigo depois de algum tempo em campo, não demonstrava desconfiança ou receio, inclusive parecia estar interessada e curiosa. Eu havia deixado claro que, quem não quisesse participar, não teria nada anotado no diário de campo. Em nenhum momento ela me questionou sobre as anotações que eu fazia em sala de aula. Isso, para mim, demonstra que ela tinha confiança no que eu havia dito.

O obstáculo para a sua participação parecia estar na assinatura do TCLE. Com o tempo, percebi que, por ela ter sido alfabetizada apenas adulta, Rosa tinha muita insegurança em relação a sua atuação com o texto escrito. Desse modo, parecia estar reticente em assinar um documento formal, o qual, talvez, não tivesse compreendido globalmente. Ainda que eu tenha lido o TCLE em sala de aula e me

proposto a explicar todas as dúvidas que tivessem, acredito que ela não tenha se sentido segura para me questionar.

Como disse, no primeiro momento, ela disse que não podia participar pois não tinha 60 anos e no termo havia a palavra “idoso”. Expliquei que não havia problemas em relação a isso. Com o passar do tempo, nossa relação foi se estreitando. Em maio, ela me chamou para conversar durante um intervalo e, segundo ela, tinha tido uma conversa com um dos professores. Rosa comentou que, na conversa, o professor disse que seria legal ela me ajudar participando da pesquisa. Eu não tinha conhecimento dessa interação específica entre os dois. Então conversei com ela novamente, reafirmando se ela gostaria mesmo de colaborar com o trabalho, reiterando que não havia nenhum problema se ela não quisesse. Ela afirmou que desejava fazer parte, mas tinha esquecido de me avisar. Parece-me que, nesse momento, ela conseguiu a confirmação de alguém que ela confiava – o professor –, de que era seguro assinar e participar dessa situação nova que se apresentava.

Ainda em relação ao quadro, duas participantes tiveram um envolvimento menor, por terem frequentado menos aulas, são elas Justina e Natália. A primeira, Justina, apareceu esporadicamente durante o semestre. Algumas colegas comentaram que ela já havia feito isso em outros semestres e pressupunham que isso se devia ao vale-transporte que os estudantes do NETI têm direito. A segunda, Natália, era vizinha de Luzia e foi convidada por ela para entrar no NETI. Natália é haitiana e estava aprendendo a Língua Portuguesa e tentando validar o diploma que já possuía. Porém, a nova língua ainda era um empecilho.

Exceto os três casos descritos, todas as outras participantes fizeram parte da pesquisa desde o dia em que cheguei no campo até o dia em que saí, ao final do semestre, totalizando 40 aulas observadas. Das 13 participantes da pesquisa, pudemos perceber que nem todas são da terceira idade e isso, certamente, influenciava diretamente nas práticas nas quais elas se envolviam. Por exemplo, “Nina comenta que Natália disse que ela demorava demais para copiar e copiou tudo. Hoje que Natália não veio, ela está copiando com letra cursiva” (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 38, 7 jul. 2017). De fato, a diferença entre Nina e Natália é de 50 anos, certamente a agilidade para copiar os textos não seriam compatíveis.

Apresento abaixo a faixa etária das participantes:

Tabela 3 - Faixa etária das estudantes da EJA/NETI, 2º segmento, no primeiro semestre de 2017

Idade	20 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	60 a 69	70 a 79
Número de estudantes	1	0	3	5	1	3

Conforme a tabela acima, das 13 participantes do estudo, há nove participantes pertencentes à terceira idade. De acordo com a Lei nº 10741/2003, dessas nove, quatro são idosas, pois possuem mais de 60 anos. Além disso, há quatro participantes adultas que foram matriculadas no NETI por questões de proximidade de moradia à escola ou por vaga disponível no turno desejado.

Os professores da EJA não eram o foco da pesquisa, mas aparecem na construção dos dados, pois, afinal de contas, orientavam as atividades ocorridas em sala de aula. Por conta disso, os identifiquei com números e com sua área de formação. Destaco que, ainda que a proposta da EJA previa a não-segmentação por disciplinas, no cotidiano, as participantes se referiam aos professores pelas suas respectivas áreas de formação e, por isso, utilizo essa mesma referência.

Quadro 4 - Identificadores dos professores e professoras

Identificador	Área de formação
Professora 1	Língua portuguesa – Substituta
Professor 2	História – Efetivo
Professor 3	Ciências – Efetivo
Professor 4	Matemática – Efetivo
Professora 5	Geografia – Efetiva
Professor 6	Inglês – Substituto
Professora 7	Educação física – Substituta
Professora 8	Inglês – Efetiva
Professora 9	Língua portuguesa – Efetiva

Fonte: Elaborado pela autora a partir das anotações em diário de campo.

Reitero que os professores serão citados em excertos retirados do diário de campo, apenas para fins de contextualização dos eventos e práticas de letramento,

nos quais as participantes eram as protagonistas. Na próxima seção, apresento como ocorreu a minha aproximação com as participantes e o NETI.

2.2.3 A aproximação entre pesquisadora, instituição e participantes

Ao pensar na pesquisa qualitativa na área dos estudos sobre o letramento, já se sabe que uma perspectiva antropológica norteia a execução dos procedimentos. Tendo isso em mente, estava ciente que minha entrada a campo precisaria ser de maneira gradual, da forma mais natural possível, deixando espaço para as participantes se aproximarem quando e se desejassem. Isso porque, eu era uma estranha em um ambiente de pessoas que já tinham um convívio, portanto, é legítimo que haja um distanciamento no início.

Mas antes da minha efetiva entrada a campo, pude conhecer um pouco mais do NETI, com os primeiros contatos para escrever meu projeto de pesquisa. Primeiramente, enviei um e-mail à coordenadora do NETI, apresentei-me, contextualizei minha trajetória na pós-graduação e propus uma reunião para compreender o funcionamento do núcleo e, então, se possível, desenvolver minha pesquisa lá. Nos encontramos no NETI e ela me apresentou alguns modos de funcionamento do núcleo, os cursos oferecidos e as possibilidades de pesquisa que eu poderia ter.

Nesse primeiro contato, pude constatar que a opção que possibilitava um olhar pelas minhas perspectivas teóricas e trazia contribuições relevantes para a área da Linguística Aplicada, seria estudar a modalidade EJA. Desse modo, teria a oportunidade de entender as especificidades do curso e o modo como os estudantes interagem com o texto escrito, pensando, justamente, no encontro entre letramentos dominantes e letramentos vernaculares. Quando tomei essa decisão, a coordenadora, colocou-me em contato com a professora articuladora na época, primeiro semestre de 2016.

Encontrei-me com a professora para entender como a EJA funcionava no NETI. Busquei compreender melhor os aspectos do cotidiano escolar, da organização dos professores em regência compartilhada e dos modos como a pesquisa como princípio educativo era orientada. Com essa reunião, obtive as informações necessárias para escrever meu projeto de pesquisa e realizar os trâmites necessários junto à Prefeitura Municipal de Florianópolis e ao Comitê de

Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. Em 5 de dezembro de 2016, meu projeto teve obtido o parecer aprovado, nº 1.850.506.

Em 28 de março de 2017, pude iniciar o acompanhamento das aulas do 2º segmento na modalidade EJA/NETI. Foi nesse primeiro dia que conheci as participantes da minha pesquisa. Os professores já estavam cientes da minha chegada. As alunas já estavam se habituando ao início das aulas, pois o calendário havia iniciado na semana anterior.

Quando cheguei, sentei-me em uma cadeira disponível no *hall* da entrada, ao lado da mesa da recepcionista. Uma senhora, que viria a ser participante da pesquisa, Justina, estava também sentada nessas cadeiras da entrada, fazendo crochê. Cumprimento-a, estabelecemos um diálogo e ela já me pergunta quem eu sou. Provavelmente causei um estranhamento, já que não pertenço à terceira idade e me encontro na espera, junto a ela. Explico rapidamente que sou pesquisadora e deixo claro que na sala darei todos os detalhes, ao que ela responde: “por mim, já está aprovado”, referindo-se ao projeto.

Após alguns minutos na recepção, dado o horário da aula, entro na sala e os professores me apresentam. Ainda não os conhecia, mas me identificam, pois já estavam cientes de que eu estaria presente. Faço minha apresentação para a turma, explico o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), deixo explicitamente claro que a participação na pesquisa é voluntária. Justina reafirma que aprova a pesquisa, mas agora, perante a turma toda.

Já aviso também às participantes que, em algum momento, ao final do semestre, marcaremos uma conversa com a turma, a sessão de grupo focal, com gravação de áudio. “Explico que podem levar o documento para casa, ler com calma, tirar as dúvidas que tiverem na próxima aula” (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 1, 28 mar. 2017). Deixo disponível também meu número de celular, caso prefiram ter uma conversa privada para tirar as dúvidas.

Rita me liga à noite para tirar dúvidas acerca do preenchimento do TCLE. Havia dois campos em que deveriam colocar seu nome completo, um campo para o documento de identificação, data e assinatura. Ela queria confirmar onde e quais as informações deveriam ser preenchidas (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 1, 28 mar. 2017).

Feita essa etapa, passo a acompanhar as aulas. Nas primeiras semanas começo a perceber como funciona a rotina do NETI, a reconhecer as relações

estabelecidas, a observar o andamento da pesquisa como princípio educativo e a me aproximar das participantes.

O paradigma qualitativo que assumimos exige e privilegia um contato mais longo e estreito entre pesquisador e pesquisados. Nesses casos, atenção especial deve ser dedicada aos contatos preliminares, buscando criar um campo de diálogo e uma relação de confiança para que sejam autorizados a entrar em territórios, tomar parte de práticas e ter liberdade de observação. **A qualidade das relações estabelecidas, sem dúvida, orienta as condições de geração de dados** (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 51, grifo meu).

Desde minha entrada em sala de aula, procurei me manter aberta para todas as oportunidades de diálogo com as participantes, entretanto, com cuidado para que não se sentissem invadidas. Respondia com transparência, a fim de construir uma relação de confiança e identificação. Penso que esses fatores foram fundamentais para garantir a qualidade das relações estabelecidas. Em termos gerais, foi fundamental me mostrar tão “pessoa” quanto elas, na tentativa de consolidar um viés, o qual consistia em compreender que apenas tínhamos papéis sociais distintos dentro da sala de aula, o que não significava uma hierarquia.

As participantes tinham tendência a sentar sempre nos mesmos lugares. Com a intenção de atrapalhar o mínimo possível essa configuração, desde que cheguei, questionei em qual lugar eu poderia sentar, que não estivesse ocupado. Não sei dizer se a carteira que virou “minha” era de alguém antes, mas fiquei com um lugar ao final da sala, onde conseguia observar a todas.

A sala era composta pelo quadro na parede e, havia na sua frente, a mesa dos professores, que era movida com frequência, conforme a necessidade de se posicionar perante à turma. Em uma diagonal, ao lado do quadro, havia uma TV ligada a um computador, em que era possível fazer projeções.

As carteiras eram colocadas em duplas ou trios, também havia uma certa mobilidade de acordo com a vontade das participantes ou com modificações feitas pelo turno da manhã, por exemplo. Nina, Irene, Simone, Luzia, Leda, Rosa, Lia, Gabriela e eu mantínhamos sempre o mesmo lugar. Dificilmente havia alguma troca de lugar dessas participantes. O restante, buscava sentar sempre na mesma região, mas como havia rotatividade de estudantes na sala, nem sempre era possível. Ao fundo da sala, havia um armário com os cadernos de assessoramento de pesquisa, outros trabalhos, materiais escolares, alguns livros e materiais de semestres e anos anteriores.

Pensando nos papéis assumidos em sala, busco focar nas perspectivas das participantes da pesquisa, entendendo que os dados foram gerados a partir de nossas interações e, em vários momentos, eu só percebia o lugar que estava ocupando, a partir da manifestação delas. Ou seja, só poderia me reconhecer em tal papel, pela minha interação com o outro.

Essas investigações envolvem interações entre pesquisadores e os sujeitos, e entre esses sujeitos, e, ainda, entre estes e as outras pessoas que compartilham de práticas de letramento. Assim, os dados são gerados e construídos pelos envolvidos, guiados pelos objetivos da pesquisa e negociados entre todos (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 50).

Identifiquei três identidades sociais negociadas durante as observações: pesquisadora, professora regente e professora articuladora. Vale destacar que, todas elas coocorriam e eram “ativadas” e “desativadas”, pelas participantes e pela minha resposta a essas demandas, conforme o contexto situacional.

Entendendo minha opção pela observação participante de cunho etnográfico, era esperada que uma transição de papéis ocorresse. Isso se deve ao fato do caráter flexível da metodologia escolhida que, permite a reavaliação da prática da pesquisa constantemente, conforme as interações vão ocorrendo.

A adesão da práxis etnográfica no entendimento de problemas da linguagem acrescenta um olhar culturalmente sensível, exigindo tanto de nós, pesquisadores, como dos participantes, reflexões críticas sobre a própria vida. O contexto, formado por realidades políticas, culturais e sociais, vai sendo desbravado e (re)conhecido por meio de movimentos colaborativos, divididos e negociados no tempo e espaço da pesquisa (LUCENA, 2015, p. 79).

Desse modo, as identidades sociais foram negociadas localmente. O primeiro papel foi o de pesquisadora. Para a entrada, eu tive que me apresentar e explicar acerca do TCLE, portanto, foi o primeiro contato que ocorreu entre mim e as participantes. Porém, havia algumas dificuldades em compreender o que uma pesquisadora fazia, efetivamente. Isso foi possível perceber, rapidamente, no primeiro dia de observação.

Chega uma participante atrasada, Luzia. Me pergunta: “Você é professora?”, respondo: “Não, vim fazer uma pesquisa, depois te explico. Expliquei antes de você chegar”. Ela percebe que estou fazendo anotações e diz: “Então escreve aí que a gente precisa de livro e caderno”. Ao longo das observações percebi que era comum fornecerem cadernos reutilizados

para aqueles que não tinham. As professoras retiravam as folhas usadas em anos anteriores e forneciam o caderno para os alunos que não tinham material para anotar as atividades cotidianas. Não posso afirmar que seja por questões financeiras. O caderno de pesquisa era fornecido para todos, também reutilizado, em sua maioria (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 1, 28 mar. 2017).

Nessa passagem, Luzia ainda não havia sido contextualizada adequadamente, devido ao atraso. Porém, em sua perspectiva, se uma pesquisadora está na sua turma, deve ser alguém que está ali para procurar/resolver alguma questão que está pendente.

Essa visão pode estar associada ao fato de trabalharem com a pesquisa como princípio educativo e, tratarem de problemáticas no desenvolvimento da pesquisa. Como ela já havia sido aluna no ano anterior, tinha algum conhecimento do funcionamento do processo da pesquisa.

Muitas vezes, tanto participantes quanto professores, referiam-se a mim como estagiária. Parece-me que, para todos, ficava mais palpável para compreender e justificar a minha presença ali. Ainda mais que, com frequência, o NETI recebia alunas da graduação para fazer estágio nas turmas e, várias participantes já tinham tido a experiência de estar em sala com estagiários.

Considero importante destacar meu posicionamento na chegada a campo como parte da análise das interações que foram realizadas, pois, essas ações foram determinantes ao longo da permanência e do convívio em sala de aula.

As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2009, p. 25).

Busquei, no início, deixar claro que meu papel ali era observar o cotidiano e identificar como elas interagem com o texto escrito. Assim, adotei um posicionamento menos assimétrico, inclusive pessoalmente. Aliás, para o contexto estudado, especificamente, penso que a transparência seja a melhor forma de se tornar pertencente a ele.

Além disso, ao realizar pesquisas com pessoas, é importante que não se esqueça que temos seres humanos nos dois lados: pesquisadora e participantes. Nesse sentido,

A preocupação fundamental no processo de geração de dados parece-nos ser a de reunir um variado conjunto de informações que aproximem o pesquisador dos sujeitos, de suas histórias e práticas declaradas, da apreensão e da compreensão de suas realidades e do contexto sócio-histórico em que estão imersos (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 50).

Percebi que, para que eu pudesse me aproximar das participantes, ouvir suas histórias, deixá-las confortáveis com a minha presença, eu precisaria, minimamente, estar envolvida nas atividades cotidianas e também compartilhar a minha trajetória. Com isso, nos momentos de intervalo, tanto no café como no corredor, sempre havia conversas informais sobre o dia a dia, família, memórias e atividades fora da escola.

Todavia, nos momentos específicos do evento aula, priorizei, ao máximo, não tomar iniciativas de interação, no sentido de não interferir nas práticas voluntariamente. Manifestava-me somente quando solicitada ou pelos professores, ou pelas participantes.

Vale destacar que, nos momentos de aula expositiva, havia poucas solicitações a mim. Isso se relaciona ao entendimento do evento aula, na perspectiva do modelo autônomo de letramento, em que se entende que enquanto o professor estiver expondo os conteúdos, os estudantes o estarão ouvindo. Nesse contexto específico, eu ficava sentada em uma carteira ao fundo da sala, ao lado de duas participantes, fazendo as anotações em meu diário de campo. Essa prática era reconhecida pelas participantes.

Professora 7 faz a leitura inicial: “Quarto de despejo”, diário de Carolina de Jesus. O texto está no livro didático que seria utilizado na turma, mas não pegam os livros para eles. A leitura é feita em voz alta pela professora, como é de costume na leitura inicial. Conversam sobre diário e Gabriela, que ocupa o lugar ao meu lado, diz para a turma: “a Marina tem o dela”. Concordo com a afirmação e reitero: “o nome é diário de campo mesmo” (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 29, 13 jun. 2017).

Nesses momentos, eu era reconhecida aqui como alguém que não era professora, pois não estava ministrando a aula, não era articuladora, pois não estava auxiliando durante a aula. Portanto, era a pesquisadora, que estava observando as aulas e fazendo as anotações em seu diário de campo.

Quero elucidar que diferencio professora regente de professora articuladora porque, no NETI especificamente, havia essas duas funções. Outra questão muito importante é que eu desenvolvi apenas uma faceta do papel de professora regente, conforme explico a seguir.

O papel de professora regente envolvia muitas atribuições, que faz parte do cotidiano dos profissionais da educação: preparar as aulas e os conteúdos, registrar as presenças, participar das reuniões semanais. Devido à especificidade da EJA/NETI, as aulas eram divididas em dois momentos: as oficinas e as orientações de pesquisa.

No caso, os momentos em que meu papel de professora regente foi “ativado”, foram os de orientação da pesquisa, pois eu era requerida tanto quanto os professores. Quando chegava o momento da pesquisa, de início, eu tentei ficar apenas observando os grupos. Não foi possível a manutenção dessa postura, pois, tinham seis grupos de participantes realizando a pesquisa ao mesmo tempo e dois professores para orientá-las. Comecei a ser solicitada, já que possuía o conhecimento necessário para auxiliá-las também. Nessa conjuntura, a mudança de postura é parte do processo da pesquisa.

A pesquisa qualitativa deve ser estrategicamente conduzida e, ainda assim, flexível e contextual. Essencialmente, isso significa que pesquisadores qualitativos devem tomar decisões com base em, não apenas uma estratégia de pesquisa sólida, mas também devem ter uma sensibilidade às mudanças de contextos e situações que ocorrem no campo da pesquisa (MASON, 2002, p. 7, tradução minha)¹⁰.

Nesse sentido, progressivamente, as solicitações a mim ficaram mais frequentes e, logo, poucos minutos após começarem a atividade de pesquisa, eu era chamada, tanto por participantes quanto pelos professores. Ao final do semestre, já estava entendido que, no momento da pesquisa, eu também estava disponível para orientá-los.

Havia, também, situações efêmeras, nas quais os professores se referiam a mim como colega de trabalho, o que reiterava uma posição de professora. As participantes também faziam esse tipo de referência, inclusive questionando o porquê de eu não poder ser professora de língua portuguesa, já que, na maior parte do semestre, elas estavam sem professores com essa formação.

Chego adiantada e Rosa pergunta se eu não posso dar aula para elas. Explico que talvez uma oficina, já que estão sem professora de português e,

¹⁰ Qualitative research should be *strategically conducted, yet flexible and contextual*. Essentially, this means that qualitative researchers should make decisions on the basis not only of a sound research strategy, but also of a sensitivity to the changing contexts and situations in which the research takes place (MASON, 2002, p. 7).

para dar aula no NETI, é preciso fazer o processo seletivo para docente, pois é vinculado a prefeitura. Professora 8 chega no momento e corrobora, diz que pode levar para a pauta na reunião. Comento que posso fazer de acordo com o que eles acharem relevante. Porém, o assunto cessou e a oficina nunca aconteceu (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 21, 19 mai. 2017).

Outro ponto importante é que, no começo da minha entrada a campo, muitas participantes se referiam a mim como “professora”. Talvez pelo fato de ainda não terem decorado meu nome, talvez por me verem também como professora, afinal, se eu estava na sala e não era aluna, então eu deveria ser professora. Porém, com o passar do tempo e mais intimidade, todas elas começaram a me chamar pelo nome.

O fato é que, no momento do auxílio na pesquisa, em que os grupos estavam dispostos com os seus respectivos materiais para compor o seu trabalho, eu era vista como uma professora regente que poderia orientá-los. Desse modo, por vezes tirava dúvidas de escrita, de conteúdo e de estruturação da pesquisa, de vários grupos no mesmo dia. Nessas ocasiões, já estavam encaminhados e só precisavam de um auxílio pontual.

Em outros momentos, auxiliei na construção da pesquisa, passando todo o período apenas com um grupo ou uma pessoa, explicando, de fato, como era o funcionamento da pesquisa, o que precisava ser desenvolvido para iniciá-la, ajudando na elaboração dos primeiros passos e organizando o caderno, de acordo com as práticas do que me havia sido orientado pelos professores, conforme demonstração do quadro 7.

Outras situações em que isso ocorria, era no início das aulas. Eu costumava chegar adiantada na maioria dos dias e, várias participantes aproveitavam esse momento para fazer perguntas, talvez porque preferiam não fazer em público, na sala, ou pelo fato de usufruir dessa oportunidade que se apresentava.

“Chego adiantada e auxílio Leda na hora de produção externa (HPE). Ela diz que lembrou de mim para ajudar na atividade, já que tem ‘a profe’ aqui disponível” (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 13, 02 mai. 2017). Situações como essa, tornaram-se comuns. Às vezes, já me solicitavam antecipadamente, perguntando se eu poderia auxiliá-las em tal atividade, tirar dúvidas ou “ver se estava certo” o que elas haviam feito.

O que considero curioso nessa dinâmica é que, eu apenas possuía um *status* de professora regente, mas não o era de fato. Nesse sentido, a tal barreira que os impedia, em alguns momentos, de “interromper” a aula para fazer perguntas, estava diretamente ligada à constituição do evento de letramento aula, na perspectiva de um modelo autônomo, constituída socialmente.

Como o meu posicionamento, físico inclusive, era diferenciado, havia uma abertura para que eu pudesse ser solicitada. Eu poderia ter conhecimentos tal e qual um professor regente, porém, eu não estava atuando no cargo. Então, a barreira da autoridade era rompida. Interpreto esse funcionamento como reflexos do desenvolvimento de uma consciência crítica, pois, ainda que as participantes sentissem a necessidade de preservar as “regras” um evento de letramento dominante, lançaram mão de outros recursos para questionar e solucionar suas dúvidas.

Acredito que atuação de professora articuladora foi a mais demandada. O fato de, tanto professores quanto participantes, estarem acostumados a ter uma professora articuladora e, passarem a não ter, como foi o caso do semestre em que estive presente, foi visivelmente impactante para todos no andamento das atividades cotidianas.

Esse impacto não só se deu pela falta de uma articulação, de alguém que pudesse acompanhar as atividades diárias, fazer as conexões necessárias entre as aulas e acompanhar mais de perto as pesquisas, mas também, porque a professora que ocupava a função de articuladora era, nitidamente, a mais querida pelas participantes.

Desse modo, houve, naquele semestre, uma ruptura não só de uma rotina organizacional, como uma lacuna na convivência diária com a Professora 5. Ela ainda lecionava no NETI, todas as sextas, mas esse era o único dia da semana em que a viam.

Rita comenta a falta que a professora 5 fez. Ela possui uma relação afetiva com as participantes muito visível. Até o ano passado, era a professora articuladora, função que, neste semestre, foi eliminada. [...] Professora 5 comenta das dificuldades de não ter articuladora esse ano no NETI. Além disso, no momento, a professora [8], que compartilha regência com ela, está de atestado (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 3, 31 mar. 2017).

Mais de uma vez a discussão acerca da falta de alguém para articular foi levantada em sala de aula.

Participantes consideram que falta linearidade no andamento das aulas e, principalmente, na pesquisa. Mas só comentam isso na aula com essas professoras [professora 5, ex-articuladora, e professora 8], que têm uma relação mais próxima, mais afetiva. Professora [5] comenta a falta que faz a articulação (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 15, 05 mai. 2017).

Deixo claro aqui que, assim como o papel de professora regente, houve uma “ativação” parcial de um lugar de professora articuladora, especificamente, nos momentos em que se precisava contextualizar acontecimentos das aulas anteriores, questões de continuidade de oficinas ou pesquisa, informações acerca conteúdos, tarefas, materiais e acordos firmados entre professores e estudantes em outras aulas.

Quando as participantes não se recordavam de algo ou os professores não conseguiam compreender o que elas estavam querendo repassar, por haver informações desconstruídas entre mais de uma participante, eu era solicitada. Durante a estadia, não havia me ocorrido que isso poderia ser a necessidade de validação da informação das participantes por alguém que possuía credibilidade ou detinha o conhecimento. Desse modo, eu como professora/pesquisadora, saberia explicar o desentendimento.

Houve, também, momentos em que percebi que professores e participantes não conseguiam chegar a uma conclusão sobre determinado assunto e, eu sabendo do contexto, acabava interferindo para elucidar a questão.

Posso dizer que esse papel foi acontecendo natural e progressivamente, conforme a necessidade aparecia. Considerando o fato de a turma ser heterogênea e possuírem compreensões diferentes de algumas questões tratadas em sala, elas acabavam solicitando minha confirmação, muito provavelmente pelo meu lugar de possível professora também.

Entendo que, as demandas do cotidiano nos colocam em diferentes papéis e *status* dentro de um grupo. Isso justifica as atuações que relatei que se referem a papéis já existentes naquele contexto antes de minha chegada (professora regente e professora articuladora).

Ainda que, eu não pudesse – e nem me era requerido – assumir algum desses papéis integralmente, parcialmente eu fui reconhecida, na ausência de

alguém que assumisse ou na tentativa do grupo de me incluir. Pois, talvez daquela perspectiva, eu só poderia ser incluída em papéis já existentes naquele evento de letramento, o qual elas já conheciam.

Considerei primordial construir as relações horizontalmente, consciente de que, o fato de minha formação escolar ser posterior ao ensino fundamental (segmento no qual elas estavam inseridas), somada ao contexto de sala de aula, no qual até hoje há heranças de uma relação hierarquizada entre professores e alunos, já faria emergir concepções escolarizadas de letramento. Essas situações justificam meu esforço em valorizar conhecimentos não escolarizados, em desconstruir um estigma posto em adultos e idosos que não tiveram acesso à escola quando crianças e em problematizar concepções relacionadas a um modelo autônomo de letramento, que reconhecem os letramentos dominantes em detrimento dos letramentos vernaculares.

Era perceptível a minha aproximação com as participantes nas conversas ao longo da permanência em campo, principalmente, nos momentos nos quais havia troca de memórias e histórias. Um modo de identificação entre mim e as participantes era quando fazia referências de minha avó e meu avô, ao passo que, as participantes faziam alusão às suas filhas ou netas, que tinham idade aproximada a minha. Isso vai ao encontro do exposto por André (1995), ao apresentar aspectos de técnicas etnográficas, quando afirma que o pesquisador é o principal instrumento na geração e análise dos dados.

Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 1995, p. 28-9).

Nesse sentido, eu buscava responder a elas de forma que pudessem se sentir à vontade para conversar, pois era comum passarem o tempo conversando comigo, principalmente quando chegávamos adiantadas para a aula. Sempre chegavam contando algum fato que havia ocorrido recentemente, ou lembravam de alguma história que queriam me contar, ou faziam perguntas pessoais, a respeito de família, moradia, culinária, transporte e estudos, com alguma curiosidade em entender como era a minha rotina e me conhecer não só como uma pesquisadora,

mas como pessoa. De igual forma, eu retribuía as histórias e os questionamentos, dividindo com elas as minhas experiências, podendo também compreender melhor a vida extraclasse das participantes.

Aos poucos, dividíamos nossa rotina, compartilhávamos as novidades e atualizações de nossas vidas, nos aspectos pessoal e escolar. Claro que, algumas participantes mais, outras menos, mas de maneira geral, todas mantinham um bom relacionamento comigo e entre si, e gostavam de dividir os pequenos episódios cotidianos. Sempre se mantinham atentas umas às outras, em relação à ausência nas aulas, à responsabilidade de levar comida para o lanche, à frequência na academia da UFSC, entre outras interações. Essa mesma atenção, tinham comigo.

Nos quatro dias que não pude comparecer nas aulas, do total de 44 encontros, demonstraram preocupação com a minha ausência, bem como me relataram superficialmente o que tinha acontecido no dia, de maneira voluntária, assim como faziam quando faltava alguma colega. Essas ocasiões foram alguns dos momentos nos quais percebi que, em alguma medida, elas me validaram como pertencente àquele contexto.

Meus esforços se concentraram em diminuir o máximo possível o distanciamento entre pesquisadora e participantes. Essa preocupação se deu, principalmente, pelo fato de que, embora se possa tentar equalizar a relação assimétrica de poder, não há meios de eliminá-la, justamente por ser constitutiva das instituições formais de ensino.

Conforme aponta Celani, “a preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades” (CELANI, 2005, p. 110). Por esse motivo, é importante estar ciente dessas relações e quais as suas implicações durante a geração de dados, já que, as decisões epistemológicas são determinadas pela pesquisadora. Dito isso, na próxima seção, apresento os princípios da pesquisa qualitativa e o viés interpretativo.

2.3 A PESQUISA QUALITATIVA: O VIÉS INTERPRETATIVO E OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PESQUISA

É indiscutível a relevância da pesquisa qualitativa dentro da Linguística Aplicada. O ato de enxergar o sujeito situado, contextualizado e atuante em suas

práticas de letramento é natural para a referida área, na qual a presente pesquisa se insere. Não vislumbro outra possibilidade de entender o sujeito que não essa, afinal, cada indivíduo é único e se constitui pelas suas interações com o outro, em tempos e espaços definidos.

Conforme Flick, “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009, p. 20). Isso significa que a gama variada de estilos de vida de grupos sociais e comunidades exige uma abordagem de pesquisa mais sensibilizada ao contexto a ser estudado. Esse movimento se afasta de abordagens positivistas, as quais partem de hipóteses embasadas em modelos teóricos e que apenas buscam testar e confirmar, no campo, questões pré-estabelecidas.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, as condições contextuais são aspectos fundamentais para o estudo. Busca-se compreender as práticas dos indivíduos situados historicamente e localmente. Além disso, o entendimento do ponto de vista dos participantes é, também, característico dessa modalidade de pesquisa. Yin considera cinco pontos que constroem a pesquisa qualitativa:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte (YIN, 2016, p. 7-8).

A partir desses pontos, é possível perceber que a construção da pesquisa qualitativa envolve vários movimentos. O primeiro, o segundo e o terceiro ponto, apresentados por Yin (2016), exigem que a pesquisadora se distancie das suas próprias percepções e concepções de qualquer que seja a realidade estudada, a fim de perceber, identificar e conhecer a perspectiva do outro acerca do fenômeno que se busca pesquisar. Além disso, é preciso, também, que se entenda, qual é a realidade em que o outro se insere, da perspectiva dele sobre ele mesmo.

Com esta visão, é mister que se respeite os distintos pontos de vista, bem como, há de se ter um esforço para que não seja imposta a visão da pesquisadora como “correta” ou superior. Inclusive, a partir de um trabalho que se ouça o que as participantes têm a dizer é que se pode contribuir com o que está posto nos pontos

quatro e cinco, por Yin (2016). Considerando a interação no campo de pesquisa, é possibilitada a (re)formulação de conceitos, já que, a partir da experiência,

Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana. [...] O objetivo da pesquisa está, então, menos em testar aquilo que já é bem conhecido (por exemplo, teorias já formuladas antecipadamente) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas (FLICK, 2009, p. 24).

A definição de pesquisa qualitativa como metodologia, para além da dicotomia quantitativo-qualitativo, abrange aspectos teóricos da fenomenologia, do interpretativismo e da etnografia. Corroboro com o posto por André e Gatti, as quais apresentam que,

Em todas essas correntes é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais (ANDRÉ; GATTI, 2008, p. 3).

Assim, pensar na pesquisa qualitativa é pensar na compreensão do ser humano a partir de suas relações, interações e atuações sociais e culturais. Ainda conforme André e Gatti, “passa-se a advogar na nova perspectiva [qualitativa], a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais” (ANDRÉ; GATTI, 2008, p. 4).

Em consonância, Celani aponta que “a construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações” (CELANI, 2005, p. 109). Essa perspectiva interacional, que busca a compreensão dos significados, também ocorre durante a pesquisa de campo. As participantes e eu, pesquisadora, atuamos e interagimos nas práticas, de modo que nossas ações construíram (e ainda constroem, no momento de confecção desta tese) significados, dentro das práticas de letramento já existentes antes de minha entrada a campo, bem como das práticas que foram desenvolvidas e/ou ressignificadas após a minha presença na sala de aula.

Vale destacar que as práticas as quais nos referimos podem ser tanto as que ocorrem dentro da instituição como as que ocorrem fora dela. No contato diário com

as participantes, muitas vezes essas práticas se fundiam, tornando-se notórias. Além disso, em muitos momentos, as próprias participantes, voluntariamente, se reportavam a mim para contar situações de práticas e eventos de letramento de que participaram fora da instituição. Atribuo essa ação à questão das relações de poder intrínsecas à configuração dos papéis que assumimos no contexto em que nos inseríamos. Isso se dá, provavelmente, porque, na concepção delas, eu como pesquisadora poderia “avaliar” e “validar” o comportamento descrito.

Um entendimento que vê as participantes como atuantes e ativas dentro da pesquisa prevê uma base epistemológica com foco em um processo interpretativo. Assim,

A pesquisa de campo de observação interpretativa e participativa, além de uma preocupação central com a ideia e com o significado subjetivo, também está preocupada com a relação entre as perspectivas de significado dos atores e as circunstâncias ecológicas de ação, nas quais se encontram. Isso quer dizer que a noção de *social* é central na pesquisa de campo¹¹ (ERICKSON, 1986, p. 127, tradução minha, grifo do autor).

Portanto, não se pode esquecer que “o objeto da pesquisa interpretativa social é a ação e não o comportamento”¹² (ERICKSON, 1986, p. 127, tradução minha). Por esse motivo, há uma flexibilidade no trabalho da observação em campo, uma vez que, nessa perspectiva, não é possível chegar com um plano fixo e preciso, sem abertura para ajuste. Isso porque, pensando que a pesquisa qualitativa se constrói dialogicamente, é impraticável o movimento de elaborar asserções e buscar comprová-las em campo. Por conta disso, “sempre em revisão, consideramos o projeto inicial como um plano flexível, uma vez que a perspectiva interpretativista permite o redirecionamento de decisões tomadas durante a investigação” (LUCENA, 2015, p. 79).

Pensando nessa flexibilidade, a pesquisa de cunho interpretativista busca descobrir como as formas locais e não-locais de organização social e cultura coocorrem nas práticas sociais cotidianas das participantes (ERICKSON, 1986). Isso porque, nas interações que ocorrem dentro e fora de sala de aula, é necessário lançar mão de diversos conhecimentos, que são oriundos tanto da comunidade

¹¹ Interpretive, participant observational fieldwork research, in addition to a central concern with mind and with subjective meaning, is concerned with the relation between meaning-perspectives of actors and the ecological circumstances of action in which they find themselves. This is to say that the notion of the *social* is central in fieldwork research (ERICKSON, 1986, p. 127).

¹² “The object of interpretative social research is action, not behavior” (ERICKSON, 1986, p. 127).

específica da qual os indivíduos fazem parte, como também do senso comum, das tradições culturais ou de aspectos estruturais constitutivos de nossa sociedade.

Dessa maneira, nossa pesquisa se insere no paradigma da pesquisa qualitativa, interpretativista, com a utilização de técnicas de observação participante de cunho etnográfico e grupo focal. Em consonância a isso, Lucena aponta,

A partir deste entendimento do cotidiano e das relações sociais que permitem a prática da vida no mundo real, afastamo-nos da soberania estipulada por epistemologias que postulam unicamente a racionalidade do pesquisador. Dessa forma, entender as práticas de linguagem em contextos escolares significa entender as ações que são desenvolvidas repetidamente, porém não de uma perspectiva técnica ou metodológica, mas sim, a partir do conhecimento desenvolvido nos contextos específicos da vida cotidiana (LUCENA, 2015, p. 70).

Diante do que Lucena apresenta, vejo que os conhecimentos desenvolvidos nos contextos específicos da vida cotidiana, a que a autora se refere, correspondem às práticas de letramento nas quais os sujeitos interagem. Por esse viés, a construção da pesquisa “significa investigar o que as pessoas fazem com a linguagem ao participar de uma atividade social, regulada tanto pelo contexto social como pelas ideologias subjacentes [...]” (LUCENA, 2015, p. 71).

O desenvolvimento deste estudo se deu, como dito antes, a partir da geração de dados por meio da observação de aulas com registro em diário de campo, grupo focal registrado em áudio, análise documental do caderno de assessoramento da pesquisa utilizado na sala de aula pelas participantes e dos documentos norteadores da EJA em Florianópolis, bem como o Projeto Político Pedagógico do Núcleo Centro I da EJA, ao qual o NETI pertence, como polo avançado.

Na busca de um olhar sensível em relação às participantes, optei por realizar um trabalho de campo com observação participante de cunho etnográfico, com a principal justificativa de compreender, entender e visibilizar o ponto de vista das estudantes da terceira idade do NETI. Ao apreender as relações com o texto escrito nas práticas de letramento das participantes, busca-se demonstrar, para além do processo de escolarização, as concepções de escrita, leitura, escola e letramentos, que emergem das falas nas interações, e que carregam toda a história de vida dessas pessoas. Dessa forma,

A observação visa à investigação, numa situação planejada por eles e guiada pelos objetivos já compartilhados, dos recursos de que lançam mão,

das estratégias que colocam em prática, e, o mais importante, da concepção que fundamenta suas ações (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 59).

Para ter acesso a essas informações, é necessária uma convivência mais acentuada, a qual possibilite que se perceba a demonstração de aspectos em relação à escrita no discurso das participantes. Por conta disso, não só a entrada, como a permanência no campo é fundamental para que seja possível se familiarizar com o ambiente, as participantes e a rotina escolar.

Desse modo, acompanhei durante um semestre todas as aulas da EJA no NETI, 2º segmento, que se refere aos anos finais do ensino fundamental. Na observação participante, para Gil (1999), o observador assume, em alguma medida, o papel de pertencente ao grupo. Segundo o autor, “daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, 1999, p. 113). Em consonância, André complementa: “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Por isso, eu, como pesquisadora, optei por, inicialmente, conhecer e reconhecer o grupo. Ao longo da convivência, fui ganhando um lugar, inclusive literalmente (uma carteira específica na sala), na configuração da turma. Com algum tempo de convívio, necessário para a familiaridade entre pesquisadora e participantes, foi perceptível a relação de confiança criada, que foi um facilitador na interação e, possibilitava o compartilhamento de ideias, histórias e perspectivas de uma maneira tão natural quanto possível para aquele contexto. Essa postura se insere no contexto em que:

A preocupação fundamental no processo de geração de dados parece-nos ser a de reunir um variado conjunto de informações que aproximem o pesquisador dos sujeitos, de suas histórias e práticas declaradas, da apreensão e da compreensão de suas realidades e do contexto sócio-histórico em que estão imersos (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 50).

Em vista disso, o foco sempre esteve nas práticas de letramento e concepções de escrita pelo viés das participantes, porém, gerados e construídos conjuntamente com a pesquisadora. “Essas investigações envolvem interações entre pesquisadores e os sujeitos, e entre esses sujeitos, e, ainda, entre estes e as outras pessoas que compartilham de práticas de letramento” (VÓVIO; SOUZA, 2005,

p. 50). Ou seja, além de mim e das participantes, as professoras e os professores, entre outros sujeitos que eventualmente atuaram nas práticas durante a pesquisa de campo, contribuíram para a geração dos dados.

Durante o processo de observação, é preciso que se concentre cada vez mais nos aspectos concernentes às questões da pesquisa. Assim, os dados são guiados pelos objetivos do estudo. Segundo Spradley (1980), o andamento da observação participante se dá em três fases: i) observação descritiva, na qual se conhece e compreende o campo, bem como se desenvolvem as questões de pesquisa; ii) observação focalizada, na qual a pesquisadora se concentra em interações e práticas que se relacionam diretamente às questões da pesquisa; e, por último, iii) observação seletiva, na qual se buscam mais indícios dos dados gerados na segunda etapa. Vale destacar que essas fases coocorrem, com o passar do tempo em campo.

Apresentadas as questões acerca da pesquisa qualitativa e dos princípios norteadores do presente trabalho, passo, a seguir, para a seção dos instrumentos de geração de dados. Discorro, portanto, sobre as ferramentas utilizadas para a construção do *corpus* da pesquisa, sendo o diário de campo, o grupo focal e a análise documental do caderno de assessoramento da pesquisa das participantes.

2.4 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A geração dos dados da pesquisa se deu por três instrumentos: i) a observação das aulas com anotações em diário de campo, ii) a gravação em áudio de uma sessão de grupo focal e iii) a análise documental dos cadernos de assessoramento da pesquisa dos alunos. É importante destacar que, “o conceito de letramento assumido exige para as pesquisas a diversificação de instrumentos e de dados gerados, a fim de inventariar práticas e sentidos que a escrita tem na vida dos sujeitos em foco” (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 47).

Após aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), parecer nº 1.850.506, referente ao projeto apresentado e, posteriormente, aprovação da emenda nº 2.008.564, a qual adiciona a gravação de dados em áudio, iniciei minha observação das aulas da EJA/NETI no dia 28 de março de 2017 e permaneci até o dia 14 de julho de 2017.

Ao longo desses quase quatro meses, acompanhei todas as aulas, que ocorriam três vezes por semana, nas terças, quintas e sextas, das 14h às 17h. Também participei das duas atividades que ocorreram fora da classe durante esse período. Conforme já relatado acima, a falta de um(a) articulador(a) não possibilitou que houvesse mais *saídas pedagógicas* (conforme os professores chamavam) durante o semestre, pois, quem, geralmente, organizava esses eventos era o(a) articulador(a).

No primeiro dia de minha observação, conforme já relatei, apresentei-me aos professores que abriram um espaço para que eu e a turma pudéssemos nos conhecer. Expliquei brevemente o funcionamento da pesquisa, destaquei a importância do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), salientando seus principais aspectos, sua função de protegê-las de riscos e frisando que a participação (ou a recusa) era livre. Parti dos princípios éticos básicos apontados por Erickson (1986) que preveem informar as participantes dos propósitos e atividades da pesquisa bem como garantir a proteção nos possíveis riscos, ainda que mínimos. A partir disso, apresento abaixo as especificidades de cada um dos instrumentos utilizados na pesquisa, começando pelo diário de campo.

2.4.1 O diário de campo

Desde o dia 28 de março de 2017 iniciei os registros em meu diário de campo. Optei por não utilizar o computador em sala de aula para essas anotações. Fiz essa escolha pensando que, dado os usos das tecnologias ser relativamente recente no cotidiano escolar, talvez essas alunas, pertencentes à terceira idade, não tivessem tanta familiaridade com esses instrumentos. Desse modo, o uso de um *notebook* em sala poderia criar um distanciamento entre mim e elas, aumentando as relações assimétricas de poder que já são constitutivas das instituições formais.

Assim, todas as anotações foram realizadas manuscritas. Dividi os dados anotados por cada dia de aula. O registro padrão contempla o dia do mês, o dia da semana, o número da observação (que utilizo para referenciar as citações), os professores presentes e as atividades realizadas.

O diário é mais um dos instrumentos metodológicos usados para registro sistemático de eventos que podem ser importantes para a compreensão do processo dinâmico da pesquisa. Seu uso presta-se ao registro de

determinadas reações e expressões dos participantes e também à auto-reflexão por parte das pesquisadoras. Coerentemente com a concepção de letramento aqui adotada, mostra-se fundamental para descrever o contexto em que estão situados os vários eventos de letramento dos quais participam pesquisadores e pesquisados (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 60).

Assim, anotei situações pontuais que revelavam aspectos significativos acerca das relações das participantes com o texto escrito, pensando em suas práticas de letramento dentro e fora da sala de aula e nos eventos em que atuavam. Levei em consideração que, “a presença diária do pesquisador de campo no cenário é guiada por decisões deliberadas bem como por reações intuitivas, em relação à amostragem¹³” (ERICKSON, 1986, p. 140, tradução minha).

Vale destacar que, com o passar do tempo, durante o período de observação da pesquisa, os fatos, as particularidades e as histórias relevantes para os objetivos do trabalho foram se tornando mais restritos. Isso porque,

Com o tempo, vão se tornando cada vez mais claras, para o pesquisador de campo, as noções mais relevantes sobre o fenômeno. Nos estágios finais da pesquisa de campo, o foco pode ser muito restrito, de fato, já que as questões de pesquisa e as hipóteses do trabalho se tornam cada vez mais específicas¹⁴ (ERICKSON, 1986, p. 143, tradução minha).

Os dados gerados a partir da observação serão apresentados na seção de análise em formato de vinhetas narrativas¹⁵ e citações diretas. As vinhetas narrativas trazem para o leitor a sensação da presença no cenário da situação pela descrição analítica que evidencia padrões da organização social e cultural. Já as citações diretas¹⁶ podem ser extraídas de contextos formais (como foi o caso da gravação de áudio do grupo focal ou em interações com os professores e colegas em sala de aula) e contextos informais (como conversas de corredor ou durante o lanche com professores, colegas ou comigo). O próximo tópico trata da gravação em áudio do grupo focal.

¹³ Fieldworkers' daily presence in the setting is guided by deliberate decisions about sampling and by intuitive reactions as well (ERICKSON, 1986, p. 140).

¹⁴ With time, the fieldworker's notions of the phenomena that are most relevant to the study become clear and clear. In the final stages of fieldwork research, the focus may be very restricted indeed, as research questions and working hypotheses become more and more specific (ERICKSON, 1986, p. 143).

¹⁵ Narrative vignette (ERICKSON, 1986).

¹⁶ Direct quotes (ERICKSON, 1986).

2.4.2 O grupo focal

Optei por realizar uma sessão de grupo focal, gravada em áudio, para compreender mais profundamente o contexto das participantes, como aspectos históricos de suas relações com o texto escrito, com a escolarização e com as práticas de letramento dentro e fora da escola. Gatti (2012) afirma que quando há o interesse pela linguagem e cultura de um grupo particular, como é o caso desta pesquisa, o grupo focal é particularmente útil. Além disso,

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2012, p. 11).

Esse ponto é fundamental para o presente estudo. Busquei justamente compreender, a partir do ponto de vista das participantes, o que o texto escrito significa para elas. Levando em consideração que essas participantes são sociais e historicamente situadas, com cargas de experiência muito significativas e completamente heterogêneas.

Logo no primeiro dia que cheguei ao campo, ao apresentar o TCLE, avisei que teríamos que marcar um momento, ao final do semestre, para realizar essa parte da pesquisa. Vale destacar que, houve, por parte das participantes, uma resistência. Não pareceu que a motivação era a gravação em áudio (como eu esperava), mas sim, a necessidade de marcar uma data e horário extraclasse. Várias participantes se manifestaram dizendo que não garantiam a presença, que não teriam a possibilidade de se afastar de suas atividades fora da instituição para participar. Com isso, consegui negociar com os professores um espaço em horário de aula, para realizar esse momento de conversa. Para Gatti,

O tempo de duração de cada reunião grupal e o número de sessões a serem realizadas dependem da natureza do problema em pauta, do estilo de funcionamento que o grupo construirá e da avaliação do pesquisador sobre a suficiência da discussão quanto aos seus objetivos. Alguns autores recomendam que os encontros durem entre uma hora e meia e não mais do que três horas, sendo que, em geral, com uma ou duas sessões se obtêm as informações necessárias para uma boa análise (GATTI, 2012, p. 28).

Desse modo, tivemos apenas uma sessão, com duração de 1h12min e a presença de 12 participantes. Ainda que tenha sido possível gerar dados a partir dessa interação, reconheço que mais uma sessão poderia ter colaborado ainda mais para o trabalho. Isso porque, houve uma tentativa de domínio por parte de uma participante, Luzia, o que resultou na abstenção do restante do grupo em alguns momentos. Porém, devido às condições do contexto, não era viável a realização de mais uma sessão, já que eu não poderia utilizar mais espaço do horário de aula e não havia disponibilidade das participantes de comparecer em outros horários.

Gatti (2012) ainda aponta que, a técnica de grupo focal, pode ser utilizada tanto para aprofundar dados provenientes de outras técnicas como para análises por triangulação, que é o caso desta pesquisa. Outro ponto importante que a autora destaca é “ele [o grupo focal] se presta muito para a geração de teorizações exploratórias até mais do que para a verificação ou teste de hipóteses prévias” (GATTI, 2012, p. 13). Isso é extremamente relevante, pois, na pesquisa qualitativa com observação participante, busquei justamente observar e gerar dados, afastando-me da perspectiva de comprovar teorizações.

Para a realização da sessão, segui o exposto por Gatti (2012) para a abertura. Expliquei o objetivo do encontro, a duração e como daríamos andamento. Deixei claro que a intenção era termos uma conversa, para que eu pudesse entender a relação delas com o texto escrito. Explanei a forma de registro, em um aparelho gravador e no celular, para que a captação do som ficasse garantida e com distância/proximidade adequada de todo o grupo. Reiterei a garantia do sigilo dos registros e da identidade das participantes. Além disso, repetidamente, afirmei que gostaria que se sentissem à vontade para participar, complementar falas, interagir entre si, ainda que houvessem algumas perguntas que norteariam a nossa conversa, e o mais importante: não havia respostas certas ou erradas.

Nesses primeiros momentos, deixa-se claro que todas as ideias e opiniões interessam, que não há certo ou errado, bom ou mau argumento ou posicionamento, que se espera mesmo que surjam diferentes pontos de vista, que não se está em busca de consensos. Os participantes devem sentir-se livres para compartilhar seus pontos de vista, mesmo que diverjam do que os outros disseram. A discussão é totalmente aberta em torno da questão proposta, e todo e qualquer tipo de reflexão e contribuição é importante para a pesquisa (GATTI, 2012, p. 29).

A partir disso, fiz um roteiro embrionário, com perguntas norteadoras da conversa, o qual somente eu tinha acesso. Li uma pergunta por vez e dava espaço para que respondessem. Dei a liberdade para que cada um respondesse quando e se quisesse, com a possibilidade de complementar, concordar ou discordar com as respostas das colegas. Alertei que essa interação se tratava de conhecê-las melhor e não de um processo avaliativo. Ao longo da conversa, conforme a necessidade, surgiram outras questões que serão apresentadas no capítulo analítico.

Vale ressaltar um apontamento de Gatti, no qual ela aborda que “a questão com que se inicia o trabalho deve ser do interesse de todos e apresentar facilidade de resposta para os participantes, criando um bom clima para o grupo” (GATTI, 2012, p. 30). A partir disso, “o moderador, num momento adequado da introdução, pode propor algum tópico mais específico, previsto em seu roteiro, e iniciar o aprofundamento da discussão” (GATTI, 2012, p. 30). Com isso em mente, as perguntas que orientaram a conversa em grupo foram as seguintes:

ROTEIRO INICIAL PARA A CONVERSA EM GRUPO

1. Por que procuraram a EJA? A busca foi pelo NETI especificamente?
2. Houve mudanças nas atividades com textos escritos que já desenvolviam antes de entrar na EJA? Desenvolvem atividades novas com o texto escrito depois da EJA?
3. O que acham da pesquisa como princípio educativo?
4. Desejam falar mais alguma coisa sobre o tema?

Os professores cederam para mim as duas primeiras aulas no dia 04 de julho de 2017 para que eu pudesse realizar a conversa com o grupo. A disposição da turma, por ser pequena e para captar melhor o som na gravação, foi feita com duas sequências de carteiras, umas de frente para as outras, imitando uma grande mesa. Eu me instalei em uma das pontas para que pudesse observar todas as pessoas participantes, totalizando 12. No momento da organização da sala para a realização da conversa, entreguei uma ficha para cada uma das participantes, para que colocassem seus dados pessoais, conforme exposto na seção 2.2.2, em que as apresento.

Na ocasião da pergunta final, em que poderiam comentar algo que considerassem importante acerca das perguntas feitas, dei a opção de escreverem atrás da ficha que tinham recebido. Conforme Gatti,

Há pesquisadores que, ao final do trabalho com o grupo focal, aplicam um pequeno questionário propiciando a exposição individual de cada participante por escrito. Outros dão oportunidade aos que queiram, de conversar em particular com o pesquisador/moderador, ou, ainda, de registrar, sem identificação, comentários específicos próprios depois de terminada a sessão grupal (GATTI, 2012, p. 36).

Considerei interessante apresentar essa possibilidade pois não eram todas as participantes que se sentiam à vontade para participar ativamente em frente às colegas. Além disso, conforme já citado, houve um caso específico de tendência a dominar os turnos de fala, silenciando ou limitando a fala das demais.

Entendo que, “a principal tarefa do entrevistador é impedir que participantes individuais ou grupos parciais dominem, com suas contribuições, a entrevista e, conseqüentemente, todo o grupo” (FLICK, 2009, p. 181). Porém, ainda que eu tentasse interferir, de modo a mediar a conversa, Luzia parecia querer se manter em evidência na gravação. Ela chegou atrasada e, até a sua entrada, as participantes mantinham um certo “roteiro” implícito, respeitando os turnos de fala. Vale destacar que esse comportamento já aparecia, também, no dia a dia das atividades escolares.

Ciente de que é trabalho da moderação contornar as situações de limitação e/ou silenciamento, tentei acalmar Luzia, alertando que a interação entre as participantes poderia ocorrer, deixando claro também para o restante da turma que poderiam fazer isso, mas, mesmo assim, houve um constrangimento nítido com a situação que foi instaurada.

Por conta disso, as outras participantes me olhavam incomodadas com a situação. Penso que esse incômodo pode ter ocorrido por dois motivos: primeiro por não conseguirem se expressar e, segundo, talvez estivessem preocupadas que isso prejudicaria a pesquisa, já que Luzia se distanciava do assunto e se prolongava em suas colocações. Considerei essa possibilidade, pois, como já havíamos construído uma relação, elas tinham uma preocupação de que o andamento da minha pesquisa fosse o melhor possível e gostariam de colaborar com isso.

Dessa maneira, conforme já expus, compreendo que os dados são construídos a partir da interação entre participantes, textos, professores e pesquisadora. “Podemos dizer, portanto, que a relação dialógica estabelecida na pesquisa de cunho etnográfico faz com que não apenas encontremos os dados,

como também participemos da criação desses dados” (LUCENA, 2015, p. 80). Portanto, qualquer ocorrência é resultado da interação das participantes e da minha interação como mediadora.

Busquei orientar o grupo em consonância com o exposto por Freire, “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que em certas condições, precise falar *a ele*” (FREIRE, 2015, p. 111, grifos do autor). Minha intenção foi a de *falar com* as participantes, entender seus pontos de vista e promover uma interação dialógica.

O grupo focal foi feito com as participantes da pesquisa, a fim de identificar aspectos pessoais de suas interações com o texto escrito, que talvez não fossem perceptíveis nas relações em sala de aula. Além disso, tentei compreender qual o ponto de vista da perspectiva das participantes, acerca da forma como as aulas ocorriam na EJA/NETI, considerando a pesquisa como princípio educativo. Dito isso, no próximo tópico, abordo sobre a análise documental do gênero caderno de assessoramento da pesquisa.

2.4.3 Análise documental: o caderno de assessoramento da pesquisa

O caderno de assessoramento da pesquisa a que me refiro aqui é o material oficial da pesquisa que os alunos realizam, durante o processo de aprendizagem, pela metodologia da pesquisa como princípio educativo. A pesquisa, geralmente, é feita em duplas ou trios e há um caderno comum às pessoas do grupo.

Nessa configuração, o caderno não pode ser levado para casa, por dois motivos principais: i) trata-se de um material coletivo, então deve estar disponível para todos. Caso alguém falte, as outras colegas poderão dar continuidade ao trabalho tranquilamente; ii) a pesquisa deve ser transcrita para o caderno somente em sala de aula, no momento destinado para este fim, pois se trata do principal material físico a ser avaliado pelos professores.

Como o caderno de pesquisa é um documento institucional a ser avaliado posteriormente, as informações só eram passadas para o caderno após a aprovação de algum dos professores. Os materiais utilizados para a pesquisa, geralmente, eram textos da *wikipedia* ou blogs especializados no tema. Os professores selecionavam os textos e imprimiam para as alunas. Normalmente, as participantes destacavam as partes mais importantes e faziam um resumo do texto lido.

Havia uma preocupação das participantes em cumprir adequadamente as orientações, considerando que aquele era um instrumento avaliativo. Todos os cadernos eram armazenados no mesmo lugar, distribuídos ao mesmo tempo para que os alunos pudessem trabalhar, direcionados pelos professores o que cada grupo deveria fazer e, por fim, todos os cadernos eram guardados novamente.

Cada projeto de pesquisa recebe um [caderno]. Poderá também ser produzido na forma de ficha de assessoramento. Servirá para professores e alunos registrarem o processo de trabalho, as orientações e encaminhamentos dos professores, as dúvidas, os acontecimentos especiais, sínteses etc. Anotar sempre a data e autoria. A não existência de um instrumento que sistematize as informações e anotações entre professores e alunos é motivo para conflitos no andamento dos trabalhos (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 15).

De acordo com o documento *Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos*, essa é a função do caderno de pesquisa. Destaco que, durante minha observação, o caderno servia exclusivamente para anotar as questões referentes à pesquisa. Não eram anotadas dúvidas e acontecimentos especiais. As sínteses eram feitas de acordo com os itens que compõem a pesquisa, determinados pelos documentos norteadores.

Sobre as orientações dos professores, na última página do caderno, os professores anotavam os encaminhamentos que tinham sido dados, com a data registrada. Desse modo, era possível manter um relativo controle entre os professores do que havia sido feito na aula anterior (por um professor) e qual seria o possível andamento (por outro professor) para a próxima aula. Cada grupo de pesquisa tinha também uma pasta de projeto, que,

É o instrumento organizador dos trabalhos com as pesquisas. Tem por objetivo servir de documentação e base para análise das produções e do processo durante o ciclo de pesquisa. Contém o caderno de assessoramento, o planejamento do projeto, seu cronograma, o mapa conceitual, textos coletados e produzidos etc. Esta pasta deve permanecer sempre no núcleo (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 15).

No NETI, inicialmente, era feito o planejamento do projeto e o cronograma da pesquisa, que ficava junto à pasta. O trabalho deveria conter os seguintes aspectos, no caderno de assessoramento da pesquisa: justificativas de cada membro, saberes prévios de cada membro, problemática única, hipóteses de cada membro, mapa conceitual único, definições das palavras-chave, desenvolvimento de cada um dos

tópicos definidos no mapa conceitual. Destaco que o mapa conceitual era socializado com a turma, de modo que todos pudessem conhecer e opinar, para auxiliar na construção dos itens a serem desenvolvidos.

Fiz registros fotográficos dos cadernos de assessoramento da pesquisa das participantes para observar de que maneira realizavam e organizavam suas pesquisas, de acordo com os encaminhamentos. Como se trata de um gênero discursivo da esfera escolar específica da EJA/NETI, considero que é muito importante a reflexão da constituição desse gênero nas práticas de letramento institucionais das participantes.

No próximo capítulo, apresento a configuração da EJA em Florianópolis, a respeito de sua constituição, bem como de sua metodologia, a qual consiste na pesquisa como princípio educativo. Além disso, discorro acerca do Projeto Político Pedagógico e questões acerca do ensino e da aprendizagem na terceira idade.

3 A CONFIGURAÇÃO DA EJA EM FLORIANÓPOLIS

Ao pensar no trabalho com a EJA em Florianópolis, preciso voltar o olhar para os documentos que norteiam as práticas educativas que aqui ocorrem. Vale destacar que, o primeiro movimento que resultou em um convênio entre a EJA e a Legião Brasileira de Assistência, no município, deu-se em 1970.

De lá para cá, muitas ações foram realizadas. Atualmente, os documentos municipais emergem de documentos federais, uma vez que, desde 2007, o redirecionamento do Programa Brasil Alfabetizado levou o investimento público federal para os sistemas públicos estaduais e municipais (SAMPAIO, 2009). A responsabilização do poder local possibilita que cada contexto estabeleça quais medidas são mais adequadas para seu contexto.

Além disso, este se tornou um mecanismo de fortalecimento da responsabilização pública local com a alfabetização, descentralizando o poder de decisão (corroborado pela iniciativa de apoio técnico nos municípios mediante consultoria local) e com ênfase no direito à continuidade dos estudos em EJA. Esse mecanismo ainda carece de aperfeiçoamentos no tocante à continuidade, do ponto de vista operacional, mas significa um fator indutor importante no campo político (LAZARO; TELES, 2015, p. 305).

Dada essa configuração atual e o percurso da EJA no Brasil, entendo que o município possui a autonomia para estabelecer diretrizes e medidas que guiem a EJA em seu contexto específico. Este capítulo objetiva apresentar a EJA em Florianópolis, com foco na representação do sujeito idoso nos documentos norteadores da educação, a metodologia da pesquisa como princípio educativo utilizada na EJA em Florianópolis e o ensino e a aprendizagem na terceira idade.

3.1 O IDOSO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

O processo da instituição e da permanência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil foi – e ainda é – construído e constituído a partir de interesses educacionais, políticos e ideológicos distintos. Para Sampaio, “a história da EJA é uma história de tensões entre diferentes projetos de sociedade e diferentes ideias sobre as finalidades da educação” (SAMPAIO, 2009, p. 15).

Sobre o percurso da EJA no Brasil, entendo que se trata de um tema já sedimentado na área, explorado por Ribeiro, Lima e Batista (2015), Pedralli (2014),

Laffin (2013), Sampaio (2009), Vóvio e Ireland (2008), Ribeiro (2001), Haddad e Di Pierro (2000), entre outros. Desse modo, não tenho a intenção de realizar uma abordagem histórica e, sim, apresentar documentos que tratam da constituição da EJA, verificando o olhar dado à terceira idade ou ao ser idoso.

Para isso, dividi a discussão em três subseções: a primeira é referente à visibilidade do idoso nos documentos federais, em relação à educação na terceira idade. A segunda trata dos documentos municipais, verificando a presença do idoso nas legislações e diretrizes de Florianópolis. E a última se refere ao projeto político pedagógico da EJA Centro I.

3.1.1 Os documentos federais

Considerando que todos têm o direito à educação, conforme o Artigo 205, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), é preciso que a terceira idade esteja representada nos documentos norteadores da EJA.

Porém, a Constituição Federal de 1988 traz em seu Artigo 208, inciso I, que a “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na **idade própria**” (BRASIL, 1988, grifo meu). Di Pierro (2000) aponta que, essa nomenclatura, “idade própria” como parte de uma concepção compensatória, que coloca a educação de jovens e adultos com a função de repor a escolaridade não realizada anteriormente, na fase considerada adequada para aprender.

Trata-se de uma perspectiva complicada, no sentido de olhar para o sujeito idoso como alguém que precisa preencher uma “lacuna” ou compensar uma “falta”. Em vez disso, é preciso inclui-lo nas práticas educativas, considerando-o um sujeito sócio-historicamente situado, apto a interagir a partir de suas experiências de letramento, reconhecendo-as e ressignificando-as, além de vivenciar novas práticas de letramento.

A Lei Nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, traz em seu Título V – Dos níveis e das modalidades de educação e ensino, Capítulo II – Da educação básica, Seção V – Da educação de jovens e adultos, Artigo 37, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria **e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida**” (BRASIL, 1996, grifo meu).

Destaco que o trecho grifado foi a redação dada pela Lei nº 13.632/2018, que “altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante LDB), para dispor sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida”. Ainda que na LDB esse conceito só tenha aparecido recentemente, em outros documentos e discussões anteriores ele já estava em voga.

Sobre esse conceito, Gadotti [201-] apresenta reflexões sobre o reaparecimento do termo em meados de 2015. Isso porque, trata-se de uma ideia muito antiga que se aproxima do conceito de Educação Permanente. Para Gadotti, “A Educação ao longo da vida não pode ser confundida com a Educação de Adultos pois o próprio princípio ‘ao longo da vida’ indica que a educação ocorre em todas as idades e não só na idade adulta” (GADOTTI, [201-], p. 3). Além disso, com base em Paulo Freire, Gadotti aponta que,

O conceito de **Educação/Aprendizagem ao longo da vida**, no mínimo, apresentava certas ambiguidades. Não poderia ser considerado um conceito “neutro”. Era preciso saber de que educação e de que aprendizagem ao longo da vida se tratava. A educação sempre foi entendida como um processo que se dá ao longo de toda a vida, como a aprendizagem, e não um processo que se reduz à população jovem. O que é novo hoje é que o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” está se tornando uma ideia-força em torno da qual se estruturam as políticas públicas de educação, condicionando os currículos, a avaliação e o próprio sentido da educação em geral, reduzindo toda a educação a esse princípio estruturante (GADOTTI, [201-], p. 3, grifo do autor).

Mais um ponto a ser destacado na LDB é que não apresenta menção ao idoso. Ainda que seja um marco na Educação de Jovens e Adultos, a lei não especifica o estudante da terceira idade. Machado, em sua dissertação a respeito do empoderamento de idosos no NETI, aponta que,

O fato da LDB nº 9.394/96 não evidenciar o público idoso, supostamente traz a ideia de que a categoria “adulto” pode abarcar/incorporar esse público, provocando assim, sérios impactos à metodologia de ensino, visto que, não há como pensar em “oportunidades educativas apropriadas” sem evidenciar as características distintas de cada público-alvo (MACHADO, 2017, p. 110).

De fato, o exercício de pensar na terceira idade inserida no termo “adulto” pode resultar em um processo de aprendizagem defasado e não específico para a pessoa idosa. Conforme exemplo de Machado (2017), há uma grande diferença entre um adulto de 25 anos para um adulto de 59 anos. Essa disparidade não só se dá na faixa etária, mas nos interesses, nas preocupações e no progresso durante a aprendizagem.

Outro documento que apresento é a Resolução Nº 03/2010, a qual *institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância*. Na perspectiva de valorizar o conhecimento de mundo dos sujeitos, em seu artigo 2º, é apresentado que:

Art. 2º Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida (BRASIL, 2010, p. 1).

Apesar de descrever uma abordagem que preserva o aluno como sujeito sócio-historicamente situado, o sujeito idoso também não é citado especificamente nesse documento. Além disso, aparece aqui, da mesma forma como a atualização da redação da LDB, a questão da educação ao longo da vida. Gadotti [201-] aponta que o próprio princípio “ao longo da vida” implica que a educação ocorre em todas as idades. Portanto, “[...] se a educação ao longo da vida se dá em espaços formais e informais, reduzir esse conceito à educação formal seria, também, privá-lo de uma de suas grandes potencialidades” (GADOTTI, [201-], p. 3).

O parecer CNE/CEB 11/2000 inclui o termo idoso em alguns excertos do documento. O que tem maior destaque é: “A EJA é uma promessa de qualificação de vida para idosos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas

gerações” (BRASIL, 2000a, p. 10). Nesse trecho, reconhece-se tanto a capacidade do idoso de ensinar, por meio de sua experiência de vida, quanto de aprender como sujeito idoso, afastando-se de uma perspectiva compensatória, que denota uma “falta”.

Porém, em relação ao uso do termo idoso, o parecer traz uma nota explicativa a respeito. No fragmento “A barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens e adultos, estes últimos incluindo também os idosos* [...]” (BRASIL, 2000a, p. 7), a nota adicionada em “idosos” diz o seguinte: “Adulto é o ente humano já inteiramente crescido. O estado de adulto (adultícia) inclui o idoso. Este parecer compreende os idosos como uma faixa etária sob a noção de adulto” (BRASIL, 2000a, p. 7).

Desse modo, ainda que dê alguma visibilidade ao sujeito idoso, o parecer não se compromete, deixando claro que entende o idoso como “adulto”. Para que se possa discutir currículo e práticas educativas de acordo com cada público, é mister que esse público seja visto e tenha voz. Para Machado, “[...] o fato de não expressá-lo [o lugar do idoso] com maior propriedade e clareza pode ser interpretado como descompromisso perante o aprendizado das pessoas idosas, perante as especificidades desse público [...]” (MACHADO, 2017, p. 110).

A Resolução CNE/CEB Nº 1/2000, que deriva do Parecer CNE/CEB 11/2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Na referida resolução, novamente não se especifica a pessoa idosa, mas há a citação da questão etária.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, **as faixas etárias** e se pautará pelos princípios da equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...] (BRASIL, 2000b, grifo meu).

Além disso, é posto ainda que é preciso assegurar “quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do método de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores” (BRASIL, 2000b). Nesse sentido, pode-se presumir a presença dos sujeitos da terceira idade nessa resolução, porém do mesmo modo exposto no parecer, incluso na categoria “adulto”.

O Plano Nacional da Educação (doravante, PNE) é uma política pública, aprovado pela Lei Nº 13.005/2014, tem vigência de dez anos e possui diretrizes e metas a serem cumpridas e alcançadas. Das 20 metas definidas, para o interesse desta pesquisa, destaco a meta 9 e a estratégia 9.12:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

Estratégia 9.12: considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas (BRASIL, 2014).

Apesar de o PNE abranger aspectos positivos em suas diretrizes, como a superação de desigualdades educacionais, promoção da gestão democrática, respeito aos direitos humanos e à diversidade, ainda permanece a visão de analfabetismo como uma “doença” a ser “erradicada”. Há uma preocupação não só com as necessidades dos idosos, como também de sua valorização perante à sociedade. Porém, ao utilizar o termo “erradicar”, revela-se um paradoxo às diretrizes propostas pelo próprio documento.

A Lei nº 8.842/94 dispõe sobre a política nacional do idoso e cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Em seu Capítulo IV – Das ações governamentais, Artigo 10 – Na implementação da política nacional do idoso, são competências dos órgãos e entidades públicos, inciso III – na área da educação:

- a) **adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso;**
- b) inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto;
- c) incluir a Gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores;
- d) desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento;
- e) desenvolver programas que adotem modalidades de ensino à distância, adequados às condições do idoso;
- f) apoiar a criação da universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber. (BRASIL, 1994, p. 11-2, grifo meu).

De acordo com o posto pela Lei 8.842/94, é necessária a adequação dos currículos, metodologias e materiais dos programas educacionais destinados ao idoso. Ou seja, é fundamental olhar para os idosos com suas especificidades enquanto grupo e também como indivíduos, não os colocando na mesma categoria do “adulto”. Até porque, a marginalização que ocorre com a pessoa da terceira idade não atinge a pessoa adulta. “Nesta fase da vida humana, o envelhecimento biológico e todas as mudanças decorrentes e para alguns, a aposentadoria, apresentam-se como um desengajamento do ser social” (PAULA, 2009, p. 30).

Por esse motivo, não só se deve considerar a constituição dos alunos da terceira idade, como incluir os conhecimentos relacionados ao envelhecimento e à gerontologia nos mais diversos âmbitos. Medidas como essas podem conscientizar a população do lugar da pessoa idosa na sociedade, bem como promover uma mudança de perspectiva acerca desses sujeitos que têm o direito de buscar uma qualificação por meio da educação formal. Dito isso, passo à representação do sujeito idoso nos documentos municipais.

3.1.2 Os documentos municipais

Uma das concepções fundantes da EJA em Florianópolis é o reconhecimento dos sujeitos da educação de jovens e adultos como atores sociais (FLORIANÓPOLIS, 2008). Quando esses sujeitos iniciam ou retomam sua vida escolar, seu conhecimento de mundo já é muito amplo e abarca aspectos variados. Uma turma de EJA apresenta uma heterogeneidade evidente, pois permite que tenham alunos de idades diferentes, com diversas experiências de vida, advindos de contextos distintos. Para reconhecê-los como atores sociais, é preciso considerar todas essas particularidades.

O documento *Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos*, organizado pelo Departamento de Educação Continuada de Florianópolis, traz alguma visibilidade para a terceira idade. Esse material é um caderno do professor que busca trazer conteúdos voltados a quem trabalha com a EJA em Florianópolis. “Um dos objetivos deste caderno é trazer filosofia e prática, o que vem dando certo e sugestões para o que não vêm” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 4). De acordo com os autores, pode-se ter uma noção

dos objetivos e das práticas desenvolvidas na EJA.

No momento da confecção do referido documento, havia sido oferecido o curso para alfabetização de idosos (que ainda tinha esse nome, em 2007). Nesse caso, a terceira idade aparece no texto de maneira pontual. Após realizarem um balanço acerca do ano de 2007 e repensarem as práticas para o ano de 2008, perceberam que havia uma necessidade de integração maior entre o 1º segmento e o 2º segmento.

Há de se melhorar o processo de adaptação da passagem dos alunos do I segmento para o segundo, tendo em vista que a questão da autonomia ao ler e escrever ainda não está completa. Esta integração também se faz necessária com as salas isoladas dos núcleos e com as salas que oferecem educação para a III Idade (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 6).

É claro que há alguma preocupação em incluir esses sujeitos, ainda que, na época, o NETI não fizesse parte da EJA. A terceira idade tem uma representatividade sendo citada especificamente, não só no excerto acima, como em outros momentos do documento, quando da descrição do funcionamento e estrutura do Departamento de Educação Continuada. Há, ainda, um destaque muito importante que finaliza as informações gerais dadas no início do material:

Para finalizar, no calendário de 2008 da Secretaria Municipal de Educação, está incluído um período para **dar visibilidade ao que se produz na EJA**. Para isso, no período de 8 a 12 de setembro foi instituído a Semana da Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos e III Idade. Na oportunidade estaremos promovendo a integração de núcleos, **das salas de III Idade** e da comunidade para apresentar seus trabalhos, confraternizarem e realizarem atividades diferenciadas. **Enfim estaremos mostrando para o município quem somos, o que fazemos e o que queremos** (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 6-7, grifos meus).

A preocupação em “dar nome” aos idosos e não subsumí-los, traz uma perspectiva mais atenta à diversidade geracional do que o exposto nos documentos federais. Vale destacar que vários profissionais formularam o documento, dentre eles professores que atuavam na EJA. Desse modo, estão refletidas no documento as impressões que emergiram na prática.

A Resolução 02/2010, do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, estabelece normas operacionais complementares aos documentos federais, que instituem as diretrizes gerais e operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. No documento não consta menção à terceira idade.

O Artigo 2º da referida resolução consiste em adotar o estudante e a aprendizagem como centrais e, para isso, necessita atender alguns requisitos. O segundo deles está no inciso II, que prevê “II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (FLORIANÓPOLIS, 2010).

É fundamental a percepção do profissional que trabalha com a EJA em relação à turma, pois, não são só os tempos educativos que são diferenciados, mas também o contexto de que cada aluno advém. Portanto, em uma mesma sala de um núcleo que não seja voltado especificamente à um grupo, como o NETI, pode-se ter um aluno idoso que nunca foi à escola e um adolescente que desistiu do ensino de crianças e jovens e agora retorna pela EJA. É preciso integrar esses alunos, reconhecendo suas práticas, trabalhando com elas e a partir delas.

Em complemento, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, publicadas em 2015, ao pensar nos grupos geracionais que compõem as modalidades da educação básica incluindo os idosos, afirmam que “[...] o jovem, adulto e idoso que retornam ao espaço escolar, precisam ter reconhecidas sua experiência de vida, seu conhecimento prático, sua vivência escolar como elementos fundantes de outras experiências educativas de que serão sujeitos” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 21). Isto é,

Nesse sentido, cada grupo geracional tem especificidades, ou seja, a infância, a juventude, a adultez, a velhice, todas têm características próprias. No entanto, não há uma hierarquização entre elas, pois se entende que todo ser humano no interior de um dado grupo geracional tem competências e direito à aprendizagem (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 29).

Percebe-se que, nas Diretrizes, o reconhecimento dos diferentes grupos etários ocorre. Não apenas isso, é também reafirmada a capacidade de aprendizagem em qualquer idade. Porém, para a construção do conhecimento, deve-se atentar às especificidades de cada grupo e ao contexto a que pertencem. Sobre isso, é posto que,

Ainda que se reconheça e defenda a organicidade entre as diferentes etapas e modalidades, as diferentes fases da vida exigem a organização de processos educativos específicos que reconheçam o que é próprio de cada tempo. Assim, **se faz necessário identificar algumas características centrais das diferentes idades da vida**, a saber, a infância, a juventude, a

adulterez e a velhice, **no sentido de considerá-las como basilares para a elaboração de propostas educativas** (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 30, grifos meus).

Desse modo, levar em consideração o contexto da terceira idade, de modo que se busque compreender o cotidiano desses sujeitos, os conhecimentos que já possuem e as interações das quais participam é fundamental para o trabalho em sala de aula. As Diretrizes ainda apontam que o valor das experiências individuais tem um valor de destaque ao pensar em adultos e idosos, pois no contexto da educação formal, eles são colocados no lugar da “falta” (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Apesar de as Diretrizes trazerem colaborações relevantes para o processo de ensino e aprendizagem da pessoa idosa, recai novamente na perspectiva do termo utilizado também em documentos federais, “idade própria”.

Nesse sentido, embora a EJA seja uma instância para saldar uma dívida social com os cidadãos que não estudaram na **idade própria**, deve-se ter atenção para não inverter o sentido da sua existência: trata-se de um direito desses cidadãos e não uma tutela. Portanto, os sujeitos que frequentam a EJA devem ser vistos a partir das suas singularidades, cada qual com uma trajetória de vida específica, com experiências e saberes que precisam ser reconhecidos e considerados (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 33, grifo meu).

É preciso ressaltar que tanto a Constituição como as Diretrizes municipais tratam a EJA como a permissão de um acesso negado anteriormente, porém, presumindo que há uma idade própria para esse acesso. O que denota que, ao estudar após a fase de infância e juventude, trata-se de uma ação realizada inapropriadamente, ainda que se possa fazê-lo para preencher uma “lacuna”.

Portanto, há de se ter bem claro que a EJA não está a serviço de uma compensação ou reposição. Se a educação é direito de todos, é preciso possibilitar que todos possam exercê-lo, independente do grupo geracional ao qual pertence. As Diretrizes entendem que para todos os grupos de idade a aprendizagem é complexa e apresenta desafios. Porém questiona, como ressignificar a imagem dos idosos, “[...] que são vistos como aqueles que já não produzem, que já não são capazes de dar opinião relevante” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 35).

Para o documento, deve-se tomar a centralidade do ser humano e a constituição da sua alteridade como primordiais. “Nesse sentido, a infância, a juventude, a adulterez e a velhice são vistas como tempos de vida, tempos que

atravessamos, marcados pela diversidade, pela capacidade do ser humano pensar, elaborar e empreender sempre algo novo” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 35).

O último documento a ser apresentado aqui, trata-se do Plano Municipal de Educação de Florianópolis, referente ao período 2015-2025, publicado em 2016. O plano apresenta 20 metas, sendo que duas delas interferem diretamente nas políticas de EJA e nos sujeitos da terceira idade. Apresento abaixo as metas e as estratégias a elas relacionadas que mencionam a pessoa idosa diretamente:

Quadro 5 - Metas e estratégias relacionadas ao idoso no Plano Municipal de Educação de Florianópolis

Meta	Estratégias
5.8 Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar no mínimo 12 (doze) anos de estudo dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).	5.8.1.10 Garantir política inclusiva na Educação de Jovens, Adultos e Idosos;
	5.8.1.12 Articular política intersetorial nas áreas de saúde, educação e assistência social, visando ao atendimento aos estudantes Adultos e Idosos, por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde;
	5.8.1.13 Realizar chamada pública semestral nas diferentes mídias, para ingresso nos cursos de Educação de Jovens, Adultos e Idosos.
5.9 Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 99,5% (noventa e nove vírgula cinco por cento), até o final da vigência deste PME, zerar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.	5.9.1.4 Criar política intersetorial de educação de idosos;
	5.9.1.5 Estabelecer programas, visando alfabetizar cerca de 500 jovens, adultos e idosos, por ano, de modo a reduzir a zero, a taxa de analfabetismo até 2024;
	5.9.1.6 Assegurar a oferta pública e gratuita de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, equivalente ao Ensino fundamental e Médio nos períodos matutino, vespertino e noturno, conforme a demanda;
	5.9.1.7 Garantir material didático específico para alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos.

Fonte: Texto retirado do Plano Municipal de Educação (FLORIANÓPOLIS, 2016).

As referências à pessoa idosa são diretamente relacionadas à elevação da escolaridade média e da alfabetização da população. Tem-se um cuidado com a

garantia do acesso desses sujeitos à EJA, bem como a preocupação com a especificidade do público-alvo.

Porém, um ponto comum a todos os documentos apresentados é que ainda há um caminho longo para que a terceira idade seja vista como uma parcela atuante na sociedade, principalmente, no meio escolar e acadêmico. Alguns dos documentos nem os mencionam, outros os categorizam como adultos e há aqueles que trazem menções pontuais que, inclusive, os veem como sujeitos históricos e situados.

Todavia, é preciso que se viabilize o direito dos idosos à educação, de modo que se construam diretrizes voltadas especificamente ao ensino e a aprendizagem na terceira idade, na modalidade EJA. Isso porque, considerando a diversidade de indivíduos que a EJA atende, há de se ter um compromisso em acolher essas pessoas que buscam a escolarização com as mais variadas motivações e apresentam muitas particularidades. Assim, apresento na próxima seção o projeto político pedagógico da EJA Centro I, ao qual o NETI pertence, como polo avançado.

3.1.3 O projeto político-pedagógico

Antes de explicitar aspectos do projeto político pedagógico (doravante, PPP) em si, gostaria de relatar meu acesso ao documento. Logo que cheguei ao campo, pedi pessoalmente a alguns professores se poderiam me enviar a cópia do PPP. Nenhum se opôs, mas por esquecimento ou qualquer outro motivo acabaram não me enviando.

Então a professora que, no ano anterior a minha pesquisa era articuladora, enviou-me o documento via e-mail. Pessoalmente, ela já havia me avisado que o documento estava em reforma/construção. Desse modo, passou por várias mãos e ainda não estava concluído. A versão que tive acesso foi atualizada até o dia 14 de dezembro de 2016 e eu a recebi no dia 8 de maio de 2017.

Trata-se de um documento com várias marcações de cores e frases a serem completadas entre uma seção e outra. Muitos dos apontamentos se referem a pontuar questões do NETI que, anteriormente, não era contemplado pelo PPP, contendo apenas aspectos do Centro I. Logo no início do documento, uma inserção já demonstra essa preocupação, em que o NETI é especificado como um dos núcleos pertencentes ao Centro I.

O PPP da EJA Centro I tem como objetivo organizar o cotidiano escolar e a execução das demandas que concernem à prática educativa significativa e relevante ao convívio social dos sujeitos (Estudantes, funcionários do quadro do magistério, funcionários do quadro civil) que compõe anualmente os segmentos educacionais que ocupam o espaço da Escola Silveira de Souza (EJA Centro Matutino, EJA Centro Noturno, Segmento I e II, Escola de Música, Setor de Logística), **bem como estruturar e estabelecer parâmetros de funcionamento para as pessoas que ocupam todos os demais segmentos que pertencem ao núcleo (Núcleo de Estudos da Terceira Idade – NETI, Associação de Surdos da Grande Florianópolis – ASGF e Escola do Legislativo) e não funcionam neste espaço;** prezando pela construção de ambientes escolares que respeitem as diferenças dos estudantes, desde suas origens étnicas, passando pelas crenças religiosas e regionalidades (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NÚCLEO EJA CENTRO I, 2016, p. 1, grifo meu).

Consta como objetivo da EJA Centro I, a construção de ambientes que considerem à diversidade, ainda que não funcionem no mesmo espaço físico. Ainda entre os objetivos e prioridades da escola, constam “manter o nível de ensino-aprendizagem cotidianamente” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NÚCLEO EJA CENTRO I, 2016, p. 1). É curioso o uso do termo “manter”, pois, entendo que, dessa forma, não há como transpor ou ampliar esse nível de ensino e aprendizagem. Até porque, não se trata de um aspecto estanque, mas sim, de práticas que se modificam constantemente.

Outra questão a ser destacada no PPP é a visão acerca da relação direta entre o ensino básico e a universidade. Relata-se que a EJA tem sido campo de estágios e pesquisas e, “desse modo, configura-se como espaço de diálogo entre a educação básica e o ensino universitário, auxiliando na formação de novos profissionais da educação e matéria-prima para pesquisas de pós-graduação de projetos de extensão universitária” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NÚCLEO EJA CENTRO I, 2016, p. 1-2).

É mister que a aproximação da academia e do ensino básico ocorra. Perceber essa abertura no PPP do centro é inclusive convidativo à universidade, para que não só se atenha às análises “externas”, mas que possa vivenciar, compartilhar e experienciar o cotidiano da EJA. E, com isso, trocar conhecimentos acerca do ensino e da aprendizagem, das teorias e das práticas.

No tópico referente ao ambiente social, cultural e físico, a descrição do NETI é a seguinte:

As atividades localizadas no Núcleo de Estudos da Terceira Idade – NETI, em parceria com a UFSC, são direcionadas para pessoas acima dos 50 anos, em grande medida, mulheres. Dependendo do ano letivo, o perfil se modifica e as localidades atendidas se modificam de acordo com a demanda (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NÚCLEO EJA CENTRO I, 2016, p. 2).

A descrição condiz com o que encontrei em campo. Das 13 participantes da pesquisa, 12 são mulheres. Há também mudanças no perfil, conforme a citação, tendo quatro pessoas com menos de 50 anos na turma. Desse modo, posso concluir que a composição de turmas como a que observei não foi uma exceção. Tratam-se de modificações já esperadas e, aparentemente, bem-vindas, de modo a priorizar o ensino e a aprendizagem a aqueles que os procuram.

A seção direcionada às diretrizes do PPP é iniciada com a afirmação: “a educação de jovens, adultos e idosos deve focar as expectativas e as necessidades de um público” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NÚCLEO EJA CENTRO I, 2016, p. 5). Há de se ter um cuidado com essa asserção, pois, ao focar naquilo que os alunos esperam, pode-se recair num lugar de manutenção do *status quo*. Isso porque, em uma sociedade grafocêntrica, que vê o analfabetismo como uma “doença” a ser erradicada, é possível que os alunos tenham a expectativa de sair desse lugar que o outro o coloca. Nem sempre isso vai significar uma educação libertadora e problematizadora.

A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham.

Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebem no mundo (FREIRE, 2015, p. 100, grifos do autor).

É nesse sentido que, somente atender às expectativas do estudante pode não promover a construção de um sujeito crítico e reflexivo sobre o seu lugar no mundo. Se ele também se percebe como alguém que precisa erradicar o analfabetismo, a aprendizagem do código é a expectativa que ele nutre em relação à escolarização.

É importante pensar nas necessidades e expectativas dos estudantes, mas, também, em torná-los protagonistas de seus processos de ensino e aprendizagem, percebendo seu lugar na escola, na comunidade e no mundo.

Pelo fato mesmo de esta prática educativa [a educação problematizadora] constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos* (FREIRE, 2015, p. 97, grifo do autor).

Na seção de Fundamento do PPP, tem-se uma postura que vai ao encontro do exposto por Freire (2015).

Compartilhamos da ideia de que cabe à EDUCAÇÃO, em caráter formal propiciar aos sujeitos condições de tornarem-se conscientes de si próprios e de sua realidade [...].

A educação deve ser compreendida dentro de um contexto histórico-social concreto, e a prática social deve ser sempre o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica. A educação acontece dentro de uma sociedade, de uma cultura e época histórica determinada (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NÚCLEO EJA CENTRO I, 2016, p. 6).

É perceptível em todo o documento a busca por valorizar o contexto dos sujeitos aprendizes, de maneira que se promova a consciência crítica em relação a si mesmos e seu lugar no mundo e, conseqüentemente, a autonomia. Porém, para que isso ocorra, é preciso romper com ideais de escola, escolarização, alfabetização e letramento, podendo o indivíduo se reconhecer como um ser social, diverso, capaz, crítico e ativo.

Entendo que a EJA propõe uma perspectiva que busca focar nas práticas sociais. Porém, é preciso estar atenta à forma como isso se dá na prática, se esses aspectos são suficientes para promover o ensino e a aprendizagem como um ato cognoscente. Agora, passo à apresentação da metodologia de ensino utilizada na EJA em Florianópolis: a pesquisa como princípio educativo.

3.2 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Conforme já explicitado anteriormente, a EJA em Florianópolis é norteada pela pesquisa como princípio educativo. Dentre outros requisitos apresentados pela Resolução 02/2010, para o funcionamento da EJA em Florianópolis, destaco o IX, que consiste no “IX – fortalecimento da pesquisa como princípio educativo, coadunando práticas pedagógicas interdisciplinares e/ou transdisciplinares” (FLORIANÓPOLIS, 2010).

Sobre isso, o caderno do professor situa que “decidiu-se optar pelo trabalho com pesquisa como princípio educativo como o eixo principal das atividades, por ela proporcionar o desenvolvimento cotidiano da grande maioria, senão a totalidade, dos objetivos, princípios e saberes citados” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 12).

O objetivo da EJA em Florianópolis consiste em “[...] mediar ações educativas, reunindo cidadãos em contínua transformação, em um ambiente de respeito e fraternidade, em prol da construção coletiva de um mundo justo para todos” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 11). Já os princípios educativos, são:

O trabalho tem como princípios educativos a relação interpessoal, o aprender, o diálogo, o respeito, a solidariedade, a pesquisa, a autonomia, a responsabilidade, o compromisso social, a socialização do conhecimento, a politicidade, a dialética, a complexidade, as singularidades, as multiplicidades, o paradoxal, a sustentabilidade do planeta e a não fragmentação do conhecimento (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 11).

Os “saberes citados” são aqueles trabalhados durante o curso, apresentados no referido documento e reproduzidos no quadro a seguir:

Quadro 6 - Saberes trabalhados e práticas educativas da EJA em Florianópolis

Saberes trabalhados	Prática educativa
Saber identificar e avaliar as necessidades de conhecimento atuais buscando soluções.	Quando problematiza. Quando responde sobre o que estudar, o que aprender com justificativa. Quando debate as dificuldades e avanços nas atividades realizadas. Quando realiza atividades de auto avaliação com responsabilidade.
Saber identificar, avaliar, valorizar e exercer direitos e deveres como cidadão.	Quando debate as regras de convivência, regimento, direitos e deveres, leis em sala de aula. Quando promove ações na busca de direitos. Quando realiza debates sobre os conteúdos trabalhados respeitando a diversidade de opiniões. Quando se responsabiliza por ações e tarefas.
Saber ler e se expressar com clareza, concisão, coerência, autonomia e fundamentação nas diversas formas de expressão humana.	Quando nas diversas situações educativas se pratica a produção de material que representa uma ou algumas das diversas formas de expressão: língua portuguesa, matemática, artística. Podem ser textos de vários tipos, dramatizações, representações, apresentações, soluções matemáticas etc. [...]
Saber formar e conduzir projetos individualmente ou em grupo.	Quando realiza os diversos projetos em todas as suas etapas. Quando nas diversas

	etapas da realização dos projetos produz análises e sínteses.
Saber analisar situações e relações da vida real com autonomia, buscando as causas e soluções de forma ampla, interligada e sustentável.	Quando procura aprofundar a análise dos objetos de pesquisa na tentativa de superar a noção de senso comum sobre o assunto. Quando se expressa nos debates fundamentando suas opiniões.
Saber polemizar e teorizar verbalmente e por escrito.	Quando se discute os diversos pontos de vista respeitando as diversas opiniões. Quando fundamenta, através de argumentos coerentes as próprias idéias. Quando demonstra saber ouvir e demonstra compreensão sobre o que o interlocutor pretende transmitir. Quando escreve sobre o que debateu, expressando as diversas opiniões com suas respectivas argumentações.
Saber cooperar, participar de uma atividade coletiva e compartilhar liderança.	Quando participa de atividades em grupo. Quando assume e divide responsabilidades. Quando consegue interagir e realizar atividades com diferentes grupos de pessoas.
Saber construir e estimular organizações do tipo democrático.	Quando pratica atividades que exigem consenso, voto. Quando participa de organização de atividades coletivas sociais (desportivas, culturais, religiosas, escolares). Quando busca o respeito pela opinião de todos, buscando o consenso ou a decisão pelo voto. Quando participa de atividades com agrupamentos heterogêneos em faixa etária, sexo, escolaridade, opiniões, raça, credo. Quando procura superar conflitos com tranquilidade e objetividade. Quando conclusões e ações são propostas e realizadas nos projetos refletindo solidariedade e respeito aos direitos humanos.
Saber conviver criticamente com regras, questioná-las e elaborá-las.	Quando debate, aprova, cumpre e modifica regimentos escolares, projetos pedagógicos, projetos em geral. Quando questiona leis e demonstra estratégias para reforma das mesmas.
Saber buscar e receber criticamente os meios de comunicação.	Quando realiza estudos, debates, projetos diversos buscando e trazendo material bibliográfico variado. Quando analisa as diversas informações obtidas e demonstra perceber os interesses e objetivos de quem as escreve.

Fonte: Texto retirado do documento Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos (2008).

O documento destaca que esses saberes foram priorizados a partir da análise do contexto macro ao contexto micro, entendendo a importância da formação em uma sociedade em constante mudança, com base em pesquisadores da EJA e com vistas a contribuir para a construção de uma sociedade justa para todos (FLORIANÓPOLIS, 2008).

Nos três aspectos apresentados, objetivo, princípios e saberes, percebo que há um foco no respeito às diversidades e na formação crítica. Um trabalho norteado por essas noções é permeado por uma perspectiva freireana, que vê a alfabetização¹⁷ como conscientização. Nesse sentido, “educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (FREIRE, 2015, p. 77-8).

Ainda que se pense na construção do conhecimento por meio da interação, faz-se necessário compreender de que maneira é executada a pesquisa como princípio educativo. Para isso, parto do Caderno do Professor que descreve 11 etapas no ciclo de pesquisa da EJA. Sem pretensão de realizar comparações, faço, abaixo, um paralelo entre a teoria e a prática, a fim de compreender de que maneira ocorre a realização da pesquisa em sala de aula.

¹⁷ Ressalto que a visão de alfabetização de Paulo Freire é condizente com a perspectiva de letramento que adoto nesta tese. Essa discussão será desenvolvida no próximo capítulo.

Quadro 7 - Etapas no ciclo de pesquisa da EJA: um paralelo entre a teoria e a prática

Etapa (FLORIANÓPOLIS, 2008)	Teoria (FLORIANÓPOLIS, 2008)	Prática (DIÁRIO DE CAMPO, 2017)
I – A elaboração das perguntas e a constituição dos grupos de pesquisa por interesse	Pede-se a cada aluno ou grupo que pense em uma pergunta próxima de sua realidade, de seu interesse e que necessite da resposta (FLORIANÓPOLIS, 2008).	Houve a orientação de uma atividade na qual cada participante deveria selecionar cinco imagens que consideravam ter a ver com a sua identidade. Os professores 3 e 4 distribuíram revistas com publicações de temas científicos e pediram que recortassem as imagens escolhidas. Não ficou claro que as imagens poderiam ser relacionadas à pesquisa que as participantes fariam, talvez para que não se sintam influenciados e escolham a imagem por identificação. O professor 3 avisa que, das cinco imagens selecionadas, devem escolher a preferida e colocar no envelope que está em posse dele. Após todas colocarem a imagem escolhida no envelope, o professor 3 passa pela sala para que cada um pegue uma figura aleatoriamente, de dentro do envelope. Elas devem escrever um pequeno texto sobre como imaginam que é a pessoa que escolheu a imagem (sem saber quem foi), de acordo com as seguintes perguntas: 1. Como é a pessoa que escolheu a imagem?, 2. O que representa essa imagem para você?, 3. Descreva a imagem selecionada., 4. Essa imagem tem algo a ver com você? Por quê?. Professor 3 pega as imagens, uma a uma, pergunta de quem é e lê o texto feito. Essa atividade foi feita para ver as similaridades entre as colegas, com a finalidade

		de montar os grupos de pesquisa a partir de interesses em comum (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 5, 06 abr. 2017).
II – A elaboração de justificativas e possíveis repostas (hipóteses) para a problemática/pergunta	Os alunos produzem textos individuais e depois elaboram a síntese da equipe que deve ser socializada com todos em um próximo momento (FLORIANÓPOLIS, 2008).	Após a definição dos temas (que será detalhada na seção de análise), foi posto no caderno o tema da pesquisa, comum a todas, e as justificativas individuais de cada membro do grupo. O mesmo processo foi feito com a problemática, comum a todas, e as hipóteses individuais. Além disso, as participantes também deveriam colocar no caderno seus saberes prévios individuais acerca do tema.
III – Os instrumentos de organização das pesquisas	Todos os grupos que se formam recebem pastas. Ela é entendida como o portfolio da pesquisa na qual deverão constar todas as produções realizadas no processo pelos alunos e professores, as justificativas, as hipóteses, o mapa conceitual da pesquisa, o planejamento assim como os textos coletados e estudados. Na pasta consta o caderno de assessoramento da pesquisa. Todos os alunos recebem também um caderno que se torna o seu diário individual. Tanto a pasta de projetos como os diários individuais devem permanecer sempre nos núcleos (FLORIANÓPOLIS, 2008).	Cada grupo tinha sua pasta contendo o caderno de assessoramento, o planejamento e os textos utilizados. O diário individual não foi feito no semestre em que ocorreu a pesquisa.
IV – A construção coletiva do planejamento geral de uma pesquisa	Dos saberes prévios, à época da elaboração das perguntas, aos saberes reconstruídos a todo momento no processo e mais significativamente ao final da pesquisa, existe a necessidade de um planejamento que deve ser refletido por todos. Para colaborar com este planejamento foi implementado o mapa conceitual que ajuda a	O mapa conceitual era realizado após a definição dos seguintes pontos: tema, problemática, justificativas, hipóteses e saberes prévios. Nele continham os tópicos que constituiriam a pesquisa.

	fixar os conteúdos a serem trabalhados sejam eles conceituais, procedimentais ou atitudinais (FLORIANÓPOLIS, 2008).	
V – O planejamento específico da pesquisa	Selecionados os conteúdos pertinentes, planeja-se as etapas seguintes e o cronograma presumido. Cabe aos professores neste momento auxiliar a equipe a finalizar o planejamento inicial dos trabalhos. No planejamento deve constar para cada equipe, pelo menos, dois momentos de socialização parcial dos conteúdos já compreendidos e das etapas realizadas. A socialização final se torna o momento no qual os argumentos e as conclusões são apresentadas (FLORIANÓPOLIS, 2008).	O planejamento da pesquisa consistia no preenchimento de uma tabela com a atividade a ser realizada e o período de tempo necessário para executá-la. Não havia na previsão dois momentos de socialização parcial dos conteúdos. Havia o momento de socialização do mapa conceitual e a previsão da socialização final.
VI – A intervenção dos professores	Um dos nós clássicos do trabalho com a pesquisa é a compreensão ampliada do papel dos professores e a efetiva atuação dos mesmos. A renovação anual do corpo docente é quase sempre superior a 60%. O total desconhecimento da proposta pedagógica e das várias estratégias já desenvolvidas anteriormente contribuem para uma possível incompreensão dos objetivos e uma reação geral nem sempre positiva. Tem-se esforçado, desde o início dos trabalhos, tentar esclarecer aos professores o seu papel como orientadores das pesquisas, auxiliando-os a perceber sua atuação e a aplicação dos saberes específicos de sua área do conhecimento (FLORIANÓPOLIS, 2008).	Os professores que possuíam mais conhecimento da proposta pedagógica eram os mais atuantes no que dizia respeito à pesquisa, eram esses o professor 2, o professor 3, a professora 5 e a professora 8. Tratavam-se de professores efetivos com mais tempo de experiência na EJA.
VII – Instrumentos de	A avaliação é processual, permanente, dialógica	Dos instrumentos citados no documento, dos

<p>avaliação</p>	<p>e registrada de várias formas todos os dias. Eis alguns dos instrumentos formais criados e mantidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • diários dos alunos com os seus depoimentos, sugestões e avaliações; • portfólio individual dos alunos; • pastas de projetos com o caderno de assessoramento, mapa conceitual, planejamento e cronograma da pesquisa, materiais produzidos e estudados; • leituras e produções realizadas, textuais ou não, dos alunos e professores; • controles de frequência e de horas efetivamente trabalhadas presenciais e não presenciais; • caderno de registro dos professores; • socializações parciais dos projetos de pesquisa; • encontros pedagógicos semanais e seu caderno de atas; • questionários, ao final de cada ciclo de pesquisa, buscando uma síntese sobre: os objetivos e opiniões dos alunos, dos professores e da coordenação, as atividades com os projetos, os indícios de qualidade; • portfólios das pesquisas com a documentação de todos os seus produtos e processos incluindo o relatório final da pesquisa; • apresentações finais dos projetos; • acompanhamento e registros de ex- 	<p>quais presenciei a utilização durante a observação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • portfólio individual (não era recorrente a menção a essa ferramenta e sua utilização, normalmente, era para arquivar as atividades de cada aluno); • pasta de projeto com o caderno de assessoramento, mapa conceitual, planejamento e cronograma da pesquisa, materiais produzidos e estudados; • leituras e produções realizadas, textuais ou não; • controles de frequência e de horas efetivamente trabalhadas presenciais e não presenciais (costumava ver os professores realizando o registro); • caderno de registro dos professores; • socialização do mapa conceitual; • encontros pedagógicos semanais dos professores. <p>Devido ao fato de, ao final do semestre, nenhum grupo ter finalizado a pesquisa, não posso afirmar sobre a utilização do portfólio com relatório final e da apresentação final. Porém, antes que meu período de observação terminasse, essas atividades já estavam sendo planejadas para o início do próximo semestre.</p>
------------------	--	---

	<p>alunos na forma de vídeos e/ou questionários;</p> <ul style="list-style-type: none"> • fichas de matrícula e os dados da base informatizada (FLORIANÓPOLIS, 2008). 	
VIII – Algumas reflexões e encaminhamentos sobre o uso do portfólio individual	Portfólio: um processo de seleção e ordenação de algumas mostras que reflitam a trajetória de aprendizagem de cada estudante (FLORIANÓPOLIS, 2008).	Havia uma pasta em que eram arquivadas as atividades realizadas por cada aluno, porém, não posso afirmar que sua análise se dava de forma a considerar a trajetória de aprendizagem.
IX – O que se revela, o que se deve ver, em uma pasta de projetos	<ul style="list-style-type: none"> • Problemática; • Interesse ou curiosidade dos alunos através da justificativa; • Justificativa; • Saberes prévios e hipóteses; • Mapa conceitual; • Coerência entre a problemática, a justificativa e o mapa conceitual; • Caderno de encaminhamento; • Planejamento da pesquisa; • Material de pesquisa, complexidade dos textos; • Organização; • Papel do orientador; • Assessoria dos professores; • Produções textuais dos alunos e dos professores; • o que e como o aluno está produzindo; • Dificuldades e avanços; • Planejamento das parciais e finais; • Saídas pedagógicas, palestras; • Esboço do produto final (FLORIANÓPOLIS, 2008). 	<ul style="list-style-type: none"> • No caderno de assessoramento havia: tema, problemática, justificativas, hipóteses, saberes prévios, definições, mapa conceitual; • Planejamento da pesquisa; • Materiais da pesquisa; • Anotações dos professores ao final do caderno constando a atividade realizada no dia; • Produções textuais dos alunos; • Uma saída pedagógica; • Esboço do produto final.

X – Possibilidades de registro no diário individual	O núcleo deverá organizar momentos diários com seus professores para a sistematização da resposta a cada um dos diários. Deverá também promover momentos de socialização voluntária por parte dos alunos e professores destas produções como forma de aprendizagem (FLORIANÓPOLIS, 2008).	Não houve produção de diário no semestre pesquisado.
XI – Necessidades de registro no caderno de assessoramento	<p>Nas primeiras páginas deverão estar registradas a problemática e as possíveis hipóteses de solução da pergunta/problemática. Sempre anotar o dia do registro e quem o fez:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que fazer; • O como fazer o que foi encaminhado; • O que está sendo feito ou o que foi feito; • Conteúdos debatidos, esquemas; • Conclusões do debate com o grupo dos alunos; • Alguma ideia, crítica, comentário, sugestão (FLORIANÓPOLIS, 2008). 	Ao longo do caderno havia um ok do professor do dia, indicando a atividade finalizada naquela aula. Ao final do caderno, o encaminhamento que havia sido dado, indicando qual tópico da pesquisa havia sido trabalhado.

Fonte: Os caminhos de um ciclo de pesquisa na EJA (FLORIANÓPOLIS, 2008), diário de campo e descrições da pesquisadora.

Conforme o quadro 7, a prática é guiada pela teoria do documento norteador. O ponto que considero mais relevante é o da escolha do projeto de pesquisa e da divisão dos grupos. Segundo a proposta, pede-se que o aluno pense em uma pergunta de seu interesse a ser respondida, que seja próxima de sua realidade. A realidade das estudantes é considerada, porém, as participantes, inicialmente, não demonstravam se mobilizar com a situação de pesquisa.

Talvez, por isso, os professores optaram por realizar a dinâmica das figuras. Porém, a limitação de tema das revistas disponíveis e a falta de engajamento das participantes na dinâmica, pode ter influenciado o processo de escolha. Provavelmente, a promoção de uma situação mobilizadora exigiria mais tempo de interação entre as participantes, para escolherem seus grupos e temas comuns a eles.

Outro aspecto a ser questionado é: só o interesse das alunas é suficiente para a promoção do ensino e da aprendizagem? Há de se ter cuidado para não reforçar a manutenção do *status quo*, ao limitar o acesso ao ensino sistematizado mesmo dentro de uma instituição formal.

Os conteúdos do currículo de um projeto educativo para idosos e adultos deverão trazer as temáticas sociais para a sala de aula, como conteúdos sistematizados, capazes de favorecer a visão interdisciplinar que permita a compreensão da totalidade concreta. Entende-se a necessidade de valorizar a intencionalidade dos sujeitos na constituição da sua relação com o saber ao procurarem a escolarização, uma vez que vivem numa sociedade que valoriza práticas de uso da escrita e do conhecimento sistematizado (LAFFIN, 2012, p. 146).

Seria produtivo partir daquilo que as participantes já conhecem, considerando o reconhecimento de suas identidades e de seu lugar no mundo e, assim, sistematizar esse conhecimento no sentido de compreensão da realidade na qual estão inseridos. Mas não deve se restringir a isso. Com a conscientização é possível construir um pensamento crítico e reflexivo, que possibilitará a atuação nas diferentes práticas de letramento. Dessa forma, parte-se de algo que se conhece e o transforma, não limitando o ensino ao já esperado, mas reconstruindo e expandindo esses saberes.

No documento *Diretrizes para a implantação do plano de curso da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis*, acerca da pesquisa como princípio educativo, é posto que “nesta proposta pedagógica, é

necessário, portanto, um constante ir e vir, entre o interesse que surge do diálogo do estudante com suas vivências e trajetórias e do professor, que dialoga com as expectativas de aprendizagem” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 6).

Dialogar com as expectativas de aprendizagem não deve significar ater-se a elas. Além disso, em se tratando de estudantes da terceira idade, que tiveram pouco ou nenhum acesso à escola antes da década de 1980, temos um perfil que espera que a aprendizagem se efetive de acordo com aspectos do letramento autônomo. A concepção escolarizada do letramento, que vê o professor como detentor do conhecimento precisa ser desconstruída. Portanto, o trabalho em sala de aula precisará romper com esse tipo de expectativa para que o ensino e a aprendizagem se consolidem de uma maneira emancipatória e crítica.

No capítulo analítico apresentarei mais detalhadamente os aspectos em relação às aulas e às atividades realizadas. Na próxima seção, trago algumas reflexões acerca do ensino e da aprendizagem na terceira idade.

3.3 O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA TERCEIRA IDADE

A busca pelo ensino e pela aprendizagem na terceira idade pode ser visto como um ato transgressor. A ideia de “idade certa” para estudar, para aprender ou para tentar qualquer coisa nova ainda é muito enraizada em nossa sociedade. O fato de não aceitar o papel estereotipado de terceira idade, como aquele que já não é mais funcional, pois não produz – em uma visão capitalista –, já transpõe inúmeras barreiras.

Discorremos sobre um adulto que é ignorado tanto pelas políticas previdenciárias e sanitárias quanto pelas educacionais. Longevo que não possui espaço para renovação e atualização dos seus conhecimentos, no âmbito público e estatal (PAULA, 2009, p. 31).

É sabido que a população está envelhecendo e as preocupações das políticas públicas devem ir além do quesito saúde. *No Plano de ação para o enfrentamento da violência contra a pessoa idosa*, constante no documento *A Política Nacional do Idoso* explicita que não só os serviços de saúde, assistência social e previdência devem se preocupar,

Mas as áreas de educação e de ciência e tecnologia também precisam ser acionadas a se engajarem, para produzir informações e formação adequadas ao novo perfil demográfico do país, atendendo ao diagnóstico da situação atual de pouco conhecimento específico e de falta de preparação dos profissionais (BRASÍLIA, 2010, p. 92).

Ou seja, para receber essa parcela da população na escola, os professores e o ambiente escolar precisam estar preparados. Inclusive, não só para lidar com a heterogeneidade da turma, mas pelo papel que essas pessoas desempenham na sociedade. O fato de serem, muitas vezes, invisibilizadas, pode afetar diretamente no seu desempenho escolar, envolvendo a autoestima intelectual e o estímulo para se manter no ambiente institucional.

Para que os estudantes da terceira idade se matriculem em uma instituição de ensino formal e continuem frequentes, é preciso entender os motivos que os levaram a estabelecer contato com o ensino sistematizado. Pereira (2012), em seu artigo *A escola do riso e do esquecimento: idosos na educação de jovens e adultos*, analisa os motivos que levam homens e mulheres de 60 anos ou mais a buscar a EJA, na rede municipal de Niterói.

Um dos aspectos apontados pela autora em relação à terceira idade na EJA é sobre uma nova velhice. Pereira aponta que “ocorre uma dupla libertação: a da condição de opressão vivida na infância e na juventude, violada pelo trabalho prematuro, e a libertação da visão da imagem de velhice como uma fase improdutiva” (PEREIRA, 2012, p. 24).

Essa perspectiva vai ao encontro do que vi em campo. Muitas das participantes também tiveram seus direitos de acesso à educação negados ou interrompidos. Em paralelo a isso, elas também traziam um discurso de intenção de se manterem ativas, estudando, trabalhando e se exercitando. Nesse sentido, os motivos que Pereira elenca, sobre a entrada dos alunos de mais de 60 anos na EJA, foram observáveis nas histórias que conheci no NETI.

O primeiro motivo apresentado por Pereira (2012) é o investimento pessoal. Cachioni e Todaro também apontam que “entre os idosos, a procura pela escola está relacionada à realização de uma vontade antiga de aprender os conteúdos escolares” (CACHIONI; TODARO, 2016, p. 177). Em uma sociedade grafocêntrica, que valoriza o ensino formal, a vontade de fazer parte do grupo escolarizado se torna um estímulo muito importante para chegar ou voltar para escola.

Estímulo de familiares e amigos, indicação médica e preencher o tempo livre são outras causas que Pereira (2012) relata. Em complemento, Cachioni e Todaro afirmam que “a influência da escolaridade de filhos e netos é outro fator que impulsiona os mais velhos a estudar. É comum o desejo de auxiliar na lição de casa das crianças ou participar mais ativamente da educação delas” (CACHIONI; TODARO, 2016, p. 177). Percebi, ainda, que o fato de ter o apoio de familiares ou do médico, parecia tornar o compromisso com a escola ainda mais sério.

Para finalizar, Pereira ainda traz como justificativa dos estudantes para procurarem a EJA, a busca de escolarização para melhores oportunidades de trabalho e a aprendizagem de coisas novas, conquistando autonomia. E, mais uma vez, é condizente com o exposto por Cachioni e Todaro, que relatam que “a busca por independência é outra razão. Não precisar mais de vizinhos ou familiares para ler documentos ou identificar as informações em rótulos dos produtos, entre outras atividades em que a leitura é necessária, é comumente citado” (CACHIONI; TODARO, 2016, p. 177).

A turma de 13 participantes que observei, apesar de pequena, era muito heterogênea. Havia tanto participantes motivadas a estudar em busca de melhores oportunidades de trabalho, quanto aquelas que gostariam de utilizar os novos conhecimentos no seu cotidiano, para atividades funcionais como ir ao mercado, mas também, para entender de uma maneira mais crítica propagandas, filmes e novelas, conforme relataram.

Todos os motivos elencados por Pereira (2012) e reiterados por Cachioni e Todaro (2016) foram encontrados em minha estada no NETI. O discurso das participantes perpassou essas justificativas para buscar o conhecimento sistematizado na EJA. Saber as motivações dos estudantes pode ser um passo inicial para pensar em como o andamento das aulas se dará. É preciso sempre lembrar de que,

Concentrando-se nos alunos idosos, eles possuem um perfil próprio que exige uma atuação dialógica, afetiva, sistematizada, pautada em pressupostos teóricos que consigam dar conta da sua singularidade histórica. Os alunos idosos da EJA são sujeitos da experiência e suas vidas são pontuadas por situações-limite em que souberam parar, pensar, sentir, ponderar e agir. Ao ir/voltar para a escola, querem viver essa experiência escolar como as outras já vividas ao longo de suas existências (CACHIONI; TODARO, 2016, p. 177).

O entendimento do contexto para lidar com as alunas da terceira idade é fundamental. Desse modo, não basta que se tenha a metodologia bem definida se não adaptá-la à realidade das estudantes. Assim, “[...] a metodologia precisa considerar aspectos inerentes ao educando, como: seu ritmo de aprendizagem, suas vivências extraescolares, sua faixa etária e suas potencialidades” (CACHIONI; TODARO, 2016, p. 181).

Nesse sentido, um olhar para a terceira idade, que não seja poluído pelo estereótipo do ser não produtivo, só tem a colaborar em um contexto escolar. Ver esses indivíduos como pessoas que tem o direito à educação e proporcionar as ferramentas necessárias para que possam acessá-la é a principal ação para ampliar as práticas de letramento dos estudantes da terceira idade.

No próximo capítulo, passo a explorar a concepção de formação humana freireana, que embasa esta tese, além da concepção de alfabetização e educação crítica. Apresento também relações entre as ideias de Freire e o letramento.

4 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA FREIREANA

A obra de Paulo Freire é reconhecida internacionalmente. O Patrono da Educação Brasileira deixou uma vasta bibliografia para ser lida e debatida não só pelos atuantes na área da educação, mas por todos aqueles que buscam a formação, o desenvolvimento e o estímulo de uma consciência crítica por meio da linguagem.

É nítida a emergência de projetos que busquem desenvolver no estudante a sua consciência, ou seja, consciência de quem ele é, onde ele está, qual é o contexto sócio-histórico em que se insere, qual é o seu lugar (que posição ocupa) dentro desse contexto. Isso porque, apenas a partir dessa consciência é que o educando poderá ler, identificar e enfrentar as manobras que o discurso dominante faz para manter seu *status quo*.

Freire e Macedo (2011) apresentam uma visão de alfabetização como forma de política cultural, portanto, pode-se afirmar que não há uma educação neutra. Isto é, da relação dialógica entre o educador e os educandos, emergem aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos, os quais não podem ser dissociados dos sujeitos.

Giroux (2011), na introdução de Freire e Macedo (2011), apresenta o elo entre a alfabetização e as relações de poder. Fica claro que a alfabetização pode ser usada tanto para a manutenção dessas relações como para a mudança delas. Isso também vale para o currículo. Ou seja, um posicionamento de ideologia dominante e universalizante resultará em um processo de alfabetização que reafirma as relações existentes e as mantém. Assim, apenas reproduz um discurso que favorece os interesses dominantes.

Mas, quando a alfabetização (crítica) dá espaço à voz daqueles que são silenciados pela escola, pelos meios de comunicação de massa, pela indústria cultural, a educação transformadora começa. As formas de pedagogia que não silenciam os educandos, mas legitimam suas vozes, empodera os sujeitos, que se tornam autocríticos e conscientes da sua natureza construída historicamente.

Gostaria de destacar que, ainda que a pesquisa não tenha sido realizada no 1º segmento da EJA, o qual abrange o processo inicial de alfabetização, tratarei neste capítulo de questões que envolvem a alfabetização. Isso porque, entendo que, mesmo as participantes estando no 2º segmento, em uma perspectiva freireana de

alfabetização crítica, esse processo ainda estava em andamento, pois, conheciam o código, porém, ainda estavam caminhando no processo de reflexão e despertar da consciência crítica. Passo, então, à próxima seção, para tratar da alfabetização e da educação crítica.

4.1 A ALFABETIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO CRÍTICA

Ao pensar nas situações de ensino e aprendizagem, é importante ter a ciência, em primeiro lugar, que cada sujeito presente em sala de aula é advindo de contextos específicos, com histórias distintas, que interagem em práticas variadas e atuam de diversas maneiras, social e individualmente, em tempos e espaços determinados. O fato de conviverem em um mesmo ambiente de ensino e aprendizagem os coloca em situações comuns e formas de interação específicas do funcionamento desse cenário.

É sabido que cada grupo tem um funcionamento no processo de ensino e aprendizagem. Por conta disso, uma educação padronizada ou modelar é fadada ao fracasso. As diferenças se encontram entre os grupos e dentro dos próprios grupos. Em função disso, Freire destaca “[...] nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto” (FREIRE, 1981, p. 14).

A alfabetização (crítica ou não) tem relação direta com as relações de poder na sociedade. Aqueles que detêm o poder determinam os discursos que são legitimados. Por isso, para que se respeite, considere e compreenda a pluralidade de discursos é preciso uma transformação política e social. Os programas de alfabetização, quando apenas oferecem o acesso a um discurso predeterminado e não a uma pluralidade, são autoritários. Por isso, eles devem partir daquilo que os educandos já conhecem, que fazem parte da sua leitura de mundo para, então, desenvolver a leitura da palavra, promovendo a relação entre a subjetividade e a objetividade.

Todavia, é preciso que os educandos tenham consciência crítica, uma vez que, aqueles que têm poder são os que estabelecem aquilo que é representativo da cultura nacional. Desse modo, a cultura não dominante é marginalizada e corrompida e, na visão dominante, nem é legitimada. Dessa forma, impõe-se uma

cultura específica em todos os contextos. Ou seja, elege-se uma única concepção de cultura, de leitura e de escrita.

A esse respeito, Freire comenta acerca da visão sobre a escola, quando vista como “matriz do conhecimento” que, “fora da escolarização não há saber ou o saber que existe fora dela é tido como inferior sem que tenha nada que ver com o rigoroso saber do intelectual” (FREIRE, 2006, p. 59). Giroux aponta ainda que há uma lógica de privação cultural em relação ao analfabetismo, o que pode ser relacionado com o domínio ou não de letramentos específicos (incluindo o escolar).

O importante aqui é que a noção de privação cultural é usada para designar, no sentido negativo, formas de moeda cultural que se apresentam como perturbadoramente incomuns e ameaçadoras quando avaliadas pelo padrão ideológico da cultura dominante relativo ao que deve ser valorizado como história, competência lingüística, experiência de vida e padrões de vida em sociedade (GIROUX, 2011, p. 36-7).

Desse modo, a imposição de uma cultura dominante em todos os contextos vai reverberar inclusive nas escolas. Assim, ao pensar em contextos de ensino e aprendizagem que partem desse modelo, tem-se uma situação de privilégio de determinado grupo em detrimento dos outros. Ou seja, as relações de poder são determinantes quando da hierarquização das culturas, ideologias e práticas sociais que as envolvem.

Freire propõe uma educação libertadora, a partir de uma alfabetização e educação crítica. Nessa perspectiva, não será imposto ao educando o que ele deve saber. Serão possibilitadas as ferramentas necessárias para que este sujeito se reconheça no mundo, seja autônomo e consiga construir um olhar crítico sobre a sua própria existência. “A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2015, p. 98). Desse modo, o contexto é parte fundamental da educação libertadora.

Por esse motivo, “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (FREIRE, 2015, p. 100). Ao reconhecer o seu lugar no mundo, o estudante pode questionar, enfrentar, lutar e reivindicar seus direitos. Por meio da alfabetização crítica, os educandos podem

repensar como se posicionam perante às práticas de letramento, revendo, inclusive, a própria visão que têm sobre si mesmos.

Esse reconhecimento é muito importante na alfabetização e no letramento de adultos e, principalmente no contexto pesquisado, pois, o fato de ser adulto analfabeto em uma sociedade grafocêntrica, já traz um estereótipo de inferiorização. Quando se trata de pessoas da terceira idade, que já carregam o estigma da infuncionalidade, somado ao do analfabetismo, a marginalização pode ser ainda mais evidente. Assim, o próprio sujeito pode ter dificuldades para compreender a sua realidade. Com isso,

A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles tem os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem de nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais (FREIRE, 2015, p. 69).

Essa autopercepção em sala de aula pode ser sabotadora. Em campo, as participantes tinham suas convicções, porém, não se manifestavam perante a turma para não “atrapalhar” a aula. Ou, então, duvidavam que as suas respostas poderiam ser “corretas”, considerando que era melhor ouvir o que os professores tinham a dizer. Isso acontecia mesmo que os professores estimulassem a participação e solicitassem a manifestação das participantes.

Provavelmente, as ideias da autodesvalia, do lugar de oprimido, do modelo autônomo de letramento, da alfabetização como uma doença a ser erradicada e da marginalização da terceira idade, compõem o histórico das estudantes.

Os analfabetos sabem que são seres concretos. Sabem que fazem coisas. Mas o que às vezes não sabem, na cultura do silêncio, em que se tornam ambíguos e duais, é que sua ação transformadora, como tal, os caracteriza como seres criadores e recriadores. Submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles o de sua “natural inferioridade”, não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação transformadora sobre o mundo (FREIRE, 1981, p. 41).

É difícil transpor barreiras, remanejando-as para um lugar, inclusive de fala, que lhes foi negado por tanto tempo. É justamente por isso que “temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos – não importa quem sejam – estão

tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade” (FREIRE, 2006, p. 27).

Nesse sentido, Giroux aponta que “assim, a alfabetização para Freire é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência” (GIROUX, 2011, p. 45). Mais que isso, Freire aponta que “[...] uma alfabetização crítica, sobretudo uma pós-alfabetização, não pode deixar de lado as relações entre o econômico, o cultural, o político e o pedagógico” (FREIRE, 2011, p. 84).

A alfabetização crítica além do entendimento do código é, sobretudo, sobre consciência e libertação. Compreender as relações de poder e a constituição da sociedade dominante, para poder conscientizar-se em que lugar se está. A partir disso, é possível recontar a sua história, a partir da sua perspectiva, e não da perspectiva do outro, do opressor. Passo, a seguir, a tratar das aproximações entre a teoria de Paulo Freire e dos novos estudos sobre o letramento.

4.2 AS APROXIMAÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E O LETRAMENTO

O letramento envolve a atuação do sujeito em situações reais, historicamente situadas, em práticas sociais de contextos específicos e em diferentes domínios da vida (escolar, familiar, religioso etc), a conscientização de um *status quo* e a necessidade de modificá-lo. Em termos de ensino, minhas considerações são consonantes ao exposto por Freire, já que, “no fundo, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem” (FREIRE, 2006, p. 60).

É relevante destacar que, Freire não se utilizou do termo letramento em sua obra. Porém, avançou nas discussões acerca de leitura e escrita,

“[...] uma vez que o ler e o escrever, para ele, significavam não apenas o domínio do processo de codificação e decodificação de palavras e frases, mas, sim, as possibilidades de o sujeito, consciente do ser produto e produtor de cultura, fazer uso dessa tecnologia (ler e escrever) para agir no e sobre o mundo” (PELANDRÉ, 2009, p. 74).

Essa percepção de leitura e escrita converge com as questões do letramento, pensando que o sujeito atua nas mais diversas práticas sociais em seu cotidiano. A ideia do letramento se constitui um processo, inclusive dos não alfabetizados, que não tem o conhecimento do código. Pois, vivendo em sociedade estamos submersos numa cultura que é constituída por e pela escrita.

Desse modo, o conceito de iletrado, em minha percepção, não é aplicável em nenhum contexto, pois, uma vez que o sujeito age e interage em uma comunidade, ele desenvolve as habilidades necessárias para aquela interação, para o funcionamento e organização daquele grupo. Logo, ele pode ser letrado em vários aspectos.

Nesse sentido, Pelandré (2009) aponta que o letramento é mais do que saber ler e escrever, o que vai ao encontro dos princípios de Freire, quando propõe a alfabetização a partir do conhecimento de mundo dos educandos, pois, assim, é possível “[...] conscientizá-los da sua condição de sujeitos de sua prática, possuidores de conhecimentos indispensáveis à construção de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de novas estruturas de pensamento” (PELANDRÉ, 2009, p. 76).

O mais importante no contexto escolar, especificamente, da terceira idade, é possibilitar um ambiente no qual os educandos consigam se perceber como sujeitos que possuem uma infinidade de conhecimentos, os quais diferem do conhecimento sistematizado da escola, mas não se encontram numa dicotomia de melhores ou piores. Isso é fundamental para se quebrar com o sentimento de autodesvalia, que cito na seção anterior.

Além disso, compreender a aquisição do código como uma ferramenta que viabiliza a produção de cultura e o desenvolvimento de novos conhecimentos, não só parte de uma ideia de alfabetização crítica de Freire, como condiz com a ideia do modelo ideológico de letramento (que tratarei no próximo capítulo). Modelo este que vê o sujeito como um ser historicamente situado e que isso é parte fundamental para a sua atuação nas práticas de letramento.

O fato de não perder de vista a historicidade do sujeito, pensando em suas interações sociais, vai ao encontro do exposto por Pelandré, ao entender que é nas interações que se percebe que o conceito de letramento ultrapassa o só ler e escrever. Isso porque, essas habilidades têm funções específicas que variam de acordo com o contexto, os valores e as práticas sociais de cada grupo. Por esse

motivo, o ensino deve partir do conhecimento de mundo do sujeito, pois para cada grupo, a leitura e a escrita possuem valores diferentes.

É assim, pois, que se compreende que “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham” (FREIRE, 2015, p. 100, grifos do autor). Isso significa que, independente de se perceberem ou não nas relações dialéticas, elas existem e suas atuações se darão a partir da forma como se percebem, seja conscientes de sua realidade e na busca da transformação, seja marginalizados, entendendo que aquele é o seu lugar.

A seguir, em consonância com as questões da complexidade da constituição do sujeito e de sua atuação no mundo, passo para o próximo capítulo para discutir acerca dos novos estudos sobre o letramento, seus modelos e outros conceitos fundamentais que embasam teoricamente o presente estudo.

5 LETRAMENTOS: UM CONCEITO MULTIFACETADO

Os estudos sobre letramentos têm tido cada vez mais relevância e espaço no Brasil. Ocorre que as discussões e inquietações que o tema produz resultam em cada vez mais pesquisadores interessados em compreender os letramentos, como também, pensar em propostas e alternativas que beneficiem a educação.

O entendimento do conceito, atualmente, após 30 anos da chegada do termo *literacy* ao Brasil, tem se consolidado. Para Street (2014), o campo dos estudos do letramento se encontra em transição. As perspectivas teóricas têm afetado programas práticos desigualmente, ao mesmo em tempo que, praticantes empíricos geram dados para as pesquisas acadêmicas.

Assim, observa-se que, “recentemente, porém, a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural” (STREET, 2014, p. 17). Ao entender o letramento como uma prática social, “as condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma forma de comunicação [...]” (STREET, 2014, p. 17).

Compreendendo que a relação entre língua oral e língua escrita será variável de acordo com o contexto, não há como chegar em um consenso universal (como sugere a educação bancária). Para compreender isso, é fundamental entender os dois modelos de letramentos propostos por Street: o modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico de letramento.

Além disso, neste capítulo, apresento também os conceitos de práticas e eventos de letramento, bem como de letramentos dominantes e vernaculares. Trato, ainda, de algumas considerações acerca do letramento na EJA.

5.1 OS NOVOS ESTUDOS SOBRE O LETRAMENTO

Um dos principais representantes dos Novos Estudos sobre o Letramento é Street (1984; 2003; 2014). Compreende-se que o letramento é uma prática social, a qual envolve as práticas de leitura e escrita. O autor entende que sua obra *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* “representa parte da tendência atual rumo a uma consideração mais ampla do letramento como práticas sociais, focalizando a

natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas, valendo-se de perspectivas transculturais” (STREET, 2014, p. 13).

Partindo de Barton e Hamilton, considero o letramento como um conjunto de práticas sociais, que podem ser inferidas a partir dos eventos de letramento, os quais são mediados por textos escritos. Assim, o letramento é uma atividade localizada entre o pensamento e o texto, na interação entre as pessoas e, por isso, é essencialmente social (BARTON; HAMILTON, 2012). Portanto, o letramento envolve muito mais do que a decodificação ou o domínio do código.

Dado o exposto, apresento sucintamente os dois modelos de letramento postulados por Street (1984): *modelo autônomo de letramento* e *modelo ideológico de letramento*. Os modelos representam posicionamentos e abordagens que os caracterizam.

Street esclarece que essa distinção se dá no seguinte contexto: “o modelo ideológico do letramento apenas estabelece relações nas suas práticas, a um nível analítico, permitindo que pesquisadores e ativistas reconheçam e descrevam variação, enquanto que o modelo autônomo vê apenas a uniformidade” (STREET, 2003, p. 10). Isto é, essa diferenciação busca estabelecer um referencial metodológico, para fins científicos. Desse modo, apresento, a seguir, os dois modelos de letramentos propostos por Street.

5.1.1 Modelo autônomo de letramento

O *modelo autônomo de letramento* consiste em uma perspectiva que concebe a escrita como algo neutro e imutável. Ou seja, é vista como independente do social, vista desvinculada do contexto em que ocorre a interação. Desse modo, “[...] o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais [...]” (STREET, 2003, p. 4).

Por conta disso, nessa visão, há uma associação frequente entre domínio da escrita e a ascensão social, em que o primeiro garantiria o segundo. Há, portanto, a crença de que o desenvolvimento do letramento se relaciona diretamente ao progresso, à civilização, à liberdade individual e à mobilidade social (STREET, 1984, p. 2). Essa é uma ideia do inconsciente coletivo que parece acreditar que, uma vez

que o indivíduo dominar o código, saber ler e escrever, terá seu acesso aos grupos privilegiados.

Street relata que as manifestações das agências e dos meios de comunicação, nos anos 1990, divulgavam as campanhas de alfabetização. O que chama atenção é o discurso que era utilizado, sustentado pelo modelo autônomo de letramento, relacionando o desconhecimento do código com “atraso” e falta de habilidades cognitivas.

Embora esse discurso possa atingir o objetivo imediato de chocar o público e os governos para provocar alguma reação, a longo prazo pode prejudicar o campo do letramento, não só porque humilha os adultos que apresentam dificuldades de letramento, mas também porque levanta falsas expectativas sobre o que eles e sua sociedade podem obter, uma vez aperfeiçoadas as habilidades letradas (STREET, 2014, p. 29-30).

Esse tipo de associação é muito relevante no contexto da EJA na terceira idade, pois, muitas vezes, os sujeitos esperaram até aquele momento de entrar na escola, para “ficar mais inteligente”, segundo Lia (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 2, Participante 12, 30 mar. 2017). Ou seja, muitas vezes, mesmo que já tenham tido um arsenal de experiências de vida, ainda se verifica a autodesvalia, comentada no capítulo anterior, devido ao fardo que os sujeitos precisam carregar quando não dominam o código.

Essa visão resulta de uma organização social em que, aqueles que não fazem parte dos grupos dominantes, são colocados no lugar dos que “não sabem”, e que não dominar a norma padrão é equivalente a não saber a própria língua materna, ou como a participante 6, Luzia, dizendo que “não sabe nem o português direito” (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 10, 20 abr. 2017), em resposta ao comentário do professor sobre haver mais de mil línguas indígenas catalogadas. Em consonância, Street relata,

Enquanto eu fazia uma pesquisa entre estudantes adultos em curso de alfabetização numa instituição do Reino Unido, alguns alunos me disseram que não conseguiam aprender a ler e a escrever corretamente porque “não sabiam falar direito”: ou seja, seu dialeto ou sotaque diferia do inglês padrão. O estigma do “analfabetismo” é um fardo maior do que os verdadeiros problemas com leitura e escrita em tais casos (STREET, 2014, p. 36).

Independente do país, a teoria da “grande divisão” ainda opera com frequência nos contextos escolares e extraclasse, que separa as sociedades entre “primitivas” ou “modernas” devido ao uso ou não da escrita. No modelo autônomo, a escrita mantém um status de neutralidade, imparcialidade e autonomia. Autonomia essa que se caracteriza por uma completude, desprendida de seu contexto de produção para ser interpretado (KLEIMAN, 2008).

Para Street, muitos processos – em casa e na escola – colaboram para construir o modelo autônomo de letramento, inclusive os próprios sujeitos, em um paradoxo com sua própria experiência de vida. Ocorre que “[...] passam a conceituar o letramento como um conjunto separado, reificado de competências ‘neutras’, desvinculado do contexto social – e nos procedimentos e papéis sociais por meio dos quais esse modelo de letramento é disseminado e interiorizado” (STREET, 2014, p. 129).

Nessa perspectiva, ainda, “presume-se, nesse modelo, que letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto” (STREET, 2010, p. 36). O exemplo que o autor traz, acerca dessa asserção, é o da criação de um programa de alfabetização que serviria para todos os lugares. Basta criar o material e traduzi-lo para as línguas em que seria distribuído. Os letramentos variam, em contextos geográficos muito mais específicos do que um país, por exemplo.

Outra questão que é muito evidente no modelo autônomo de letramento é a categorização dos sujeitos em dois grupos: alfabetizado/letrado e não alfabetizado/não letrado.

No plano individual, isso significaria que modos de raciocinar, capacidades cognitivas, facilidade com lógica, abstração e operações mentais superiores se relacionam integralmente com a aquisição do letramento. O corolário é que aos “iletrados” presumivelmente faltam todas essas qualidades, não conseguem pensar mais abstratamente, são mais passivos, menos críticos, menos capazes de refletir sobre a natureza da língua que usam ou sobre as fontes de sua opressão política. Parece óbvio, então, que é preciso tornar letrados os “iletrados”, a fim de lhes dar todas essas características e “libertá-los” da opressão e da “ignorância” associadas à sua falta de habilidades letradas (STREET, 2014, p. 38).

Fica nítido o domínio de um grupo sobre os outros, afinal, o seu letramento – visto como único e correto – deve ser ensinado para que os “iletrados” possam ascender e “pensar”. Essa perspectiva não só aparece em campanhas de

alfabetização, mas também nas escolas, na EJA e até na universidade. A crença de um modelo superior de letramento, reiterada por grupos dominantes e também por oprimidos, atinge diretamente as práticas educativas, bem como os conteúdos, a didática, o ensino e a aprendizagem.

As formas em que interagem professores ou facilitadores e seus alunos é sempre uma prática social que afeta a natureza do letramento a ser aprendido e as ideias que os participantes possam ter sobre o processo, em especial os novos aprendizes e sua posição nas relações de poder. Não é válido sugerir que o “letramento” possa ser “dado” de modo neutro, sendo os seus efeitos “sociais” experimentados apenas posteriormente (STREET, 2003, p. 5).

Presumir o que o estudante deve saber, partir de documentos que dizem o que esse aluno deve saber, também em uma perspectiva autônoma, coloca os docentes em uma posição que exige uma crítica muito séria em relação ao autodesempenho. A reflexão sobre a própria prática é fundamental para que se possa modificar um ensino baseado em modelos fixos e únicos.

Esses modelos são poderosos. Por exemplo, esses modelos determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é alfabetizado/não letrado. Estes são conceitos poderosos e, portanto, modelos poderosos pelas consequências que acarretam (STREET, 2010, p. 37).

Nesse sentido, as implicações da escolha de um modelo universal, não só mantém a estrutura dominantes-dominados, como delimita o poder para aqueles que já o possuem. Isso ocorre de modo que, os privilégios da elite sejam mantidos e o seu letramento seja valorizado, enquanto o restante da sociedade busca se adaptar a esse modelo, com a promessa de uma ascensão que não chegará.

A teoria atual, portanto, nos diz que o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação (STREET, 2014, p. 41).

Desse modo, é preciso que se pense em políticas que rejeitem o progresso unidirecional, que conta com uma perspectiva única e dominante. Por conta disso, Street apresenta uma proposta alternativa ao modelo autônomo, da qual trataremos na próxima seção, o modelo ideológico de letramento.

5.1.2 Modelo ideológico de letramento

Street apresenta um modelo alternativo, o *modelo ideológico de letramento*. Aqui, a consideração do contexto em que o aluno está inserido é imprescindível. Para o ensino nessa perspectiva, é importante salientar que a escrita influencia os grupos sociais e vice-versa.

O autor parte do fato de que “as pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimentos em relações sociais podem ser diferentes” (STREET, 2010, p. 37) e, assim, propõe o modelo ideológico de letramento. Portanto, cada grupo ou comunidade terá uma relação única com a escrita, de modo que suas práticas também serão distintas.

O modelo ideológico alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por um lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos (STREET, 2003, p. 4).

Nesse caso, a escrita como prática social não fica restrita à decodificação ou às habilidades. O foco é o uso da escrita nas práticas e nos eventos de letramento nos quais o sujeito atua. Assim, um trabalho que parta desse viés, busca considerar a trajetória do aluno, considerando suas práticas, suas concepções de leitura e escrita, a atuação nos eventos específicos da comunidade na qual estão inseridos e os domínios nos quais esses sujeitos transitam.

Portanto, a escrita é vista aqui como algo dinâmico, que varia conforme a situação de interação. Nesse caso, “[...] as práticas de letramento [...] são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 2008, p. 21).

Por conta disso, Street (2014) alerta para o fato de que, ao atuar numa perspectiva de transferir o letramento de um grupo dominante, para um grupo que tem pouca ou nenhuma experiência com leitura e escrita, implica para além de habilidades técnicas. Desse modo,

A tarefa política, por conseguinte, é complexa: desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea. Isso exige que os planejadores de políticas e que os discursos públicos sobre letramento levem em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento; e que lancem o foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos (STREET, 2014, p. 41).

Assumir o modelo ideológico de letramento em um contexto escolar não é uma tarefa fácil. Para Street (2003), o desenvolvimento de programas que atendam a essas complexidades é o mais difícil, pois “[...] envolve mais desafios do que simplesmente ‘entregar’ um pacote de habilidades ‘neutras’ de letramento, através de programas designados de forma centralizada” (STREET, 2003, p. 11).

Todavia, isso implica em uma reparação cultural para aqueles que foram e são marginalizados por não dominarem determinados letramentos. Uma vez que, “concepções errôneas sobre seu próprio ‘analfabetismo’, por exemplo, continuam a debilitar muitos adultos em situações onde o estigma deriva de uma associação equivocada de dificuldades de leitura e escrita com ignorância, atraso mental e incapacidade social” (STREET, 2014, p. 40).

Assim, uma perspectiva que possibilite o sujeito reconhecer que o seu letramento, suas práticas sociais e suas interações são parte da construção do seu conhecimento poderá permitir que a aquisição de novos letramentos, inclusive dos dominantes – caso o indivíduo deseje –, não seja vista como algo superior ou uma chance de prosperar, mas como novas práticas em seu repertório de atuações.

No modelo ideológico de letramento, há uma preocupação em compreender como os letramentos se constituem nos contextos específicos. Isso significa que esse modelo, segundo Street (1984), assume que os significados do letramento vão depender das instituições sociais que o determinam localmente. Em consonância, Barton, Hamilton e Ivanic (2007) pontuam que dentro de determinada cultura, perpassam vários letramentos que são associados a diferentes domínios da vida do indivíduo.

Para Barton, Hamilton e Ivanic (2007), os domínios são contextos padrões e estruturados, dentro dos quais, o letramento é usado e aprendido. As atividades que ocorrem nos domínios não são aleatórias, possuem configurações específicas de práticas de letramento, bem como padrões de interação utilizados por aqueles que atuam nos eventos de letramento, em contextos particulares.

Os autores ainda complementam que, os textos podem ter vários papéis em uma atividade e o letramento pode aparecer de maneiras diferentes, para participantes diferentes, em um evento. As pessoas podem ser incorporadas às práticas de letramento de terceiros, sem ler ou escrever uma só palavra (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2007).

Sendo assim, a escrita vista como tecnologia específica do letramento se limita ao modelo autônomo. Pois, a comunicação envolve muitos aspectos, e “nenhum recurso material serve para definir o letramento em si. É um processo social, em que determinadas tecnologias socialmente construídas são usadas dentro de determinados contextos institucionais para fins sociais específicos”¹⁸ (STREET, 1984, p. 97, tradução minha).

Nesse aspecto, o modelo ideológico de letramento, procura observar situações em que há a presença da escrita, independente do material físico. Para Kleiman, “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008, p. 18-9).

Tendo em mente que cada grupo utilizará a escrita em seu meio, da forma que melhor lhes servir, Street (2003) aponta que, atualmente, busca-se pesquisar o letramento numa atitude mais observadora, com uma tentativa de não categorizar a cultura do outro a partir de nossas próprias práticas de letramento. O autor ainda complementa que,

Muitas dessas populações, e outras conhecidas pela experiência desta plateia podem ter sido rotuladas como “iletradas” dentro do modelo autônomo de letramento, ainda que por outro lado, de acordo com um ponto de vista mais sensível à própria cultura, pudessem ser vistas como fazendo uso significativo de práticas de letramento, com propósitos específicos e em contextos também específicos. Estas conclusões, sugiro eu, levantam questões importantes, tanto em termos da pesquisa na área de letramento em geral quanto mais especificamente para políticas em Educação Fundamental de Adultos (STREET, 2003, p. 6).

Esse é uma das principais justificativas desta pesquisa. O entendimento de que as participantes deste estudo têm uma infinidade de práticas de letramento em seu cotidiano e, por vários motivos, buscaram o letramento escolar, abre espaço

¹⁸ No one material feature serves to define literacy itself. It is a social process, in which particular socially constructed Technologies are used within particular institutional frameworks for specific social purposes (STREET, 1984, p. 97).

para uma reflexão acerca do que exatamente as fizeram buscar a escola. Antes de entrar nessas questões, passo para a próxima seção, a qual trata dos eventos e das práticas de letramento.

5.2 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Além da apresentação dos modelos de letramento, há dois conceitos que devem ser esclarecidos aqui, os quais são necessários para meus fins analíticos: eventos de letramento e práticas de letramento. A noção de eventos de letramento foi cunhada por Heath (1982) e adotada por Street (1984), Barton e Hamilton (2004), dentre outros autores dos novos estudos sobre o letramento.

Para Heath, os eventos consistem nas “ocasiões em que a língua escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos”¹⁹ (HEATH, 1982, p. 50, tradução minha). Street complementa essa perspectiva, salientando a importância desse conceito para os pesquisadores.

O conceito “eventos de letramento” é na minha opinião bastante interessante, uma vez que permite aos pesquisadores, da mesma forma que aos profissionais, focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las – esse é o evento clássico de letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita, e do qual podemos começar a determinar as características: aqui, poderíamos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico, e ali outro, bastante diferente – pegar o ônibus, sentar na barbearia, negociar o caminho (STREET, 2003, p. 7).

Isto é, os eventos são as atividades em que a escrita tem um papel, uma função. Normalmente há um texto escrito, ou mais de um, central para a atividade. Ou, pode haver uma conversa sobre um texto escrito. Desse modo, podemos entendê-los como episódios observáveis que emergem das práticas e são moldados por elas (BARTON; HAMILTON, 2012).

Por conta disso, os eventos podem ser um ponto de partida para os pesquisadores, principalmente, quando ligados a sequências do cotidiano que fazem parte de procedimentos e expectativas de instituições como trabalho, escola, igreja etc (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2007). Os autores ainda apontam que,

¹⁹ “[...] occasions in which written language is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretative processes and strategies” (HEATH, 1982, p. 50).

Os textos são uma parte crucial dos eventos de letramento e o estudo do letramento é, em partes, um estudo de textos e como eles são produzidos e utilizados. Esses três componentes, práticas, eventos e textos, fornecem a primeira proposição de uma teoria social do letramento, na qual o *letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais; estas são observáveis em eventos os quais são mediados por textos escritos*²⁰ (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2007, p. 144, grifo dos autores, tradução minha).

Street afirma que, ao apenas observar um episódio de letramento, não seríamos capazes de acompanhar os acontecimentos, caso desconheçamos as regras e convenções daquele local. “Nitidamente, existem convenções e suposições subjacentes ao redor do evento de letramento, que fazem com que ele funcione” (STREET, 2003, p. 7).

Isso significa que alguém que não esteja familiarizado com o evento, talvez não possa identificá-lo como um evento e, assim, não compreenda as práticas daquele contexto específico. Desse modo, é difícil identificar, quando se é um estranho para e no o grupo a ser estudado, o conceito de letramento local. Isso porque, o letramento não é o mesmo em todos os contextos (BARTON; HAMILTON, 2012).

Entendendo que apenas o conceito de eventos não dá conta de descrever os letramentos, Street (1984) propõe a noção de práticas de letramento. “Quero usar essa noção de práticas para me referir a aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão. Essa padronização, supomos, carrega significados para os participantes” (STREET, 2010, p. 38, grifo do autor). Vale destacar, ainda, que os padrões possuem uma natureza cultural e social. O autor complementa o conceito em sua obra de 2014,

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração [em relação aos eventos] e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam (STREET, 2014,

²⁰ Texts are a crucial part of literacy events and the study of literacy is partly a study of texts and how they are produced and used. these three components, practices, events and texts, provide the first proposition of a social theory of literacy, that *literacy is best understood as a set of social practices; these are observable in events which are mediated by written texts* (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2007, p. 144, grifo dos autores).

p. 18).

Para Barton e Hamilton, as práticas são a unidade básica da teoria social do letramento. Isso porque, elas são os processos sociais que conectam as pessoas entre si e incluem os conhecimentos compartilhados representados em ideologias e identidades sociais.

As práticas se referem aos padrões nas interações com o texto escrito, ou seja, nos eventos de letramento. As ações se repetem, por motivos culturais, ideológicos, sociais, de modo que, há um consenso entre os membros participantes, os quais visam um objetivo mais amplo por meio desses padrões.

Dessa maneira, as práticas tomam forma a partir de normas sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, uma vez que prescrevem a possibilidade de produzi-los e ter acesso a eles (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 112-3). É importante lembrar que as práticas não são unidades observáveis, pois envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2007, p. 143). Assim, são culturalmente construídas e historicamente situadas.

Nesse sentido, trabalhar com o letramento, implica em reconhecer as práticas de letramento e o modo de interação e valoração dos textos escritos cotidianamente. Além disso, é preciso observar o que as pessoas fazem com os textos e o que essas atividades significam para elas. Isso porque, o letramento é historicamente situado, logo, suas práticas são fluidas, dinâmicas e estão em constante transformação, tal como as sociedades das quais fazem parte (BARTON; HAMILTON, 2012).

Em resumo, o letramento como prática social se constitui de conjuntos de práticas sociais que podem ser inferidas a partir dos eventos, os quais são mediados por textos escritos. Os conceitos aqui apresentados de modelos, eventos e práticas de letramento servirão como base para compreender e identificar a relação dos alunos com o texto escrito dentro e fora de sala de aula.

Vale ressaltar que, instituições representam (e muitas vezes são) um poder perante à sociedade, como a educação, apoiam práticas de letramentos dominantes. Essas práticas podem ser vistas como parte de um discurso de formação, de configurações de poder e de conhecimento institucionalizados, que já estão imbricados nas relações sociais (BARTON; HAMILTON, 2012).

Dessa forma, muitas práticas de letramento são determinadas por instituições e relações de poder, ao mesmo tempo em que, alguns letramentos são dominantes,

mais visibilizados e influentes que outros. Essas questões definem quais letramentos são dominantes e quais são vernaculares, ou ainda, os diferenciam como locais e globais. Na seção a seguir, discorro acerca dessa dicotomia, a qual é fundamental para a análise de dados desta pesquisa.

5.3 LETRAMENTOS DOMINANTES E VERNACULARES

Considerando que meu propósito nesta pesquisa é observar as relações da terceira idade com o texto escrito, na perspectiva do letramento, preciso lembrar que essas interações não estão restritas ao contexto institucional. É claro que, minha observação se deu em sala de aula, porém, ao atuar nas práticas cotidianas escolares, as participantes demonstravam e lançavam mão de letramentos externos à sala de aula.

Para compreender as práticas de letramentos que permeavam a interação da turma, é preciso entender que o letramento é historicamente situado. Além disso, as práticas se resignificam e novas práticas surgem, tanto nos processos formais como nos processos informais de aprendizagem. A variação das características das práticas de letramento nos diferentes contextos suscita padrões que possibilitam fazer a distinção entre letramentos dominantes e letramentos vernaculares (BARTON; HAMILTON, 2012).

As práticas dos letramentos vernaculares não são reguladas pelas regras formais das instituições dominantes, isso significa que elas se desenvolvem na vida cotidiana (BARTON; HAMILTON, 2012). Por conta disso, cada grupo específico terá suas próprias práticas dos letramentos vernaculares, não sendo este letramento tão engessado como os letramentos dominantes.

Ao considerar que cada grupo terá interações específicas com o texto escrito, pode-se assumir que um mesmo texto terá múltiplos significados sobrepostos. Isso porque, as pessoas engajam de maneiras diferentes com o texto, dependendo do contexto no qual o produzem, suas motivações e sua cultura (BARTON; HAMILTON, 2012).

Barton e Hamilton (2012) identificaram seis áreas nas quais há práticas cotidianas de letramento, sendo três delas em relação a aspectos organizacionais da vida, comunicações pessoais e lazer privado. As outras três áreas partem de aspectos da vida pessoal, porém, abrangem mais amplamente, questões referentes

à organização social, como documentações, conhecimentos específicos (uma tradução literal da obra seria algo como conhecimentos que “fazem sentido”) e participações sociais. Apresento, no quadro abaixo, as seis áreas e os textos que circulam nas práticas a que se referem.

Quadro 8 - Áreas e textos que circulam nas práticas de letramento

Área	Textos que circulam nas práticas
Organização	Anotações, calendários, diários, listas
Comunicação pessoal	Cartões, cartas, bilhetes, redes sociais
Lazer privado	Livros, revistas, blogs
Documentações	Certificados, certidões, notícias
Conhecimentos específicos	Manuais, materiais científicos
Participações sociais	Reuniões, petições, manifestações

Fonte: Elaborado a partir de Barton e Hamilton (2012).

Nesse cenário, é possível identificar muitas das práticas nas quais as pessoas podem estar envolvidas cotidianamente. Os autores destacam que as identificações foram realizadas individualmente, porém, também são observáveis em grupos, como família, vizinhos ou comunidades.

As práticas de letramento vernaculares estão enraizadas nas experiências cotidianas e servem para os propósitos cotidianos. Elas contribuem e alimentam o conhecimento vernacular, o que significa que, frequentemente, são desvalorizadas pela sociedade e não validadas pelas instituições sociais, as quais legitimam apenas os letramentos dominantes (BARTON; HAMILTON, 2012).

Já os letramentos dominantes são associados a organizações formais, como educação, religião e trabalho. Por conta disso, possuem um valor cultural, são mais reconhecidos e padronizados. Para esses letramentos, há especialistas e professores que controlam o acesso aos conhecimentos (BARTON; HAMILTON, 2012).

Da mesma maneira que os letramentos vernaculares vão emergir nos eventos de letramento dominantes, o inverso também ocorre. Isso pode acontecer em diversos contextos como de contas a pagar, demandas escolares, consultas médicas e atividades legais (BARTON; HAMILTON, 2012).

É válido pensar esses dois letramentos convivem e coocorrem. Isso porque,

no momento em que se atua nas práticas, lança-se mão de letramentos variados, que mobilizam diferentes conhecimentos. Para Barton e Hamilton,

Outra maneira na qual as práticas dominantes e vernaculares se sobrepõem é que pode haver uma distinção entre o texto e as intenções do produtor de um lado, e o que as pessoas realmente fazem com esse texto, suas práticas vernaculares, do outro²¹ (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 257).

Desse modo, ainda que em contextos institucionais, os letramentos vernaculares aparecem nas práticas dos sujeitos, ressignificando-as. Ou seja, os textos podem ser dominantes, mas o que as pessoas fazem com eles pode ser vernacular. Isso porque, os sujeitos desenvolvem suas práticas em torno dos textos. Portanto,

As práticas vernaculares podem ser respostas aos letramentos impostos. Algumas respostas vernaculares a letramentos oficiais exigem uma ruptura das intenções que são demandadas, seja funcional ou criativamente, para servir aos propósitos das pessoas; e, às vezes, eles são intencionalmente opostos e subversivos às práticas dominantes²² (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 257, tradução minha).

Assim, a percepção de práticas de letramento dominantes e vernaculares em uma instituição exige uma observação atenta, pois, não só há diferentes intenções nas interações entre os sujeitos e os textos, como as práticas variam de acordo com o tempo, o espaço e as relações de poder. Por conta disso, compreender o contexto das práticas é condição *sine qua non* para a análise das relações das participantes com o texto escrito.

É preciso levar em conta que as práticas e eventos dos jovens e adultos são ainda mais complexas do que as das crianças na educação básica. Isso porque, como adultos, já lhes foram exigidas participações em eventos de letramento, por demanda social, nas quais precisaram lançar mão de seus recursos para uma atuação satisfatória. Na próxima seção, desenvolvo acerca do letramento escolar, considerando a especificidade da modalidade da EJA.

²¹ Another way in which dominant and vernacular practices overlap is that there can be a distinction between the text and the intentions of the producer, on the one hand, and what people actually do, their vernacular practices, on the other hand (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 257).

²² Vernacular practices can therefore be responses to imposed literacies. Some vernacular responses to official literacy demands disrupt the intentions of those demands, either functionally or creatively, to serve people's own purposes; and sometimes they are intentionally oppositional to and subversive of dominant practices (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 257).

5.4 O LETRAMENTO ESCOLAR

Considero que a reflexão acerca do letramento escolar é indispensável para esta pesquisa. Ainda que o contexto estudado apresentasse várias especificidades (modalidade EJA, exclusividade para terceira idade, alocação na universidade) que destoavam, em alguma medida, de uma ideia de escola engessada, muitas concepções autônomas de práticas escolares permearam a vivência em campo.

Tentar entender o porquê dessas ações colabora para atingir os objetivos deste trabalho. Se há a proposta de uma metodologia que pretende considerar o conhecimento de mundo do aluno e desenvolver a sua emancipação, como explicar comportamentos que se voltam ao modelo autônomo de letramento, reproduzidos pelas estudantes (que pouco ou nunca frequentaram a escola)? A primeira resposta para esse questionamento, pode ser elucidada por Street,

Muito, então, do que vem junto com o letramento escolar se revela como o produto de pressupostos ocidentais sobre escolarização, poder e conhecimento, mais do que algo necessariamente intrínseco ao próprio letramento. O papel exercido por perspectivas desenvolvimentistas na escolarização, por exemplo, faz com que a aquisição do letramento se torne isomórfica a partir do desenvolvimento pela criança de identidades e posições sociais específicas: seu poder na sociedade fica associado ao tipo e nível de letramento que elas adquiriram (STREET, 2014, p. 125).

Vale destacar que essa associação do nível de letramento adquirido ao poder na sociedade tem um peso ainda maior na EJA. Isso porque, conforme já constatei, o adulto é convidado e requisitado em diversas situações que requerem o domínio de este ou aquele letramento – dado a realidade de uma sociedade grafocêntrica – e, a sua atuação bem-sucedida pode lhe garantir uma posição mais ou menos privilegiada em seu grupo.

Street sugere que “[...] tanto em casa quanto na escola, as concepções dominantes de letramento são construídas e reproduzidas de tal maneira a marginalizar as alternativas e, sugeriríamos, a controlar os aspectos cruciais de linguagem e pensamento” (STREET, 2014, p. 121). Dessa maneira, “letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada” (STREET, 2014, p. 121).

É nesse sentido que podemos identificar a dimensão dos letramentos dominantes, ao ponto de os letramentos vernaculares serem concebidos como tentativas e não como práticas em si. Assim, pode-se perceber que a concepção do letramento autônomo é tão enraizada em nossa sociedade que, até mesmo as participantes que não frequentaram a escola antes, apresentavam comportamentos que sustentavam essa perspectiva.

Apesar de compreender que o letramento escolar representa uma variedade de práticas dominantes, não se pode enxergá-lo como algo necessariamente nocivo e restrito a isso. A esse respeito, Bunzen aponta a importância de haver,

[...] uma discussão sobre o “letramento escolar”, compreendido como um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos (BUNZEN, 2010, p. 101).

Portanto, dois pontos são significativos: o primeiro é que há práticas cotidianas da organização escolar que, não necessariamente podem ser identificadas como parte dos letramentos dominantes, mas apenas “[...] culturas escolares que nos apresentam um conjunto de cenas de letramento específicas dessa esfera [...]” (BUNZEN, 2010, p. 102). Algumas dessas ações podem ser exemplificadas por: chamada, preenchimento de diário de classe, disponibilização de conteúdos na lousa, entre outros episódios.

O segundo ponto é que, conforme Street sugere, “o letramento, portanto, não precisa ser associado com escolarização ou com pedagogia [...]” (STREET, 2014, p. 127). Nesse contexto, o autor aponta para o fato de muitas vezes, os próprios pesquisadores enxergarem o letramento escolar como uma variedade superior aos demais letramentos. Por conta disso,

A pesquisa precisa, ao contrário, começar de uma concepção mais comparativa, mais etnograficamente fundamentada de letramento como as práticas *sociais* de leitura e escrita e evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos (STREET, 2014, p. 127, grifo do autor).

Por esse motivo, meu objetivo é perceber as relações com o texto escrito que as participantes já tinham e, se houve, como foram as suas ressignificações, a partir do contato direto com o letramento dominante. Assim, entendo os letramentos

dominantes e vernaculares em um mesmo nível, sendo apenas constituídos por práticas distintas, vinculadas a instituições ou não.

Todavia, é inegável que os letramentos vernaculares sofrem influência dos letramentos dominantes (e vice-versa), ainda que não se esteja vinculado a determinada instituição. Portanto, é necessário compreender que não há uma divisão estanque, entre um letramento e outro. Os sujeitos circulam em diversos domínios e as suas atuações variam em cada um deles, influenciam e são também influenciadas.

Desse modo, no contexto escolar não é diferente. Para além das práticas cotidianas características do letramento escolar, há práticas do letramento escolar que são diretamente relacionadas à manutenção do *status quo*, em que uma variedade padrão é superior às demais. Em estudo realizado por Kleiman, a autora constatou que, “a interação na aula de alfabetização de adolescentes e adultos é potencialmente conflitiva, pois nela se visa ao deslocamento e substituição das práticas discursivas do aluno por outras práticas, da sociedade dominante” (KLEIMAN, 2008, p. 48).

Porém, também há práticas que buscam quebrar a superioridade dos letramentos dominantes e valorizar os letramentos vernaculares dos quais os alunos participam. Fazer com que reflitam e compreendam que os seus conhecimentos adquiridos por meios não formais têm igual valor e significado, avançando na desconstrução da ideia de instituições detentoras do único conhecimento correto possível.

Street apresenta em sua obra de 2014, um texto em coautoria com Joana Street, intitulado *A escolarização do letramento*, no qual traz questionamentos acerca das concepções dominantes do letramento. Para os autores, o que ocorre é uma “pedagogização” do letramento.

Com isso queremos dizer que o letramento ficou associado às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas [...]. Empregamos pedagogia não no sentido estrito de habilidades e estratégias do tipo usado por professores, mas no sentido mais amplo de processos institucionalizados de ensino e aprendizagem, habitualmente associados à escola, mas cada vez mais identificados em práticas domésticas associadas à leitura e à escrita. [...] *pedagogia* assumiu neste sentido o caráter de uma força ideológica que controla as relações sociais em geral e, em particular, as concepções de leitura e escrita (STREET, 2014, p. 122).

Nessa perspectiva, a pedagogização se refere aos conceitos que reproduzem o letramento escolar como único, neutro e autônomo. Entender como e porque isso se dá na esfera escolar é o primeiro passo para que se possa romper com uma concepção que marginaliza e inferioriza práticas sociais de grupos específicos, impondo uma cultura e uma realidade dominante, na qual não se sentem pertencentes – e nem deveriam.

Por isso, a escola precisa estar atenta às diversidades, à heterogeneidade das turmas, das histórias e das vivências. É por isso que as mais diversas práticas de letramento coocorrem dentro do contexto escolar, em diferentes âmbitos e com propósitos distintos. Para Bunzen,

De um lado, encontramos as questões institucionais movidas por um conjunto de regras e normas que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos; de outro lado, o cotidiano escolar com seus conflitos e redes de significações construídas por seres humanos concretos nas mais diversas alianças, transgressões e acordos. Em ambas as direções, a escrita encontra-se presente como um elemento constitutivo da cultura escolar (BUNZEN, 2010, p. 104).

É com essa realidade múltipla que se tem que lidar no contexto escolar. Um olhar que compreende a necessidade de delimitações institucionais para o funcionamento da escola, porém, que não seja limitante, opressor e restrito. A consideração e o respeito aos letramentos vernaculares deve ser prioridade na aprendizagem de outras variedades e, principalmente, da padrão, representante do letramento dominante.

Para Bunzen, não se deve considerar o letramento escolar como fixo e universal, sem refletir sobre o contexto mais amplo e os microcontextos. Para o autor, a escola e a biblioteca “[...] podem ser compreendidas como um espaço de circulação e negociação de significados entre alunos em interlocução com seus professores, uma vez que o conhecimento escolar é nada mais do que uma construção coletiva” (BUNZEN, 2010, p. 105).

De fato, a possibilidade de reflexão acerca dos microcontextos a partir da escola deve acontecer. Porém, não se pode esquecer que, para que isso ocorra, é necessária uma conscientização de professores, em sua prática educativa, e dos estudantes e pais, que possam compreender a validade de outros letramentos além dos dominantes. Entretanto, essa negociação não é tão simples.

Por isso, não podemos negar que há conflitos entre os *mundos de letramento*, especialmente quando reconhecemos que o sistema de educação formal funciona como o letramento institucionalizado mais dominante em nossa sociedade, ditando o que vale tanto como conhecimento legitimado quanto usos da língua(gem) (BUNZEN, 2010, p. 109, grifo do autor).

É esse viés do conhecimento legitimado, apoiado pelo conceito de pedagogização do letramento apresentado por Street (2014), que pretendo explorar aqui. Entender as ocorrências de práticas de letramentos dominantes e vernaculares no ensino e na aprendizagem de jovens adultos, em um contexto voltado especificamente para a terceira idade, possibilitará a compreensão das relações das participantes com o texto escrito, que consiste no meu objetivo geral.

No capítulo a seguir, inicio a apresentação da análise dos dados, referentes aos objetivos deste trabalho. Começo com a percepção das participantes acerca da escolarização e suas (re)significações.

6 QUAIS AS RELAÇÕES DO ESTUDANTE DA TERCEIRA IDADE COM O TEXTO ESCRITO?

Retomando os objetivos específicos desta pesquisa, quais sejam: i) compreender como o letramento é concebido, do ponto de vista das participantes, considerando suas práticas pré-existentes; ii) situar a pesquisa como princípio educativo como metodologia de aprendizagem para a terceira idade; iii) explicitar as atuações das participantes nas práticas de letramento institucionais e vernaculares; busco aqui, responder a pergunta que deu origem a esta tese: quais relações com o texto escrito são (re)criadas e (re)construídas por estudantes da terceira idade, a partir de suas atuações em práticas institucionais específicas, na execução da pesquisa como princípio educativo?

Para isso, este capítulo é dividido em três seções, que correspondem a cada um dos objetivos específicos elencados. A primeira busca perceber qual a concepção e letramento dessas participantes e as atuações decorrentes do processo de escolarização. Procuo compreender se foram feitas ressignificações de práticas de letramento e entender seus processos.

A segunda seção que apresento consiste em compreender a metodologia da pesquisa como princípio educativo, considerando o contexto de terceira idade, como o trabalho se dava e qual a perspectiva das participantes acerca dessa forma ensino e aprendizagem.

A última seção foca nas práticas de letramento das participantes, pensando em suas atuações dentro e fora da instituição, ou seja, as práticas institucionais e vernaculares. Desse modo, posso entender como elas lidam com o texto escrito no seu cotidiano.

6.1 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: AS (RE)SIGNIFICAÇÕES

De acordo com todo o processo que venho apresentando nesta tese, considerando a contextualização da metodologia de ensino da EJA/NETI, bem como as percepções das participantes acerca disso; além do entendimento das práticas de letramento dessas estudantes dentro e fora da escola, busco, agora, compreender as ressignificações decorrentes do processo de escolarização.

Primeiramente, apresento as motivações das estudantes para procurar e permanecer na EJA, verificando suas percepções antes da entrada no NETI e após. Por fim, desenvolvo acerca da reconstrução dos saberes das participantes da terceira idade no contexto da escolarização.

6.1.1 “Uma velha vai estudar pra quê?”: as motivações para procurar a EJA

Conforme já exposto na seção 3.3, acerca do ensino e da aprendizagem na terceira idade, as motivações para o idoso buscar a EJA são variadas. Não há como negar o estigma de ser analfabeto em nossa sociedade, ainda mais na velhice. Todavia, o espaço do NETI acaba sendo privilegiado, no sentido de que as participantes que o frequentam podem encontrar outras pessoas que se identificam, apaziguando o sentimento de serem sujeitos à parte da sociedade.

No grupo focal, questionei as participantes acerca do motivo de terem procurado a EJA. Rosa diz, no grupo, que sua busca foi porque queria aprender. Na observação 2, ao serem questionadas pelo professor 3 sobre o porquê de elas buscarem conhecimento, sua resposta foi: “Porque antes eu não podia trabalhar de manhã para receber o correio, porque não sabia assinar. Agora eu posso trabalhar em qualquer horário” (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 2, 30 mar. 2017).

Rosa é zeladora em um condomínio, portanto, receber as entregas fazia parte de seu ofício. Ela foi alfabetizada adulta, então, para as suas interações, fez toda a diferença aprender a assinar seu próprio nome. Em outra ocasião, na observação 27, “Simone comenta que a sociedade cobra muito o diploma, que quem não tem é analfabeto. Rosa interfere e diz que ela não é analfabeta mais, que já fez a identidade com o seu nome e assinatura” (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 27, 2 jun. 2017).

Nesse excerto, Rosa já se posiciona defensivamente, reafirmando seu lugar de alfabetizada, pois entende que ser analfabeto é ser marginalizado. A própria colocação de Simone deixa isso claro, pois, o fato de não ter diploma, não significa que alguém seja analfabeto. Porém, a forma como ela expressa isso, dá a entender que a sociedade exagera, ao taxar alguém de algo tão “negativo”, como ser analfabeto.

Falar de “o analfabeto” não só não faz sentido intelectualmente como também é social e culturalmente nocivo. Em diversos casos, tem se

descoberto que pessoas que se apresentaram para programas de alfabetização por se considerarem “analfabetas” tinham uma considerável habilidade letrada, mas necessitavam de uma ajuda específica (STREET, 2014, p. 35-6).

Na observação 13, no início da aula, professora 7 pergunta para a turma qual eram os seus objetivos para ter iniciado os estudos na EJA.

Rita responde que quer cursar enfermagem, que é seu sonho.
 Gabriela responde que quer cursar Pedagogia.
 Lia diz que fazer corte e costura é seu maior sonho. Mas, queria, se pudesse e se não demorasse muito, psicologia. “Mas como demora, vou mais baixo. Quero fazer de tudo pra estudar. Tô enfrentando cada barreira que vocês não tem noção”.
 Leda diz que já trabalha com bordado desde 1984 e queria se especializar em desenho ou arte, para criar os desenhos.
 Rita diz que os parentes a humilham, dizendo: “Uma velha vai estudar para quê?”; “Pego meu ônibus e vou, nem dou bola”. Ela ainda comenta que foi na UDESC e no IFSC para escolher um curso, mas todos exigem ensino médio (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 13, 2 mai. 2017).

Rosa e Simone já haviam trazido aspectos sobre a depreciação em relação a quem não possui determinado nível de escolarização. Porém, no fragmento acima, temos um retrato da desvalorização de quem busca escolarização fora da “idade própria”. Tanto Lia quanto Rita enfrentavam julgamentos dentro de suas famílias. No grupo focal, Lia conta um episódio em que foi desrespeitada pelo fato de dizer que frequentava as aulas. Irene complementa com uma experiência semelhante.

Lia: Domingo eu encontrei uma pessoa da minha rua, e daí eu falei que eu tava estudando e falei aonde que era, ela disse que era mentira, que isso aqui não existe. “Não é da prefeitura?” Ela disse “mentira, isso não existe”. Disse que era um meio termo pra eu poder sair de casa.
Marina: No sentido de que não existe escola pra terceira idade?
Lia: É, ela assim que isso não existe, é mentira. Que como eu quero sair de casa e não tenho como, é um meio pra eu poder sair de casa.
[várias se manifestam, rindo e incrédulas]
Lia: Eu olhei pra ela e falei assim: você tá coberta de razão, é por isso que eu não paro em casa. Todas quinta-feira eu não tô em casa, todas terça, quinta e sexta, você pode me procurar que eu não tô.
Luzia: Vocês querem me encontrar, vão lá no NETI.
Marina: Tá batendo perna por aí.
Lia: Ela disse que isso não existe guria, disse que é ilusão da minha cabeça.
Natália: Tem pessoa que não sabe.
Irene: Hoje eu falei com uma amiga da ginástica, falei pra ela assim ó, “mas vocês estudam?”, “nós estudamos na mesma sala” [referindo-se a ela e a Leda], Daí ela: “besteira, besteira”. Bem assim. Besteira pra ti, né?
Marina: E daí vocês deixam quieto? Nem respondem?
Irene: Nem falo nada, né.
Marina: E daí vocês não falam nada? Ah, deixa ela.
Irene: Ah não, nem continuei.

Gabriela: É que tem gente que tá atrasada, quer ficar lá atrás. E não viver o presente. E o futuro.

Irene: Eu vou ficar em casa? Ficar em casa fazendo crochê?

Gabriela: Ela não sabe de nada (GRUPO FOCAL, Observação 36, 4 jul. 2017).

O fato de elas permanecerem no curso, mesmo vivenciando situações de incredulidade, mostra que as razões que as fizeram buscar a escolarização são ainda mais importantes. Como não há uma rigidez na frequência ou permanência no curso, o andamento é fluido e, as participantes se mantêm ativas por vontade própria. Posso traçar um paralelo entre as participantes deste estudo e as motivações para permanecer na EJA, explicitadas por Pereira (2012).

Quadro 9 - As motivações para frequentar a EJA

Motivação (PEREIRA, 2012)	Episódio (Grupo focal)
Investimento pessoal	Rosa: Eu, foi a minha cunhada que me convidou e como eu queria aprender, eu vim aqui, ela que me trouxe (GRUPO FOCAL, Observação 36, 4 jul. 2017).
Estímulo de parentes e amigos	Marta: Eu, eu também assim, eu, como eu tô, tava trabalhando só meio período, e daí tinha um meio período que eu tava sem fazer nada, aí as gurias: “ah, mãe, por que não volta a estudar?”, foi onde eu voltei também (GRUPO FOCAL, Observação 36, 4 jul. 2017).
Busca de escolaridade para melhores oportunidades de trabalho	Gabriela: É, eu queria terminar o meu, e eu não sabia aonde. E a Lia apareceu e falou pra mim “Gabriela, ó, tá tendo na universidade, tal tal”, eu disse “ah, eu quero!”, “então vamo!”. Aí, ela me levou até o local pra se inscrever, eu me inscrevi, e por isso eu tô aqui, eu quero, eu preciso terminar (GRUPO FOCAL, Observação 36, 4 jul. 2017, grifo meu).
Preencher o tempo livre	Nina: Eu, porque como eu te falei, que eu fiquei viúva e fiquei lá muito triste, só... num canto, deu depressão, e aí minha filha falou: “mãe, volta a estudar”. Como eu tinha, parei no quarto ano, aí me matriculou aqui e aqui eu estou, que é o que eu gosto de... de aprender, né? De tá aprendendo que... nunca é demais (GRUPO FOCAL, Observação 36, 4 jul. 2017).
Indicação médica e possuir condições físicas para frequentar a escola	Irene: E eu tava com muita atividade em casa, os três filhos, nora, genro, doze, quatorze pessoas por dia pra almoçar, aquela agitação. Aí eu fui numa geriatra, tive que trocar de geriatra, ah porque ela não atendia mais pela Unimed, daí eu troquei e ela falou “me conta, dona Irene, como é que é seu dia a dia?”. Comecei a contar... “Não! Vamo parar com isso, não pode, não pode, isso não, não, não! Vai faz... vai trab... vai... passear, viajar... estudar?”. Aí eu disse: “Estudar?” [...]“Eu tenho uma cliente aqui, ela é minha paciente, que ela voltou a estudar no EJA, entra em contato com ela e não sei o quê”. Daí a Leda também me incentivou muito (GRUPO FOCAL, Observação 36, 4 jul. 2017).
Aprender coisas novas, mudanças na vida e conquista de autonomia	Leda: Eu foi assim que eu comecei a notar que eu tava com necessidade de alguma coisa a mais. [...] eu trabalho pra fora, mas eu tava assim, me sentindo um pouco esquecida. [...] E mesmo pra puxar a mente, ficando, assim, um pouco esquecida, foi por isso que eu procurei. Não necessariamente fosse a EJA, podia ser qualquer outra escolinha, mas que tivesse, assim, a minha idade, sabe? (GRUPO FOCAL, Observação 36, 4 jul. 2017).

Fonte: Pereira (2012) e diário de campo.

É perceptível que, além de as motivações serem variadas, complementam-se. Ao mesmo tempo em que alguns não encontram apoio para frequentar as aulas, outros só foram em busca por conta do estímulo da família. O investimento pessoal parece ser um ponto comum a todas as participantes. O sentimento de sua vez ter chegado e não querer perder essa chance, também era frequente. Por isso, a importância de refletirmos sobre o lugar da terceira idade em nossa sociedade, principalmente na educação.

É importante ressaltar o modo como essas motivações se relacionavam com as práticas das participantes. Nina, por exemplo, definia o NETI como uma “terapia” para ela, pois passava parte do seu tempo livre depois que perdeu o marido. Nina gosta muito de cinema e costuma ver filmes legendados, na tv, no dvd ou no cinema. Na observação 15, percebo o vínculo entre as práticas de Nina e a motivação de permanência na escola:

Leitura do “poema de sete faces”, cada aluna lê uma estrofe. Fazem uma atividade para declamar o poema. Nina inicia, vira e fala: “é pra declamar, né?” e sorri. Sempre que há atividades relacionadas à arte, Nina se envolve e fica nitidamente feliz. Ela me olha e fala que as aulas com elas (as professoras 5 e 8) “é outra coisa”, sorrindo. Ela diz que a professora 5 é a professora do filme “O Aluno”, fazendo referência à cinema, como é de costume dela. Esse filme foi passado para elas no NETI, no ano anterior (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 15, 5 mai. 2017).

Nesse caso, para Nina, além de preencher seu tempo, que foi sua motivação para procurar a EJA, pode atuar em práticas institucionais diretamente relacionadas às suas práticas vernaculares. Promove uma troca de conhecimentos com suas colegas e professores, além de ter apoio e estímulo em suas atividades de letramento fora da escola.

Já Leda procurou a EJA para se manter ativa, depois que os filhos saíram de casa e ela passava mais tempo sozinha, sentiu que estava ficando esquecida e precisava “puxar a mente”. Leda adquiriu o hábito de manter um dicionário por perto depois que começou as aulas no NETI. Desse modo, sempre que tinha uma dúvida, já procurava o significado da palavra no dicionário e aprendia alguma coisa nova. Essa prática ocorria com frequência em sala de aula, tanto nas oficinas quanto na pesquisa em si. Nesse sentido, a prática dominante passou a fazer parte das práticas vernaculares.

Independentemente das motivações de cada participante, de fato, as suas permanências eram inspiradas pela ampliação de formas de atuação com o texto escrito. Em seus discursos, muitas vezes, apareciam comentários dizendo que gostavam muito de aprender e que “conhecimento nunca é demais”. Ao estarem dentro de um ambiente institucional, com possibilidade de acessar conhecimentos sistematizados, mantinham-se estimuladas ao perceber as relações entre suas práticas vernaculares com as práticas dominantes que, agora, também eram parte de seu cotidiano.

Na próxima seção, descrevo a reconstrução de saberes a partir da escolarização realizada na terceira idade. Busco retratar os *insights* das participantes, tendo em vista as ressignificações que têm feito, por conta de estarem em um ambiente que possibilita o acesso e a convivência com novos letramentos, tanto dominantes quanto vernaculares.

6.1.2 Reconstruindo saberes na escolarização

A partir do momento em que novas práticas de letramento são apresentadas na vida dos sujeitos, novas perspectivas são vislumbradas. A “permissão” de acesso a letramentos dominantes, proporciona uma visão de mundo pelo olhar de quem é privilegiado. Isso pode promover a consciência crítica, de modo que as estudantes ressignifiquem suas visões de mundo.

Dito isso, observei alguns episódios durante a estadia em campo, nos quais as participantes apresentaram indícios de uma reconstrução, a partir de suas atuações na escola. Na observação 2, o professor 3 pergunta para a turma: “por que você quer conhecer as coisas?”, ao que Luzia responde: “porque eu não quer ser enganada, não quero ser passada para trás” (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 2, 30 mar. 2017).

Luzia demonstra compreender que adquirir conhecimento possibilita autonomia. É claro que ela pode ter, inclusive, procurado a escola por já ter esse posicionamento. Mas, ao optar por um letramento dominante, a participante entende que é por meio da aquisição desse letramento que conseguirá as ferramentas que precisa para lutar contra seus opressores. Luzia possui uma consciência crítica acerca da opressão pela língua, que sofrem aqueles que não dominam o código. Ao mesmo tempo, essa visão de “ser enganada” também serve para reafirmar a teoria

da “grande divisão”, ao entender que “quem não conhece as coisas” na escola, necessariamente, é mais passível de ser enganado.

Um outro ponto a ser destacado é o uso das tecnologias. Mesmo que houvesse sala de informática no NETI, ela só podia ser usada na sexta-feira e não tinham professores suficientes para acompanhar todas as participantes, além de os computadores serem mais antigos. Assim, elas tinham um contato indireto com computadores e internet em sala, pois, os professores costumavam utilizar o computador para mostrar vídeos ou imagens. Porém, nesse caso, era de manuseio exclusivo dos educadores (as participantes não demonstravam interesse em utilizá-lo).

Em uma atividade na observação 3, a professora 5 havia entregue fragmentos de um texto intitulado “Cultivo da mente”, retirado da revista Yoga. Após a leitura e discussão do texto, as participantes têm uma atividade a fazer:

Atividade: pesquisar as palavras que não conhecem, encontradas no texto, no dicionário. Ofereço ajuda a quem está próxima a mim. Marta aceita. Depois, parece se sentir confortável para me solicitar. Não aparece “axioma” no dicionário. Simone fala que conhece um dicionário que é bom: a barsa. Professora 5 diz que a enciclopédia hoje é o *google*. Simone lamenta: “que pena”. Parece uma tentativa de tratar os livros como superiores, em detrimento da tecnologia. Quando a resposta da professora “são momentos” vai na contramão da sua ideia, Simone faz uma analogia, dizendo que é a mesma coisa que a música, que também muda. Ela continua dizendo que dez anos atrás o funk era a lambada. E daqui a dez anos, vai ser outra coisa (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 3, 31 mar. 2017).

Ainda sobre o *google*, na observação 14:

Para Leda, a diferença entre o *google* e o dicionário é que no dicionário às vezes tem uma palavra só (definição) e no *google* tem muitas. Luzia comenta que pelo *google* achou muita informação (para uma tarefa), mas depois desistiu porque não sabia se as informações estavam certas (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 14, 4 mai. 2017).

Simone apresenta, inicialmente, uma visão resistente ao uso do mecanismo de pesquisa *online*, como se ele competisse com livros. Esse apego ao objeto que é representativo, quase que exclusivo, de cultura e *status* em um modelo autônomo de letramento. Porém, a outra perspectiva que a professora 5 oferece, a faz repensar e analisar o comentário feito.

Leda e Luzia já demonstram mais flexibilidade, entendendo que a ferramenta pode proporcionar resultados. Porém, na percepção delas, o letramento midiático que possuem ainda é insuficiente para interagir de maneira satisfatória com essa tecnologia. Nesse sentido, Leda e Luzia demonstram uma consciência crítica de sua própria realidade, compreendendo que há possibilidades nas inovações, mas que, até o momento, elas não possuem esse letramento específico para utilizá-las. Assim, demonstram ainda, o entendimento de que há múltiplos letramentos.

De todo modo, o fato de usufruírem da utilização dessas ferramentas em sala de aula, as permite enxergar que as práticas de letramento midiático podem ser parte das suas. Inclusive, às vezes, solicitavam que se colocasse a imagem ou o vídeo de algo por ali, mesmo que não soubessem fazê-lo, sabiam que era possível esse funcionamento.

O fato de o NETI ser um projeto de extensão e fisicamente alocado na universidade permitia que houvesse uma aproximação maior entre educação básica e ensino superior. Anualmente, ocorre a Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão na UFSC, a SEPEX, um evento de divulgação científica que reúne trabalhos desenvolvidos na universidade.

Uma senhora que não é aluna do ensino fundamental, mas que realiza trabalhos no NETI, veio até a sala para divulgar um evento de gerontologia. Leda comenta que evento legal é a SEPEX, que elas cantaram e se apresentaram lá no ano anterior e que a feira é muito legal. Tiveram a oportunidade de fazer exame de sangue na ocasião (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 4, 4 abr. 2017).

Ainda que a SEPEX seja aberta à comunidade, não posso afirmar se as participantes teriam conhecimento do evento se não estudassem no NETI e, caso soubessem, se sentiriam autorizadas a participar. Nesse caso, tiveram ainda a oportunidade de se apresentar para o público geral.

O entendimento de que cursar o ensino fundamental trouxe mudanças significativas para a vida das participantes era um discurso unânime. Porém, com o tempo, percebi que não necessariamente isso se devia à escolarização em si, mas ao ambiente do NETI e ao que aquilo representava individualmente para cada uma delas.

O fato de ter companhias, de considerar o NETI uma terapia, de poder receber a encomenda do correio, de “trabalhar a mente”, de brigar pelos direitos, de

conquistar o certificado, de trazer conhecimentos vernaculares para o espaço institucional, de levar conhecimento institucional para interações vernaculares, tudo isso, possibilitou a (re)construção de saberes.

A construção de maior prestígio social, em termos de letramentos dominantes, foi a certificação no ensino fundamental, de Gabriela, Simone, Leda, Irene e Nina. As cinco participantes tinham a intenção de se matricular no ensino médio no próximo semestre. Em conversas informais posteriores à pesquisa, soube que Leda, Irene e Nina, que eram idosas, estavam frequentando o ensino médio, ainda no NETI. Gabriela e Simone, que eram adultas, optaram por não dar seguimento no NETI. Podem ter prosseguido em outros polos, mas não obtive essas informações.

Para Osvaldo, a (re)significação de uma prática de lazer foi possibilitada. Ao frequentar o curso de pintura em outra instituição que também oferecia cursos à terceira idade, entendeu que poderia utilizar esse tema na sua pesquisa. Assim, optou por pesquisar se existiam pintores famosos que ainda desenvolviam trabalhos na terceira idade. Além da identificação direta com o tema, a interdisciplinaridade e a coocorrência de suas práticas dominantes e vernaculares constituíram a escolha do seu tema de pesquisa.

Irene, que realizou a pesquisa sobre os animais que estavam se deslocando para as cidades, trouxe contribuições a partir do seu próprio bairro, no qual percebeu que algumas espécies de quatis que, comumente, ficavam apenas na floresta, estavam aparecendo na vizinhança. A curiosidade por esse fenômeno possibilitou o entendimento das consequências da urbanização na fauna.

A construção de saberes foi realizada dentro e fora da escola. A escolarização possibilitou e estimulou o pensamento crítico e as práticas vernaculares serviram como base para desenvolver novos conhecimentos sistematizados. Assim, ainda que em um espaço institucional, permeado de práticas que remetem à pedagogização do letramento, no entendimento das participantes houve a oportunização de novos olhares, vivências e experiências que as colocaram mais próximas de um *status* que representa mobilidade social nesse contexto: o *status* de escolarizadas.

6.2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM POR MEIO DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Entendendo que a metodologia do ensino na EJA em Florianópolis é orientada por meio da pesquisa como princípio educativo, considero válido situá-la no contexto da EJA/NETI. As especificidades desse contexto refletem de maneiras também específicas na condução da pesquisa e no processo de ensino e aprendizagem das participantes que o frequentam.

Por conta disso, explico, a seguir, como funcionava o trabalho em sala de aula durante o primeiro semestre de 2017, bem como a perspectiva das participantes acerca dessa metodologia de ensino. Para isso, lanço mão das anotações realizadas em diário de campo durante a observação e também dos dados gerados em grupo focal. Complemento, ainda, com aspectos constantes nos cadernos de assessoramento de pesquisa.

6.2.1 O trabalho em sala de aula

Para situar como o trabalho de pesquisa ocorria em sala de aula, farei uma construção linear nesta seção, na tentativa de compreender como se deu o processo durante o primeiro semestre de 2017 na EJA/NETI. Das 40 observações realizadas, 20 delas tiveram o momento de trabalho com a pesquisa. O início do trabalho com pesquisa se deu na observação 2, no dia 30 de março de 2017.

O professor 3 iniciou o assunto perguntando se já tinham iniciado o processo com outros professores. A partir da resposta negativa, afirma que então começariam o trabalho naquele dia. A aula foi majoritariamente expositiva, porém, quando o professor trouxe uma discussão acerca de “fé e crença; científico e empírico”, houve assalto de turnos, inclusive no turno do professor.

Esse tipo de situação era comum no cotidiano. Quando havia discussões em que elas se sentiam autorizadas a opinar, normalmente, por conta do tema, várias pessoas falavam ao mesmo tempo, entre si, comigo e com os professores. Percebi que elas se sentiam autorizadas quando o assunto discutido se aproximava de questões cotidianas e práticas de letramento vernaculares, já vivenciadas por elas.

Trazer para o debate as questões de fé e crença, em uma turma na qual a maioria era praticante de alguma religião, possibilitou que as participantes se

sentissem encorajadas a interagir, afinal, trata-se de um tópico que elas já conhecem e que já faz parte de suas práticas de letramento vernaculares. Todavia, são originárias de um letramento dominante, a igreja.

Barton e Hamilton (2012) apontam que o que define um letramento vernacular ou dominante, bem como as relações entre eles, variam no tempo e no espaço. Nesse caso, as leituras de revistas religiosas, do livreto de corinhos, da bíblia são práticas de letramento vernaculares, relacionadas ao lazer privado, porém, são reguladas pelas práticas de um letramento dominante e institucional.

Na ocasião de uma aula em que dominavam as práticas que aludiam a fé e crença, queriam ser ouvidas e fizeram uma participação ativa. No entanto, essa postura alternava com um um posicionamento mais passivo, nas oficinas, por exemplo, em que os conteúdos eram voltados aos moldes escolares, no estudo das disciplinas. Nesses momentos, as participantes tinham tendência a se manter apenas como ouvintes.

Ainda no dia da observação 2, após o trabalho de uma oficina de rotulagem com o professor 4, o professor 3 retoma a pesquisa. Expõe os componentes do projeto de pesquisa: assunto/tema, justificativa, problemática, hipótese, mapa da pesquisa, plano de trabalho, texto final e apresentação. A explicação é feita oralmente, com alguns apontamentos no quadro. As participantes não interagem muito nesse momento e copiam as anotações do quadro.

Essa oscilação entre participação e omissão era frequente, parecendo ter sua divisão muito nítida: quando a discussão se aproximava mais de letramentos vernaculares, a participação aumentava. Quando se tratava de letramentos dominantes, o engajamento era muito pequeno.

Os “procedimentos” representam o modo como regras para o engajamento dos participantes como professores e como alunos são continuamente afirmadas e reforçadas dentro de práticas que supostamente têm a ver apenas com usar o letramento e falar dele: enquanto professores e pais parecem simplesmente dar instruções sobre como lidar com um texto, por exemplo, eles também estão confirmando relações de hierarquia, autoridade e controle (STREET, 2014, p. 130).

Na observação 4, 04 de abril de 2017, a professora 1 propõe a confecção de um resumo e a elaboração de um mapa conceitual, a partir da releitura de uma notícia que havia sido trabalhada na observação 1, intitulada “Florianópolis é a segunda melhor cidade para se viver depois dos 60 anos no Brasil”, publicada no

Diário Catarinense. A utilização do conceito de mapa nessa oficina consiste em compreendê-lo para saber como fazê-lo na produção da pesquisa, pois é uma das etapas do processo.

Nessa atividade, a intenção é selecionar os pontos principais do texto para depois produzir o mapa. “A professora 1 utiliza operadores argumentativos que indicam a seleção a ser realizada. Alunas concordam com o que a professora 1 aponta. Até o momento, não parece ser comum as participantes discordarem de algo que algum professor apresenta” (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 4, 4 abr. 2017). Aqui, dois fatores podem ter contribuído para essa interação: o fato de ser início do ano letivo e a ocasião estar diretamente relacionada a um conhecimento sistematizado, ao qual as participantes estavam buscando acesso e, por isso, ainda não tinham nada a questionar.

Na observação 5, 06 de abril de 2017, o professor 3 passa no quadro o seguinte recado:

“Todos os homens desejam o conhecimento” afirmou o filósofo grego Aristóteles. Iniciamos nessa semana o processo de pesquisa no NETI (Núcleo de Estudos da Terceira Idade). O primeiro passo da pesquisa é a escolha do assunto a ser problematizado. Hoje, vamos selecionar imagens de revistas e jornais para a construção da problemática da pesquisa, isto é, a pergunta que move a pesquisa.

Professor 3 comenta que o diário de pesquisa não tem sido feito, mas se mantém o caderno de assessoramento da pesquisa. É iniciada uma atividade que consiste em cada participante selecionar cinco imagens, que considerem ter a ver com a sua identidade. Após recortarem as imagens, escolhem uma preferida e colocam em um envelope que está com o professor. Cada um deve pegar uma imagem de dentro do envelope, aleatoriamente, e escrever um texto sobre como é a pessoa que escolheu a imagem, a partir de quatro perguntas.

Feito isso, as imagens vão sendo expostas no quadro, conforme o professor 3 vai lendo os textos. Parece que o objetivo da atividade seria perceber as similaridades entre as colegas, para montar os grupos de pesquisa.

Professor 3 elenca assuntos que elas sugerem, a partir de perguntas. As revistas continham conteúdos monotemáticos, que limitava a escolha. Os assuntos sugeridos foram: natureza, agricultura, proteção dos animais, animais, pássaros, idosos, animais selvagens, alimentação, saúde, adolescência e animais domésticos.

Separam cinco grupos: natureza, animais, saúde e dois grupos sobre idosos. A divisão é guiada pelos professores, pois várias participantes ficam em dúvida sobre o tema que sugeriram e o tema que devem escolher. Não parecem se sentir à vontade para tomar a decisão. Também não parecem compreender muito bem as intenções das atividades para definir os grupos e os temas (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 5, 6 abr. 2017).

Em consonância com a experiência descrita por Street, “procedimentos para organizar o tempo de sala de aula, trabalhos práticos e materiais letrados dominam a classe e constituem parte importante da voz pedagógica” (STREET, 2014, p. 137). Nesse sentido, todo o procedimento de escolha dos temas para a pesquisa que foram guiados pela voz pedagógica. Até porque, no início do ano, era o começo do processo de desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia.

Na observação 6, em que a aula era ministrada pela professora 5, ex-articuladora, Rita protagoniza a seguinte situação:

Rita conversa sobre a pesquisa com a professora 5. Diz que queria fazer sobre artesanato, mas não falou porque achou que eram permitidos somente os temas elencados no quadro. Ou seja, ela não sentiu que os temas elencados foram escolhidos por ela mesma, como parte do grupo. Professora 5 explica que são elas (alunas) que levam os temas, que ela pode mudar sim. Falta entendimento sobre o processo de escolha do tema. Fica claro também que Rita só se sente à vontade para falar da situação com a professora 5 (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 6, 7 abr. 2017).

Nesse fragmento, percebe-se que os procedimentos podem ter limitado a escolha das participantes. De acordo com Street:

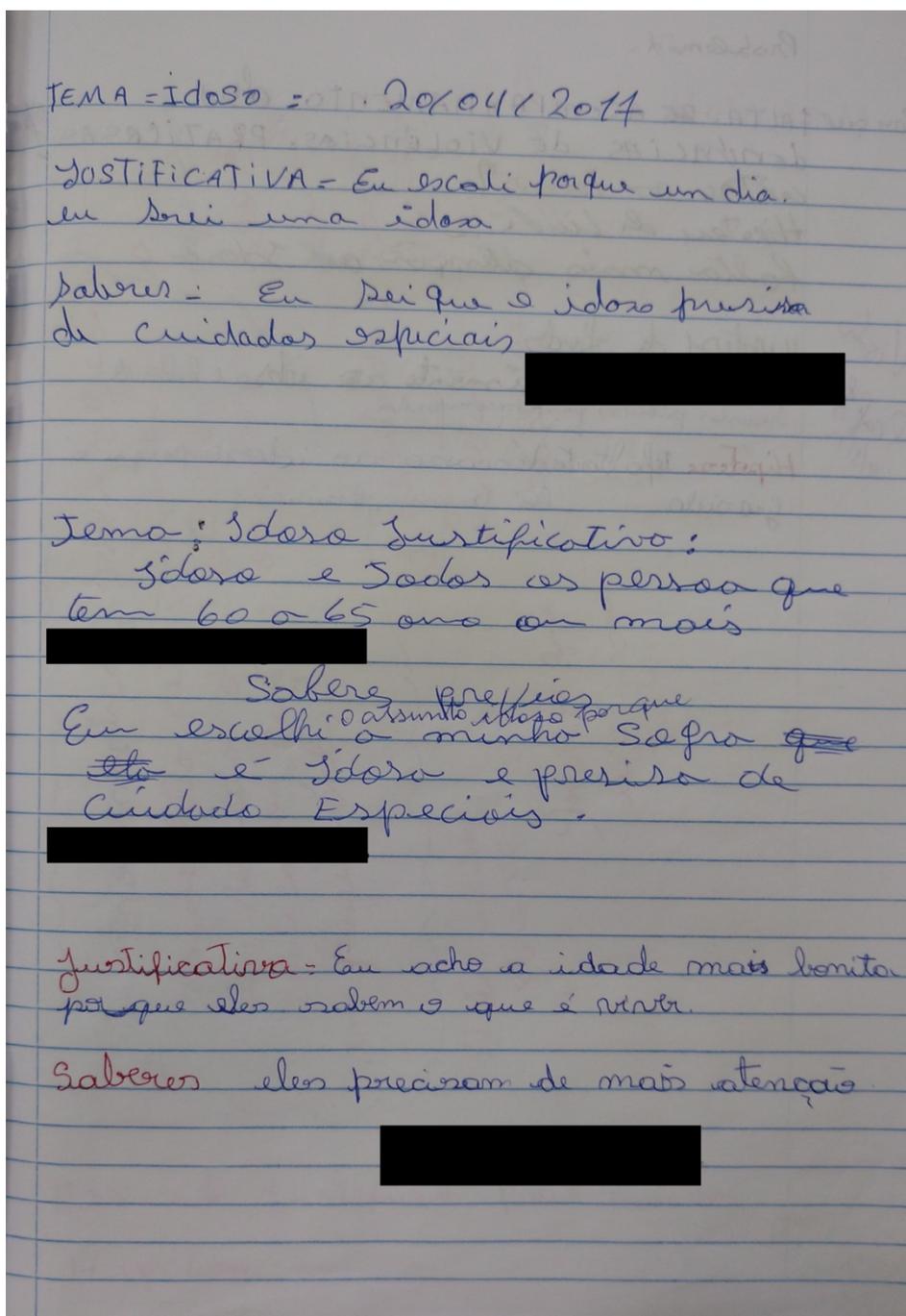
Ainda que pareçam estratégias de ensino, elas de fato traçam as fronteiras do próprio letramento e afirmam seu lugar dentro de uma estrutura de autoridade culturalmente definida. A professora tem a autoridade para definir o tempo e o espaço dos estudantes, e essa autoridade fortalece o controle dela sobre a definição e delimitação das práticas linguísticas: o letramento se relaciona tanto com o discurso oral quanto com práticas materiais específicas com as quais ele se entrelaça e se define (STREET, 2014, p. 138).

Nem todos os dias letivos tinham pesquisa, às vezes, os professores optavam por realizar oficinas ou outras atividades como documentários, atividade física, durante todo o período. Na observação 10 é que iniciam o uso do caderno de assessoramento. As participantes se juntam com seus grupos para elaborar os seguintes aspectos, montados em um esquema pelo professor no quadro: tema, justificativa individual, saberes prévios, pergunta (problemática), hipótese. Lia olha

para o quadro e pergunta em tom debochado: “Isso é português?” (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 10, 20 abr. 2017).

Na figura abaixo, a justificativa e os saberes prévios de Marta, Lia e Gabriela:

Figura 1 - Caderno de Marta, Lia e Gabriela (ordem das respostas no caderno)



A construção é feita nos cadernos pessoais ou em outro papel como rascunho para, só então, ser passada para o caderno de assessoramento da pesquisa, que é o da figura 1. Na observação 12, já passam para a etapa do mapa conceitual. Cada

grupo se organiza em um ritmo, então, ainda há explicações sobre a problemática da pesquisa. Isso causa um certo descompasso na rotina escolar.

Esse desalinho é posto em cheque na observação 15, em que há um posicionamento por parte das participantes. Elas comentam com a professora 5, novamente, a ex-articuladora, que, na perspectiva delas, está ocorrendo uma desorganização nas aulas, principalmente, no que se refere à pesquisa. A professora reconhece a falta que faz a articulação, que evitaria ou minimizaria esse tipo de situação.

Nesses momentos, parece haver uma horizontalização nas relações, as participantes se percebem como sujeitos ativos e conscientes de sua realidade, que expõem ao professor os seus posicionamentos. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2015, p. 95-6).

É muito relevante a atitude das participantes em relação aos seus processos de aprendizagem, demonstrando o desenvolvimento de uma consciência crítica que, não só percebe que a forma em que o trabalho está sendo desenvolvido não está atendendo ao que esperavam como estudantes, como também buscam mudanças. Além disso, são ouvidas e constroem uma relação dialógica com a professora 5, colocando-se como protagonistas de seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

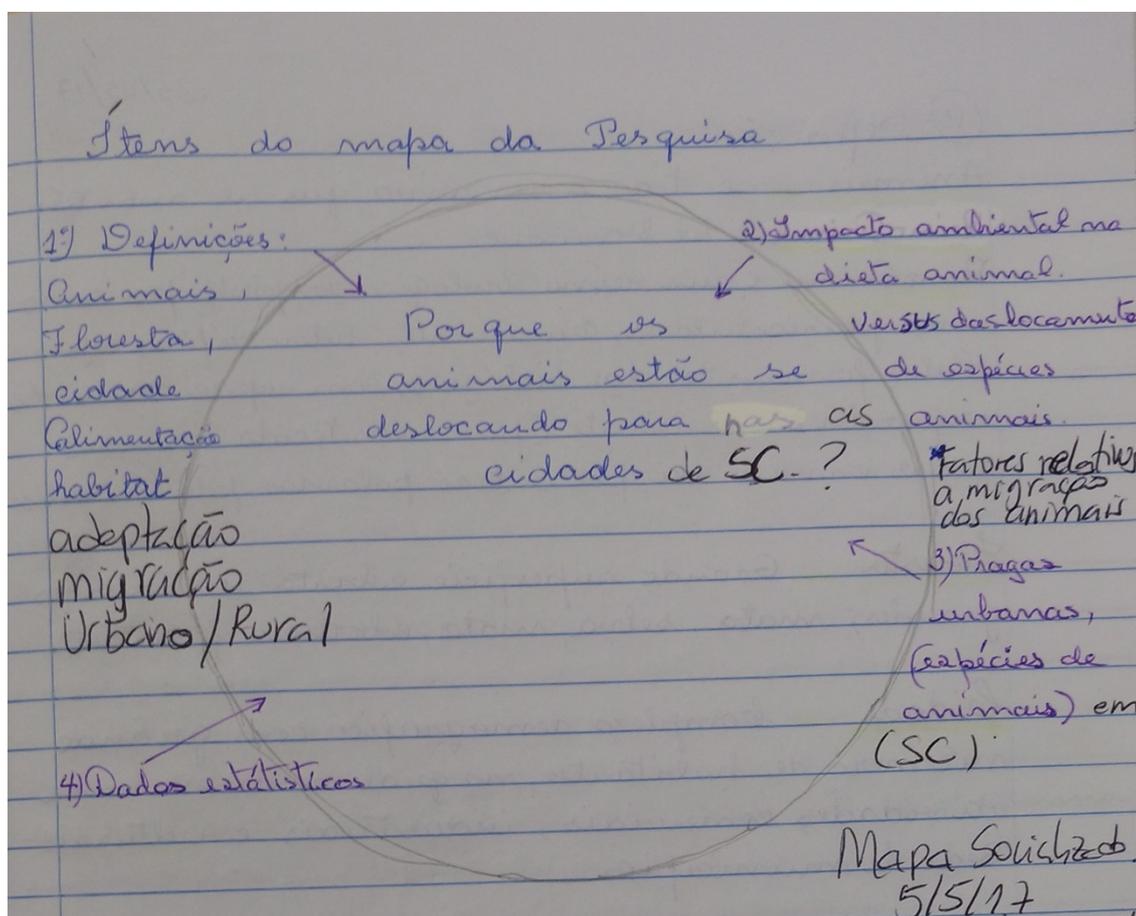
Um ponto a ser destacado é que, esse teor de diálogo não ocorria com outros professores. Nesse sentido, entendo que as participantes só se sentiam convidadas a questionar a prática escolar, para alguém em que elas já tinham confiança e sabiam que seriam ouvidas.

Nesse contexto, os indicadores de que as participantes estavam se distanciando de uma postura mais passiva, raramente apareciam em outras aulas que não fossem ministradas pela professora 5. Nitidamente, o trabalho realizado pela professora permitia e alimentava o desenvolvimento da consciência crítica das estudantes. Isso se dava porque havia um convívio contextualizado, no qual a professora 5 reconhecia as particularidades de cada estudante e as considerava nas práticas escolares.

A disparidade entre os grupos no que concerne ao andamento das atividades fica mais visível na observação 16. Algumas já fizeram o mapa conceitual, que foi socializado com a turma – prática comum para que todas possam observar o

panorama da pesquisa das colegas, enquanto outras ainda não começaram, por motivos como mudança de grupo ou tema.

Figura 2 - Organização do mapa conceitual, grupo de Irene, Leda e Rosa



Nina e Rita socializam o seu mapa conceitual, da pesquisa sobre idosos, ainda na observação 16. Porém, na observação 6, Rita já havia mencionado que gostaria de mudar de tema. Ela comenta novamente, agora com o professor 2, que não queria fazer a pesquisa nesse assunto. O professor responde que pensarão em uma nova possibilidade.

Na observação 17, os dois momentos da aula são destinados à pesquisa. São distribuídos materiais sobre o tema de cada grupo, selecionados pelos professores. Os materiais incluem artigos da *wikipedia*, definição de verbetes e textos de blogs. Há a socialização do mapa conceitual de mais dois grupos, Luzia, Simone, Osvaldo e Natália, grupo que, inicialmente, era composto apenas por Luzia e Simone. O outro grupo é composto por Gabriela, Marta e Lia.

Na observação 18, a situação dos grupos de pesquisa que não se identificavam com os temas foi resolvida pela professora 5. Mais uma vez, é destacada a maneira como as participantes se relacionam com a professora 5, e se colocam como ativas nos seus processos de aprendizagem. Nina e Rita separam seu grupo e cada uma decide por um tema. Natália se junta à Nina. Rita prefere fazer sozinha. Simone reclama que Osvaldo não colabora no grupo e a sobrecarrega.

Algumas discussões sobre pesquisa e a explanação sobre plano de trabalho ocorrem na observação 20. Ajudo Nina a reiniciar a sua pesquisa. Gabriela também tira algumas dúvidas comigo. Na observação 22, sou solicitada pelo professor 2 a ajudar Osvaldo a reiniciar a sua pesquisa, pois também saiu do grupo em que estava.

Nesse momento, as pesquisas não foram mais modificadas. A configuração ficou a seguinte:

Quadro 10 - Grupos de pesquisa e problemáticas

Problemática da pesquisa	Participantes
A AIDS surgiu de qual relação entre macaco e o humano?	Simone Luzia
Qual a história da renda de bilro?	Rita
A comida na panela de barro fica mais saudável?	Nina Natália Justina
Por que os animais estão se deslocando para as cidades de SC?	Irene Leda Rosa
Por que falta acompanhamento das denúncias de violências praticadas contra os idosos em Florianópolis?	Gabriela Lia Marta
Existem pintores famosos que pintaram até a terceira idade?	Osvaldo

Fonte: Diário de campo.

Nas observações 23 e 24, já pareço ser reconhecida como professora regente, auxiliando na pesquisa, principalmente às participantes que modificaram o tema e, por conta disso, estão em outro ritmo de produção. Sempre que há o momento da pesquisa, sou solicitada, nessa altura, tal como os outros professores.

Nesse ponto em que as pesquisas já estavam mais encaminhadas, acontecia de eu passar um período inteiro da pesquisa auxiliando apenas um grupo. Os

professores estavam em outros grupos e, entendendo como um auxílio a minha presença, eu atuava ajudando na construção das pesquisas das participantes.

Nas observações 37, 38 e 39, os grupos agilizaram o processo de pesquisa, para que conseguissem terminar antes do fim do semestre. Decidiram que a apresentação só seria feita na volta das férias, pois alguns grupos ainda tinham atividades a realizar e faltava apenas uma aula para terminar o semestre.

Retomo, rapidamente, um episódio ocorrido no dia 25 de maio, para apresentar uma descoberta feita na última observação, de número 40. Na observação 23, Rosa questiona Irene do porquê de ela estar copiando os conteúdos do caderno de assessoramento de pesquisa em seu caderno pessoal. Irene responde que quer ter o conteúdo e Leda começa a copiar também. No entanto, no último dia de observação, 14 de julho de 2017, em que houve uma confraternização, soube da seguinte prática:

Leda e Irene me contam no caminho do parque que Leda escrevia no caderno de pesquisa, enquanto Irene passava o mesmo conteúdo para o seu próprio caderno. Depois, Leda era “responsável” por tirar o xerox do caderno de Irene, para que as duas pudessem ter o material, lembrar o que escreveram no caderno de pesquisa e poder estudar em casa (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 40, 14 jul. 2017).

Essa estratégia que Leda e Irene desenvolveram mostra uma autonomia em seus processos na construção do conhecimento. Porém, como não era uma prática específica da escola, elas viam a necessidade de fazer isso de forma reservada. Tanto que, nem Rosa, que também era participante do grupo da pesquisa, tinha conhecimento da ação.

Na interação descrita, há a nítida coocorrência das concepções do modelo autônomo e do modelo ideológico de letramento. Em uma perspectiva autônoma, Leda e Irene se viam “obrigadas” a esconder a sistematização de conteúdo que criaram, pois não havia sido uma atividade definida pelos professores. Porém, numa perspectiva ideológica, elas decidiram que gostariam de ter acesso aos conteúdos estudados em casa e criaram uma maneira de exercer isso. Ao se reconhecerem como protagonistas de suas pesquisas, compreenderam que os textos eram seus e que deveriam tê-lo disponíveis quando desejassem.

Nessa linha do tempo descritiva que apresentei, acerca do processo de desenvolvimento da pesquisa como princípio educativo, pude chegar a algumas

considerações: as estudantes foram apontando, ao longo do convívio escolar, aspectos do desenvolvimento de uma consciência crítica, bem como de seu lugar no mundo. Todavia, isso era demonstrado, na maioria das vezes, apenas a uma professora, com a qual possuíam mais afinidade.

Sobre o processo de pesquisa, não havia muita variedade de materiais disponíveis. Os dicionários e textos impressos pelos professores eram as fontes mais utilizadas. Sobre os dicionários, as participantes aprenderam a manuseá-los e encontravam, na maioria das vezes, sozinhas, o que precisavam. Nos textos, aplicavam a técnica aprendida nas primeiras semanas de aula, selecionando os principais aspectos do texto para depois resumi-lo. Para isso, contavam com a mediação dos professores.

Todavia, houve algumas exceções em que as participantes pediam para alguém fora da escola auxiliá-las a encontrar determinado material e até, especificamente, na pesquisa de Gabriela, Marta e Lia, elas buscaram dados estatísticos na internet e conseguiram mais informações, disponibilizadas pelo próprio NETI, acerca da violência contra os idosos.

Porém, não era uma regra. Tanto pela falta de acesso fora e dentro da escola, em que a internet era bem limitada, quanto pela dependência de validação das práticas pelos professores, que era um comportamento apresentado pela maioria das estudantes. Na próxima seção, apresento a perspectiva das participantes acerca da metodologia de ensino.

6.2.2 A perspectiva das participantes acerca da metodologia de ensino

Pude perceber, ao longo do período de observação em campo e, também nas respostas do grupo focal que, os discursos se dividiam em dois: aquelas que não gostavam da pesquisa ou se sentiam incomodadas com a forma de sistematização do ensino e aquelas que reproduziam um discurso que considerava a pesquisa como uma oportunidade de aprender e se aprofundar em novos assuntos.

Destaco que, a percepção das participantes acerca da metodologia de ensino, não era expressada com frequência, o que pode ser uma característica comum ao modelo autônomo de letramento, pois, uma vez que estavam matriculadas, aceitavam aquela organização de ensino e aprendizagem e poderiam não ver motivo para questioná-la, já que se trata um letramento dominante que recorrentemente é

legitimado pela sociedade.

No caso do NETI, havia uma lacuna entre o que se esperava da escola e o que acontecia na escola. Primeiro que, a maioria das estudantes se pautava em uma concepção autônoma de letramento, já que “muito, então, do que vem junto com o letramento escolar se revela como o produto de pressupostos ocidentais sobre escolarização, poder e conhecimento, mais do que algo necessariamente intrínseco ao próprio letramento” (STREET, 2014, p. 125). Portanto, esse imaginário acerca do letramento escolar foi construído socialmente, em interações que as participantes tiveram muito antes de frequentar a instituição.

Segundo que, o fato de se trabalhar na EJA com a pesquisa como princípio educativo, rompia parcialmente com o que se esperava da escola. A proposta era uma orientação de ensino e aprendizagem focada no interesse do aluno, transdisciplinar e contextualizada. Isso quebrava com a expectativa de algumas participantes que esperavam práticas de letramento autônomo.

Nessa perspectiva, a concepção é a de que “a modalidade escrita passou a ocupar um lugar de prestígio e a se tornar a ‘língua correta’, sendo a escola o local idealizado para ‘transmissão’ (e controle) de saberes sobre a língua e determinados modos de ler, escrever, falar e ouvir” (BUNZEN, 2010, p. 108). Assim, muitas vezes, as participantes esperavam uma configuração de aula tradicional e, no momento da pesquisa, essa “transmissão” de conhecimentos acabava ocorrendo de maneira mais indireta, que exigia um posicionamento ativo das participantes.

Em muitas ocasiões, Rosa repetia comentários dizendo que não gostava da pesquisa. Falava mais baixo, quase sempre direcionada às colegas próximas ou pra si mesma. Bastava que algum professor citasse que haveria pesquisa naquele dia, que ela já constatava: “eu não gosto da pesquisa”. Na observação 17, eu já havia identificado essa repetição:

Rosa sempre comenta que não gosta da pesquisa. Faz o comentário voltada ao grupo de Lia, Gabriela e Marta. Na ocasião, Lia está tensa pela construção do mapa de sua pesquisa, mas não interfere na atividade. Gabriela é a mais participativa. Marta é contida. Rosa diz: “Calma, Lia, essa pesquisa é uma chatice” (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 17, 11 mai. 2017).

Ainda sobre o posicionamento de Rosa, quando solicitada pelo professor 3, ela toma uma atitude distinta:

Professor 3 comenta que sempre é bom lembrar os objetivos da pesquisa na EJA, Rosa concorda dizendo que alguns conhecem e outros não. Ela está no grupo das que já conhecem, possui esse *status*. Professor 3 pede se ela quer comentar como é a socialização da pesquisa, já que é aluna mais antiga. Ela diz que não quer falar (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 23, 25 mai. 2017).

Parece-me que, quando solicitada pelo professor, ela assume um posicionamento emancipador, escolhendo não se manifestar. Na observação 27, em uma discussão sobre uma atividade de artesanato que fizeram, ela diz: “Se a gente não gosta, mas tá na escola, tem que participar” (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 27, 02 jun. 2017). Desse modo, sua recusa em se pronunciar à classe, em resposta direta ao professor, também pode ter a ver com uma posição de respeito ao que é posto pela escola, ou por aquilo que a escola representa para ela. Assim, ela opta por não seguir em frente com a crítica.

Já no grupo focal, Rosa apresenta o motivo pelo qual não gosta da pesquisa. Quando faço a pergunta, ela é a primeira a se pronunciar, inclusive se sobrepondo a minha fala, dizendo que não gosta da pesquisa. Questiono o porquê, ao que ela responde “porque eu aprendo mais sem pesquisa. A pesquisa trabalha muito a minha mente” (GRUPO FOCAL, Observação 36, 04 jul. 2017).

Ou seja, na percepção de Rosa, faz mais sentido que ela – que está ali para aprender – fique em uma posição de ouvir e absorver aquilo que aqueles que sabem, ensinarão a ela. Vale relembrar que a participante foi alfabetizada adulta e sempre teve um trabalho de esforço físico. Nesse sentido, “trabalhar a mente” com a pesquisa, parece ser algo que ela relaciona exclusivamente à escola e não as suas práticas anteriores ao seu processo de escolarização.

Entendo que Rosa apresenta uma resistência em relação à pesquisa, que pode ter origem em dois pontos: i) a conjuntura do semestre, o qual não apresentava a organização que ela conhecia do processo da pesquisa, realizada no semestre anterior, e ii) a crença em uma concepção autônoma de letramento, em que ela se vê como passiva nos letramentos dominantes. Nesse sentido, resiste, quando na ocasião da pesquisa, há um certo estímulo para que saia desse lugar.

Rosa já teve que passar pela situação de não poder receber uma encomenda pois não sabia assinar seu nome. Nesse sentido, entende o lugar que ocupava na sociedade quando não era alfabetizada. Ela sabe que “[...] supõe-se que grupos

sociais carentes de letramento, mas que vivem num país majoritariamente letrado, terão desvantagens ou ficarão ‘atrasados’, e que seu ‘analfabetismo’ é uma causa principal disso [...]” (STREET, 2014, p. 38). Se, por grande parte da sua vida, sua voz era deslegitimada, como agora poderia considerar que o conhecimento que possui tem valor dentro dos letramentos dominantes?

[...] a transferência de letramento de um grupo dominante para aqueles que até então tinham pouca experiência com a leitura e a escrita implica muito mais do que simplesmente transmitir algumas habilidades técnicas superficiais. Ao contrário, para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita (STREET, 2014, p. 30-1).

Nessa perspectiva, a pesquisa “trabalha muito a mente” para que Rosa possa se reconhecer e se identificar como sujeito consciente de sua realidade, capaz de dialogar e construir conhecimento. É preciso que se quebre barreiras e estigmas que a acompanham durante a vida toda. Certamente, esse processo é muito mais complexo do que desenvolver habilidades e técnicas de leitura e escrita.

Na observação 2, Rita também comentou que não gostava da pesquisa. Esse foi o único momento em que ela trouxe isso à tona. Rita é a participante citada na seção anterior, que queria fazer a sua pesquisa sozinha. Quando, no grupo focal, pergunto se sabiam do funcionamento da pesquisa como princípio educativo na EJA ou se esperavam outra coisa, além da opinião acerca da metodologia, Rita se manifesta:

Rita: Eu já tinha noção, porque como eu já estudei no outro EJA lá do Rio Vermelho, né...

Marina: Lá era assim também?

Rita: Era... assim, a gente trabalhava na aula normal com a pesquisa também. Então, quando eu entrei aqui, pra mim não fez diferença porque já...

Marina: Você já tava habituada...

Rita: Já tava habituada (GRUPO FOCAL, Observação 36, 04 jul. 2017).

Para Rita, parece que, acostumar-se com o funcionamento é uma maneira de lidar com a metodologia de ensino. Ao longo do processo da pesquisa, além de trocar de grupo, ela teve algumas faltas. Portanto, em relação às colegas, estava fazendo etapas da pesquisa que a maioria já havia concluído.

Acredito que esses dois aspectos, somados a crença em um modelo

autônomo de letramento, no qual a função do professor é ensinar e a do aluno é aprender, podem ter criado mais obstáculos para o desenvolvimento do trabalho de Rita “Professor 3 questiona: ‘Para quê serve a escola?’, Rita responde: ‘Para aprender’. Professor 3 rebate: ‘E se não aprender?’, ela diz: ‘É porque não se interessa” (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 2, 30 mar. 2017).

Aqui pude identificar uma visão de que as lacunas no processo de ensino e aprendizagem se deve totalmente à falta de interesse do estudante. Essa perspectiva coloca toda a responsabilidade do “sucesso” da escolarização no aluno.

Em relação às alunas que teciam um discurso a favor da pesquisa, apresentava-se, algumas vezes, uma idealização do processo de aprendizagem. Simone faz uma especulação acerca da metodologia da EJA:

Simone fala a respeito da pesquisa como princípio educativo: “essa forma de ensino acontece aqui porque a gente é mais velho. Minha filha que tem 15 anos tem que aprender da forma tradicional para fazer o vestibular, para ter uma profissão” (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 2, 30 mar. 2017).

A participante é uma das mais falantes e participativas em sala. Ela traz essa percepção que se aproxima de um aspecto que deveria ser preocupação da educação, proporcionar um processo de ensino e aprendizagem para a terceira idade, que não seja voltado ao mercado de trabalho, condizente com o que se apresenta na Política Nacional do Idoso. Na sua perspectiva, isso ocorre no NETI.

Por ser um pouco mais nova (44 anos) que o restante da turma, ela se colocava em um lugar de quem tinha mais facilidade para compreender o conteúdo das aulas. Na observação 3, após o primeiro dia de aula expositiva sobre a pesquisa, ela comenta com a professora 5, que já avisou o professor 3 (quem deu a aula sobre pesquisa) que teve bastante conteúdo “até para mim que pego mais rápido” (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 3, 31 mar. 2017).

Simone também concorda com Rosa, no grupo focal, que a pesquisa “força bastante a mente” (GRUPO FOCAL, Observação 36, 4. jul. 2017), ao complementar a fala da colega. Porém, ela traz um discurso híbrido em sequência, que acha a pesquisa trabalhosa, mas ao mesmo tempo, desacomoda e, por isso, faz aprender mais:

Simone: É, na verdade, a pesquisa tem um pouco de tudo, né. Tem um pouco de tudo, então mexe bastante com a mente da gente, é **bastante**

legal. É, tem um pouco de tudo, então, eles foram bastante, eles foram inteligentes, bastante, pegar uma pesquisa dessa que eu acho que, na verdade... **é chato, eu sei que é chato**, concordo com ela ali, né, que mexe muito com a cabeça, que tem coisa que a gente olha e nem entende, o professor explica, a gente não entende, mas, mas, é porque... é bem profundo, a pesquisa. E porque tem um pouco de tudo, né.

Marina: Então você tem que pegar vários conhecimentos?

Simone: Várias coisas ao mesmo tempo, aí mexe muito com a mente, aí realmente é, é, **fica chato**. Não é aquele tradicional que é decoreba, que a gente vai decorando, decorando texto, e vai fazendo questionário, faz a prova e é aquele questionário, é muito fácil, vai lá, decora o questionário, né, decoreba.

Marina: Exige mais, então, de vocês?

Simone: **É, eu acho bem legal assim** (GRUPO FOCAL, Observação 36, 4 jul. 2017, grifos meus).

Simone traz dois posicionamentos em sua fala: um que retoma a colega Rosa e o outro que reproduz um discurso dominante. Na observação 1, Simone comenta que “o bom dessa matéria é que tem bastante questionário” (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 1, 28 mar. 2017). Ela pode ter mudado de ideia durante esse período, reconhecendo na pesquisa uma situação de aprendizagem diferente da que ela conhecia, ou, ela pode estar tentando falar o que acha que eu gostaria de ouvir, afinal, eu havia perguntado para Rosa, se ela preferia uma aula mais tradicional, ao falar que a pesquisa forçava a sua mente.

Algumas participantes trouxeram impressões significativas acerca da pesquisa. Como Leda, na observação 5:

Chego adiantada. Leda chega. Vê que a aula vai ser sobre a pesquisa, comenta que gosta muito. Que ano passado até o meio do ano ela não entendia muito bem, mas depois que entendeu, adorou. Fala que a colega [Rosa] não gosta, mas ela sim. Conto que também gosto, que quando era criança sempre procurava no dicionário. Ela diz que agora deixa o dicionário ao lado da máquina (de bordado). Leda comenta que é preciso acompanhar, que as coisas mudam muito rápido (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 5, 6 abr. 2017).

Irene, do mesmo grupo de Leda na pesquisa, em concordância, diz no grupo focal:

Eu acho que a pesquisa é bom porque a gente procura mais conhecimento, né? Vai a fundo, procurar, como diz a [nome da professora 5], na fonte, né? É bom isso aí. Muita coisa que eu não sabia, “ah não sabia que era assim”, e a gente leu, né? É bom (GRUPO FOCAL, Observação 36, 4 jul. 2017).

Elas trazem o discurso da aprendizagem de novas coisas, como sujeitos “autônomos”, no sentido freireano. Todavia, penso que ainda havia algumas

limitações aos seus acessos, pelo menos em sentido institucional. Os textos para as pesquisas eram selecionados pelos professores, talvez porque elas ainda não tivessem segurança suficiente para selecionar seus textos para pesquisa. As definições de palavras-chave de suas pesquisas eram efetivamente procuradas por elas, quase sempre nos dicionários disponibilizados para realizar essa busca. Quando não havia a palavra no dicionário, como foi o caso de Rita com o tema renda de bilro, houve um auxílio para a pesquisa no *google*.

Relatados os aspectos em relação à pesquisa como princípio educativo, passo para a próxima seção, com vistas às práticas de letramento das participantes, dentro e fora do contexto institucional.

6.3 AS PRÁTICAS E AS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO EVIDENCIADAS DAS PARTICIPANTES

Pensando na pluralidade de atuações do ser humano, nos diferentes domínios da vida, em uma sociedade grafocêntrica, entendo que, as práticas de letramento das participantes eram inúmeras e distintas. Minha pretensão aqui é perceber quais dessas práticas eram recorrentes e evidenciadas no cotidiano escolar.

Isto posto, busquei compreender as atuações das participantes nas práticas de letramento institucionais e vernaculares, dividindo esta seção em dois tópicos principais: o texto escrito fora do contexto institucional e as atuações em sala de aula. Destaco que, entendo que tanto as práticas dominantes como as vernaculares não são duas classificações estanques, mas imbricadas.

O que ocorre é que os sujeitos lançam mão de estratégias para atuar em uma ou em outra prática. Essas estratégias são advindas e/ou criadas a partir do seu conhecimento enciclopédico e utilizadas da maneira que o indivíduo, que é autônomo, considerar mais adequada.

Por conta disso, esta seção volta o olhar às práticas dominantes e vernaculares das participantes, considerando o recorte institucional da EJA/NETI. Apresento dados advindos do diário de campo, do grupo focal e também do caderno de assessoramento de pesquisa.

6.3.1 O texto escrito fora do contexto institucional

O contato que as participantes tinham fora do contexto escolar com o texto escrito podia ser percebido pelos comentários que faziam no início ou durante a aula. Busquei captar esses momentos, como forma de entender de que modo se relacionavam com o texto escrito no seu cotidiano.

As participantes traziam muitas referências de novela e música. Lia comentava que não perdia shows na beira-mar, Nina e Luzia lembravam artistas da música popular brasileira. A grande maioria tinha alguma rotina religiosa, de diferentes vertentes. Simone trabalhava como cuidadora de idosos e precisava fazer o “relato da madrugada” da senhora que ela cuidava, para repassar ao médico. Luzia vendia cosméticos e sempre levava suas revistas com os produtos. Rita carregava consigo um “livreto de corinhos” da igreja. Leda trabalhava com bordado e gostava muito de livros de receita. Era muito variado o contato que elas tinham com os textos escritos fora do NETI.

Uma prática que chegou a aparecer em anotações de diário de campo em quatro observações diferentes, era o acompanhamento dos cursos disponíveis no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Rita chegou a ir até o IFSC para obter mais informações sobre os cursos. Eu ajudei ela e Luzia verificando no site quais as vagas disponíveis e o professor 2 e a professora 5 também fizeram a busca, em dias diferentes, pois o assunto vinha à tona novamente e conferíamos se tinha algum edital que poderia contemplá-las. Até a finalização de minha pesquisa, não encontramos nenhum, pois era necessário o ensino fundamental completo. Porém, elas tinham interesse em acompanhar, já que pretendiam também fazer o ensino médio.

Rosa fazia várias leituras extraclasse, além de ter se matriculado em um curso de português na igreja. Outra característica dela, era sempre ler o material antes de todos. Se recebiam algo na sala, ela já começava a leitura baixinho, enquanto o pessoal ainda estava se organizando para realizar uma leitura em voz alta. Percebi, ainda, que Rosa buscava validar suas relações com o texto escrito, fora de sala de aula, comigo ou com os professores.

Rosa chega e vem me mostrar o livro que já leu “tudo isso”. O livro é “Conquiste sua independência financeira”. Ela gosta do livro porque no final tem tarefas, como responder a pergunta: “o que você faria com um

milhão?”. Ela diz que o livro é bom porque ainda vai ter uma floricultura, a Rosa de Saron, que é da Bíblia (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 18, 12 mai. 2018).

Ela ainda coloca que um dos motivos de gostar do livro é a apresentação de tarefas, atividade relacionada a uma prática de letramento escolar. Rosa valoriza as práticas de letramentos dominantes, inclusive, ao percebê-lo em uma prática de letramento vernacular, do lazer privado. “Uma percepção do letramento como a principal fonte da supremacia ocidental, do progresso científico etc. está por trás da disposição de se engajar em tarefas letradas específicas” (STREET, 2014, p. 135).

Ainda pensando nas interações das participantes com o texto escrito, fora do contexto institucional, na observação 18, 12 mai. 2017, levei para o NETI uma caixa de livros para doar. Cheguei mais cedo, deixei a caixa na sala de aula e saí para almoçar. Quando voltei, cheguei adiantada para a aula e nenhuma participante havia chegado ainda. Para minha surpresa, alguns livros já tinham sido levados, talvez por alunos de outro período, de outros cursos ou professores.

Entendi essa situação talvez como um alerta do acesso limitado a novos conteúdos e, também, um grande interesse em acessá-los. Porém, ainda assim, como havia vários livros, ainda pude distribuir alguns para as participantes. Um dos livros era oriundo do projeto Cronicar III, do professor Marcos Baltar. Trata-se de um livro, desenvolvido a partir do curso de leitura crítica e produção textual, oferecido pelo Programa de Capacitação da UFSC, para os servidores da universidade. Nele, contêm as crônicas dos alunos da turma 01/2012, que consiste na terceira edição. O livro é composto por 19 crônicas e 19 autobiografias de seus autores.

Apresentei rapidamente o contexto desse livro, especificamente, pelo seguinte motivo: Rita o escolheu para a leitura, na Observação 18, 12 mai. 2017. Na observação 21, dia 19 mai. 2017, Rita me conta com empolgação que encontrou o *Antônio* (Nome fictício. Escolhi um pseudônimo para dar conta do modo íntimo como ela se referiu a um dos autores das crônicas). Em um primeiro momento, não entendi quem era, tal foi a naturalidade que pensei que se referia, realmente, a alguém do NETI, que nós duas conhecíamos.

Então, ela falou que era o *Antônio do livro*. Lembrei qual tinha sido o livro escolhido por ela e perguntei como isso tinha acontecido e como ela o reconheceu. Ela contou que *Antônio* trabalha no hospital universitário e ela foi até lá marcar um exame para uma senhora necessitada. Como no livro tinha a foto dos autores, ela o

reconheceu, e foi falar com ele. “Contou para ele que o viu no livro porque a moça [eu] que faz pesquisa na sala trouxe o livro” (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 21, 19 mai. 2017). Ao me contar essa história, ela estava nitidamente feliz com o ocorrido, de ter encontrado alguém que estava no livro que ela tinha lido.

Esse encontro entre autor e leitora carrega um significado muito grande. O acesso à materialidade do livro, representativo de *status* cultural, foi promovido a um grupo no qual nem todas as pessoas poderiam ter esse acesso. Apenas uma semana depois, Rita não só tinha lido o livro que escolheu, como teve a oportunidade de encontrar um dos seus autores. É comum que haja um distanciamento entre texto e leitor, ainda mais numa perspectiva de trabalho descontextualizado.

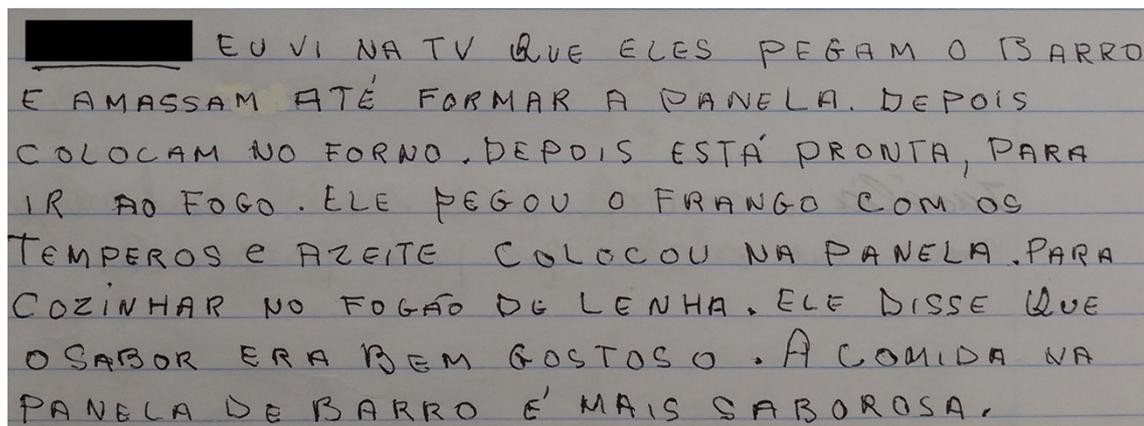
Nesse caso, além de a participante ter conhecido o histórico de produção do livro, pois eu havia apresentado a ela, houve uma situação específica de reconhecimento de contexto de produção e contato direto com o autor. A aproximação entre autor-texto-leitor possibilitou também a quebra barreiras impostas pelo letramento autônomo que consideram o texto deslocado de seu contexto, o autor como produtor poderoso do conhecimento e o leitor como receptor.

A última situação específica que retrato aqui se relaciona diretamente com a pesquisa em sala de aula.

Nina comenta que no domingo assistiu um documentário com o marido da Fernanda (Lima), que ele quis cozinhar na panela de barro que foi feita pela dona do sítio. Ele ensinou a fazer a panela e ele cozinhou com a panela (tecnologia da cerâmica) (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 13, 2 mai. 2017).

Quando Nina contou essa história, era perceptível seu encantamento pelo fato de não só ter construído a panela, como depois poder utilizá-la para cozinhar. Essa participante, era uma das que estava insatisfeita com seu tema de pesquisa e desejava modificá-lo. Na observação 18, 12 mai. 2017, definiu que o tema de sua pesquisa seria sobre o surgimento da panela de barro. Ela escreveu em seu caderno de assessoramento de pesquisa, os saberes prévios sobre o tema:

Figura 3 - Saberes prévios de Nina sobre a panela de barro



EU VI NA TV QUE ELAS PEGAM O BARRO
 E AMASSAM ATÉ FORMAR A PANELA. DEPOIS
 COLOCAM NO FORNO. DEPOIS ESTÁ PRONTA, PARA
 IR AO FOGO. ELE PEGOU O FRANGO COM OS
 TEMPEROS E AZEITE COLOCOU NA PANELA. PARA
 COZINHAR NO FOGÃO DE LENHA. ELE DISSE QUE
 O SABOR ERA BEM GOSTOSO. A COMIDA NA
 PANELA DE BARRO É MAIS SABOROSA.

Os saberes prévios escritos por Nina são resultantes do documentário que assistiu sobre a confecção da panela. Foi a partir desse material audiovisual que ela definiu o seu tema de pesquisa. Ela realizou a transição de uma prática de letramento vernacular para transformá-la em uma prática de letramento dominante, a ser trabalhada na escola. Ao trazer uma interação de seu lazer privado, como ponto de partida para o seu desenvolvimento escolar, Nina protagoniza a proposta de seu processo de ensino e aprendizagem por meio da pesquisa como princípio educativo.

Elas [práticas vernaculares] também podem ser uma fonte de criatividade, invenção e originalidade, e o vernacular pode dar origem a novas práticas – improvisadas e espontâneas – que incorporam diferentes conjuntos de valores advindos de práticas dominantes (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 253, tradução minha)²³.

Durante minha estada em campo, pude perceber que as práticas das participantes eram muito heterogêneas. Cada uma delas era constituída por uma diversidade de outras interações fora da escola, que apareciam em seus discursos. A diversidade dos letramentos vernaculares dá possibilidades de mais vozes e um apanhado de diferentes vozes (BARTON; HAMILTON, 2012).

Conforme a classificação de Barton e Hamilton (2012), em relação aos textos que circulam nas práticas de letramentos vernaculares, a grande maioria estava envolvida em lazeres privados, pois consistiam no contato diário com livros, revistas, filmes, novelas, documentários e música. Havia, também, a presença dos conhecimentos específicos, uma vez que, muitas delas tinham habilidades como

²³ They may also be a source of creativity, invention and originality, and the vernacular can give rise to new practices – improvised and spontaneous – which embody different sets of values from dominant literacies (BARTON; HAMILTON, 2012, p. 253).

culinária, bordado, pintura, que eram desenvolvidas com o apoio de manuais ou outros materiais didáticos, que não necessariamente eram escolares.

Como já dito, Nina possuía um vasto conhecimento sobre história, cinema e arte em geral, referentes a letramentos dominantes. Durante o semestre, fazia menção a filmes que relacionava com situações ocorridas em sala, bem como trouxe colaborações a respeito da contribuição de Oscar Niemeyer na construção de Brasília, do show de Baby Consuelo em Florianópolis e da relação conjugal de Zelia Gattai e Jorge Amado. Em todas essas ocasiões foi oportunizado à Nina a manifestação de seus conhecimentos e a construção de novos, a partir da interação com a turma.

Leda, Irene, Rita e Lia tinham habilidades de costura e culinária. Trocavam receitas e dicas de artesanato cotidianamente. Inclusive, em uma ocasião, Leda trouxe para mim a cópia de uma página um livro de receitas, com as adaptações que fez indicadas à caneta, que ensinava a fazer o pão que ela havia levado para o lanche. Quando levavam seus trabalhos de bordado ou crochê, todas se interessavam em compreender o processo de confecção.

Oswaldo fazia aulas de pintura e também levava seus quadros para a sala de aula, a fim de mostrar os trabalhos que já havia realizado. Justina e Rita faziam renda de bilro, artesanato característico de Florianópolis. Outras colegas tinham interesse em aprender a técnica.

Por fim, Luzia e Lia demonstravam bastante afinidade com música, comentando sobre shows e artistas em alta na época, além de ritmos e preferências. As trocas realizadas entre as participantes acerca de letramentos que ocorriam fora da instituição eram frequentes e isso promovia um acesso maior a novas práticas, uma vez que, a apresentação de uma participante poderia estabelecer o alcance de outra a um novo texto.

De fato, as interações que se davam em sala de aula eram permeadas tanto por práticas vernaculares individuais quanto por práticas dominantes específicas, diretamente relacionadas aos contextos de cada uma das participantes. O encontro promovido em sala de aula possibilitava o reconhecimento de saberes e, também, a construção.

Dito isso, passo, a seguir, para o tópico que se refere às atuações das participantes em sala de aula. Como elas lidavam com o texto escrito, pensando em

práticas de letramento dominantes, dentro da escola e a construção dessas relações no cotidiano institucional.

6.3.2 As atuações em sala de aula: uma amálgama de concepções enraizadas e olhares críticos em desenvolvimento

Posso dizer que, por conta do contexto de terceira idade, havia uma certa flexibilidade na constituição do evento de letramento aula. No sentido de que, a cobrança constitutiva da cultura escolar que, geralmente, há nas turmas de ensino fundamental, do tipo: os alunos devem se manter em silêncio, não utilizar celular, entregar os trabalhos até determinada data ou haverá alguma punição avaliativa, não ocorriam no NETI.

Era comum algum celular tocar durante a aula e, algumas vezes, ocorreu de Luzia, que era mais expansiva, atender ainda dentro da sala. Não havia datas fixas para entrega de atividades, o que, às vezes, causava um certo incômodo em algumas participantes, que preferiam um cronograma pré-definido.

Não há uma cobrança linear acerca das tarefas. Normalmente, o professor que passa a tarefa é o mesmo que cobra, mas, às vezes, ocorre de outros professores perguntarem sobre a tarefa. Como cada professor vai apenas uma vez por semana, talvez esse intervalo também colabore para o esquecimento (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 16, 9 mai. 2017).

O que havia era algum acordo oral que, em alguns momentos, acabava se perdendo, pois, às vezes nem estudantes nem professores lembravam de retomar a atividade.

Rosa comenta que esse ano está diferente do ano passado e “por isso a gente tá perdido”. Professor 3 explica o contexto do corpo docente, falta de professores etc. Há discussão sobre a dinâmica das aulas e a falta de sequenciamento (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 20, 18 mai. 2017).

Esse ponto foi retomado na conversa do grupo focal. Ao final da conversa, quando pedi se desejavam falar mais alguma coisa sobre o tema, Luzia se manifesta. Ela exemplifica sobre as aulas de inglês que tiveram e não consigo compreender se ela se refere a uma aula especificamente. Mas, ela argumenta que não teve explicações acerca das atividades das aulas de inglês, apenas recebeu a tarefa para fazer em casa e, depois, não teve um retorno.

Luzia: Tem coisa por exemplo, que apareceu nos textos, nas coisas que a professora deu, no inglês, né, a gente olha nas fotos, né, mas a gente não sabe muito bem a pronúncia. Quer dizer, pra fazer um trabalho, né, muita gente não sabe nem entender o nome dela, né. Então, vê mas não entende, poderia ser mais assim, fazer mais comentários em sala de aula, o que que a Simone aprendeu, né? O que que a Lia aprendeu também? Descobriu tal coisa, ah, entendi alguma coisa...

Marina: Então tu acha que tinha que ter mais uma conversa com vocês direta sobre como que tá o aprendizado de vocês?

Luzia: É! É!

Marina: A partir da visão de vocês?

Luzia: É! Então, os professores fazer pergunta também pra gente, né... (GRUPO FOCAL, Observação 36, 04 jul. 2017).

Parece-me que há duas questões concomitantes nesse diálogo: i) a falta de *feedback* nessa ocasião específica e ii) a manifestação acerca dessa situação não ser feita diretamente aos professores. Conforme já comentei, a falta de articulação tornou a organização mais difícil e, conseqüentemente, o *feedback*. Acredito que, anteriormente, a professora articuladora trazia esse retorno para as participantes, bem como estava em constante interação com elas, verificando as dificuldades, o desenvolvimento e o processo de aprendizagem pela pesquisa.

Além disso, o contexto do corpo docente naquele semestre estava defasado. Houve troca de gestão na prefeitura, o que trouxe mudanças no contexto escolar, causando greve antes do início das aulas e outras paralisações durante o semestre.

O fato de os professores contextualizarem às participantes acerca do momento do corpo docente e da área da educação na prefeitura de Florianópolis permite um entendimento da realidade em que estão inseridos.

Para ser um ato de conhecimento, o processo de alfabetização de adultos deve, de um lado, necessariamente, envolver as massas populares num esforço de mobilização e de organização em que elas se apropriam, como sujeitos, ao lado dos educadores, do próprio processo. De outro, deve engajá-las na problematização permanente de sua realidade ou de sua prática nesta (FREIRE, 1981, p. 45).

Os professores informavam para a turma todas as questões, deixando-os a par dos motivos da greve, da falta de professores, da sobrecarga de aulas, da retirada do cargo de professor articulador. As participantes apoiavam os professores e percebiam os efeitos disso tudo em sala de aula, principalmente, sem articulação e sem oficina de língua portuguesa.

Dado esse pano de fundo, na continuidade da conversa do grupo focal, em que se via a necessidade de *feedbacks*, as participantes apresentaram soluções para o melhor andamento das aulas.

Lia: A professora tinha que dar aula de inglês, ensinar, pra depois dar o texto. Ela chega assim com a folha solta.

Marina: Então língua estrangeira é uma coisa que tá faltando, por exemplo. [várias participantes falam ao mesmo tempo]

Leda: Ela dá o texto pra gente caçar as palavras, mas a gente não sabe a pronúncia.

Lia: Nem a pronúncia e nunca falou nada.

Natália: Ele falou com vocês, procurou lá na internet.

Lia: E quem não tem internet?

Natália: Dicionário.

Lia: E quem não tem dicionário?

Natália: Tem tudo, amor.

Lia: Ela tinha que explicar no quadro (GRUPO FOCAL, Observação 36, 04 jul. 2017).

Penso que, nesse trecho, há dois aspectos a serem observados: uma reivindicação da falta de contextualização da atividade, ao mesmo tempo em que são apresentadas soluções que condizem com o imaginário que caracteriza as práticas de letramentos pedagogizadas. As participantes lançam mão do que conhecem como escola e entendem que, para que seu processo de ensino e aprendizagem possa ser efetivo, é preciso que, o conteúdo seja ensinado e depois seja feita uma atividade (nessa ordem), além de ter que haver uma explicação utilizando o quadro.

Assim, pensar o letramento escolher pressupõe também refletir sobre as culturas escolares que nos apresentam um conjunto de cenas de letramento específicas dessa esfera, atreladas a “aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como uma organização” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68). O preenchimento do diário de classe, as interações diárias no momento da “chamada” e as formas de organização de informações na lousa mostram usos cotidianos do letramento escolar (BUNZEN, 2010, p. 102).

Outra situação em que se evidenciava essa forma de organização escolar, era a frequente preocupação em copiar para o caderno exatamente da mesma forma que estava no quadro. Questionavam desde o número de linhas, até a distribuição do texto no espaço da folha. Se era preciso colar uma folha no caderno, também tinham dúvidas de como deveriam realizar a colagem, esperavam a validação dos professores para isso, mesmo que eles já tivessem explicitado que poderiam fazer como quisessem. Esses fatos evidenciam que:

Mas a escola como instituição encontra sua forma principal de expressão num tipo particular de linguagem, evidente não só no discurso dos professores e do texto dos materiais escritos, mas também na sala de aula, nas paredes e no fluxo de papelada burocrática por meio do qual ela constantemente se significa e se reproduz. A linguagem do professor e do texto posiciona os sujeitos (seja estudante, seja pesquisador), prende-os a seus assentos e os localiza num espaço construído social e autoritariamente (STREET, 2014, p. 136).

Penso que dois fatores podem ter colaborado para que as participantes não trabalhassem a autonomia em relação aos seus próprios materiais. O primeiro se deve a uma cultura escolar dominante, em que o professor é o detentor do conhecimento em qualquer circunstância e, por isso, deviam esperar a sua aprovação. O segundo talvez seja uma extensão da forma como era conduzido o trabalho com a pesquisa, uma vez que, só poderiam escrever no caderno de assessoramento de pesquisa, depois de o rascunho ser aprovado pelos professores.

Lia pergunta qual matéria é hoje, provavelmente preocupada em onde deve copiar o texto do quadro, para que seu caderno fique organizado por matéria. Professor 3 reitera que o trabalho é por áreas de conhecimento e não por disciplinas. Com o texto no quadro, a preocupação em copiar é maior que ouvir o professor, em todas as ocasiões. Todas estão concentradas em copiar. Enquanto o professor fala, Lia e Gabriela conversam entre si sobre o que está no quadro, para copiar como está lá (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 5, 6 abr. 2017).

A valorização de se ter o conhecimento sistematizado no quadro e a necessidade disso para esse grupo específico fica ainda mais evidente em outra ocasião, ocorrida na observação 8. O professor 2 retoma os aspectos do resumo que tinham sido passados pela professora 1, que era substituta de língua portuguesa e teve o contrato finalizado. Desse modo, o professor 3 busca realizar o fechamento da atividade, que havia sido iniciada com a leitura do texto, respostas a um questionário e construção de um mapa conceitual com os pontos principais do texto.

Professor 2 passa no quadro que o resumo deve ter introdução, desenvolvimento e conclusão. Coloca as etapas para a construção do resumo: 1. Leitura; 2. Mapa do assunto; 3. Sublinhar pontos principais; 4. Pesquisar no dicionário palavras desconhecidas; 5. Juntar as partes destacadas em outro texto.

Leda confunde os passos do resumo, com as questões sobre o texto, passadas pela professora 1 na observação 1. Rita também confunde. Talvez isso ocorra porque os passos do resumo haviam sido trabalhados

apenas oralmente, já as perguntas sobre o texto tinham sido escritas no quadro (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 8, 11 abr. 2017).

Minha percepção ao longo da estadia em campo, em consonância com o fragmento acima citado, é a de que há a supervalorização do texto escrito em detrimento do texto oral, que são vistos separadamente e não como um *continuum*.

Mas esse aspecto interativo do letramento e oralidade tende, dentro da prática real, a ficar disfarçado por trás de prescrições e convenções linguísticas que representam as modalidades linguísticas como totalmente separadas, como se existisse uma “grande divisão” entre oralidade e letramento. Essa concepção de letramento parece ser um dos principais meios pelos quais um modelo autônomo de letramento é interiorizado e disseminado na sociedade contemporânea (STREET, 2014, p. 130).

Quando o professor 2 retoma o conteúdo que havia sido trabalhado pela professora 1 e as participantes entendem que se tratava do questionário, é perceptível que não houve uma compreensão da atividade realizada, mas sim, uma pressuposição de que, se o conteúdo considerado importante estava sendo retomado, provavelmente, era aquele que estava registrado no caderno. Isso aparecia também nas conversas entre as participantes.

Irene e Rosa vêm me perguntar o que a professora 8 tinha dito para fazer com o material. Rosa diz que com a professora 5 (ex-articuladora) era diferente, tinha papel para ler, agora é só “fala”. Comenta que sem articuladora é difícil, porque cada professor fala uma coisa (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 20, 18 mai. 2017).

Rita pede se não tem como dar uma cópia do texto para elas. Esse comentário condiz com a reclamação de Rosa que diz que esse ano é só “falado” e falta material escrito (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 21, 19 mai. 2017).

Nos fragmentos acima, é possível perceber que, há valorização do texto escrito em relação aos aspectos teóricos da pesquisa. Tanto Rita quanto Rosa já tinham tido experiências anteriores com a pesquisa e, pelo que descreveram, anteriormente, tiveram mais acesso a materiais escritos em relação às diretrizes do trabalho. Essa parece ser a principal reivindicação das duas participantes, motivada por vivências anteriores.

A percepção de algumas alunas sobre si mesmas demonstrava um tom de autodesvalia. “A auto desvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores” (FREIRE, 2015, p.

69). Muitas vezes, aparecia em forma de depreciação das próprias habilidades, condizentes com a marginalização da sociedade em relação à terceira idade e, principalmente, a parcela não escolarizada.

Já no primeiro dia de observação, Luzia ao falar da organização de seu caderno, diz em tom depreciativo: “O meu caderno está uma coisa de analfabeto, uma loucura” (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 1, 28 mar. 2017). Giroux aponta que, “como construção social, a alfabetização não só nomeia experiências consideradas importantes para uma dada sociedade, como também realça e define, pelo conceito de *analfabeto*, aquilo que se pode denominar a ‘experiência do outro’” (GIROUX, 2011, p. 51-2, grifo do autor).

Nessa mesma perspectiva, na observação 16, Lia protagoniza a seguinte cena, após a leitura de um poema pelo professor 2:

Lia fala que na aula passada teve poema e começa a ler. Interrompe a leitura e diz que tem que voltar para a alfabetização, depreciando sua própria leitura. Interrompe de novo e diz para outra pessoa ler. Muda de ideia e segue a leitura. Finaliza dizendo que não sabe ler (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 16, 9 mai. 2017).

Na observação 18, a professora 8 pergunta quem gostaria de ler e Lia se prontifica, com a ressalva: “eu não sei ler direito, mas eu quero aprender” (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 18, 12 mai. 2017). Esses episódios refletem um estigma imposto àqueles que não dominam o código ou a variedade padrão da língua.

Concepções errôneas sobre seu próprio “analfabetismo”, por exemplo, continuam a debilitar muitos adultos em situações onde o estigma deriva de uma associação equivocada de dificuldades de leitura e escrita com ignorância, atraso mental e incapacidade social. Quando se descobre que muitos assim rotulados, seja por si mesmo ou por outros, têm na verdade pequenas dificuldades com ortografia, decodificação, estrutura da frase ou do parágrafo (ou simplesmente pronúncia não padrão!), é espantoso que tanto peso cultural e emocional tenha sido imposto a eles (STREET, 2014, p. 40).

Além dos episódios de autodesvalia, também havia algumas situações em que apareciam julgamentos de como uma ou outra lidava com as atuações em sala de aula. Na ocasião da doação de livros, Gabriela não escolheu nenhum. Rosa rapidamente se dirigiu a ela, estimulando-a a pegar um livro e disse: “Tu não gosta de ler?”, ela responde um tanto constrangida: “gosto...” (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 18, 12 mai. 2017).

Para Street, essa é uma das formas pela qual se constrói e interioriza o modelo autônomo de letramento. Ele intitula essa ação de “privilegiamento”, definindo-a como “[...] as maneiras como se confere status à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também fossem superiores [...]” (STREET, 2014, p. 130).

Apesar de ainda haver muitas interações que reproduzem a perspectiva de um letramento autônomo, há indícios de outros pontos de vista, mais críticos, conscientes e próximos de um letramento ideológico. Assim como a crítica feita ao desenvolvimento da aula de inglês, dito no grupo focal, e descrito nesta seção, observei outros momentos em que foram questionadas as práticas que ocorriam dentro da escola.

Na observação 21, a proposta era de, durante toda a tarde, desenvolver uma produção textual de literatura de cordel. Isso porque, haveria um sarau na escola onde está alocada a EJA – Centro I, em que o NETI faz parte como polo avançado. Nesse sentido, suas produções também seriam expostas lá. Como o sarau ocorreria fora do horário de aula delas, não demonstram muita animação em participar. Porém, a professora 8 explica que poderiam realizar a atividade e que ela, pessoalmente, levaria as poesias para a exposição.

Para isso, no início da aula, a professora 8 fez a leitura de um texto sobre a literatura de cordel e, então, propôs uma atividade de rimas. Há várias palavras recortadas no meio da sala, na qual as carteiras estavam dispostas em círculo, e as participantes deveriam formar pares para auxiliá-las na produção de suas poesias. A partir das rimas feitas, poderiam construir suas poesias. Não havia tema ou contexto específico para a produção.

Entro no banheiro, no intervalo, e Luzia está falando sobre a produção textual para Leda: “o problema é que poesia a gente nem lê quase, daí vai fazer como?” – é nítida a crítica em relação a não ler/reconhecer o gênero, o que dificulta a produção (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 21, 19 mai. 2017).

Ainda que não tenha se pronunciado em sala de aula, talvez no sentido de evitar um confronto com a professora, Luzia percebe o problema de elaborar uma poesia sem conhecer o gênero. Sente falta do reconhecimento do gênero, do contexto de produção, de orientações específicas ou não o entende como

pertencente a sua cultura. Nesse momento, Luzia demonstra um posicionamento de uma consciência crítica, que se estabelece em um modelo ideológico de letramento. A participante percebe que, a proposta de uma produção que não aborda o contexto situacional, distancia a língua dos sujeitos e a objetifica.

As relações estruturadas de língua falada e escrita devem ser explicadas em termos de contexto social de oralidade e letramento em diferentes tradições letradas, em vez de exigências cognitivas de produção de linguagem ou aspectos estruturais isolados (universais) das modalidades falada e escrita (STREET, 2014, p. 24).

Algumas vezes, houve atividades diferenciadas, como fazer exercício de alongamento do lado de fora do NETI, na pracinha em frente à UFSC e a produção de uma boneca de pano, chamada abayomi. A boneca era produzida por mulheres negras, nos navios negreiros, com pedaços de pano retirados de suas saias, construída apenas com nós, sem nenhum tipo de costura. Esse contexto foi dado às alunas, assistiram um vídeo no *youtube* e também ouviram a leitura de um texto.

Na observação 25, regida pelo professor 2 e pela professora 7, durante a produção das bonecas, trocaram experiências, comentando que aquelas que já tinham uma noção de costura, fizeram uma produção melhor. Simone não participa da atividade. “Simone não produz, diz que não gosta dessas coisas, que vai para a aula para aprender, não para fazer bobagem (entre colegas)” (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 25, 30 mai. 2017). Apesar da contextualização, Simone não compreendeu aquela atividade como uma forma de aprendizado.

Na observação 27, em que a aula era regida pelas professoras 8 e 5, sendo a 5 a ex-articuladora, há uma discussão sobre a aula de produção da abayomi. Como é recorrente, reivindicações e reclamações aparecem nas aulas dessa professora, a qual elas têm proximidade, confiança e percebem uma relação menos assimétrica.

Luzia comenta que a aula de terça não está boa. Novamente a reclamação aparece na aula das professoras 5 e 8, quando se sentem à vontade para dialogar. Luzia reclama que a professora 7 trabalha como se tivesse falando com criança e que não é preparada para trabalhar com adulto. Simone reafirma.

Há discussão do porquê ter havido a atividade de produção da abayomi. Simone, Luzia, Rosa comentam que querem conteúdo, que estão aqui para estudar e não para ficar fazendo boneca. É clara a concepção de letramento escolarizado do gênero aula.

Rosa diz: “se a gente não gosta, mas tá na escola, tem que participar”. Nina concorda.

Todas se manifestam, causa uma conversa mais acalorada. Rosa sugere

que escrevam e mandem para os professores, para não tomar o tempo da aula. Rosa defende a aula e os professores. Luzia fala que se continuar assim, só ela fica na escola. Rosa retruca dizendo que se tiver um professor, ela continua vindo (DIÁRIO DE CAMPO, Observação 27, 2 jun. 2017).

Nesse excerto, há, novamente, críticas e possíveis soluções por parte das participantes. O fato de elas sentirem que a professora as trata como crianças mostra um parecer que há muito se discute na educação de jovens e adultos. Essa avaliação pode ter sido estimulada pelo fato da atividade envolver o trabalho com a produção de uma boneca. Algumas das participantes entenderam isso como “perder” uma aula.

Ainda que se reconheça e defenda a organicidade entre as diferentes etapas e modalidades, as diferentes fases da vida exigem a organização de processos educativos específicos que reconheçam o que é próprio de cada tempo. Assim, se faz necessário identificar algumas características centrais das diferentes idades da vida, a saber, a infância, a juventude, a adultez e a velhice, no sentido de considerá-las como basilares para a elaboração de propostas educativas (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 30).

Considerando as especificidades que devem ser levadas em conta para o trabalho no NETI, talvez as propostas educativas deveriam prever uma participação maior da turma nas decisões. Nessa ocasião, por um lado, as participantes agiram com autonomia para enfrentar a situação e criticar a postura da professora 7. Por outro lado, mantiveram uma concepção de aula que não permite sair do quadro com conteúdo e atividades, como se só esse processo de ensino e aprendizagem tivesse o efeito desejado.

Tendo compreendido as práticas de letramento das participantes, dentro e fora do contexto escolar, bem como seus posicionamentos e suas interações, entendo que as participantes apresentaram um desenvolvimento significativo da sua consciência crítica e do protagonismo nos seus processos de ensino e aprendizagem. Porém, a construção social do que é escolarização ainda é evidentemente pautada no modelo autônomo de letramento, considerando perspectivas que são constituídas ao longo da vida e não só a partir do momento em que se vinculam a uma instituição de ensino. Dito isso, passo às considerações finais.

7 CONCLUSÃO

Considerando o campo de pesquisa escolhido, o NETI, o contexto específico da EJA na terceira idade, a metodologia da pesquisa como princípio educativo e a necessidade de pesquisas em linguística aplicada que abordassem as questões do letramento na terceira idade em contextos institucionais, a proposta deste tese consistia em responder a seguinte questão: quais relações com o texto escrito são (re)criadas e (re)construídas por estudantes da terceira idade, a partir de suas atuações em práticas institucionais específicas, na execução da pesquisa como princípio educativo?

Para respondê-la, tracei um objetivo geral que consiste em entender as práticas de letramento das participantes e suas relações com o texto escrito, com vistas às (re)significações (ou não) das práticas pré-existentes, levando em conta o ambiente institucional. Já os objetivos específicos delineados foram os seguintes: i) compreender como o letramento é concebido, do ponto de vista das participantes, considerando suas práticas pré-existentes; ii) situar a pesquisa como princípio educativo como metodologia de aprendizagem para a terceira idade; iii) explicitar as atuações das participantes nas práticas de letramento institucionais e vernaculares.

A fim de entender como o letramento é concebido, do ponto de vista das participantes, considerando suas práticas pré-existentes, busquei identificar as motivações delas para participar e permanecer na EJA, além de entender de que maneira a escolarização influenciou na reconstrução de saberes.

Dito isso, pude compreender que as motivações são diversas e condizem com outros estudos realizados. Abrangem a influência familiar, investimento pessoal, utilização do tempo livre, indicação médica e vontade de mudar. Algumas participantes têm a perspectiva de melhorar a vida profissional com a conquista do diploma do ensino fundamental, pois, em vários anúncios de emprego ele é exigido.

Por outro lado, algumas delas não encontraram apoio da família ou de pessoas de sua convivência, sendo até vítimas de provocações, conforme relataram. De maneira geral, tentavam não se abalar com esse tipo de comentário, considerando seus objetivos de permanência maiores do que as intromissões externas. Inclusive, dividir isso com as colegas, era uma forma de obter apoio daquelas que se encontravam no mesmo contexto.

As motivações se relacionavam diretamente com as práticas de letramento

em que atuavam na escola, pois, a partir do momento em que acessavam novos conhecimentos ou redescobriam aspectos de interações que já conheciam, o estímulo para frequentar o ambiente institucional aumentava. De fato, a motivação para procurar a EJA não garante a sua permanência. Todavia, isso foi alimentado com as práticas de letramento possibilitadas no processo de escolarização, principalmente, em momentos que eram representativas de letramentos vernaculares já conhecidos pelas participantes.

Na identificação da reconstrução de saberes a partir do acesso à escola, pude entender que, não só a aproximação do ensino básico com o ensino superior e de novas tecnologias possibilita a ressignificação de práticas. É evidente que, para as participantes, o NETI tem um significado muito maior do que a escolarização em si. Inclusive, atingido o número necessário de horas frequentadas para certificarem, elas têm autonomia para decidir se permanecem na turma ou se realizam a prova para se formarem no ensino fundamental. Rosa, Luzia, Rita e Osvaldo já estavam há algum tempo frequentando o NETI e, até o momento em que estive presente, não tinham pretensão (ainda) de realizar a prova para passar para o ensino médio, que não era responsabilidade da prefeitura, mas do estado, e possuía outras configurações de organização.

Nesse sentido, pude constatar que as relações das estudantes da terceira idade com o texto escrito, a partir de um contexto institucional, consistem em uma simbiose entre as práticas vernaculares e as práticas dominantes. Elas lançam mão de seu conhecimento de mundo para atuar nas práticas escolares e vice-versa. Além disso, a identificação de aspectos do modelo autônomo de letramento em seus discursos, advém de interações pré-escolares, dada uma cultura ocidental que considera um único letramento como adequado.

O letramento pedagogizado que temos discutido se torna, então, um conceito organizador em torno do qual se definem ideias de identidade e valor social; os tipos de identidade coletiva a que aderimos e o tipo de nação a que queremos pertencer ficam encapsulados em discursos aparentemente desinteressados sobre a função, o propósito e a necessidade educacional desse tipo de letramento (STREET, 2014, p. 141).

Por conta disso, percebi que, a expectativa de estar em um ambiente que propiciasse um letramento pedagogizado era originária muito mais de um imaginário coletivo acerca da cultura escolar, do que o que realmente as participantes

buscavam ao procurar a EJA/NETI.

Assim, a ampliação de suas atuações e relações com os textos escritos se deu de maneira progressiva e, na percepção das participantes, elas tiveram acessos a textos, filmes, documentários que, talvez, fora dali não tivessem. Além disso, puderam refletir sobre esses temas em grupo, construindo conhecimentos juntas. De todo modo, para além das relações com o texto escrito, também construíram relações pessoais e atribuíam o crédito disso à busca comum por novos conhecimentos.

Para compreender a metodologia da pesquisa como princípio educativo para a terceira idade, fiz uma articulação entre o trabalho realizado em sala de aula e a perspectiva das participantes acerca da metodologia de ensino. Para entender o modo como a pesquisa das participantes foi delineada ao longo do semestre, construí uma linha do tempo descritiva, na qual pude perceber que, até, mais ou menos, metade das observações, as estudantes ainda não tinham segurança acerca de suas próprias pesquisas, bem como, algumas ainda estavam participando de grupos e temas nos quais não gostariam de estar.

De maneira progressiva, o processo foi se assentando, até que as participantes puderam compreender seus lugares em suas pesquisas. A falta de uma professora articuladora foi um aspecto muito citado por participantes e professores, como necessário para um melhor andamento da pesquisa como princípio educativo.

A perspectiva que algumas delas possuíam acerca da metodologia, consistia em algo que era uma “chatice” e que “trabalhava muito a mente”. Já outras, consideram uma oportunidade de aprendizagem e de aprofundamento. Nos momentos da pesquisa, eu era solicitada também como uma professora regente, auxiliando as participantes na organização e execução de seus trabalhos. Durante esses momentos, as dúvidas pontuais acerca de escrita e organização textual eram recorrentes. A validação por parte dos professores de tudo que colocavam no caderno também era uma prática constante.

Para compreender as atuações das participantes nas práticas de letramento institucionais e vernaculares, busquei entender as interações das participantes com o texto escrito fora do contexto institucional, de acordo com aquilo que demonstravam em sala de aula, considerando também as suas atuações no cotidiano escolar. Perceber as relações entre as práticas institucionais e

vernaculares, possibilitou-me enxergar que esses letramentos não se encontram completamente separados e bem definidos no dia a dia dos indivíduos.

Assim, observar e entender que as participantes frequentavam outras instituições reguladoras do letramento como igreja, permitiu uma melhor compreensão das atuações das participantes. Durante os comentários em sala de aula, pude perceber também que, as práticas condizentes ao modelo autônomo do letramento partem de algo maior que a escola ou que a igreja. “A fonte, porém, pode não ser a própria escola, mas derivar de correntes culturais e ideológicas mais amplas que influenciam tanto o lar quanto a escola” (STREET, 2014, p. 135).

A expectativa de uma escola aos moldes positivistas, ainda vigente no imaginário social, com uma cultura escolar permeada de aspectos que definem a sua organização, era presente. Em alguns momentos, essa expectativa era atendida, porém, o fato da metodologia de ensino ser a pesquisa como princípio educativo, rompia com essa expectativa constantemente, pois, aquilo que elas conheciam como escola ou como aula, muitas vezes, acabava não acontecendo.

Nas atuações cotidianas, havia uma autocobrança por parte das participantes, de copiar os conteúdos exatamente como estavam no quadro, de colar da maneira correta no caderno, de estruturar o texto nas margens que os professores indicassem etc. Quando se tratava do caderno de assessoramento de pesquisa, esses aspectos tinham uma atenção maior, já que se tratava de um documento avaliativo.

Em meu olhar de pesquisadora de linguística aplicada, dos estudos do letramento e da pedagogia crítica freireana, considerei que as participantes puderam, em termos, atravessar a consciência ingênua, desenvolvendo uma consciência mais crítica. Foi um semestre atípico, que desviou das práticas comuns àquele contexto, o que gerou consequências no cotidiano escolar. Porém, não posso afirmar que as dificuldades apresentadas pelas participantes se devem única e exclusivamente ao fato dessas alterações constitutivas da instituição, podendo ser, inclusive, parte dos seus processos de ensino e aprendizagem.

Para que as participantes se reconhecessem como autoras de suas pesquisas, foi um processo de construção ao longo do semestre e, só começou a apresentar indícios, ao final. Como as aulas ocorriam três vezes por semana, quando não havia pesquisa em um dos dias, o intervalo entre uma pesquisa e outra era mais extenso. Penso que isso se dava pelo fato do contexto da terceira idade,

em que se prezava o bem-estar das estudantes, antes da rigidez de processos e tarefas. Quando isso ocorria, o esforço para retomar a cadência das atividades era muito maior, porém, trata-se de um fator constitutivo da metodologia de ensino escolhida.

Considero que as participantes demonstraram indícios da passagem de práticas do modelo autônomo para o modelo ideológico, em ocasiões não relacionadas diretamente ao texto escrito físico: reivindicação de materiais escritos para a pesquisa, exigência de tratamento adequado à faixa etária, destaque da desorganização do planejamento escolar, demanda para troca de grupo e/ou tema de pesquisa, interesse em entender o contexto da greve dos professores. Todas essas ações demonstram autonomia e empoderamento por partes das participantes, de se reconhecerem em seus contextos e agir para modificá-los.

Em relação aos letramentos dominantes e vernaculares, penso que se trata de uma dicotomia muito mais complexa para ser desconstruída. Na concepção das participantes, as práticas ligadas às instituições ainda se sobrepõem às demais. Desse modo, há momentos em que a voz do professor e da escola, ainda são representantes do saber.

Das dificuldades para a realização da pesquisa, em primeiro lugar, penso que a relação entre pesquisadora e participantes é complexa para ser estabelecida e mantida. Então, para mim, tanto a familiarização, nas observações iniciais, quanto o estranhamento, nas observações finais, foram obstáculos na geração de dados.

Além disso, nos momentos em que meu papel de professora regente era ativado, eu estava estritamente limitada a atuar de acordo com o contexto, com o cuidado de não “desautorizar” ou criticar o trabalho dos outros professores perante às participantes. Essas interações eram custosas, pois me situavam em um embate teórico. Nessas ocasiões, eu repassava as questões aos professores regentes, a fim de não interferir negativamente na organização do grupo.

Por fim, penso que em complemento a esta pesquisa, em futuras possibilidades, o desenvolvimento de diretrizes específicas para um trabalho com a terceira idade poderia resolver algumas lacunas que apareceram no presente estudo, por exemplo, em relação às solicitações das participantes acerca de uma sistematização de conceitos em materiais escritos.

Repensar o trabalho da metodologia da pesquisa como princípio educativo na EJA, com foco na terceira idade, poderia representar um avanço nas políticas

públicas para os idosos, levando em conta seu percurso histórico. Além disso, compreender o que esperam do processo de escolarização, sem perder de vista os princípios que norteiam o ensino na EJA, é fundamental para construir um processo de ensino e aprendizagem satisfatório e que promova a consciência crítica das participantes, bem como a ampliação de suas práticas e o suas atuações em letramentos dominantes e vernaculares.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARAÚJO SANTOS, I. B. Letramento cívico na EJA: o trabalho com os gêneros discursivos em projetos de letramento. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 283-303, out./dez. 2012.
- BARTON, D.; HAMILTON, M; IVANIC, R. Literacy as social practice. In: STREET, B.; LEFSTEIN, A. **Literacy: an advanced resource book**. Routledge, 2007. p. 142- 150.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M. y AMES, P. (Eds.). **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales em el Perú, 2004, p. 109-139.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Understanding literacy as social practice. **Local Literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 2012.
- BILLIG, J. D.; FINGER, I. Efeitos do bilinguismo e do envelhecimento no desempenho em testes de fluência verbal. In: **Veredas on-line**, Juiz de Fora, MG, p. 94-111, 2015/2.
- BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 dez. 2018.
- BRASIL. **Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. BRASÍLIA, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 5 mai. 2018.
- BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. BRASÍLIA, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 set. 2017.
- BRASIL. **Lei 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei 9.9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. BRASÍLIA, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm. Acesso em: 21 out. 2018.
- BRASIL. **Lei 8.842, de 4 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. BRASÍLIA, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm. Acesso em: 03 out. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 3, de 15 de Junho de 2010**. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 mai. 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação 2000a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. BRASÍLIA, DF: Câmara de Educação Básica, 2000b. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao_CNE_CEB_01_2000.pdf. Acesso em: 17 out. 2016.

BRASÍLIA. **Política Nacional do Idoso**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, 2010.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CACHIONI, M.; TODARO, M.A. Política nacional do idoso: reflexão acerca das intenções direcionadas à educação formal. In: ALCÂNTARA, A.O.; CAMARANO, A.A.; GIACOMIN, K.C. **Política nacional do idoso**: velhas e novas questões. Rio de Janeiro: Ipea, 2016. p. 175-198.

CAMPOS, P. B.; TENANI, L.; BERTI, L. As grafias não convencionais da coda silábica nasal: análise de dados de EJA. In: **Alfa**, São Paulo, 56 (2): 673-704, 2012.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; GOULART, A. J.; LESNHAK, S. A resignificação dos usos da escrita: a ação didático-pedagógica do professor para produção de textos gêneros diário e conto por alunos da 6ª série da EJA. In: **Língua & Literatura**. Frederico Westphalen, RS. v. 13, n. 21, p. 73-94, dez. 2011.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In.: WITTRUCK, M. (Ed.), **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORIANÓPOLIS. **Plano Municipal De Educação (2015- 2025)**, Florianópolis, Abr./2016a. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/27_07_2016_14.01.55.3e1bcbd82c8

eb1f6ff80d75e1fb8cd64.pdf. Acesso em: 15 mar. 2017.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares para a educação básica da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC**. FLORIANÓPOLIS, SC, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para a implantação do plano de curso da educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis**. FLORIANÓPOLIS, SC, 2012.

FLORIANÓPOLIS. **Resolução nº 02/2010**. Estabelece normas operacionais complementares em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 06/2010, Resoluções CNE/CEB nº 02/2010 e nº 04/2010, que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. FLORIANÓPOLIS, SC: Conselho Municipal de Educação, 2010.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos**. Florianópolis, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. Educação popular e educação ao longo da vida. [201-]. In: **Instituto Paulo Freire**. São Paulo. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf. Acesso em: 23 nov. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. Introdução In: FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOULART, A. J. Letramento e configuração cultural: co-construindo outras possibilidades de dizer na EJA. In: **Línguas & Letras**. V. 15, n. 31, p. 1-13, 2014.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 014, p. 108-130, mai/ago, 2000.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: **Lang. Soc. II**. Cambridge University Press, 1982, p. 49-76.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Projeção da população do Brasil por sexo e idade – 1980 – 2050**. Revisão 2008. Rio de Janeiro: 2008. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv41229.pdf>. Acesso em 20 out. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Projeções e estimativas da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 21 abr. 2016.

IRELAND, T. D.; VÓVIO, C. L. (org.). **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. 2a. ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2008.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LAFFIN, M. H. **A constituição da docência entre professores de escolarização de jovens e adultos**. Ijuí, RS: Editora UNIJUI, 2013.

LAFFIN, M. H. L. F. Alfabetização de idosos e adultos ou leitura e escrita? In: **Revista Portuguesa de Educação**, 25(2), p. 141-165, 2012.

LAZARO, A.; TELES, J. **Letramento e políticas públicas para EJA**: oportunidades e desafios na primeira década do século XXI.

LUCENA, M. I, P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. In: **D.E.L.T.A.**, 31-especial, p. 67-95, 2015.

MACHADO, C. C. A. C. **O empoderamento de idosos na escolarização da EJA do núcleo de estudos da terceira idade/UFSC**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MASON, J. **Qualitative Researching**. London: Sage Publications, 2002.

MELO, B. O. R.; PEREIRA, L. Q. Causas e consequências: implicações do letramento para o desenvolvimento discursivo de alunos da EJA. In: **Letrônica**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 238-255, jun. 2012.

MULIK, K. B. O ensino da língua inglesa na educação de jovens e adultos: enfatizando o letramento crítico e a interculturalidade. In: **Caminhos em linguística aplicada**. Taubaté, S, v. 5, n. 2, p. 142-157, 2011.

OLIVEIRA, G. M. (org). **Interesse, pesquisa e ensino**: uma equação para a educação escolar no Brasil. Florianópolis: Prelo, 2004.

OLIVEIRA, K. L. G.; PASSERINO, L. M. Idosos em rede: novas práticas culturais mediadas por tecnologias. In: **Hipertextus**. v. 14, abr. 2016.

PAULA, R. S. O não-lugar da pessoa idosa na educação. In: **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 29-43, jul./dez. 2009.

PEDRALLI, R. **Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Linguística, Florianópolis, 2014.

PEDRALLI, R. Usos sociais da escrita em espaço escolar: as relações estabelecidas por mulheres inseridas em turma de primeiro segmento da EJA. In: **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 128-144, abr./jun. 2012.

PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

PEREIRA, A. S. Cenas de sala de aula com idosas do TOPA. In: **Interdisciplinar**. Itabaiana, SE, Ano X, v. 22, p. 257-269, jan./jun. 2015,.

PEREIRA, J. M. M. A escola do riso e do esquecimento: idosos na educação de jovens e adultos. In: **Educ. foco**. Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 11-38, set. 2011/fev. 2012.

PETRELLA, S.; PEREIRA, S.; PINTO, M. Literacia mediática e comunicação intergeracional. Estudo das trocas e partilhas no “encontro” entre gerações distantes. In: PINTO-COELHO, Z.; FIDALGO, J. (eds.). **Sobre comunicação e cultura: I Jornadas de doutorandos em Ciências da Comunicação e Estudos Culturais**. Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. 2012.

PINHEIRO, M. S. Letramento crítico: perspectivas do ensino-aprendizagem em língua espanhola para idosos. In: **Interletras**. v. 3, n. 20, pp. 1-13, out. 2014/mar. 2015.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Núcleo EJA Centro I [em construção], 2016.

RIBEIRO, V. M.; LIMA, A. L.; GOMES, A. B. (orgs.). **Letramento no Brasil: 10 anos do INAF**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; Ação Educativa, 2001.

RODRIGUES, L. R.; SILVA, L. F.; ZIMMER, M. C. Revisitando a vantagem bilíngue nas redes de atenção em dois grupos etários. In: **Veredas on-line**, Juiz de Fora, MG, p. 94-111, 2015/2.

SAMPAIO, M. N. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. In: **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, jul./dez.

2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. In: **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007.

SCHIER, J. *et al.* 30 anos de NETI: o percurso de um modelo de educação permanente em gerontologia. In: **Extensio**. v. 10. n. 15. 1o semestre 2013.

SCHNEIDER, R. H.; IRIGARAY, T. Q. O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. In: **Estudos de Psicologia**. Campinas: 25(4), p. 585-593, out.-dez., 2008.

SILVA FILHO, V.; RODRIGUES, R. H. Letramento e construção de identidade na terceira idade: um estudo de caso. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 2, p. 517-544, maio/ago. 2012.

SILVA, F. M.; MELO, P. A.; ROCHA, R. A. Extensão e compromisso social: 30 anos do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI). In: **Extensio**. v. 10. n. 15. 1o semestre 2013.

SIMÕES, C. C. S. **Relações entre as alterações históricas na dinâmica demográfica brasileira e os impactos decorrentes do processo de envelhecimento da população**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98579.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

SIMÕES, F. M.; FONSECA, M. C. R. Práticas de letramento cotidianas e escolares: confrontos na sala de aula da educação de pessoas jovens e adultas. In: **Leitura: teoria e prática**. V. 27, n. 54, fev. 2010, pp. 40-46.

SOUZA, G. S.; JALES, A. M.; LEITE, F. E. G. Letramento e alfabetização: impactos da escrita na vida de adultos não alfabetizados. In: **Intersecções**. Jundiaí, SP, Ano 3, n. 2, p. 93-106, nov, 2010.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc, 1980.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre “Letramento e Diversidade”**, outubro de 2003.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas ao letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In.: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editoria UFMG, 2010, p. 33-53.

TEIXEIRA, C. S. Letramento literário na educação de jovens e adultos. In: **Interdisciplinar**. Itabaiana, SE, Ano IX, v. 21, p. 73-84, jul./dez., 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Núcleo de Estudos da Terceira Idade**. Florianópolis, 2019. Disponível em: <http://neti.ufsc.br/>. Acesso em 21 abr. 2016.

VÓVIO, C.L.; SOUZA, A.L.S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In.: KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M.L. **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

YIN, R. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. E-book.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – NÍVEL DOUTORADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “As relações entre o idoso e o texto escrito a partir de um contexto institucional”. O objetivo geral do nosso estudo é compreender a relação do idoso com o texto escrito e suas práticas de letramento dentro e fora da EJA, considerando um contexto institucional especificamente voltado à terceira idade.

A pesquisa se justifica por dois motivos principais, a saber: a) o crescimento da população idosa no Brasil; b) a necessidade de mais pesquisas acerca do letramento do idoso na área de Linguística. Desse modo, a geração de dados se dará por três vias: a) a observação em sala de aula; b) a análise do diário dos alunos; c) a organização de um grupo focal que tem por objetivo trocar informações e as impressões dos alunos acerca de suas relações com o texto escrito. As reuniões com o grupo focal serão gravadas em áudio.

Apesar do esforço da pesquisadora em respeitar o seu espaço e utilizar uma abordagem que minimize os riscos dessas situações, gostaríamos de lembrá-lo(a) que poderão haver situações de constrangimento ou desconforto ao tratar do tema que envolve a relação com o texto escrito, devido às lembranças e memórias particulares de cada indivíduo. Além disso, ao participar do grupo focal, que terá a duração de aproximadamente uma hora por encontro a fim de evitar o esgotamento dos participantes, você poderá se sentir cansado(a) ou exaurido(a), considerando que se trata de uma atividade extra. Em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora se dispõe a tomar as medidas legais cabíveis em relação à indenização.

Os resultados dessa pesquisa serão utilizados em publicações científicas. Em todas as futuras publicações e divulgações, o sigilo e a confidencialidade em relação à identificação do(a) participante é garantida. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Apesar disso, temos por obrigação lembrá-lo(a) do risco de quebra de sigilo involuntária e não intencional.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou

perda de benefícios. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. No entanto, caso você tenha qualquer despesa decorrente diretamente da pesquisa (por exemplo, despesas com transporte e alimentação), a pesquisadora providenciará o ressarcimento de seus custos.

Asseguro que o projeto de pesquisa do qual faz parte este termo tem aprovação do CEPESH/UFSC, acrescidos de *endereço, email e telefone* constantes na página final

desse termo. Além disso, considerando as questões de ordem ética suscitadas pelo progresso e pelo avanço da ciência e da tecnologia, enraizados em todas as áreas do conhecimento humano, este projeto atende a Resolução 466/2012, principalmente na sua diretriz I: visar e assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado e suas complementares. Ademais, o TCLE será impresso em duas vias assinadas e rubricadas, ficando uma em seu poder. Reconheço a importância da sua colaboração e, por isso, receberá uma cópia deste documento, assinada por todos os envolvidos na pesquisa.

Pesquisadora responsável pelo projeto: Marina Casaril

Doc. de Identificação: 9047391-3

Endereço: Avenida Lédio João Martins, 1116, Apto 408, Kobrasol, São José- SC

Endereço de e-mail: marinacasaril@gmail.com

Telefone: (48) 99851-3549

Nome do professor orientador: Marcos Antonio Rocha Baltar

Centro de Comunicação e Expressão

Departamento de Língua e Literatura Vernáculas

Telefone: (48) 3721-9293

Bloco B | Sala 201

E-mail: marcos.baltar@ufsc.br

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFSC

Reitoria II, 4o andar, Sala 401

Rua Desembargador Vitor Lima, n. 222, Trindade

Telefone: (48) 3721-6094

Email: cep@reitoria.ufsc.br

IDENTIFICAÇÃO E CONSENTIMENTO DO VOLUNTÁRIO

Nome completo:

Doc. de Identificação:

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, declaro que, em ____/____/____, concordei em participar, na qualidade de participante do projeto de pesquisa intitulado “As relações entre o idoso e o texto escrito a partir de um contexto institucional”, após estar devidamente informado sobre os objetivos, as finalidades do estudo e os termos de minha participação. Assino o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, que serão assinadas também pelo pesquisador responsável pelo projeto, sendo que uma cópia se destina a mim (participante) e a outra ao pesquisador. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar.

As informações fornecidas aos pesquisadores serão utilizadas na exata medida dos objetivos e finalidades do projeto de pesquisa, sendo que minha identificação será mantida em sigilo e sobre a responsabilidade da proponente do projeto.

A pesquisadora Marina Casaril me certificou de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora Marina Casaril no telefone (48) 99851-3549. Autorizo a divulgação desses dados em trabalhos e artigos científicos, para fins de pesquisa, desde que minha identidade seja preservada. Autorizo também a gravação de áudio durante as reuniões do grupo focal.

Não receberei nenhuma remuneração e não terei qualquer ônus financeiro (despesas) em função do meu consentimento espontâneo em participar do presente projeto de pesquisa. Independentemente deste consentimento, fica assegurado meu direito a retirar-me da pesquisa em qualquer momento e por qualquer motivo, sendo que para isso comunicarei minha decisão à proponente do projeto acima citados.

Florianópolis, ____ de _____.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do(a) participante