



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS/PORTUGUÊS

WEILA TEIXEIRA MOTA

**EJA EM BIELÂNDIA/TO: PROCESSOS DE INDIVIDUAÇÃO DO ALUNO
INSERIDO NESSA MODALIDADE DE ENSINO**

ARAGUAÍNA-TO
2019

WEILA TEIXEIRA MOTA

**EJA EM BIELÂNDIA/TO: PROCESSOS DE INDIVIDUAÇÃO DO ALUNO
INSERIDO NESSA MODALIDADE DE ENSINO**

Monografia apresentada à UFT- Universidade Federal do Tocantins – Campus universitário de Araguaína para a obtenção do título de licenciatura em Letras/Português, sob a orientação do Professor (a) Dr. João de Deus Leite.

ARAGUAÍNA/TO

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

T266e Teixeira Mota, Weila.
 EJA em Bielândia/TO: processos de individuação do aluno
 inserido nessa modalidade de ensino . / Weila Teixeira Mota. –
 Araguaína, TO, 2019.
 85 f.

 Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins –
 Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Letras - Português,
 2019.
 Orientador: João De Deus Leite

 1. EJA. 2. Acesso. 3. Permanência à escola. 4. Vulnerabilidade
 social. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

WEILA TEIXEIRA MOTA

EJA EM BIELÂNDIA/TO: PROCESSOS DE INVIDUAÇÃO DO ALUNO INSERIDO
NESSA MODALIDADE DE ENSINO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína, junto ao curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa e Licenciaturas, foi avaliado para obtenção do grau de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Licenciaturas e aprovado em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Prof. Dr. João de Deus Leite

Data de Aprovação ____/____/____

Banca examinadora:

Prof. (a) Dr. (a) João de Deus Leite (UFT)

Prof.^a. Marizane Magalhães de Oliveira (UFT)

Prof.^a. Esp. Maria Deusa Brito de Sousa Apinagé (SEDUC/PPGL-UFT)

Dedico este trabalho a minha Mãe e ao meu Pai, por serem essenciais em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, pelo dom da vida, pela oportunidade, pelo privilégio e pela sustentação. Que me deu força para que eu pudesse concluir à primeira etapa de muitas que estão por vir.

Agradeço a minha querida mãe, Marina, pelo apoio, pelas orações, pela compreensão e acima de tudo pelo seu amor. Ao meu pai José Brito, que sempre viu em mim o orgulho de ter entrado em uma faculdade Federal e além de tudo ter conseguido concluir em três anos e meio. Um sonho realizado tanto para mim quanto para ele. Agradeço-te pai pelo incentivo.

Aos meus dois irmãos, Warlem e Walisson que sempre se orgulharam de mim. Agradeço a minha família.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. João de Deus Leite que prestou valiosas informações para a realização deste trabalho. Fica o meu agradecimento a todos os professores do colegiado de Letras. Pois posso dizer que foram vocês que me deram todo o conhecimento adquirido durante esses anos.

A universidade Federal do Tocantins (UFT) na pessoa do seu Reitor José Manoel.

Não posso esquecer-me dos meus colegas de sala de aula, no qual pudemos criar laços de amizade e companheirismo. Em especial a minha amiga Lorena Gomes que foi meu alicerce em muitos momentos bons e difíceis tanto em sala de aula quanto fora.

Aos meus familiares: Tios, Primos, Avós e Sobrinhas. Em especial a minha vó Raimunda Brito, que como eu, também, foi uma professora. E pode transformar o mundo do saber de muitas pessoas. Inclusive o meu.

Enfim, agradeço a todos que me ajudaram na concretização deste trabalho e na realização desta conquista.

OBRIGADA!

RESUMO

Este trabalho tematiza a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no distrito de Bielândia/Tocantins, tendo em vista uma pesquisa de campo realizada em uma escola estadual desse distrito. O nosso interesse se circunscreveu ao modo como os alunos do 3º segmento da EJA da escola enfocada subjetiva (isto é, individual) a sua condição de aluno nesse segmento de ensino. Na esteira de Paulo Freire (1981), é olhar para os quatro alunos participantes da pesquisa, concebendo-os a partir de uma historicidade que marca o campo do social. Eles são constituídos, sócio-histórica e ideologicamente, de modo que, ao serem levados a enunciar, traços da constituição são passíveis de serem deflagrados. Em termos teórico-metodológicos, construímos um método que nos possibilitasse dar voz aos próprios alunos; escutá-los é relevante, pois percebemos a história de vida produzindo sobre determinações. Por meio de um questionário, adaptado do Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA), buscamos caracterizar a turma em que esses alunos estão vinculados. Para tanto, ao tabularmos as informações coletas e organizadas em forma de gráficos e de quadros, traçamos certo perfil da turma, com base em variáveis sociodemográficas e culturais. A historicidade foi dimensionada, neste trabalho, a partir de variáveis, como: “escolaridade do pai e da mãe”, “ano escolar em que abandonou a escola regular”, entre outras. Após essa caracterização, abrindo horizontes para uma escuta mais pontual e mais detalhada, realizamos uma entrevista, com roteiro semiestruturado, enfocando 04 alunos que se prontificaram a nos dar a entrevista. Depois de transcritos os áudios da interlocução, realizamos as nossas análises e problematizações, tomando como ponto de partida os recortes discursivos (RD). Esses recortes criaram condições para procedermos à (1) descrição e (2) interpretação dos RD, não perdendo de vista a nossa questão de pesquisa: Como os alunos entrevistados subjetivam a sua condição de aluno da EJA em Bielândia/TO? As análises mostram que o retorno deles à escola está muito em função da discursividade de que a escola possibilita uma melhor inserção, sobretudo uma permanência no mercado de trabalho. Nesse sentido, traçar um certo perfil, com base nas variáveis que dimensionamos, ajuda-nos a entender as injunções sócio-históricas de Bielândia/TO e de que modo estas vão individuando esses alunos na condição de quem precisa lidar com uma vulnerabilidade social. Da perspectiva deles, a escola acaba sendo uma instituição possível, socialmente, para fazer certos reparos históricos, qual seja: o do abandono da escola e a resolução dos problemas que eles vivenciam no cotidiano local e, por sua vez, nacional.

Palavras-Chave: EJA; Acesso e permanência à escola; Vulnerabilidade social.

ABSTRACT

This work analyzes Youth and Adult Education (EJA), in the district of Bielândia / Tocantins, in view of a field research carried out at a state school in this district. Our interest has been limited to how the students in the 3rd segment of EJA of the focused school subjectives (that is, individualizes) their status as a student in this segment of education. Following Paulo Freire's conception (1981), it is to look at the four students who participated in the research, conceiving them from a historicity that marks the field of social. They are socio-historically and ideologically constituted, so that, in being led to enunciate, traces of the constitution are likely to be triggered. In theoretical-methodological terms, we constructed a method that would allow us to give voice to the students; listening to them is relevant as we perceive the life story producing relevant conceptions about themselves. Through a questionnaire, adapted from the National Exam for Certification of Competence of Young and Adult (ENCCEJA), we seek to characterize the class in which these students are inserted. To do so, we tabulated the information that was collected and organized in the form of graphs and tables, drawing a certain profile of the class, based on socio-demographic and cultural variables. Historicity was based on variables such as: "father's and mother's formal instruction", "school year in which they left the regular school", among others. After this characterization, opening horizons for a more punctual and more detailed listening, we conducted an interview, with a semistructured script, focusing on 04 students who volunteered to give us the interview. After transcribing the audios of interlocution, we carried out our analyzes and problematizations, taking as a starting point the discursive cuts (DR). These cutouts created the conditions for (1) description and (2) interpretation of RD, not losing sight of our research question: How did the students interviewed subjectify their status as an EJA student in Bielândia / TO? The analysis shows that their return to school is very much in function of the discursivity that the school makes possible a better insertion, especially a permanence in the job market. In this sense, drawing a certain profile, based on the variables we dimensioned, helps us to understand the socio-historical injunctions of Bielândia / TO and how they are individuating these students in the condition of those who need to deal with a social vulnerability. From their perspective, the school ends up being a socially possible institution to make certain historical repairs, namely: the abandonment of school and the resolution of the problems that they experience in their local daily life, which is also a reflection of the national situation.

Key words: EJA; Access and permanence in school; Social vulnerability.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas na EJA por etapa de ensino -----	16
Tabela 2 – Variação quantitativa do número de matrículas na EJA -----	16

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais -----	31
Figura 2 – Localização do município de Filadélfia -----	35
Figura 3 – Visão panorâmica de uma sala de aula -----	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Faixa etária dos alunos da EJA -----	41
Quadro 2 - Escolaridade do pai e da mãe dos alunos participantes -----	45
Quadro 03 – Ano escolar que abandonou a escola regular -----	46
Quadro 04 – Motivos para não terem frequentado ou terem abandonado a escola regular -----	47
Quadro 05 - Normas para transcrição do padrão do PROJETO NURC. -----	51

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Cor/etnia dos participantes -----	42
Gráfico 02 – Estado civil -----	43
Gráfico 03 – Número de pessoas na residência -----	44
Gráfico 04 – Motivos que fez você voltar a continuar estudando -----	49

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AD	Análise do Discurso
CEB	Conselho da Educação Básica
EJA	Educação de jovens e adultos
EENCEJA	Exame Nacional para Certificação do Ensino de Jovens e Adultos
ESC	Estágio Supervisionado Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NURC	Norma Urbana Oral Culta
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Plano Político Pedagógico
RD	Recortes Discursivos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNIP	Universidade Paulista
UNITPAC	Centro Universitário Tocantinense Presidente Antônio Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. CAPÍTULO TEÓRICO	24
1.1 Discussões acerca do analfabetismo no Brasil.....	24
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS	34
2.1 Local da pesquisa	34
2.2 Técnicas de coleta de dados.....	38
2.3 Caracterizações dos envolvidos na pesquisa	40
2.4 Constituição do corpus de análise	50
3. CAPÍTULO ANALÍTICO	53
Das narrativas dos alunos da EJA em perspectiva.....	53
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICE	81

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA, doravante), no Brasil, é uma modalidade de ensino oferecida para jovens e adultos que, por algum motivo, não conseguiram ter acesso ou concluir o ensino regular na idade apropriada, conforme é destacado no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, precisamente no Art. 37. Consideremos, a seguir, o que dispõe esse artigo: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 19). Essa idade própria é considerada, no âmbito da LDB, como sendo a partir dos quinze anos de idade para o ensino fundamental e dos dezoito anos para o ensino médio (Cf. ARTIGO 38, da LDB Nº 9.394/1996). A EJA deve ser oferecida pelas instituições públicas regulares de educação básica.

O acesso e a permanência a essa modalidade de ensino são assegurados pela LDB 9.394/96, como mencionamos anteriormente; além dessa lei, outras diretrizes foram produzidas, no Brasil, com a finalidade de criar condições, para que os alunos assistidos pela EJA acessem a educação e permaneça na escola. Podemos citar, como diretrizes, a Resolução CNE/CEB Nº 01/2000, o Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), o Plano de Desenvolvimento da Educação.

Os jovens e adultos assistidos pela EJA vêm sendo amparados, em termos de políticas públicas, no âmbito da educação básica, por meio de ações da Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/Ministério da Educação. Essa diretoria tem priorizado uma metodologia ampla, democrática e participativa na implantação de uma política pública de estado para a educação de jovens e de adultos. Ressaltamos que essas ações têm fortalecido a parceria entre municípios, estados e governo federal, na busca pelo desenvolvimento e pela melhoria da educação de jovens e adultos, sem esquecer a qualidade do ensino que deve ser oferecido a eles.

Consideremos, a seguir, a tabela 1 em que apresentamos o número de alunos atendidos pela EJA, anos de 2013 a 2016, no sistema educacional brasileiro. Eis a tabela 1:

Tabela 1 – Número de matrículas na EJA por etapa de ensino/Brasil (2013 a 2016).

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL II	ENSINO MÉDIO
2013	1.551.438	1.283.609
2014	1.451.627	1.265.911
2015	1.367.823	1.269.984
2016	1.356.141	1.341.841

Fonte: MEC/INEP – censo escolar 2016

Considerando esses números de matrícula, podemos destacar que prevalece, nesse recorte temporal, nos dois segmentos de ensino da EJA, uma queda no número de matriculados em escolas que oferecem essa modalidade de ensino no Brasil. Esses números levam-nos a pensar na dificuldade que ainda há, na EJA, na política de acesso, sobretudo na política de permanência desse perfil de aluno na escola. De posse dos números em questão, elaboramos a tabela 2 em que apresentaremos a variação do número de matrícula a cada dois anos, buscando mostrar em qual segmento de ensino da EJA houve uma queda no número de matrícula. Vejamos, a seguir, a tabela:

Tabela 2 – Variação quantitativa do número de matrículas na EJA a cada dois anos.

ANOS	ENSINO FUNDAMENTAL II	ENSINO MÉDIO
2013 - 2014	17.698 (-)	17.698 (-)
2014-2015	83.804 (-)	4.073 (+)
2015-2016	11.682 (-)	71.857 (+)

Fonte: Elaboração da autora.

A partir dessa tabela, podemos perceber que, no Ensino Fundamental II, da EJA, houve somente queda no número de matrículas nesse segmento. Se somarmos os números que expressam a queda, obtemos o seguinte resultado: 113.184. Já, no ensino médio, da EJA, a queda se deu, somente, entre os anos de 2013 e de 2014. Entre os anos de 2014 a 2016, houve um aumento no número de matrículas nesse segmento de ensino. O aumento total foi de 75.930 matrículas. Esses números expressam uma questão cara e central, neste trabalho: ser aluno da EJA, em qualquer que seja o seguimento de ensino, conta com uma complexidade, pois há uma historicidade que deve ser levada em consideração na (im)possibilidade de acesso e de permanência desse aluno na escola.

Busca-se, com a modalidade de ensino da EJA, proporcionar a aceleração na aprendizagem e na conclusão do ensino médio, de modo a oportunizar uma colocação adequada no mercado de trabalho e na vida social. O parecer do Conselho da Educação Básica (CEB) nº 11/2000 regulamentou “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos”, que foi aprovado em 10 de Maio de 2000. Esse parecer preconiza que a EJA não “deve possuir somente a função de suprir a escolaridade perdida, mas, sim, a função reparadora, qualificadora e equalizadora” (BRASIL, 2000, p. 55-56).

Gostaríamos de ressaltar, em termos de política pública, as três adjetivações que aparecem, nesse parecer, quais sejam: “função reparadora”, “função qualificadora” e “função equalizadora”. Nesse sentido, dada à realidade do aluno da EJA, que é não ter concluído as etapas de escolarização no tempo esperado, a perspectiva da escola como um direito cultural se acentua. Daí o fato de a legislação, inclusive, instituir essa perspectiva “reparadora, qualificadora e equalizadora” (BRASIL, 2000, p. 55-56) da educação na EJA. Essa perspectiva não nasce do nada; ao contrário, ela, em termos de historicidade, no Brasil, está atrelada a uma questão de vulnerabilidade social, implicando o que denominaremos de vulnerabilidade escolar.

Assim sendo, a EJA deve contar com um currículo que almeja essa aceleração, “estando dividida em três etapas: letramento, ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2000, p. 2), o que exige articular os anos escolares no âmbito de um mesmo contexto. Nessa medida, espera-se que o professor identifique as dificuldades, as capacidades e as potencialidades dos alunos da EJA, sendo que a maioria não é alfabetizada ou mesmo nem letrada. O perfil do professor envolvido, nessa modalidade, é muito significativo para o desempenho de seus alunos no processo de construção de conhecimentos. O Artigo 62, da LDB nº 9.394/96, determina que a:

Formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 26).

As diretrizes posteriores à LDB nº 9.394/96 voltadas para a realidade da EJA salientam a necessidade de se levar em consideração a realidade do aluno, não

perdendo de vista a qualidade com que esse ensino deve se apresentar ao aluno. Consideremos, a seguir, uma passagem do texto constante das Diretrizes Nacionais para o segundo segmento da EJA:

A elaboração desta proposta parte do princípio de que a construção de uma educação básica para jovens e adultos – voltada para a cidadania – não se resolve apenas garantindo oferta de vagas, mas proporcionando ensino comprometido com a qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar. (BRASIL, 2002, p. 3).

Elaborado e distribuído pelo Ministério da Educação (MEC), em 2002, para as escolas brasileiras, esse documento em que constam as diretrizes põe em relevo a questão de que não basta o acesso à escola; não basta assegurar um quantitativo de matrículas nos segmentos de ensino da EJA. É preciso (re)pensar a questão da permanência do aluno na escola, de modo geral, e, ainda mais, no caso dos alunos da EJA, tendo em vista as variáveis que influenciam na relação deles com a escola: “idade”, “identificação com a escola”, “local de moradia”, “local de trabalho”, “local da escola”, “jornada de trabalho” etc. Essas variáveis compõem as condições de produção do modo como é ser e estar aluno da EJA. Nos termos teóricos deste trabalho, é dizer que essas variáveis compõem os processos de individuação do aluno na EJA.

Os componentes curriculares para a EJA seguem os mesmos componentes curriculares do ensino fundamental e médio regular, conforme os Artigos 26, 27, 28, 35 e 36, da LDB Nº 9.394/1996. Na EJA, há os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira, História, Geografia, Ciências, Religião, Redação, Artes, Trabalho e Emprego e Educação Física.

A aprendizagem, no âmbito da EJA, caminha lado a lado com a solidariedade, com a amizade e com a compreensão do professor, visto que os alunos de tal modalidade são, a depender dos envolvidos, marginalizados, vítimas de preconceitos, de críticas, de vergonha e de tantos outros problemas existentes na vida em comunidade e/ou em família. Em termos de discurso de circulação social, o não cumprimento das etapas de escolarização no tempo esperado pode ganhar uma conotação negativa, inclusive, vinculando esse não cumprimento como sendo da ordem da mera força de vontade do aluno. Há uma tendência em se apagar o caráter complexo que a relação do aluno da EJA com a escola reclama.

É preciso conceber a realidade do aluno da EJA para além das idealizações, que, em geral, estão pautadas no aspecto de que o sucesso e o insucesso na escola são frutos da mera vontade. Para dizermos do foco deste trabalho, a questão do insucesso escolar é vinculada à história de fracasso pessoal, retirando da realidade o seu caráter multifatorial. Na esteira de Freire (1981), vejamos o modo, socialmente, o analfabetismo foi concebido, o que produz efeitos, em termos de práticas discursivas no âmbito do próprio contexto escolar:

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” –, ora como uma “enfermidade” que passa de um para o outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mas ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça”. (FREIRE, 1981, p. 13).

Nessa perspectiva, e já pensando na função do professor, é preciso concebê-lo na condição de muito mais que um transmissor de conhecimento; ele é aquele que pode passar a compreender a vivência do aluno, o dia a dia, almejando sempre o crescimento intelectual e social deste. Estamos considerando o professor, neste momento, não para tomá-lo como aquele que seria o único responsável pela relação do aluno da EJA com o acesso e a permanência na escola. Mas, para ressaltar que, no cotidiano da escola, o professor acaba sendo o que representa a escola em si para o aluno. Em outros termos, o professor, inclusive em sua produção discursiva, porta as insígnias da escola (e do próprio sistema educacional com um todo) para o aluno. O professor figura como o mediador entre o aluno da EJA e a escola em si.

Ao por em evidência a função do professor, não estamos desconsiderando o lugar do aluno da EJA nessa relação de acesso e de permanência no espaço escolar. Como apostamos no aspecto relacional, o modo como o professor e aluno significam as relações pedagógicas, sobretudo as relações de sala de aula, parecem ser decisivas para a identificação deles com a escola. Contudo, no caso do aluno, a função “reparadora, qualificadora e equalizadora” (BRASIL, 2000, p. 55-56) da escola se acentua, pois é ele quem busca restituir uma relação com esta.

As instituições que oferecem a educação de jovens e adultos têm se deparado com dificuldades de encontrar alunos que queiram retomar os estudos. No Parecer CNE/CEB 11/2000, encontramos a menção de que a realidade da EJA

conta com uma complexidade que é histórica. Há um peso da historicidade, no cenário educacional brasileiro, que vão significando as questões referentes ao analfabetismo. Consideremos, a seguir, algumas informações desse parecer:

Para se avançar na perspectiva de um direito efetivado é preciso superar a longa história de paralelismo, dualidade e preconceito que permeou a sociedade brasileira e as políticas educacionais para a EJA. Neste sentido, consoante a colaboração recíproca e a gestão democrática, a avaliação necessária das políticas implica uma atualização permanente em clima de diálogo com diferentes interlocutores institucionais comprometidos com a EJA. (BRASIL, 2000, p. 54; grifos nossos.).

A evasão escolar na EJA tem se tornando um problema muito frequente nas instituições que oferecem essa modalidade de ensino. Dada à evasão, acabamos nos deparando com salas de aula com pequenas quantidades de alunos ou até mesmo fechadas devido à ausência destes. E, assim, a evasão escolar torna-se o meio mais viável aos alunos da EJA, configurando-se como uma problemática que envolve diversos fatores. Mas os problemas não devem ser vistos como um insucesso para o aluno. É preciso produzir um movimento de (re)pensar o próprio papel da escola, nesse cenário de instituição que implanta e implementa a política pública de acesso e de permanência, que, muitas vezes, não oferece um ensino voltado para o alcance dos objetivos desses alunos, considerando a sua historicidade de vida. Não podemos nos esquecer de que a educação é um direito de todo cidadão, assegurado pela lei. De acordo com a Constituição Federal Brasileira, no Artigo 205:

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 exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 123).

Com base na citação anterior, é possível destacarmos que é dever do estado criar condições para que o cidadão se constitua e promova-se, socialmente, a partir da educação. Embora esteja explícito esse dever, fazem-se necessárias medidas mais contundentes, no Brasil, no intuito de mudar a situação do processo educacional da EJA. A partir das tabelas 1 e 2, mobilizadas anteriormente, destacamos que houve uma prevalência de diminuição do número de matrícula na EJA. Em anos recentes (2013 a 2016), no cenário educacional brasileiro, o acesso à

EJA encerra uma complexidade. É que, conforme vimos discutindo até este ponto do trabalho, há uma demanda que cresce a cada ano.

Quando surgem as barreiras, as dificuldades de acesso, a cansaça diária e os contratempos do dia a dia, o que pode influenciar bastante para o não acesso e a permanência do aluno da EJA na escola, a formação deles pode ficar comprometida, conforme já destacamos neste trabalho. No entanto, cabe ressaltar que a política pública do Ministério da Educação voltada para a EJA passou por reavaliações. Uma dessas medidas foi à criação do Programa “Brasil Alfabetizado”, em 2013. Vejamos, a seguir, uma passagem sobre esse programa, retirada do sítio eletrônico do MEC:

Lançado em 2003, o Brasil Alfabetizado é um programa de fluxo contínuo, organizado por ciclos e com duração de oito meses. No Plano Plurianual 2016/2019, a meta de alfabetizados por ciclo era de 1,5 milhão. No entanto, o atendimento no Brasil Alfabetizado vem diminuindo a partir 2013, quando abriu vagas para 1.113.450 alfabetizando. Em 2014, o número de vagas caiu para 718.961 e em 2015, com execução em 2016, despencou para 168 mil atendidos. (BRASIL, 2016, s/p).

Com base nesses números, e cotejando com aqueles apresentados nas tabelas 1 e 2, vamos vendo a complexidade existente na proposição e na implementação de políticas públicas voltadas para a EJA. Conforme vimos considerando neste trabalho, a EJA possui uma especificidade, que acaba exigindo dos envolvidos, nesse segmento de ensino, engajamentos, também, específicos. Não podemos ler essa complexidade, como sendo da ordem de que as ações no âmbito da EJA estariam fadadas ao fracasso e/ou à impossibilidade. Ao contrário, estamos vendo o tom na perspectiva da complexidade para evidenciarmos que a multifatorialidade demanda uma especificação, ao se abordar o acesso e a permanência do aluno na EJA.

Sendo assim, em termos de projeção imaginária, demanda-se do professor uma dedicação maior, até para que sejam produzidos os planejamentos e/ou a elaboração de atividades em que se leve em consideração a singularidade desse segmento. Desse modo, deve-se priorizar uma metodologia de ensino que estimule à vontade e o interesse desses alunos, para que a evasão da escola não se torne a única opção. Do aluno, acaba sendo demandado, também, um movimento de ressignificação de sua história de vida, a ponto de ele se vê identificado com o processo de ensino e de aprendizagem oportunizados pela a EJA.

Diante da complexidade que vimos considerando sobre a política pública de acesso e de permanência de alunos na EJA, no cenário educacional brasileiro, são necessários trabalhos científicos que busquem dar voz àqueles que experienciam e que vivenciam as injunções dessa política pública. Até porque, ao lançarmos luz a essas vozes, é possível tomarmos partido pela historicidade que constitui cada envolvido, inclusive para (re)orientarmos a política pública que, em um primeiro momento, é produzida considerando a homogeneidade das relações. É só dimensionando e dando lugar à voz dos envolvidos é que se torna possível concebermos a heterogeneidade das relações.

As teorizações de Paulo Freire (1981) e de autores filiados ao pensamento deste teórico possibilitar-nos-ão, neste trabalho, olhar para as vozes de alguns alunos da EJA, em Bielândia/Tocantins, com o propósito de pensarmos como eles são individuados, na condição de sujeito, nessa modalidade de ensino. Com base na perspectiva social, vamos conceber o aluno para além de uma categoria sociológica, sendo que esta o evidencia em seu papel social. No âmbito dessa categoria, são objetivados sentidos cujo mecanismo de produção é a antecipação e a pressuposição.

À luz da perspectiva social, já na condição de sujeito, os alunos são concebidos como constituído por uma historicidade que irá produzir efeitos no modo como eles identificarão com a escola da EJA em que estiver inserido. Estamos destacando que, na relação entre eles e a escola, há processos discursivos que flagram a maneira como eles são sujeitos nesse espaço institucional. A individuação do sujeito de que tratamos, neste trabalho, é aquela em que o sujeito, a partir de sua historicidade, é levado a exercer uma posição discursiva, isto é, é levado a se identificar com a escola e a enunciar sobre ela de um modo singular.

Diante dessa perspectiva teórica, e inscrita na metodologia de estudo de caso, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: Dada a realidade da EJA, em Bielândia/TO, como os alunos entrevistados por nós deixam flagrar, em suas enunciações faladas, processos de individuação deles na relação com o terceiro segmento da EJA? Esses alunos estão integrados à EJA oferecida em uma escola estadual do distrito de Bielândia/TO, precisamente em uma turma com quatorze alunos. Para efeitos de entrevista com roteiro semiestruturado, foram abordados quatro alunos, tendo as suas enunciações registradas em áudio e, posteriormente,

transcritas por nós, à luz da notação do Projeto da Norma Urbana Oral Culta (NURC).

Em Bielândia, distrito de Filadélfia, no estado do Tocantins, para dizermos do foco deste trabalho, a EJA é ofertada pela secretaria de educação estadual, seguindo as diretrizes que normatizam essa modalidade de ensino. Considerando as relações sociais que emergem, nesse distrito, em termos de EJA, este trabalho tem como objetivo geral: analisar e problematizar o modo como os alunos participantes da pesquisa, que são quatro, significam a sua condição de alunos nessa condição de ensino. Traçamos, para este trabalho, os seguintes objetivos específicos: identificar aspectos, nas enunciações faladas dos alunos, que apontam para uma condição de vulnerabilidade social; identificar e analisar o modo como os alunos entrevistados deixam flagrar um certo tipo de laço social com a escola.

Este trabalho está estruturado em três capítulos, além da introdução, das considerações finais, das referências e da seção dos anexos. No primeiro capítulo, fizemos uma incursão em teorizações de Paulo Freire (1981) e de outros autores, buscando traçar um panorama sobre o analfabetismo no Brasil. Dada a nossa filiação ao pensamento freiriano, esse analfabetismo deve ser lido como fruto de condições sócio-históricas e ideológicas dos sujeitos envolvidos nessa realidade. No segundo capítulo, apresentamos questões referentes ao método e à metodologia, tendo em vista a necessidade de circunscrevermos a realidade em que os alunos entrevistados estão imersos. No terceiro capítulo, já mobilizando os enunciados que foram recortados das transcrições das entrevistas, evidenciamos as vozes dos alunos. Dar a voz a eles é pensar no modo como as relações sociais vão individuando-os, isto é, subjetivando-os nas diferentes contingências da vida.

1. CAPÍTULO TEÓRICO

1.1 Discussões acerca do analfabetismo no Brasil

Neste capítulo, temos por objetivo apresentar uma discussão acerca do analfabetismo no Brasil, considerando as teorizações de Ana Maria Araújo Freire (1993), de Paulo Freire (1981) e de Alceu Ravanello Ferraro (2009). A nossa incursão nessas teorizações prende-se à necessidade de circunstanciar a temática do analfabetismo, recorrendo a uma leitura do social e da história do Brasil. O nosso interesse é tematizar o modo como o analfabetismo se especifica em nosso país como uma questão nacional.

No decorrer desta conjuntura histórica, pretende-se descobrir o motivo e as causas do surgimento do analfabetismo no Brasil. Para obtermos um melhor esclarecimento, é preciso recorrer à história da educação e a sua evolução, desde o princípio. Dessa forma, pretendemos averiguar as mudanças ocorridas entre os tempos e perceber a evolução deste processo educativo no decorrer dos anos.

O analfabetismo no Brasil é uma reprodução de uma sociedade injusta, em que a discriminação da mulher, do índio e do negro vem se consolidando até os dias de hoje. Já que, a aquisição do saber foram-lhes retirados, pois não se tinha preocupação com a escolaridade desses indivíduos. Atualmente existem projetos que busca aproximação dessa classe marginalizada, entretanto sabemos que a lutar por equidade merecer mais destaque e avanços. Nas cartas de padre Manoel da Nóbrega (1517 - 1570), um dos mais importantes portugueses do século XXI e um dos construtores do Brasil. Sendo um dos grandes responsável pela propagação do cristianismo nas terras recém-descobertas. Quando fundado a cidade de Salvador (1549) por Tomé de Sousa. O Padre Manoel fica encarregado de construir e comanda o colégio da cidade.

No período colônia, nota-se que a ideologia fundamenta-se para a criação das diferenças no Brasil. Nesse período, as ideologias da sociedade portuguesa foram sendo disseminada, pelos então conhecidos jesuítas que, e assim ocorrendo à proibição de vários valores culturais daqueles que viviam no Brasil, houve proibição do corpo em quase todas as manifestações da “ideologia da interdição do corpo”. Pois segundo Freire (1993)

A ideologia da interdição do corpo, como teremos a ocasião de perceber, vem marcando o processo histórico brasileiro, no qual vem carregado com normas, valores, preconceitos, hierarquias e discriminação até os nossos dias". (FREIRE, 1993, p.38).

A preocupação com a educação não aconteceu de forma contínua para a representação do saber, mas de forma submissa buscando atender a política colonizadora, em que os interesses eram maiores. Dessa forma;

O tratamento na tramitação e o resultado da lei que criou os cursos jurídicos foram diferentes do que tratou o ensino de "primeiras letras", porque aqueles cursos representavam os interesses reais da classe dominante que necessitava organizar o aparato do Estado para lhe servir. (FREIRE, 1993, p.52).

Percebemos então que, os cursos jurídicos (direito) tinha maior importância para o contexto político, pois, poderia colocar a educação a favor dos interesses dominantes daquela época. Já que, a chefia menosprezava a sociedade inferior e excluía: o negro, o índio e a mulher, da educação primária, daí o descaso por esta classe desfavorecido. Somente a elite podia ser preparada a receber instruções superiores, pois a mesma se responsabilizaria da burocracia do estado, e das demandas voltadas para os interesses sociais, políticos e econômicos, os quais eram os interesses da elite. E assim só crescia o analfabetismo e a escravidão no país.

Assim, "o plano educacional" foi perdendo força, já que os cursos jurídicos ganharam um olhar diferenciado e que era exclusivamente "para os filhos dos colonos brancos" (FREIRE, 1993, p.38), do que os cursos de primeiras letras, estes que, tinham como foco a leitura e a escrita, ou seja, uma forma de ingressar a "classe inferior" no meio social. O que aos olhos da classe dominante se tornava algo comprometedor para vida a política e para o seu andamento.

A proclamação da "necessidade" de que a educação popular foi apenas uma farsa liberal, encenada em nome da "democracia", pelos dominantes, para dissimular o jogo político que realizavam com vista a garantir-lhes todos os direitos e privilégios. (FREIRE, 1993, p. 52).

Em razão disso concluímos que, a classe dominante tinha seus interesses políticos, econômicos e sociais, como já ressaltamos, portanto tratavam a educação do nível superior como jogo dominador usado ao seu favor.

As escolas para os índios e filhos colonos, brancos e mamelucos, abriram-se de 1549 a 1570, em que foi oferecida: a língua portuguesa; ler e escrever; canto orfeônico; a música; o teatro; a dança e aulas de gramática. O plano pedagógico deveria vir acompanhado do latim e o grego, pois eram disciplinas dominantes daquele período. Após estes estudos inferiores ou primários, sucediam-se então a chamada formação continuada. No qual era disponibilizado cursos: de artes, de lógica, de introdução às ciências, de cosmologia, de psicologia, de física, de matemática e etc.

O padre Manuel da Nóbrega preocupou-se com o ensino gratuito. Percebeu, então, a necessidade em produzir alimentos para dar o sustento aos meninos que viam frequentar esse módulo de ensino que estava sendo disponibilizado. Contudo não estavam preocupados com a educação e alfabetização para todos, mais sim, com a gratuidade, pois, queriam enriquecer a metrópole e o corpo político educacional jesuíta e com exclusividade a economia.

Concluimos então, que havia “formação profissional efetiva para cuidar da alfabetização dentro do estado nacional brasileiro” (p.53). Cabe destacar que nestas escolas não eram admitidos à presença de pessoas com “moléstias contagiosas e nem os escravos”. Acabando por determinar as condições de quem vai obter escolarização e a possibilidade de progresso no ensino.

Em síntese, para o estudo da história do analfabetismo o decreto nº 7. 031, de 06 de setembro de 1878, que estabeleceu os cursos noturnos oferecidos a jovens adultos nas unidades públicas de ensino primário de 1º grau, estes que foram ofertados apenas para o sexo masculino, pois as mulheres eram vista como fonte do pecado, de acordo com o pensamento jesuíta. Estes cursos eram oferecidos aos “[...] abertos à clientela masculina *adulta* - maiores de catorze anos - *livres ou libertos*, com normas disciplinares explícitas”. (FREIRE, 1993, p. 104).

Quanto à educação feminina, foi concedida a partir de 1870, no Rio de Janeiro em que obteve maior sucesso, no qual era dirigido pela americana Eleanor Leslie Hentz. Assim, a educação voltada às mulheres ganhou certo destaque no âmbito da educação, não apenas na perspectiva nacional, mas no mundo como um todo. Pois nem sempre a educação foi tratada pelos governantes como um “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, Art. 205). Segundo Freire (1993):

Uma estrutura social que “não podia” privilegiar a educação escolarizada, estendendo conteúdos aliados de concepção elitista, como “sistema” esfacelado “aulas avulsas”, fecundada pela ideologia da interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o índio e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal), gerou, inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos. (FREIRE, 1993, p.63)

Pois, nota-se que a “chefia” menosprezava a sociedade que era considerada inferior e, também, excluía estes indivíduos da educação primária, daí o descaso por essa classe. Em que, somente a elite podia ser preparada a receber instruções superiores, pois a mesma se responsabilizaria da burocracia como já mencionamos anteriormente. Pois, havia interesses maiores, do que, formar pessoas críticas para atuarem naquela sociedade, já que estes poderiam denunciar a realidade existente.

Já o pensamento freiriano (Paulo Freire, 1981) nos mostra claramente, o cuidado com o sujeito a cada leitura da sua obra, em que percebemos sua incumbência com o meio social, cultural e econômica em relação ao sujeito. No qual, critica a visão distorcida que se tem do analfabetismo e as condições que são oferecidas a estes cidadãos.

A obra “*ação cultural para a liberdade*” de (1981) expõe uma proposta de ensino no qual o sujeito deveria se deparar com a sua realidade e sua existência, para que assim pudesse refletir sobre ela. Dessa forma, o transmissor que está inserido nesta modalidade de ensino, deve visar trabalhar com o próprio contexto desses alunos, para que assim se possa começar seu processo de transformação no meio social que ele, de certa forma, está incluído, tornando-se apto a criticá-lo. Já que, de acordo com o livro, o iletrado aparece como a demonstração da “incapacidade” e até mesmo da sua “proverbial preguiça”. Mas como Freire diz “o analfabeto é um homem perdido” (1981, p.14) exposto a qualquer pensamento e sendo submetido a confirmar perguntas ou pensamentos distantes da sua realidade, pois, estes são alvos inconscientes de uma classe dominante e precisam viver sem criticá-la. Dessa forma, é preciso salvá-los da condição em que se encontram. De acordo com Freire (1981):

Este modo de tratar os adultos analfabetos implica uma deformada maneira de vê-los - como se eles fossem totalmente diferentes dos demais. Não se lhes reconhece a experiência existencial bem como o acúmulo de conhecimentos que esta experiência lhes deu e continua dando. (FREIRE, 1981, p.14).

Apesar de poucas informações em relação ao contexto escolar, é perceptível a experiência de vida destes alunos. Paulo Freire, em seu livro (ação cultural para a liberdade) argumenta sobre a educação que é oferecida aos analfabetos, em que o ensino deve buscar entender e pensar neles, para que assim se possa trabalhar sobre a realidade de cada um; e não com moldes e cartilhas desprovida de sentidos, em relação ao cotidiano destes jovens e adultos.

E isso só é possível por meio de uma boa parceria entre prática e teoria, para que assim possa se construir o chamado ensino-aprendizagem e alcançar resultados positivos. Não que, esta forma seja incapaz de conseguir ensinar a ler e a escrever, mas apresentam formas descontextualizadas da realidade desses trabalhadores que, na maioria das vezes, foram negados os “direitos de ler” e se encontram diante de uma sociedade no qual existem “opressores e oprimidos”, os quais precisam ser libertos desta realidade, e isso só acontecerá por meio da alfabetização.

Freire ainda se coloca da seguinte forma “para mim, que me situo entre os que não aceitam a separação impossível entre prática e teoria, toda prática educativa implica numa teoria educativa” (FREIRE, 1981, p. 17). Esta proximidade simples, acaba por envolver estes adultos a situações do seu meio e do seu convívio dando andamento ao conhecimento necessário que necessitam. Pois, dentro desta modalidade de ensino, encontram-se jovens e adultos trabalhadores excluídos e muitas vezes oprimidos e que, necessitam de um sistema de ensino significativo que se enquadra dentro dos seus contextos históricos, sociais, econômico e cultural. Podendo assim, atuar de maneira mais segura, sabendo problematizar o mundo ao seu redor. Assim, com a proposta de educação capaz abarcar a classe menos favorecida e de uma pedagogia que levasse o educador a ler o mundo para poder transformá-lo, Paulo Freire também propõe um novo paradigma no que diz respeito à alfabetização, no qual a leitura deixa ser uma mera decodificação de palavras e passe a torna-se o patamar da compreensão “leitora” e das implicações a essa capacidade.

Para Paulo Freire, então é necessário que haja um diálogo entre educadores e educandos, para que o educando construa a sua conduta como sujeito criador de seu próprio meio educativo, ou seja, dar significado ao mundo em que está inserido, construindo técnicas transformadoras de aprendizagem. Pois, o conhecimento se

criar por meio de ação sobre a realidade e não por meio de uma fantasia descomprometida com a prática.

A partir então da década de 1960, passando pelo regime militar (1964), época em que as ideias de Paulo Freire foram descontinuadas, inclusive com o exílio do autor, período no qual, constituíram-se movimentos importantes para EJA. Assim, o seu reconhecimento como modalidade de ensino é oficialmente reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, de 1996.

Ferraro (2009) em seu livro vai apresentar desde o primeiro censo demográfico realizado no Brasil em 1872 ao último em 2000. No qual vai fazer um levantamento a respeito das características da população analfabeta por meio de pesquisas (questionários) realizadas pelo Instituto Nacional de Geografia e Estatística - IBGE. O autor, Ferraro, ressalta que desde 1940 o IBGE começou a levantar informações, mas que, a trajetória secular só se sucede a partir do primeiro ao derradeiro censo.

Uma das perguntas proposta no livro, de Ferraro, está relacionada com o “saber ler e escrever; estar ou não frequentado a escola; ter concluído com aprovação determinado número de anos de estudo e etc.” (FERRARO, 2009, p.19). Estas perguntas ao longo do período foram sofrer alterações, pois são obtidas novas informações em relação aos entrevistados. Segundo o autor:

Nem o analfabetismo se reduz a simples ausência de alfabetização ou a mero desconhecimento da técnica de ler, escrever e contar, nem a alfabetização se limitam à aprendizagem e domínio da técnica do ler, escrever e contar. (FERRARO, 2009, p. 21).

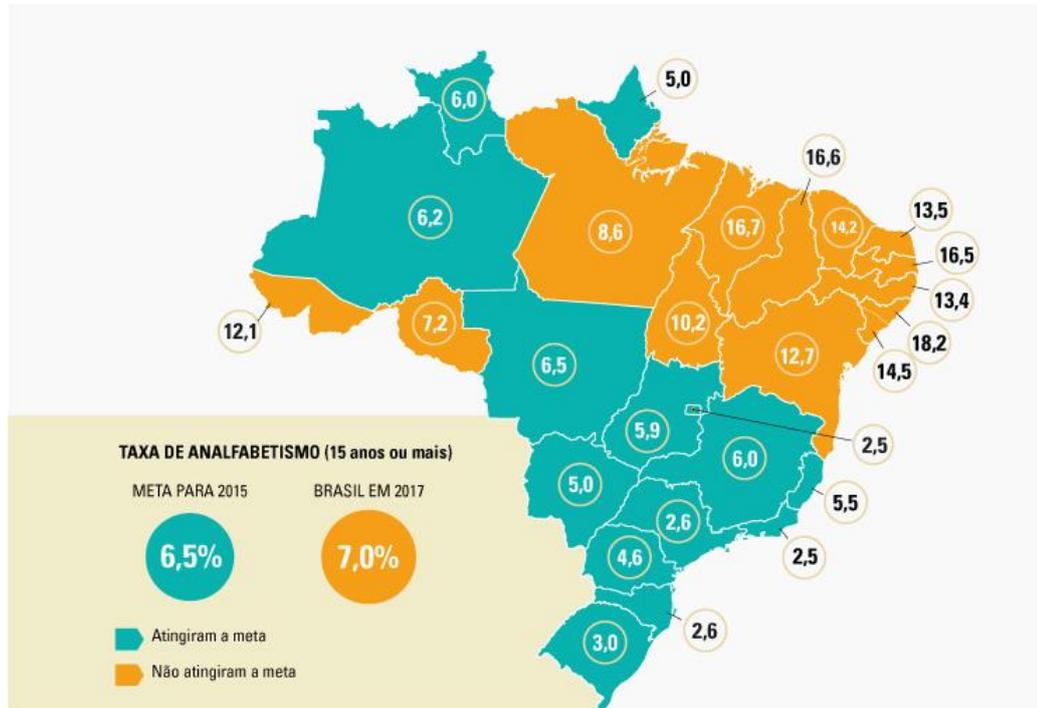
Como demonstrado na citação anterior, o autor nos mostrar claramente diversas concepções de como o analfabetismo é visto pela sociedade; em que estes indivíduos são vistos como uma pessoa fora dos padrões sociais; que não tem autonomia para desenvolver as habilidades impostas pela sociedade e falta de autoconfiança para a circulação no meio social. Mas, essas formas de preconceitos são de certa forma, reafirmados por esses jovens e adultos, uma vez que essa ideologia é corrente pela sociedade. Esses jovens e adultos são sujeitos que tiveram seus direitos violados pela política educacional e, assim, acabam sofrendo com essas desigualdades sociais no mundo.

Vivemos em uma sociedade que se diz letrada, em que, a escrita tem é um fator de poder muito grande. Na obra, de Ferraro o autor questiona sobre o analfabetismo absoluto, que se refere ao ler e escrever. No qual, o Brasil, em meados dos séculos XX e XXI, adentrou em um número preocupante de analfabetos, isto com base nos censos demográficos de 2000 (IBGE) em que, esta soma atinge mais de 18,8 milhões de indivíduos (18.835.158). Estes valores estão na maioria concentrados na população idosa. Na qual encontramos pessoas com outras necessidades diferentes da população mais jovem, assim dificultando o processo de ensino-aprendizagem. As políticas educacionais acabam por não atender, ou até mesmo, deixam de lado as características e as dificuldades destes cidadãos.

Na leitura deste livro, (história inacabada do analfabetismo no Brasil) percebemos, também, que as desigualdades educacionais se sucedem destes os sete anos de idade, já que é a partir deste momento que se começa o processo educacional da criança. Segundo os dados do IBGE apresentados neste livro encontramos “crianças entre 8 a 9 anos que ainda não aprenderam a ler e escrever” (p.25). Chegando a somar mais de (25, 7 milhões) o número de crianças não alfabetizadas no país, este que é o maior número desde o início da República e do Segundo Reinado segundo o autor.

O escritor Ferraro ressalta a importância de nos preocuparmos em saber quem são esses analfabetos, que estão em maior parte concentrados na região nordeste. Pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam para um elevado número de analfabetos, como podemos observar na Figura 01 a seguir:

FIGURA 01 – Taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais



Fonte: IBGE - PNAD Contínua 2017 – Educação. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 19 de Maio. 2019.

Conforme observamos a figura 01, é preocupante os dados, principalmente em relação ao estado de Alagoas, que chega a totalizar (18,2 %). O índice mais elevado dos estados inclusive da região Nordeste. O Estado Acre, também, está incluído dentro desta elevação, chegando a representa (12,1%) da população de 15 anos ou mais. Os Estados da região norte (Tocantins e Pará), ficam acima da taxa nacional (18,8%). Os Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Distrito Federal e a região sul, variam de 4,6 a 2,6%, isto é, as mais próximas da meta. Por meio desta figura percebemos o grande desequilíbrio das regiões do Brasil referente ao ano de 2015. Dessa forma, o Plano Nacional de Educação – PNE que previa o controle da taxa de analfabetismo, não pode ser alcançada conforme nos mostra a figura 01. Somente as regiões Sul, Sudeste e Centro – Oestes conseguiram atingir a meta proposta pelo PNE. Segundo o Autor, esta questão está:

Fortemente associada à cidade e à forma de vida urbana. Em contrapartida, o analfabetismo tem predominado e tem sido visto como um fenômeno predominantemente rural. (FERRARO, 2009, p.31)

Entendemos que, os percentuais do analfabetismo por vezes estão relacionados com as condições sociais de cada indivíduo. Dessa forma, segundo Ferraro, o país passa por dois aspectos conjugados. “[...] Primeiro, do descaso do Estado, e, o segundo o enorme contraste social, este que vem geralmente, marcando a sociedade brasileira” (2009, p.24). Ficando evidente que, o analfabetismo é predominante rural em termos percentuais, somando (21,2%) conforme o IBGE (2011), ou seja, estas pessoas têm grandes dificuldades de alcançar estes programas de alfabetização, pois, se encontram ligados em condições que dificultam a sua entrada e permanência nas escolas, como a falta de instituições no campo e o grande fator que é a necessidade de trabalhar muito cedo. Essa precarização acaba influenciando todo o processo de alfabetização desses jovens e adultos.

Assim, o Brasil em meados do século XIX, ocupa a posição de “campeão mundial do analfabetismo”, segundo o autor (FERRARO, 2009, p. 126.). Como ressalta Ferraro, também é fato que “[...] nem a própria escola tinha um lugar social de destaque, cuja legitimidade fosse incontestável” (2019, p.135-136). Para Ferraro, os anos iniciais na escola que era e torná sendo uma necessidade fundamental do povo.

Ferraro traça a mudança de significado que o termo analfabetismo ganhou, com o sentido fortemente negativo atribuído a ele, desde meados do século XIX. Por isso, o autor levantou uma questão abordada no sétimo capítulo de seu livro, “quem são os analfabetos?” (FERRARO, 2009, P.143), o que exigiu o esforço de uma verificação, ou, Inter-relação de classe. Demandando olhar para a raça e o gênero que estão vinculados a essas desigualdades sociais. Assim, os efeitos de cada um que compõem dimensões sociais têm de ser consideradas nas suas especificidades. Ferraro (2009) esclarece ainda porque a “história do analfabetismo é inacabada”, pois, houve um processo de reprodução do analfabetismo, já que a expansão da alfabetização não correspondeu às expectativas ao longo do século XX, sendo que novos grupos de analfabetos foram surgindo ao longo dos anos. Então;

“[...] não basta superar a exclusão da escola mediante a expansão e até a universalização do acesso. Importa transformar a lógica de exclusão que historicamente veio regendo o processo de escolarização das camadas populares” (Ferraro, 2009, p.195).

Ferraro deixa uma grande contribuição para se pensar e refletir sobre o analfabetismo e, assim, pensá-lo como um problema nacional, que atinge a todos nós, pois estar marcando o fracasso das escolas e da própria sociedade em que estamos inseridos. A historicidade demonstra que, a questão é muito mais complexa, e vai além dos censos; o analfabetismo tem raça, tem gênero, tem classe social e tem localidades bem definidas. Avançando todos os dias como uma história inacabada, e um instrumento a ser ainda muito investigado e questionado pela política educacional.

Desse modo, a obra pode contribuir para uma compreensão crítica a respeito do analfabetismo que se torna uma questão política. Na qual, deve ser pensada considerando a originalidade dessas pessoas, das suas desigualdades, das oportunidades nas diferentes unidades da federação, em função de questões políticas e econômicas que elas se encontram. Esta leitura é de grande importância, e necessária a todos que se interessam pela educação de nosso país, especialmente pela superação da evasão nas escolas, que ainda não foi resolvida, mas que pode ou estar silenciada nos discursos.

Concluimos então que a história do analfabetismo, do modo como foi retratado por Ferraro (2009) a partir do seu livro, aponta para a emergência de repensarmos a história das escolas públicas do nosso país. Que, com muitos dos avanços e fracassos que já ocorreram e continua ocorrendo. Ainda não deu conta de viabilizar as oportunidades de alfabetização necessárias e, também, de apagar a evasão que acaba marcando a vida dos analfabetos do Brasil. Pois, o analfabetismo é visto como um problema, mas a alfabetização pode ser a solução para esses sujeitos que se encontram em meios vulneráveis.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS

Neste capítulo, filiados à perspectiva das teorizações de Freire (1981), vamos apresentar o método que embasa este trabalho e as técnicas de coleta, de tabulação e de análise das informações que coletamos juntos aos alunos da EJA do Colégio Estadual Professor José Francisco dos Montes, em Bielândia/Tocantins. Dada a sua natureza científica, este trabalho está pautado em um rigor científico, com procedimentos sistemáticos. Segundo Gil (2007, p.17), a pesquisa científica é definida como:

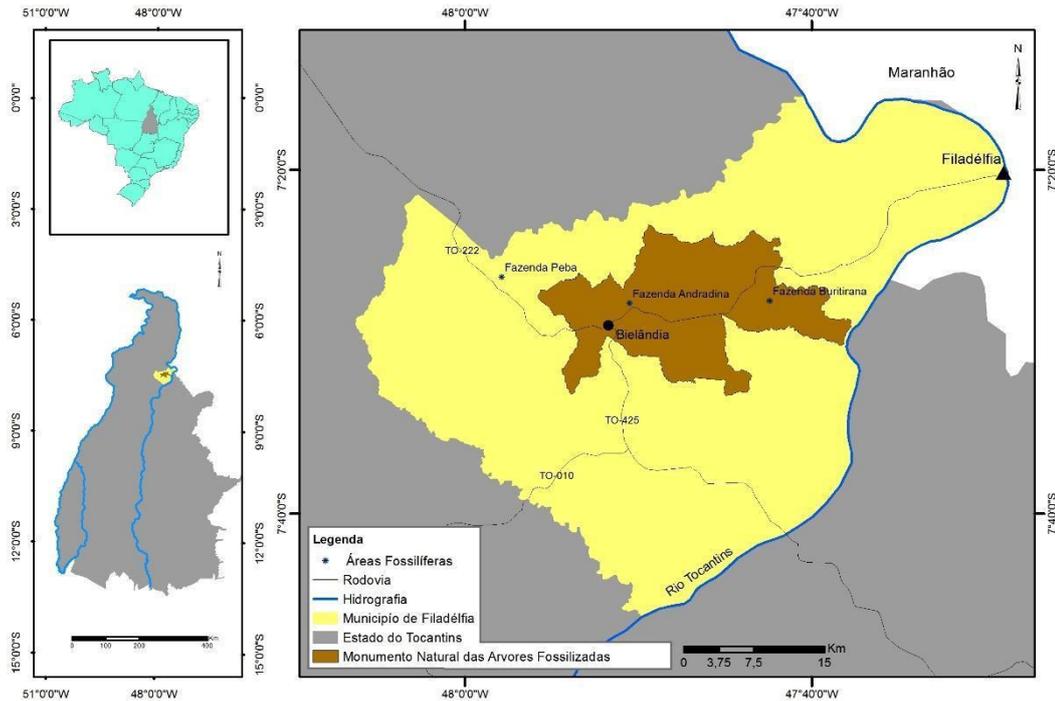
(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão de resultados.

Inspirados nesse conceito de pesquisa científica postulado por Gil (2007), é preciso destacar que o método que ancora este trabalho é de base indutiva, pois partimos de uma situação específica, qual seja: a relação que os alunos de uma turma da EJA, de uma escola de Bielândia, no estado do Tocantins, mantêm com a escola. Na verdade, como já ressaltamos, neste trabalho, interessa-nos mais de perto o modo como esses alunos se individualizam frente a um conjunto de variáveis sociodemográficas. Pensar em modo de individuação é abrir horizontes para a historicidade que singulariza cada aluno no tempo e no espaço. Não trabalhos com a perspectiva idealista de sujeito. Ao contrário, na esteira freireana, o aluno deve ser concebido na e pela sua história de vida.

2.1 Local da pesquisa

O Colégio Estadual Professor José Francisco dos Montes, que teve a turma da EJA selecionada para a coleta de informação, neste trabalho, está localizado na rodovia TO km 222, S/Nº, no distrito de Bielândia, no município de Filadélfia Estado do Tocantins. Consideremos, a seguir, o Mapa 1 em que apresentamos a localização geográfica do município de Filadélfia, no estado do Tocantins. Cabe salientar que Bielândia está vinculada ao município de Filadélfia – TO. Eis o Mapa:

Mapa 1 – Localização do Município de Filadélfia no Estado do Tocantins.



Fonte: Plano de Manejo do MNFTO.

Cabe destacar que existem, neste distrito, duas escolas, sendo uma municipal e uma estadual. A Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro atende a demanda referente ao ensino fundamental I (1^o ao 5^o anos escolares) e ao ensino fundamental II (6^o ao 9^o anos escolares). Já o Colégio Estadual Professor José Francisco dos Montes atende a demanda que se refere ao ensino fundamental II (6^o ao 9^o anos escolares) e ao ensino médio regular (1^o ao 3^o anos escolares). Essa escola atende, também, à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Cabe destacar que essa escola estadual surgiu, no distrito, da necessidade de atender os alunos aptos a se ingressarem no ensino médio. É que os alunos terminavam o ensino fundamental na escola municipal e não tinham condições de dar continuidade aos estudos. A inauguração desse colégio ocorreu no ano de 2006, como fruto do projeto “direito de aprender”, proporcionado pelo governo estadual, a partir do qual buscaram observar o contexto socioeconômico dos alunos e das suas famílias desse distrito. Após a construção do prédio da escola, de forma democrática, por meio de reuniões, a comunidade local escolheu o nome do Prof. José Francisco dos Montes, como forma de homenagear o primeiro professor da região.

A instituição atende as seguintes modalidades: nos turnos matutinos, são distribuídas turmas do 6º ano ao 9ºano do ensino fundamental II; nos turnos vespertinos, do 1º ao 3º ano do ensino médio e, no período noturno, educação de jovens e adultos do 3º segmento. A modalidade EJA, foi implementada na instituição no ano de 2016.

Em 2018, conforme conversa estabelecida com os gestores da escola (diretor e coordenador pedagógico), a escola tinha um quadro de 12 professores, sendo dois com licenciatura em Letras/Português, pela Universidade Federal do Tocantins – UFT; um com licenciatura em Biologia, também, graduado pela UFT; um com licenciatura em Química pela UFT; dois com licenciaturas em Matemática pela UFT, também, temos dois com licenciatura em História pela Universidade Paulista – UNIP; temos um com licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário Tocantinense Presidente Antônio Carlos – UNITPAC e uma professora formada em pedagogia pela Pan-americana – Pará. Os professores que trabalham, na EJA, são apenas seis; eles são responsáveis por todas as matérias daquele segmento, que estão distribuídas em: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Trabalho e Emprego, Educação Física, Religião, Inglês e Redação.

Os professores que lecionam esses componentes curriculares têm as suas licenciaturas em Letras/Português, em Matemática, em História, em Biologia, em Pedagogia e em Educação Física. Esses professores acabam sendo vinculados a outras matérias que não contemplam as suas áreas de estudo e/ou formação, dada à necessidade de complementação das suas cargas horárias.

Em conversa com a professora de Língua Portuguesa, por ocasião da realização das entrevistas com os alunos da EJA participantes deste trabalho, foi dito a nós que, em geral, a metodologia trabalhada em sala de aula com esses alunos é bem superficial devido à capacidade de aprendizagem dos alunos. É que eles já estão bastante tempo fora da sala de aula, o que se torna um desafio muito grande para cada um desses alunos a relação com a escola.

A escola dispõe-se de cinco salas de aula, de três banheiros, de uma cozinha, de uma despensa, de uma secretaria e de uma sala dos professores. A área livre é utilizada para todas as atividades da escola, pois a instituição não segue os padrões exigidos para o acolhimento dos alunos; não há biblioteca nem quadra esportiva, por exemplo. No momento, a escola atende 190 alunos matriculados, sendo 14 matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Essa escola tem por missão sempre

formar “alunos com pensamento crítico, autônomos, que sejam livres para refletir, questionar e transformar a realidade em que vivem” (TOCANTINS, 2014, p. 14).

Com base em nossas observações empíricas durante os dois anos de realização dos Estágios Supervisionados Curriculares puderam notar que a organização do ambiente é constante na instituição em foco neste trabalho. Essa organização acaba criando condições para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, na escola, demonstrando o compromisso que os profissionais têm com os alunos. É sabido que cada instituição possui a sua própria estrutura física; em muitos casos, essa estrutura é favorável ao atendimento das demandas dos alunos; em outros casos, a estrutura física deixa a desejar. Se considerarmos as condições climáticas do Tocantins, vamos percebendo que a estrutura física faz uma diferença na vida escolar dos profissionais e dos alunos.

Do ponto de vista físico, podemos destacar que as salas de aula se mostram razoáveis. Elas seguem um padrão, com os seguintes elementos: carteiras enfileiradas; dois ventiladores instalados na parte superior e inferior da sala; uma lousa branca em boas condições de uso e amplas janelas de vidro. Trata-se de um ambiente que pode ser receptível para os alunos. Consideremos, a seguir, uma foto retirada por nós, quando da realização da etapa de caracterização da escola no ESC I:

Figura 2 – Visão panorâmica de uma sala de aula.



Fonte: Arquivo da autora.

A escola atende três alunos portadores de necessidades especiais que estão matriculados nas turmas matutinas e vespertinas. Infelizmente, a escola não possui profissionais com formação específica para prestar acompanhamentos necessários a eles. Por isso, tais alunos são acompanhados por professores não capacitados para as demandas específicas dos alunos incluídos na escola regular. A escola atende jovens com diferentes níveis socioeconômicos, sendo a maioria dos alunos da zona rural e que se encontram inseridos muitos em comunidades quilombolas e assentamentos nos arredores do distrito de Bielândia.

Diante das observações empíricas realizadas ao longo das etapas de observação e de regência dos Estágios Supervisionados Curriculares (ESC I, ESC II, ESC III e ESC IV), percebemos que a escola sempre busca um diálogo sistemático com a família dos alunos. Essa participação, também, é percebida em relação aos alunos do noturno, pois há alunos menores de idade nesse turno escolar. Observamos, por exemplo, mãe e filho estudando no mesmo ambiente de sala de aula.

Segundo a professora, a interação entre professor e alunos é bem ativa durante o desenvolvimento das aulas, pois, dada a realidade dos alunos, a vontade de aprender se torna ainda maior. De acordo com ela, esse interesse pode ter a ver com a questão do tempo, pois eles buscam reverter o tempo a favor deles. A percepção que tivemos da conversa com a professora é que há uma parceria mútua entre eles, buscando criar uma relação harmoniosa e acolhedora, para que esses alunos permaneçam na escola.

2.2 Técnicas de coleta de dados

Em relação às técnicas de pesquisa, esta investigação desenvolveu-se nos moldes da pesquisa-ação, na qual ocorre uma construção de identificação inicial ou diagnóstica, por meio de questionários para o conhecimento do perfil da turma e dos envolvidos. Em segundo momento, realizamos uma entrevista por meio de gravações de áudio na sala sem filmagem, sendo este autorizado pelos participantes da pesquisa.

Conforme Gil (2008, p.121), “[...] pode-se definir o questionário como um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses,

expectativas, aspirações, temores, comportamentos presente ou passado etc.”. Dessa forma, o questionário que aplicamos foi adaptado do instrumento que se aplica para os participantes do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), do Ministério da Educação (MEC) – Apêndice (A).

As informações coletas nos proporcionaram momentos de direto contato com o sujeito e o objeto. Com estas circunstâncias pudemos explorar as elucidações adquiridas por parte deles e, também, de conhecer melhor o campo de atuação. Assim, o trabalho ganhou significância para compreendermos essas tais particularidades, cujos resultados serão descritos em quadros e gráficos. Conforme explica Doxsey & Riz:

(...) trata-se de um estudo empírico, no qual o pesquisador sai do campo para conhecer determinada realidade, no interior da qual usando, os instrumentos e técnicas especificadas, coleta de dados para sua pesquisa. A escolha de um método específico depende principalmente de objeto de estudo, mas o fator tempo e a necessidade para usar um ou vários métodos em conjunto influenciam a seleção. (DOXSEY E RIZ, 2003, p. 38 – 39).

Desta forma, a pesquisa é um campo de conhecimento e de interações com situações estudadas. O questionário aplicado segue a ordem de um questionário fechado. Pois, apresenta uma linguagem clara, objetiva e direta, no qual buscou estimular a participação e o interesse dos indivíduos da pesquisa. Para que compreendessem com clareza as demandas apresentadas.

Efetuamos, também, uma entrevista com questões semiestruturadas. Com vista à resolução do problema identificado. Sendo a participação efetiva dos envolvidos essencial para obtenção das respostas para que possamos dar significância a esses enunciados proferidos, na busca pela solução ou explicação para a situação-problema e possibilitar uma compreensão dos processos e fenômenos sociais nos quais se encontram inseridos.

Considerando-se como um espaço de interação com o aluno. Para isto, Foram escolhidos quatro membros da turma para a realização destas entrevistas. Pois estes colaborarão com a participação. Já que, os demais ficaram com vergonha ou/até mesmo dificuldades de se expressarem diante das gravações que efetuamos. Segundo Gil:

A entrevista é técnica de interrogação mais flexível, e que se caracteriza como informal quando é uma simples conversação focalizada com o tema específico, parcialmente estruturado, guiado parcialmente pelo entrevistador

e totalmente estruturado, onde segue a ordem de um questionário bem estruturado, com o objetivo de conhecer ou medir; opiniões, interesses, crenças, sentimentos, expectativas, aspectos de personalidade, informações biográficas e situações vivenciadas. (GIL, 2002, p. 117).

Assim a escolha desse método fundamenta-se de cumprimos nossos objetivos que é entender os motivos relacionados ao abandono e retorno escolar, considerando relevante para o desenvolvimento deste trabalho, que tem como foco o processo de individuação desses alunos.

Estas interrogações foram gravadas por meio de um aparelho celular. Salientamos ainda que a identidade dos participantes manteve-se preservada, conforme as disposições éticas e legais brasileira em vigor e, caso haja necessidade, serão referidos como participantes: João, Janete, Bruna e Fátima. Esse meio de pesquisa foi realizado nas dependências da Escola, no dia 15 de Abril de 2019 as 19: 29 horas, no primeiro horário da aula de Língua Português.

2.3 Caracterizações dos envolvidos na pesquisa

Os alunos que abordamos para a coleta de informação são alunos da EJA, como já ressaltamos, até porque o foco deste trabalho refere-se a alunos matriculados nesse segmento de ensino. Eles são alunos do ensino médio da EJA do colégio em questão. Integram uma única turma no período noturno. Essa turma é assistida, pedagogicamente, por 06 professores, sendo eles responsáveis pelos componentes curriculares: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Trabalho e Emprego, Educação Física, Religião, Inglês e Redação.

Essa turma da EJA conta com 14 alunos matriculados regularmente. Para traçarmos um perfil da turma, aplicamos um questionário como já ressaltamos. No dia da aplicação do questionário, que se deu no dia 18 de novembro de 2018, as 19h00min, respectivamente no primeiro horário de aula, estiveram presentes 12 alunos. Assim, obtivemos 12 questionários respondidos. A população total, para efeitos de tabulação numérica, será esse quantitativo de questionários respondidos.

O questionário do ENCCEJA está estruturado em variáveis sociodemográficas, e nós o mantivemos em sua estrutura original. Acrescentamos algumas variáveis, como: "Nome", "setor onde mora", por exemplo. Traçar esse perfil é necessário, pois não trabalhamos com uma perspectiva idealizada de sujeito. Ao

contrário, falar em processos de individuação do sujeito é lançar luz à historicidade que constitui cada um. A relação que esses alunos mantêm (ou não) com a escola é fruto de condições materiais na sociedade. Na esteira de Freire (1981), é levar em consideração a condição da realidade que esse aluno traz de casa para a escola.

Vejamos, a seguir, o Quadro 01 em que tabulamos e relacionamos as variáveis “faixa etária” e “sexo biológico”:

Quadro 01 – Faixa etária dos alunos da EJA

Faixa etária	Sexo		Total	%
	Masculino	Feminino		
15 a 19 anos	02	-	02	16.6%
20 a 29 anos	-	-	-	0%
30 a 39 anos	02	05	07	58.4%
40 a 49 anos	01	02	03	25%
50 a 59 anos	-	-	-	0%
60 ou/mais anos	-	-	-	0%
	05	07	12	100%
Total geral			12 alunos	

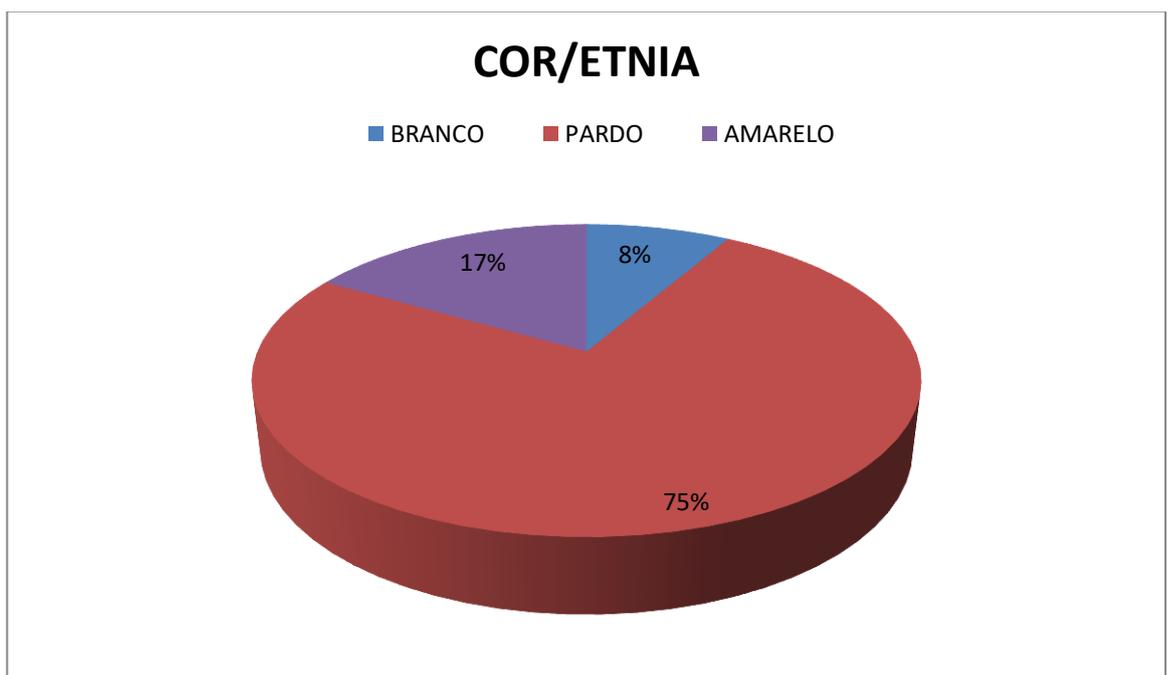
Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Em termos absolutos, a turma da EJA que enfocamos, neste trabalho, tem a seguinte configuração: 07 alunos do sexo feminino e 05 do sexo masculino; a idade varia de 15 anos a 49 anos. Em termos relativos, e já jogando esses números em uma base de porcentagem, os números ficam deste modo: apenas 16,6% dos alunos se encontram entre 15 a 19 anos; idades nas quais deveriam ter concluído o ensino médio e/ou mesmo iniciado um curso superior. Não há participantes com idade entre 20 a 29 anos. Nas faixas etárias entre 30 a 39 anos e 40 a 49 anos, somam-se 83,4% dos entrevistados. Cabe destacar que nessas idades concentra-se, em geral, a vida economicamente produtiva do ser humano. Na turma em questão, predomina alunos que trabalham ativamente no distrito de Bielândia e/ou em seu entorno. Não houve registro de alunos na faixa etária entre 60 anos ou mais.

Essa diversidade de idades pressupõe uma heterogeneidade de perspectivas na relação com a escola e com o processo educativo, tornando-se um aspecto bastante significativo, pois, ao mesmo tempo, pode favorecer as discussões em sala de aula, já que eles podem compartilhar diferentes experiências e riquezas. E, também, podem compartilhar diferentes formas de posicionamento frente às construções de conhecimento.

No que diz respeito à caracterização do perfil da turma em foco atinente à variável “cor/etnia”, obtivemos os seguintes números absolutos: 09 alunos declararam que são pardos; 02 declararam que são amarelos; 01 declarou que é branco. No Gráfico 01 que se segue, apresentamos os referidos números em termos de porcentagem:

Gráfico 01 – Cor/etnia dos participantes



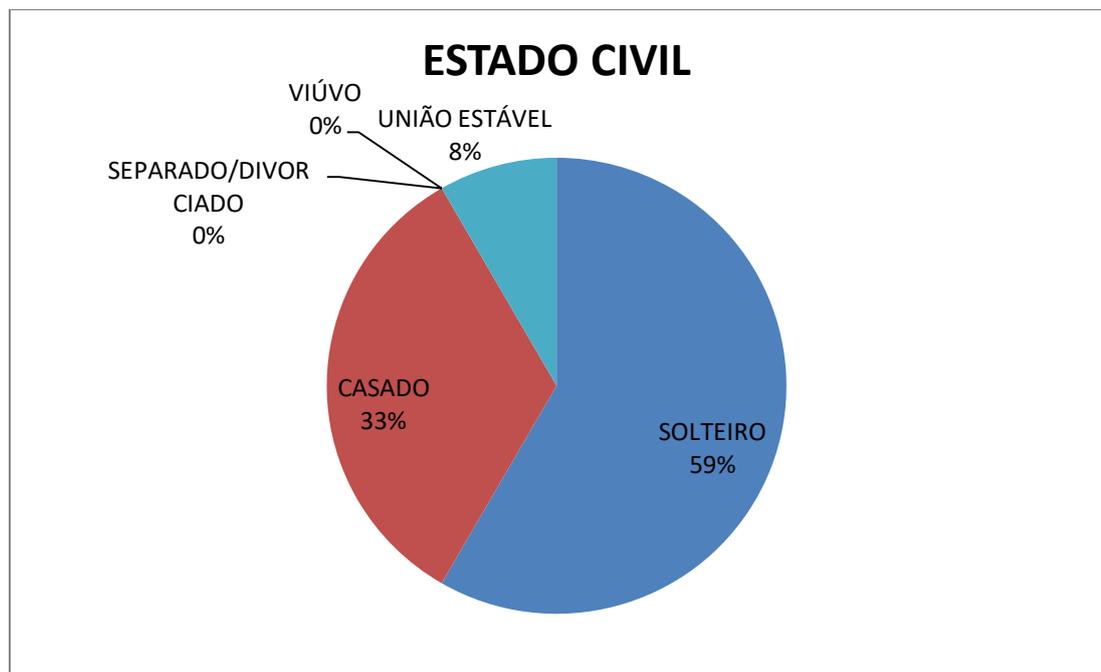
Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

De posse dos referidos números, é possível destacar que, na turma, há o predomínio de alunos que se autodeclararam “pardos”, seguidos da autodeclaração de “amarelos”. Chama-nos a atenção que, na cor “negra”, não apareceu nenhuma autodeclaração. Se olharmos para a historicidade brasileira, em referência cruzada com a formação histórica do Estado do Tocantins, é possível problematizarmos esses números, destacando que o acesso e a permanência à escola, ainda, é

desigual. Aos olhos de muitos, essa ausência de “autodeclaração” pode parecer sem fundamento. Contudo, no âmbito deste trabalho em que pensamos os modos de individuação do sujeito, essa ausência significa. Podemos traçar, no mínimo, dois cenários, cuja ancoragem está na história: (1) vergonha em se autodeclarar “negro”, o que faz com que a opção tenha sido se autodeclarar “pardo” e/ou “amarelo”; (2) ausência de acesso de alunos negros nas escolas brasileiras, já que as oportunidades sociais e históricas são desiguais. Como o instrumento de coleta de informação foi o “questionário” não nos é possível fechar a interpretação, seguindo um cenário único.

Em relação à variável “estado civil”, considerando a população total entrevistada, obtivemos os seguintes números: 07 informaram que são solteiros; 04 responderam que são casados; 01 declarou que possui união estável. O Gráfico 02 apresenta esses números em termos de porcentagem:

Gráfico 02 – Estado civil



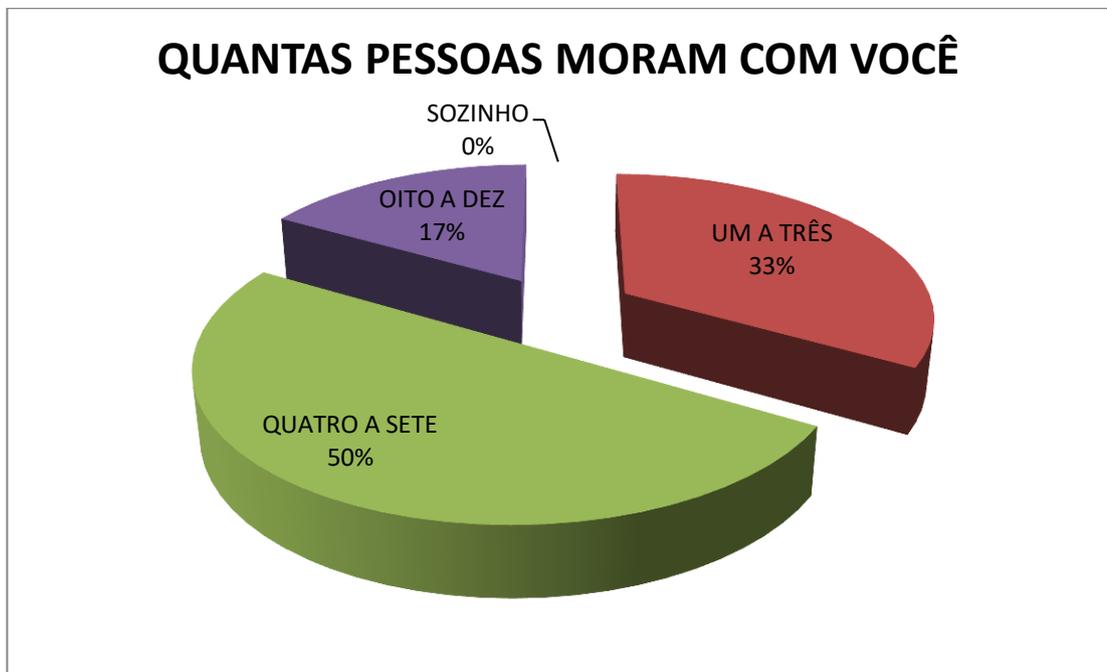
Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Levando em consideração os números apresentados, a partir do Gráfico 02, percebemos que predomina, na turma em foco, o estado civil “solteiro”, seguido do estado civil “casado”. Se fizermos referência cruzada com a variável “sexo” e “faixa etária”, podemos salientar que há mais mulheres solteiras, na turma, com idade

entre 30 a 49 anos; com predomínio, de mulheres solteiras na faixa etária de 30 a 39 anos. Com base nesses números, podemos trabalhar com a inferência de que o comportamento das mulheres tem mudado em relação à procura em si do casamento.

No que diz respeito à variável “número de pessoas que moram juntas”, obtivemos os seguintes números a partir dos questionários aplicados: 06 responderam que moram com “quatro a sete pessoas”; 04 responderam que moram com “um a três” pessoas; 02 responderam que moram com “oito a dez pessoas”. O Gráfico 03 apresenta tais números em termos de porcentagem:

Gráfico 03 – Número de pessoas na residência.



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

O Gráfico 03 expressa números que são significativos para pensarmos a quantidade de pessoas que moram na residência do aluno. Predomina, na caracterização da turma em foco, uma composição familiar com mais de quatro pessoas por residência. Dada a nossa observação empírica e por residirmos em Bielândia, é possível ressaltar que a maior parte desses alunos tem casa própria; apenas dois deles moram em casa alugada. Todos residem na zona urbana. Como destacamos, no início deste capítulo, Bielândia é um distrito em que todos moram

nas proximidades da escola. Dessa forma, a distância para se chegar à escola não é um problema em si para os alunos desse distrito.

Atinente à variável “escolaridade dos pais”, sendo possível saber a escolaridade do pai e da mãe em separado, obtivemos os seguintes números com a aplicação do questionário. Em relação à escolaridade do “pai”, 01 declarou que o ele possui o nível de escolaridade de “1º a 4º ano”; 04 declararam que ele possui o nível de escolaridade entre “5º a 8º ano”; 05 declararam que ele “não estudou”; 02 informaram que não sabem a escolaridade do pai. Referente à escolaridade da “mãe”, 04 declararam que ela possui o nível de escolaridade entre “1º a 4º ano”; 02 informaram que ela possui a escolaridade entre “5º a 8º ano”; 04 declararam que a mãe “não estudou”; 02 informaram que não sabem a escolaridade da mãe. Buscando associar os números absolutos com os números relativos sobre essa variável, consideremos, a seguir, o Quadro 02:

Quadro 02 – Escolaridade do pai e da mãe dos alunos participantes.

NIVEL DE ESCOLARIDADE	PAI	%	MÃE	%
1º a 4º ano	01	8,3	04	33,3
5º a 8º ano	04	33,3	02	16,7
ENSINO MÉDIO	-	-	-	-
ENSINO SUPERIOR	-	-	-	-
NÃO ESTUDOU	05	41,6	04	33,3
NÃO SEI	02	16	02	16,7
TOTAL GERAL	12	100	12	100

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Se considerarmos esses números, é possível notar que a escolaridade dos pais que foi declarada expressa ausência de estudos no ensino médio e no ensino superior. Da parte dos pais que estudaram, predomina o acesso aos estudos no nível entre 5º a 8º ano. Da parte das mães que estudaram, há um quantitativo similar entre o acesso até o 1º ao 4º anos escolares e as mães que não estudaram. Esses números mostram que o acesso à escola não é uma regularidade no cenário educacional brasileiro. Se somarmos o número de pais e de mães que não

estudaram, atingimos um total de 09 pessoas que não estudaram. Ao considerarmos que estamos enfocando alunos de um distrito do Tocantins, e a história da escolaridade de seus pais, a questão do acesso e da permanência na escola é marcada por uma complexidade. Antes da existência das duas escolas que há hoje em Bielândia, antes, a referência eram os municípios de Filadélfia e/ou de Araguaína. A depender da história de vida do aluno, o acesso e a permanência são marcados por ausência de relação, por exemplo.

No que diz respeito à variável “ano escolar em que abandonou a escola”, obtivemos a seguinte configuração de respostas: 03 informaram que interromperam os estudos, quando estava no 5º ano escolar; 04 declararam que interromperam os estudos, quando estava 6º ano escolar; 02 informaram que pararam os estudos, quando estava no 7º ano escolar; 02 declararam que pararam os estudos, quando estava no 8º ano escolar. Apenas, uma aluna entrevistada nunca havia parado de estudar. Ela já é formada, no ensino médio, mas continua estudando por demanda pessoal. Vejamos o Quadro 03 em que apresentamos os números absolutos e os números relativos sobre essa variável:

Quadro 03 – Ano escolar que abandonou a escola regular.

Serie	ALUNOS	TOTAL	%
NÃO FREQUENTEI	-	-	0%
1º SERIE	-	-	0%
2º SERIE	-	-	0%
3º SERIE	-	-	0%
4º SERIE	-	-	0%
5º SERIE	03	03	27,%
6º SERIE	04	04	36,3%
7º SERIE	02	02	18,1%
8º SERIE	02	02	18,1%
TOTAL GERAL	11	11	100%

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

De posse de tais números, é possível destacarmos que o abandono da escola, para os alunos entrevistados, estabeleceu-se, predominantemente, no 5º e 6º anos escolares. Os números mostram que, em algum momento, os alunos entrevistados, com exceção de uma aluna, romperam a relação com a escola. Talvez, pudéssemos trabalhar com a perspectiva de que a vulnerabilidade social acaba implicando uma relação de vulnerabilidade escolar. A relação dos alunos com a escola não é forte o suficiente, para que eles se mantenham nela. O laço social acaba implicando efeitos na escola, como o seu abandono, por exemplo.

O Quadro 04 apresenta as variáveis que os alunos assinalaram como possíveis causas do abandono da escola por eles. A questão contempla uma escala de 0 a 5, no sentido crescente de força da influência da variável. Vejamos, a seguir, o referido quadro:

Quadro 04 – Motivos para não terem frequentado ou terem abandonado a escola regular.

MOTIVOS:	0	1	2	3	4	5	BRANCO	TOTAL
INESISTENCIA DE VAGA EM ESCOLA PUBLICA	12							12
AUSÊNCIA DE ESCOLA PERTO DE CASA	05			06		01		12
FALTA DE ENTERESSE EM ESTUDAR	06	02	01		02	01		12
TRABALHO: FALTA DE TEMPO PARA ESTUDAR			01		03	08		12
MOTIVOS PESSOAIS: CASAMENTO/FILHOS		01			08	03		12
FALTA DE APOIO FAMILIAR	06	02					04	08
PROBLEMAS DE SAÚDE	09	01					02	10
DISCRIMINAÇÃO/PRECONCEITO	09						03	09
TOTAL GERAL	12							

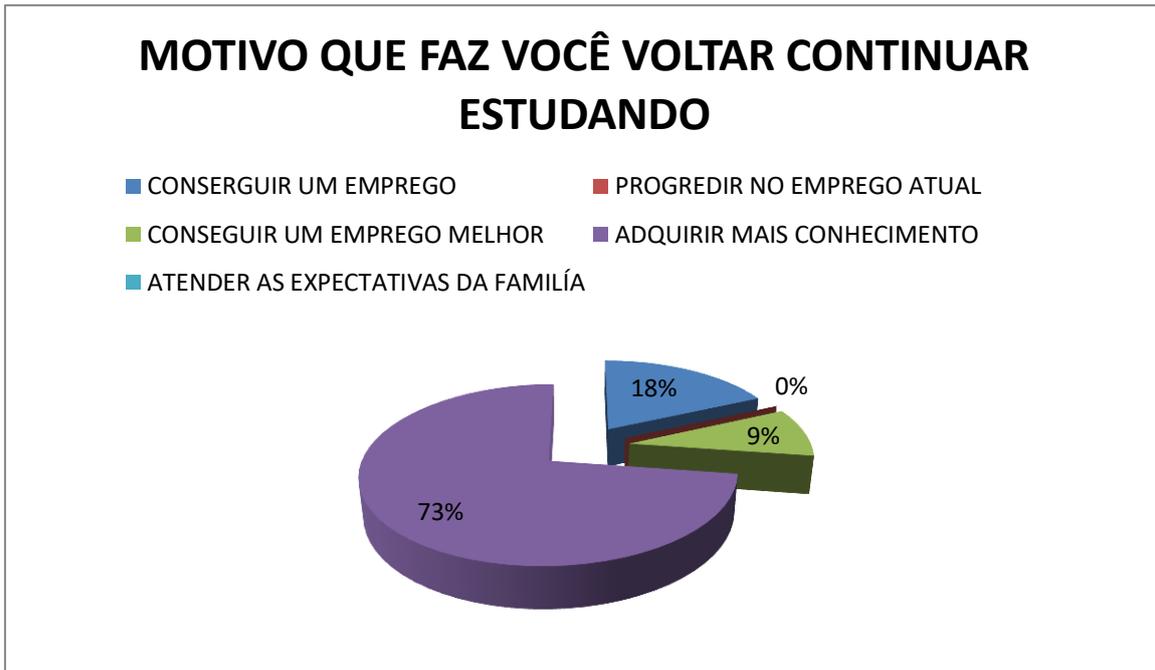
Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Ao analisamos os números constantes do Quadro 04, podemos observar que o maior motivo que levou os participantes a abandonar a escola regular foi o trabalho. É que, dos 12 alunos, 08 marcaram o número 5, na escala apresentada, o que significa dizer que “influenciou muito”. Com base nesses números, podemos inferir que se trata de um perfil de pessoas que precisava trabalhar. Correlacionando esses números com a nossa conversa que tivemos com a professora de Língua Portuguesa, podemos destacar que se trata de um perfil de aluno com pouca confiança neles próprios. Segundo ela, tais alunos, diante das dificuldades encontradas, apresentam problemas de autoconfiança.

Ainda por esse Quadro 04, podemos salientar que outro aspecto relevante é que o abandono, também, é motivado por questões pessoais, como: casamento/filhos, sendo assinalado 12 vezes pelos alunos, oscilando, de modo predominante, entre a escala de força “4” e “5”. Outras variáveis foram assinaladas, na escala, como “falta de apoio familiar”, “problemas de saúde” e “discriminação/preconceito”. Uma variável que nos chamou a atenção foi “inexistência de vaga em escola pública”. Na escala de força da influência, ela recebeu peso “0”, sendo marcada pelos 12 entrevistados. Assim, uma questão parece ficar clara, dada a realidade desses alunos: o acesso não é negado em termos de políticas públicas, contudo a permanência ainda é uma questão que requer mais cuidados.

Por fim, buscando caracterizar o perfil da turma em foco, neste trabalho, particularizamos a variável “motivos responsáveis pelo retorno aos estudos”. Para essa variável, obtivemos os seguintes números: 08 responderam que o retorno tem a ver com o fato de poderem “adquirir mais conhecimentos”; 02 informaram que o retorno à escola está em função de “conseguir um emprego”; 01 declarou que o retorno à escola é tributário à necessidade de “conseguir um emprego melhor”; 01 informou que o retorno refere-se à necessidade de “atender as expectativas da família”. Consideremos, a seguir, o Gráfico 04 em que apresentamos esses números em termos de porcentagem:

Gráfico 04 – Motivos que fez você voltar a continuar estudando.



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Recorrendo aos números do Gráfico 04, podemos considerar que o motivo predominante, como fator responsável para a continuidade dos estudos, concerne à necessidade de “adquirir mais conhecimento”. Na percepção dos alunos entrevistados, a escola figura como uma instituição promotora de conhecimento. Em seguida, os motivos estão circunscritos às consequências que a escola implica na vida social: permitir o acesso a emprego e permitir o acesso a um emprego melhor. Esses números nos servem de base para pensarmos que, a depender da história de vida do aluno, a escola figura como um meio de mobilidade social. É que os acessos a certas liberdades substantivas previstas na Constituição Federal, como é o caso do trabalho, está atrelado ao grau de escolaridade, por exemplo. A percepção dos alunos entrevistados aponta para essa necessidade: estudar e ter o diploma acabam abrindo certas garantias de acesso e de permanência no mundo do trabalho.

Ao traçarmos o perfil dos entrevistados, lançando mão a diferentes variáveis sociodemográficas, vamos entendendo a realidade que antecede a vida desses alunos com a escola. Pensar em modos de individuação é não abrir mão do modo como cada aluno é singularizado por sua historicidade. Ninguém se constitui do nada; há uma relação material das relações sociais que implicam modos de se relacionar com a escola. No caso da turma em tela, podemos afirmar que há uma forte relação entre vulnerabilidade social e vulnerabilidade escolar, pois as variáveis

mobilizadas anteriormente demonstram de que as condições reais apontam para certa fragilidade social e em termos de acesso à escola, a trabalho etc.

2.4 Constituição do corpus de análise

Conforme vimos mencionados, o nosso material de análise corresponde às entrevistas gravadas “sem filmagem” com alunos ingressados na modalidade EJA de Bielândia. Para o desenvolvimento deste trabalho, recortamos essas gravações que foram significativas para a elaboração deste trabalho.

Nesse sentido nossos recortes integram-se 04 (quatro) gravações, os quais elegeram para que se tornasse parte das nossas considerações analíticas discursivas.

As gravações obtidas para construir o corpus deste trabalho encontra-se no formato de (RD). A partir do aspecto teórico no qual nos filiamos, compreendemos que estas gravações possuem um caráter de representação social dos indivíduos. Nesse sentido, dá uma totalidade de 16 (dezesesseis) recortes que há nessa categoria. Os quais compõem o nosso corpus com já mencionado anteriormente.

Em seguida realizamos as transcrições das enunciações faladas, e a partir daí iniciamos nossas descrições e análises. Assim, com base nesses recortes discursivos (RD), buscamos problematizar e analisar a forma como esses alunos se singularizam alunos da EJA, a partir das discursividade enunciadas nas gravações em foco.

Dessa forma, retomamos as nossas indagações de investigação: como você se ver aluno da EJA? Os motivos que levaram você a procurar a EJA?, Dentro outros que veremos no próximo capítulo analítico. Procederemos com as transcrições objetivando identificar, por meio da enunciação dos alunos, aspectos que revelam como esses alunos fazem uso de expressões, deixando flagrar aspectos de individuação. Esse deixar flagrar os quais nos referimos é justamente o fato de esses alunos se subjetivar. Aos flagramos os aspectos acerca da realidade e da forma como eles (alunos) vivenciam, procederemos com o movimento de interpretação das transcrições destes alunos.

Valer-nos-emos de recortes (RD) como já salientado. Os RD são estruturas que recortamos da transcrição realizadas, com base nos áudios gravados no momento da entrevista. Os RD possibilitam a uma análise mais pontual. A seguir

mostraremos um exemplo de como funciona os recortes discursivos que ancora este trabalho:

RD 01

Weila: Fátima... vou te fazer algumas perguntas.... éhh::: ... como você se vê aluno da EJA?

Fátima: eu acho assim... muito importante... porque eu parei de estudar... e aí eu voltei estudar... tô gostando...

Podemos perceber que os RD mantêm uma estrutura própria. Na parte superior vem à identificação desse recorte: RD01. Logo após se dar a construção fonética do áudio gravado no momento da entrevista. A partir desse exemplo, especificamente, o entrevistador (nos) demandou da aluna Fátima uma pergunta relacionada o modo como ela se ver aluna da EJA. A locutora Fátima, por sua vez, enunciou sobre a importância desse retorno aos estudos. Após a transcrição fonética do áudio gravado, começamos o movimento de análise dos recortes discursivos apresentados.

Para a realização das transcrições dos áudios, ancoramos na normalização do projeto da norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro (PROJETO NURC). Esse projeto serve como referência nacional para estudos da variante culta da língua portuguesa. A seguir, veremos o quadro com as normas para transcrição.

Quadro 05 – Normas para transcrição do padrão do PROJETO NURC.

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Qualquer pausa	...	São três motivos... Ou três razões... Que fazem com que se retenha moeda... Existe uma... Retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Indicação de que a fala foi tomada ou	(...)	(...) nós vimos que existem...

interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.		
---	--	--

OBSERVAÇÕES:

1. Fáticos: *ah, éh,ahn, uhn, tá* (não por está: tá? Você está brava?)
2. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso
5. Não se indica o ponto de exclamação (frases exclamativas)
6. Não se anota o cadenciamento da frase.
- 7 Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh.....*(alongamento e pausa).
- 8 Não se utiliza sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

Fonte: PRETI,D. (org). O discurso oral culta. 2º. Ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos.V.2.) 224p.

3. CAPÍTULO ANALÍTICO

Das narrativas dos alunos da EJA em perspectiva

Neste capítulo, abordamos as enunciações faladas de 04 alunos das EJA, do Colégio Estadual Professor José Francisco dos Montes, em Bielândia/Tocantins. O nosso objetivo de análise é mostrar como eles significam a sua condição de alunos nesse segmento de ensino. Conforme destacamos, no capítulo anterior, a turma enfocada no trabalho é marcada por uma relação de vulnerabilidade social, implicando uma vulnerabilidade escolar.

Para iniciarmos o nosso trabalho de análise, consideremos, a seguir, o primeiro recorte discursivo (RD) que será objeto de descrição e de interpretação:

RD1

Weila: boa noite João.

João: boa noite.

Weila: bem... vamos lá... primeira pergunta... como você se vê aluno da EJA?

João: hum... não... não muito bom e... também não muito ruim né? Porque a gente tá aprendendo.

Weila: é bom por que você tá aprendendo e é ruim porque?

João: não... porque... a gente tem dificuldade pra aprender né? aí... desde muito pequeno... a gente tem essa dificuldadezinha... mas... um dia nós sai dessa... né.

Weila: houve algum motivo específico pra você acabar por procurar a EJA... teve algum motivo que te trouxe aqui hoje na sala... pra estar estudando hoje... aqui... ?

João: teve...

Weila: qual foi?

João: a vontade de aprender... né?

João: teve...

Weila: qual foi?

João: a vontade... de aprender... porque eu não sei... né... nunca aprende... nunca tive oportunidade de... estudar em colégio *miór*... e agora eu vim...

Weila: e agora teve a oportunidade?

João: tive a oportunidade... e minha diretora foi quem me incentivou a eu...

Weila: isso... muito bem...

João: a vir.

(Entrevista com João, realizada no dia 04 de março de 2019.)

Com base em RD1, iniciamos a interlocução com o aluno João, dando a ele os cumprimentos de “Boa noite!”. Ele, responsivamente, cumprimentou-nos. Na sequência, endereçamos a ele a seguinte pergunta: “Como você se vê aluno da EJA?”. Como resposta, João nos informou que ser aluno da EJA é “não... não muito bom e... também não muito ruim né?”, para usarmos os seus dizeres. Chama-nos a atenção, nessa resposta, o caráter não categórico, ao propor o referido enunciado.

Em um primeiro momento, aparece, em sua resposta, a repetição do advérbio de negação “não”, seguido da relação de adverbialização encabeçada pelo “muito”, em associação com a relação de adjetivação encabeçada pelo “bom”.

Em um segundo momento, ocorre, novamente, o advérbio de negação “não”, seguidas da mesma relação de adverbialização, só que, desta vez, com uma relação de adjetivação encabeçada pelo adjetivo “ruim”. Esse jogo entre relações de adverbialização e adjetivação produz o efeito de João não significa a sua condição de aluno só positivamente ou só negativamente. Seguimos, então, questionando o aluno João, produzindo a seguinte pergunta: “É bom por que você *tá* aprendendo e é ruim por quê?”. Com essa pergunta, procuramos entender o adjetivo “ruim” usado por ele durante a sua enunciação falada. Obtivemos como resposta o seguinte enunciado: “não... por que... a gente tem dificuldade pra aprender né? aí... desde muito pequeno... a gente tem essa não... não...dificuldadezinha... mas... um dia nós sai dessa... né”.

Nesse enunciado, percebemos que a dificuldade encontrada por João, no âmbito da sala de aula, é em relação ao aprendizado dos conteúdos trabalhos em sala. Ele marca, em sua enunciação, que essa dificuldade remonta à infância; para usarmos seus termos, é dizer “desde muito pequeno”. Essa marcação leva-nos a entender que João teve e, ainda, continua tendo dificuldades de aprendizagem em relação ao ensino. Chama-nos a atenção, nessa resposta produzida por João, a ocorrência da palavra “dificuldadezinha”. O uso do diminutivo “-inha” produz o efeito, em sua narrativa, de que a “dificuldade” que ele enfrenta seria algo passível de ser transposta. Não é à toa que, após essa palavra, ele produz a seguinte oração “... mas...um dia nós sai dessa, né”.

Interpelamos o aluno, novamente, endereçando a ele o seguinte questionamento: “houve algum motivo específico pra você acabar por procurar a EJA... teve algum motivo que te trouxe aqui hoje na sala... pra estar estudando hoje... aqui...?”. Ele, responsivamente, informou-nos que: “a vontade... de aprender... porque eu não sei... né... nunca aprende... nunca tive oportunidade de... estudar em colégio *miór*... e agora eu vim...”. Em sua resposta, João narrativiza a sua vontade em aprender, marcando a perspectiva das oportunidades de acesso à educação, por exemplo. A sua enunciação é marcada por algumas hesitações, o que impede que ele conclua o seu pensamento. Dessas hesitações, gostaríamos de marcar as seguintes: “... nunca aprende...” e “... nunca tive oportunidade de ... estudar em

colégio miór...”. Vamos percebendo que essas hesitações vinculam-se à ideia de fracasso escolar ou mesmo de acesso à escola.

Continuando a nossa interlocução com João, lançamos a ele a seguinte pergunta: “e agora teve a oportunidade?”. Ele nos responde que: “tive a oportunidade... e minha diretora foi quem me incentivou a eu...”. Na enunciação de João, notamos que o incentivo, segundo ele, adveio da diretora da escola. É comum, dadas as diferentes narrativas dos alunos da EJA, até pelas histórias de vida, o papel de incentivo desempenhado pelo outro. No caso em questão, o lugar simbólico de diretora acaba significando, na relação com João, pois, em sua narrativa, é a ela que ele atribui, insabidamente, a força de autoridade.

Consideremos, a seguir, o nosso próximo recorte discursivo em análise:

RD2

Weila: como teve conhecimento sobre o curso? como tu teve o conhecimento que tava tendo a EJA em Bielândia?

João: eu já trabalhava aqui.

Weila: Já trabalhava aqui... né... ninguém foi lá na sua casa?

João: não... andaram lá... mas...

Weila: mas você já sabia do curso... né?

João: já.

Weila: ok.

Weila: o que você espera do curso... antes de tu ter frequentado o curso... o que tu esperava dele?

João: eu... que já tinha ele, né? que tinha gente do EJA que... já... do... mais... éhh:: ... só coisa boa... né?

Weila: só coisa boa... né?

João: só coisa boa.

Weila: Você acha que a metodologia transmitida pela professora é de fácil compreensão e entendimento pra ti? as aulas dela... são boas? são de fácil compreensão? tu entende os conteúdos?

João: um pouco... não é todos não... porque tem uns aí que é... como é o nome? matéria muito difícil... pra eu que não sei ler... né? que é... inglês... é:: ... essas outras aí... mas... estou entendendo já... mais um pouco...

Weila: tá entendendo... né? então você acha que... elas deveriam trabalhar leitura contigo?

João: acho que sim... porque já tem uma... tem uma aí que já no começo eu falei logo... que eu tinha... né? que eu... tinha minha dificuldade pra aprender... aí ela vem me botando pra...

Weila: vem te ajudando... né? na leitura.

João: é:: ... eu... na hora que entra uma eu já falo logo... tem minhas colega que (riu)... que eu ((inaudível))...

Weila: então... assim... do dia que você entrou no curso da EJA... você acha que você desenvolveu mais a leitura?

João: já...

Weila: já... né?

João: eu acho que sim... porque eu... eu não sabia... não lia nome nenhum...

Weila: não conhecia as letras?

João: conhecia... só que... eu...

Weila: as palavras não... né?

João: é... na hora que eu começava ler aqui... eu... sabia conhecer as letras... mas não dava conta de juntar elas num... pra... (dizer) a palavra.
(Entrevista com João, realizada no dia 04 de março de 2019.)

Com base no RD2, instigamos João a enunciar sobre como teve conhecimento sobre a modalidade EJA. Para tanto, endereçamos a ele os seguintes questionamentos: “como teve conhecimento sobre o curso? como tu teve o conhecimento que tava tendo a EJA em Bielândia?”. Ele nos respondeu, produzindo o seguinte enunciado: “eu já trabalhava aqui”. Percebemos que o aluno já tinha conhecimento sobre o curso, até porque ele pertence ao quadro de funcionários da escola. Contudo, ele precisou do incentivo da diretora para poder dar continuidade a seus estudos. No jogo de interlocução com ele, continuamos a questioná-lo, por meio da seguinte pergunta: “já trabalhava aqui... né... ninguém foi lá na sua casa?”. Obtivemos, responsivamente, a seguinte resposta: “não... andaram lá... mas...”.

João narrativiza, neste ponto de sua enunciação, a prática comum na escola de seus profissionais incentivarem e/ou mesmo fazerem um trabalho de divulgação de vagas e de matrículas para a composição de turmas de EJA, por exemplo. Nesse sentido, em termos de políticas públicas, é possível considerar que a escola em questão busca implementar práticas de incentivo ao acesso e à permanência do aluno da EJA na escola. Contudo, em Bielândia/Tocantins, dada a formação histórica do distrito, a educação passa a ficar em segundo plano, considerando outras demandas da vida, como, por exemplo, trabalhar.

Ainda considerando o RD2, continuamos a nossa interlocução com o aluno João. Endereçamos a ele o seguinte questionamento: “o que você espera do curso... antes de tu ter frequentado o curso... o que tu esperava dele?”. Ele produziu o seguinte enunciado, como resposta: “eu... que já tinha ele, né? que tinha gente do EJA que... já... do... mais... éhh::: ... só coisa boa... né?”. Se considerarmos a questão de que todo enunciado tem um tópico discursivo, isto é, uma unidade temática sobre a qual se fala, podemos dizer que essa resposta de João parece apontar para uma rarefação do tópico discursivo. Dito de outro modo, as hesitações presentes, em sua resposta, compromete o entendimento sobre o que ele nos diz, dada a pergunta endereçada a ele. Ao final, ele produz o seguinte enunciado “... só coisa boa ...”, que marca uma avaliação positivada dele em relação às expectativas sobre a EJA.

Continuando uma incursão analítica sobre o RD2, notamos que o jogo de interlocução com João segue, ao propormos a ele mais algumas perguntas, a saber: “você acha que a metodologia transmitida pela professora é de fácil compreensão e entendimento pra ti? as aulas dela... são boas? são de fácil compreensão? tu entende os conteúdos?”. Buscamos, com esse conjunto de perguntas, saber como João narrativizava a sua relação com a metodologia e com os conteúdos em sala de aula. Em resposta, ele ponderou que: “um pouco... não é todos não... porque tem uns aí que é... como é o nome? matéria muito difícil... pra eu que não sei ler... né? que é... inglês... é::: ... essas outras aí... mas... estou entendendo já... mais um pouco...”.

Por meio da relação de adverbialização “um pouco”, João marca a perspectiva de que o entendimento sobre a metodologia e a compreensão em si dos conteúdos das aulas se estabelecem com pouca intensidade. Ao destacar que é “um pouco”, ele passa a considerar que não é com todos os componentes curriculares que ele tem facilidade. Por meio da relação de adverbialização e de adjetivação “matéria muito difícil...”, e da consideração “... pra eu que não sei ler...”, João cria condições para destacar a sua dificuldade na disciplina Inglês. Após particularizar essa disciplina, ele salienta que, nas outras disciplinas, ele tem um pouco mais de facilidade.

Chama-nos a atenção o fato de ele especificar o Inglês, como a disciplina em que ele tem mais dificuldade. Por ser uma língua estrangeira, que demanda uma relação com o corpo, como a modulação da voz, dados os pontos e os modos de articulação dos órgãos do aparelho fonador, ela acaba não sabendo articular esse elemento e por essa razão tende ter dificuldades com essa matéria em específico.

Demandamos de João o seguinte questionamento, “tá entendendo... né? então você acha que... elas deveriam trabalhar leitura contigo?”. João argumentou da seguinte forma, “acho que sim... porque já tem uma... tem uma aí que já no começo eu falei logo... que eu tinha... né? que eu... tinha minha dificuldade pra aprender... aí ela vem me botando pra...”. No primeiro momento do seu discurso ele se apega ao “achismo” em relação à leitura que vem sendo desenvolvido com ele em sala de aula. Mais logo adiante, ele ressalta que, já tem professor(s) que se dedicam a realizarem este trabalho junto a ele, pois antes mesmo, dos professores veem essa dificuldade dele com a leitura, o mesmo, já se declara não saber ler.

Voltamos a questionar o aluno, “vem te ajudando.... né? na leitura”. O aluno responde, “é::: ... eu... na hora que entra uma eu já falo logo... tem minhas colega que (riu)... que eu ((inaudível))...”. O aluno João tem sim suas dificuldades de leitura, mas, sempre procura relembrar os colegas e aos professores sobre sua dificuldade.

A modalidade EJA como já ressaltou nos capítulos anteriores, é oferecida para jovens e adultos que assim como o aluno João não teve ou/tiveram a oportunidade de estudar na idade certa. Diante de vários obstáculos enfrentados por eles. Dessa forma, perguntamos a ele, “então”... assim... do dia que você entrou no curso da EJA... você acha que você desenvolveu mais a leitura?”. João responde que, “eu acho que sim... porque eu... eu não sabia... não lia nome nenhum...”. Neste discurso, notamos a importância do curso da EJA na vida de João, este que antes de ingressar nesta modalidade não sabia fazer seu próprio nome. Para usarmos os seus dizeres. Ele ainda ressalta, “é... na hora que eu começava ler aqui... eu... sabia conhecer as letras... mas não dava conta de juntar elas num... pra... (dizer) a palavra”. João comenta que conhecia as letras, mais não dava conta de junta-las para formar as palavras. O que podemos observar é que, o aluno não teve uma boa alfabetização, pois o primeiro processo de alfabetização dar-se a partir da decodificação das letras, para depois começar a formar as palavras e desenvolver a leitura. Esse processo de alfabetização como podemos perceber não pode ser concluído na vida do aluno João e por essa razão vem passando por esse problema de aprendizado.

RD3

Weila: isso... éhh::: ... em sua opinião... o tempo perdido de não ter estudado te prejudicou?

João: prejudicou...

Weila: éhh::: ... de que maneira... que te prejudicou esse tempo?

João: éhh::: ... que... eu num... fiquei... pra trás... (como diz...) assim...

éhhh::: ... num estudei... pra aprender mais... pra mim poder ter mais...

Weila: uma noção...

João: uma noção... das coisas... e era muito difícil onde eu morava... né?

Weila: ficou difícil pra tu encontrar emprego?

João: ficou... umas partes... ficou... porque eu... num tinha... né? quem me deu os emprego aqui... só quem me conhecia... aí pra fora (não).

Weila: você acha que se você trabalhar em outro lugar... numa fábrica... você não conseguiria? se não tivesse uma pessoa conhecida lá dentro?

João: acho que não.... conhecia... eu... não dava conta não... a pessoa ia me dar alguma coisa... e eu.... não...

Weila: não ia saber desenvolver?

João: é... eu não ia saber desenvolver ela.

Weila: hum... você já tinha alguma noção sobre escrita e leitura... antes de tu entrar aqui no curso... não sabia escrever?

João: não... poucos nomes.
 Weila: poucos nomes... né?
 João: é... é...
 Weila: e a leitura... como você já disse... não... né?
 João: não...
 Weila: você não entendia muito da leitura... né?
 João: não... não...
 weila: então tá... muito obrigada... Ari...
 João: de nada...

(Entrevista com João, realizada no dia 04 de março de 2019.)

Baseado no RD3, interpelamos o discente João, “isso... éhh::: ... em sua opinião... o tempo perdido de não ter estudado te prejudicou?”. Ele nos responde da seguinte forma, “prejudicou...”. O aluno prosseguiu enunciando que, “éhh::: ... que... eu num... fiquei... pra trás... (como diz...) assim... éhhh::: ... num estudei... pra aprender mais... pra mim poder ter mais...”. O aluno apresentou indícios de que o fato de não ter estudado ou deixado os estudos na idade regular, contribuiu para o não avanço dos seus estudos. Olhando para esse recorte, percebemos que ele usa a expressão “mais” duas vezes em seu discurso. Uma desta está referindo-se ao ensino e a outra poder ter uma relação com o meio social, pois logo em seguida ele questiona “uma noção... das coisas... e era muito difícil onde eu morava... né?”. Neste recorte notamos que, “as coisas” do qual ele está falando estar relacionada com o trabalho. Quando perguntado da dificuldade de arrumar emprego, o mesmo comenta que, “ficou... umas partes... ficou... porque eu... num tinha... né? quem me deu os emprego aqui... só quem me conhecia... aí pra fora (não)”. Neste recorte o aluno volta a confirmar que ficou difícil encontrar um emprego devido à ausência que os estudos lhe trouxeram. E que seu emprego atual, veio por meio do conhecimento que as pessoas tinham dele e não por ser uma pessoa capacitada para atuar naquele cargo no momento. No final de sua fala ele ressalta que, se fosse trabalhar em outro lugar outra cidade, por exemplo, poderia não conseguir um emprego já que ninguém o conhecia. Esse argumento volta a ser confirmado no recorte a seguir quando perguntado “você acha que se você fosse trabalhar em outro lugar... numa fábrica... você não conseguiria? se não tivesse uma pessoa conhecida lá dentro?”. O aluno responde que, “acho que não.... conhecia... eu... não dava conta não... a pessoa ia me dar alguma coisa... e eu.... não...”. No primeiro momento ele coloca o “achismo”, mas, em seguida faz uso da palavra “conhecia”, ou seja, conhecida para usamos de suas palavras. Comenta, também, que poderia não dar conta de realizar o serviço disponibilizado para ele, já que se ver uma pessoa excluída da sociedade

devido a sua pouca alfabetização. Questionamos, “não ia saber desenvolver?”. João responde “é... eu não ia saber desenvolver ela”. O pronome pessoal usado por ele no final do seu discurso, estar referindo-se ao emprego que ele poderia não conseguir. O discurso do aluno João vem marcado por uma alta exclusão que ele se encontra dentro da sociedade, pois se ver incapacitado para atuar em qualquer outro emprego. Como já havíamos comentado nos recortes anteriores João ainda não se conseguiu desenvolver na leitura, já em relação à escrita ele comenta que, “não... poucos nomes”. Quando ele usa o termo “poucos nomes” pode estar se referindo apenas ao nome dele e aos dos filhos. Dessa forma, fica evidente que o trabalho do professor para com o aluno João deve ser voltado tanto para a escrita, para leitura, para interpretação, para a oralidade e etc. Pois são conteúdos que visam para o pleno desenvolvimento desse aluno. Segundo Paulo Freire: “A “codificação” e a “decodificação” permitem ao alfabetizando integrar a significação das respectivas palavras geradoras em seu contexto existencial”. (FREIRE, 1987, p. 12)

A seguir, consideramos o RD4, RD5 e RD6 que abordará os dizeres da aluna Janete:

RD4

Weila: boa noite...Janete...

Janete: boa noite

Weilar: vou fazer algumas perguntas pra você... éhhh:: ... a primeira delas... como você se vê aluno da EJA?

Janete: hum:: ... ((pausa longa))

Weila: como tu se vê aluno da EJA... qual é a importância de ter voltado a estudar?

Janete: ééhh:: ... é porque os estudos é muito importante... né? e eu parei de estudar muito nova... porque eu morava na fazenda... e não tinha como estudar... e depois eu casei... nova... aí tive meus filhos.... aí não podia... agora que eles cresceram que eu voltei estudar....

Weila: então você acha que isso atrapalhou um pouco?

Janete: atrapalhou...

Weila: mas você preferia ter os filhos antes ou depois dos estudos... se você tivesse o direito de se arrepender hoje?

Janete: ah... se fosse pra mim escolher... eu tinha deixado pra depois... né? mas agora... (risos)

Weila: agora... já foi... né?

Janete: já foi...

(Entrevista com a Janete, realizada no dia 04 de março de 2019.)

De posse desses recortes discursivos RD4, iniciamos a nossa entrevista com a aluna Janete. Cumprimentamos a aluna, “boa noite...Janete...”. A mesma nos cumprimentou de volta, “boa noite”. Dando andamento perguntamos a aula, “vou

fazer algumas perguntas pra você... éhhh:: ... a primeira delas... como você se vê aluno da EJA?”. No primeiro momento a aluna não soube nos responder procuramos então reelaborar a pergunta “como tu se vê aluno da EJA... qual é a importância de ter voltado a estudar?”. Ela nos responde que, “ééh:: ... é porque os estudos é muito importante... né? e eu parei de estudar muito nova... porque eu morava na fazenda... e não tinha como estudar... e depois eu casei... nova... aí tive meus filhos.... aí não podia... agora que eles cresceram que eu voltei estudar...”. Analisando o discurso da aluna, notamos o quanto os estudos é importante neste momento para ela, devido as circunstância de abandono escolar que primeiramente veio pelo fato de não ter escolas perto de sua casa. Logo depois, veio o casamento que com este vieram os filhos. Este discurso é bem categórico em relação ao discurso de milhares de brasileiros. Mas, que ao contrário de muitos teve a oportunidade ou/buscou o reingresso escolar. Quando perguntamos se essas conjunturas atrapalham seus estudos a locutora responde que, “atrapalhou...”. Este recorte, esta ligado, respectivamente, aos filhos, ao casamento e a outros fatores que podem estar ligados de alguma forma. Em seguida fizemos o seguinte questionamento, “mas você preferia ter os filhos antes ou depois dos estudos... se você tivesse o direito de se arrepender hoje?”. Ela responde em seguida que, “ah... se fosse pra mim escolher... eu tinha deixado pra depois... né? mas agora... (risos)”. A partir deste recorte discursivo, percebemos que as questões sociais como mencionamos, anteriormente, ocasionaram para o abandono escolar da aluna Janete.

RD5

Weila: houve algum motivo específico pra você acabar por procurar a EJA... teve algum motivo que trouxe você até aqui?

Janete: sim...

Weila: qual foi ele?

Janete: éhh:: ... por causa do trabalho... que é muito difícil... né... pra arrumar trabalho sem estudo...

Weila: aham...

Janete: aí eu penso... eu pensei que... tinha que estudar e era... melhor... né... pra eu... fazer algum concurso... quando surgir algum concurso...

Weila: isso. como teve conhecimento do curso da EJA... como tu ficou sabendo sobre essa modalidade de ensino?

Janete: foi a... direção da escola que...

Weila: eles te procuram?

Janete: eles me procuraram na minha casa... e aí... eu resolvi... estudar de novo...

Weila: você acha que a metodologia... transmitida pela professora... é de fácil compreensão e entendimento... o ensino dela é fácil pra tu entender?

Janete: é...

Weila: não é difícil?
 Janete: não... não é tão muito difícil não...
 Weila: não... né... dá pra entender?
 Janete: dá sim...
 Weila: a explicação... entender os conteúdos?
 Janete: dá sim...
 os professores são muito bons pra ensinar... pra explicar... a gente entende bem..

(Entrevista com a Janete, realizada no dia 04 de março de 2019).

Com base no RD5, questionamos a aluna sobre os motivos que a levou a procurar a modalidade de jovens e adultos. Obtivemos a seguinte resposta, “éhh::: ... por causa do trabalho... que é muito difícil... né... pra arrumar trabalho sem estudo...”. A resposta da participante Janete demonstra que, além da aspiração a uma vaga no mercado de trabalho, percebemos, também, que a motivação para continuar os estudos configura da exigência desse mercado, que vai excluindo do processo os indivíduos que não atendem as exigências de escolarização. A locutora enuncia “aí eu penso... eu pensei que... tinha que estudar e era... melhor... né... pra eu... fazer algum concurso... quando surgir algum concurso...”, é perceptível neste discurso, que a aluna vê a necessidade de estudar não apenas para obter um emprego “qualquer”, mas, ver a oportunidade de se ingressar em concursos viabilizando uma melhor qualificação social.

Prosseguindo a partir do RD5, instigamos a locutora Janete a enunciar a respeito de como teve conhecimento da EJA. A locutora respondeu “foi a... direção da escola que...”, é perceptível a comprovação da equipe escolar em busca desse aluno, pois no recorte a seguir dar-se essa confirmação quando ela ressalta que, “eles me procuraram na minha casa... e aí... eu resolvi... estudar de novo...”. o recorte evidencia que o incentivo para o retorno aos estudos da aluna Janete decorreu da coordenação da escola na qual está inserida.

Ainda por meio do RD5, interpelamos a locutora Janete sobre “você acha que a metodologia... transmitida pela professora... é de fácil compreensão e entendimento... o ensino dela é fácil pra tu entender?”. Janete respondeu “é...”. Ela faz uma pequena pausa e, logo, enuncia “não... não é tão muito difícil não...”; é nítido que ela usa, primeiramente, o advérbio de negação e logo em seguida faz uso da expressão, novamente, para tentar enfatizar a negação. Janete ainda enuncia que, “dá sim... os professores são muito bons pra ensinar... pra explicar... a gente

entende bem..”. A expressão “dá sim” é uma tentativa de retorno, de regresso da locutora em afirmar que o ensino transmitido pela professora “não é tão difícil”.

RD6

Weila: em sua opinião... o tempo perdido... de não ter estudado... te prejudicou?

Janete: um pouco...

Wila: um pouco... né?

Janete: quase não trabalho... quase não arrumo serviço... (risos)

Weila: éhh::: ... você já tinha alguma noção sobre escrita e leitura... antes de entrar no curso... no programa da EJA... você já tinha noção do que era escrita... e o que era leitura?

Janete: já.

Weila: então você sabia escrever e sabia ler?

Janete: já... já sabia...

Weila: ah... então tá... obrigada... Alessandra.

Janete: de nada...

(Entrevista com a Janete, realizada no dia 04 de março de 2019).

A partir do RD6, perguntamos a aluna, lançando a ela o seguinte questionamento: “em sua opinião... o tempo perdido... de não ter estudado... te prejudicou?”. Janete respondeu “um pouco...”; logo em seguida, ela comentou “quase não trabalho... quase não arrumo serviço... (risos)”. Os dizeres da aluna apontam para a dificuldade de ela encontrar trabalho em Bielândia/TO. Ela deixa entrever que os tempos longe da escola impediram-lhe de conseguir uma colocação no mercado de trabalho. Ao usar o advérbio “quase”, ela marca a ideia de que o fato de “arrumar serviço” seria algo distante e/ou complicado. Em Bielândia/TO, até pela formação histórica, vamos percebendo que o *modus operandi* de se encontrar trabalho é a indicação e/ou o apadrinhamento político. Na transcrição, marcamos o momento em que ela termina de enunciar o referido enunciado, esboçando uma reação de risos.

Continuando a nossa análise sobre o RD6, podemos notar que interpelamos a aluna Janete sobre noção de escrita e leitura. Eis, textualmente, os apontamentos que endereçamos a ela: “éhh::: ... você já tinha alguma noção sobre escrita e leitura... antes de entrar no curso... no programa da EJA... você já tinha noção do que era escrita... e o que era leitura?”. Janete, responsivamente, responde “já”. Buscando saber um pouco mais sobre o que fora perguntado, lançamos a ela o seguinte questionamento: “então você sabia escrever e sabia ler?”. A aluna prosseguiu a sua argumentação, enunciando que “já... já sabia...”. O RD6 termina com os nossos agradecimentos à Janete; ela, em atitude responsiva, também,

agradece-nos. Analisando os recortes discursivos que apresentam os dizeres produzidos pela aluna em questão, é notório que seu contexto social demanda que ela trabalhe. Mas que, mesmo sabendo ler e escrever, ela, ainda, encontra muitas dificuldades de acesso.

Considerando os dizeres produzidos por João e por Janete, fica evidente que o discurso gerado por eles está associado a uma necessidade de recuperar o tempo perdido fora da sala de aula. Podemos perceber, também, que seus dizeres significam a condição social e escolar que eles vivenciam de uma maneira negativada. A evasão escolar deles ocorreu por diferentes razões, porém os dois participantes enunciaram que o motivo de retorno à escola tem a ver com a necessidade de se trabalhar.

Continuando o nosso trabalho de análise, vejamos, a seguir, o RD7:

RD7

Weila: boa noite...Bruna...

Bruna: boa noite...

Weila: vamos lá... primeira pergunta que eu vou te fazer... como você se vê aluno da EJA?

Bruna: muito bom...

Weila: muito bom assim... de que forma?

Bruna: não... porque eu "tô" aprendendo ler e escrever... e desenvolver...

Weila: ééhh:: ... houve algum motivo específico que te trouxe até aqui esse curso?

Bruna: sim... foi as professoras que me convidaram... e eu sempre desejava... terminar meus estudos... que é muito importante pra mim...

Weila: então... o motivo maior foi terminar os estudos?

Bruna: é... meu motivo maior... é pra mim terminar meus estudos.

Weila: isso é importante pra ti... terminar os estudos?

Bruna: sim... sim...

(Entrevista com a Bruna, realizada no dia 04 de março de 2019).

Como o RD7 dá a perceber, iniciamos a nossa entrevista com a aluna Bruna, cumprimentando-a por meio do seguinte enunciado: “boa noite... Bruna...”. A aluna, em atitude responsiva, cumprimentou-nos com “boa noite”. Em seguida, destinamos à aluna a primeira pergunta, que foi a seguinte: “vamos lá... primeira pergunta que eu vou te fazer... como você se vê aluno da EJA?”. Bruna afirma que ser aluna da EJA é “muito bom...”, para usarmos os termos dela. Esse enunciado é constituído por uma relação de adjetivação e de adverbialização, que expressa uma avaliação positiva sobre a sua condição de aluna da EJA.

Continuamos com os nossos questionamentos, endereçando a ela a seguinte pergunta: “muito bom assim... de que forma?”. Buscamos saber quais os argumentos e/ou os motivos que ela nos apresentaria para marcar essa avaliação positivada. Bruna nos apresentou a seguinte resposta: “não... porque eu ‘tô’ aprendendo ler e escrever... e desenvolver...”. A negação, apresentada por ela no início de seu enunciado, é uma marca da oralidade, buscando introduzir e chamar a atenção para o tópico discursivo que ela irá tratar. Após a ocorrência do advérbio de negação “não”, Bruna afirma que é bom ser aluna da EJA, pois está aprendendo a ler e escrever; ela só encabeça a expressão “[...] e desenvolver”, contudo, ela não conclui o seu pensamento. Por se tratar de uma situação de entrevista em que o fluxo do pensamento está em elaboração, vamos percebendo que se trata de uma constância na produção dos dizeres de Bruna.

Interpelamos a aluna sobre os motivos que a levaram a procurar a modalidade de ensino EJA. Eis, textualmente, a pergunta que produzimos: “ééh::: ... houve algum motivo específico que te trouxe até aqui esse curso?”. Bruna nos respondeu da seguinte forma: “sim... foi as professoras que me convidaram... e eu sempre desejava... terminar meus estudos... que é muito importante pra mim...”. No primeiro momento de sua enunciação, ela faz uso do advérbio de afirmação “sim”, marcando a existência de um motivo em si de seu retorno à escola. Em seguida, no fluxo de seu pensamento, Bruna ressalta que o motivo para sua presença na EJA foi convite das professoras. Podemos perceber que, na situação de Bruna, o incentivo a auxiliou no retorno à sala de aula. Bruna, mesmo apresentando desejos de “terminar” seus estudos, ou seja, de concluir o ensino básico, só retornou à escola por ter pessoas que lhe incentivaram. É comum encontrarmos alunos da EJA que desistem dos estudos por não terem incentivos daqueles que lhe cercam, seja da família, seja da comunidade em que vive, entre outros. Vamos vendo, a partir dessas entrevistas, que a identificação deles com a escola acaba sendo rarefeita por muitos motivos.

No fluxo da nossa entrevista, endereçamos a ela a seguinte pergunta: “então... o motivo maior foi terminar os estudos?”. Essa pergunta aponta para um motivo diferente do que Bruna estava considerando que era o convite das professoras. Buscamos, no momento, ter certeza se esse motivo seria mantido, no processo de argumentação de Bruna. Eis, textualmente, a resposta que ela produziu: “é... meu motivo maior... é pra mim terminar meus estudos.”. Bruna já

passa a tematizar que o motivo mais importante é ela terminar os estudos. Buscando nos correferir com Bruna, lançamos a ela o seguinte questionamento: “isso é importante pra ti... terminar os estudos?”. Bruna, por sua vez, respondeu-nós: “sim... sim...”. Ela, por meio do advérbio de afirmação “sim”, repete-o, em sua enunciação, produzindo o efeito de ênfase, de referendo diante da pergunta lançada a ela.

A seguir, vejamos o RD8, que apresenta a continuidade de nossa interlocução com Bruna:

RD8

Weila: ah... como teve conhecimento sobre o curso?

Bruna: foi as professoras.. a direção do colégio... que eu vim aqui... e perguntei... aí elas me falaram que tá tendo... aí eu... aí ela foram na minha casa... me convidar e eu fiquei muito feliz...

Weila: ah... mas primeiro tu veio aqui... pra depois irem lá?

Bruna: foi... isso... isso.

Weila: então o esforço de estudar veio da tua parte... né?

Bruna: foi...

Weila: foi você que correu atrás pra saber...

Bruna: foi... isso...

Weila: ah... então... isso é muito importante... éhh::: ... o que você espera do curso ... o que você esperava do curso antes de frequentar ele?

Bruna: ah::: ... era pra mim desenvolver melhor... porque nós sem o estudo tá muito devagar... nós num tem um serviço... nós num tem uma profissão...

Weila: então... o estudo é importante?

Bruna: é importante demais... na minha carreira...

(Entrevista com a Bruna, realizada no dia 04 de março de 2019).

No fluxo de nossa interlocução, conforme mostra o RD8, perguntamos à aluna Bruna sobre como teve conhecimento do curso. Eis, textualmente, o questionamento que produzimos: “ah... como teve conhecimento sobre o curso?”. Ela nos respondeu que: “foi as professoras.. a direção do colégio... que eu vim aqui... e perguntei... aí elas me falaram que tá tendo... aí eu... aí ela foram na minha casa... me convidar e eu fiquei muito feliz...”. Ao analisarmos esse recorte, notamos o esforço da aluna Bruna para retornar aos estudos; ela buscou informações na escola para certificar-se sobre a oferta do ensino EJA. Também, por esse recorte, vemos a acolhida dos profissionais da escola, inclusive indo até a sua casa reforçar o convite para participar daquela modalidade de ensino. Esse convite realizado pelos professores só ajudou a aluna a se interessar mais ainda para a conclusão dos seus estudos. Chama-nos a atenção que ela termina a sua enunciação, nesse momento, ressaltando a sua condição de felicidade diante do convite e da acolhida produzida pelos professores.

Ainda a partir de RD8, notamos que insistimos em querer saber como se deu esse retorno dela à escola. Para tanto, endereçamos a ela a seguinte pergunta: “ah... mas primeiro tu veio aqui... pra depois irem lá?”. Bruna nos respondeu: “isso...isso”. Na sequência, perguntamos a ela: “então o esforço de estudar veio da tua parte... né?”. Bruna, responsivamente, produziu o seguinte enunciado: “foi”. Insistindo no mesmo tópico discursivo da procura de Bruna sobre a escola, endereçamos a ela o seguinte questionamento: “foi você que correu atrás pra saber...”. Bruna nos respondeu: “foi...isso”. No fluxo da interlocução com Bruna, tecemos o seguinte apontamento: “ah... então... isso é muito importante... éhh::: ... o que você espera do curso ... o que você esperava do curso antes de frequentar ele?”. Em resposta a essa pergunta, ela produziu o seguinte apontamento: “ah::: ... era pra mim desenvolver melhor... porque nós sem o estudo tá muito devagar... nós num tem um serviço... nós num tem uma profissão...”. Por nossa vez, tecemos o seguinte questionamento, como mostra o final de RD8: “então... o estudo é importante?”.

Nesses últimos movimentos interlocutivo entre nós e Bruna, já no final, notamos que ela retoma o tom de seus dizeres anteriores, em que usa o verbo “desenvolver”, novamente, para expressar o motivo de retorno escolar. A ocorrência desse verbo leva-nos a entender as dificuldades de Bruna, já que, para ela, a escola ajudará a “desenvolver”. Se olharmos em retrospectos, podemos considerar que se trata de “desenvolver” a leitura e a escrita. Vejamos, a seguir, o nosso próximo recorte de análise:

RD9

Weila: você acha que a metodologia do professor aqui é fácil... vocês entendem a aula dele?

Bruna: ah::: ... nós entende... eu entendo muito bem...

Weila: as matérias... não tem dificuldade em nenhuma matéria?

Bruna: ah::: ... as vezes nós tem... dificuldade de algumas matéria... mas eu acho que nós tem uma dificuldade que é todos aluno tem... que é umas matéria que gosta e outras não...

Weila: mas assim... a aula do professor... ajuda muito?

Bruna: ajuda demais...

Weila: nas leituras... o professor...

Bruna: ah... isso... os professor são ótimos... não tenho que reclamar.

(Entrevista com a Bruna, realizada no dia 04 de março de 2019).

Continuando a nossa entrevista com Bruna, produzimos uma interpelação, produzindo a seguinte pergunta: “você acha que a metodologia do professor aqui é

fácil... vocês entendem a aula dele?”. Ela nos respondeu que: “ah:: ... nós entende... eu entendo muito bem...”. Bruna, em sua enunciação, usa a primeira pessoa do plural, buscando referir-se a todos os alunos; depois, ela reescreve a primeira parte de seu enunciado, usando a primeira pessoa do singular. A ocorrência dessa pessoa gramatical, no primeiro momento do enunciado, acaba significando, pois Bruna deixa de narrativizar a sua história particular para fazer menção à história coletiva. Contudo, ela individua a sua posição, reescrevendo o “nós” para o “eu”. Nessa reelaboração, ela produz a seguinte relação de adverbialização e de adjetivação “muito bem”, deixando entrever uma avaliação positivada da metodologia dos professores.

Questionamos, ainda, se havia alguma matéria específica que ela encontrava dificuldades de aprendizagem. Eis, textualmente, a pergunta produzida por nós: “as matérias... não tem dificuldade em nenhuma matéria?”. Ela nos respondeu: “ah:: ... as vezes nós tem... dificuldade de algumas matéria... mas eu acho que nós tem uma dificuldade que é todos aluno tem... que é umas matéria que gosta e outras não...”. Em sua enunciação, ela expressa que há momentos pontuais de dificuldade em disciplinas específicas. Chamou-nos a atenção o fato de, em um primeiro momento, ela ponderar que eles, alunos da EJA, têm dificuldades; no fluxo de seu pensamento, ela produz a generalização de que todo aluno tem dificuldade, explicando que a identificação com as disciplinas intervém nesse processo. Ela passa a individuar, isto é, a subjetivar a dificuldade como sendo comum a todo e qualquer aluno.

No fluxo de nossa interlocução, endereçamos a ela o seguinte questionamento: “mas assim... a aula do professor... ajuda muito?”. Ela, responsivamente, endereçou-nos o seguinte enunciado, como resposta: “ajuda demais”. Buscando nos correferir com ela, produzimos o seguinte comentário: “nas leituras... o professor...”. Bruna comenta que: “ah... isso... os professor são ótimos... não tenho que reclamar”.

Consideremos, a seguir, o RD10, em que apresentamos a continuidade de interlocução com Bruna:

RD10

Weila: e assim... na sua opinião... ter parado de estudar te prejudicou?

Bruna: muito...

Weila: em que... assim?

Bruna: por que eu acho que... se eu não tivesse parado de estudar... eu já tinha terminado... eu já tinha um serviço... um emprego... uma faculdade... eu já tinha terminado... tudo...
 Weila: então...
 Bruna: eu já tinha dado uma boa condição pra meus filho...
 Weila: então assim... o estudo é muito importante...
 Bruna: pra mim é... muito importante...
 Bruna: prejudicou muito... prejudicou demais...
 (Entrevista com a Bruna, realizada no dia 04 de março de 2019).

Como mostra o RD10, lançamos à Bruna a seguinte pergunta: “e assim... na sua opinião... ter parado de estudar te prejudicou?”. Bruna nos respondeu que: “muito...”. Buscando levá-la a desenvolver a sua argumentação, perguntamos: “em que...assim?”. Ela continua o seu pensamento: “por que eu acho que... se eu não tivesse parado de estudar... eu já tinha terminado... eu já tinha um serviço... um emprego... uma faculdade... eu já tinha terminado... tudo...”. É perceptível que Bruna lamenta ter deixado os estudos antes mesmo de concluí-lo. Sem os estudos, como ela expressou, não teve oportunidades para a inserção ao mercado de trabalho. Buscando nos correferir com ela, produzimos o seguinte enunciado: “então...”. Ela prossegue, passando a fazer alusão aos filhos dela: “eu já tinha dado uma boa condição pra meus filho...”. Percebemos que ela faz uso da primeira pessoa do singular no início de sua enunciação; essa individuação, na primeira pessoa, é vista de forma importante, pois o abandono dos estudos não prejudicou somente a ela, mas o seu núcleo familiar, que, nesse momento, é representado pelos filhos.

Como ainda é possível notarmos, a partir de RD10, produzimos o seguinte comentário: “então assim... o estudo é muito importante...”. Ela, responsivamente, destacou que: “prejudicou muito... prejudicou demais...”. Nesse último enunciado, percebemos que Bruna reescreve o advérbio “muito” por “demais”. Talvez, em uma tentativa de marcar a intensidade do prejuízo, ela proceda à substituição dos advérbios. Vejamos, a seguir, o RD 11, que apresenta a nossa interlocução final com a aluna Bruna:

RD11

Weila: e assim... você já tinha alguma noção sobre leitura e escrita antes de entrar no curso... já sabia escrever... já sabia ler?
 Bruna: já... já... já sabia escrever meu nome... já sabia fazer essas coisas... já tinha conhecimento...
 Weila: não... então tá... obrigada...
 Bruna: de nada... eu que agradeço...
 (Entrevista com a Bruna, realizada no dia 04 de março de 2019).

Endereçamos a ela a seguinte pergunta: “e assim... você já tinha alguma noção sobre leitura e escrita antes de entrar no curso... já sabia escrever... já sabia ler?”. Ela respondeu-nos que: “já... já... já sabia escrever meu nome... já sabia fazer essas coisas... já tinha conhecimento...”. De posse dessa consideração de Bruna, percebemos que ela já sabia algumas letras.

Deste ponto em diante, consideremos os recortes discursivos (RD) relativos a nossa interlocução com Fátima. Eis, a seguir, o RD12:

RD12

Weila: boa noite Fátima...

Fátima: boa noite...

Weila: Fátima... vou te fazer algumas perguntas.... éhh::: ... como você se vê aluno da EJA?

Fátima: eu acho assim... muito importante... porque eu parei de estudar... e aí eu voltei estudar... tô gostando...

Weila: tá... né... então a EJA tem uma importância muito grande pra ti?

Fátima: sim...

Weila: e::: ... houve algum motivo específico pra você procurar a EJA?

Fátima: sim... porque... a gente... quando a gente para de estudar a gente esquece... sabe... um bocadinho... e aí a gente volta estudar e cê vai lembrando...

Weila: então a EJA é importante por que ela te trouxe uma lembrança?

Fátima: sim...

Weila: e::: ... qual foi essa lembrança?

Fátima: assim... porque... no tempo... na época que eu estudei... era muito diferente de agora... sabe... né... agora... os estudo agora... é muito importante pra a gente... porque a gente sem estudo... a gente não é nada... né?

Weila: então o ensino hoje tá melhor do que dos antepassados?

Fátima: sim...

(Entrevista com a Fatima, realizada no dia 04 de março de 2019).

Como o RD12 dá a perceber, demos os cumprimentos de “boa noite” à aluna Fátima. Ela, responsivamente, cumprimenta-nos também. Perguntamos ela sobre “como ela se vê aluna da EJA”. Fátima nos respondeu do seguinte modo: “eu acho assim... muito importante... porque eu parei de estudar... e aí eu voltei estudar... tô gostando...”. Fatima enunciou ser muito importante ser aluno da EJA, já que parou de estudar. Essa importância é marcada, em sua enunciação, a partir do momento em que ela retorna para a sala de aula e se identifica com o curso. No fluxo da interlocução, endereçamos a ela a seguinte pergunta: “tá... né... então a EJA tem uma importância muito grande pra ti?”. Ela nos respondeu que “sim”.

Quando questionado sobre os motivos específicos que a fizeram procurar a EJA, Fatima enunciou que “sim... porque... a gente... quando a gente para de estudar a gente esquece... sabe... um bocadinho... e aí a gente volta estudar e cê vai relembando...”. Podemos perceber, a partir da enunciação de Fátima, que o motivo de retorno tem a ver com o fato de os estudos possibilitarem-na a lembrança. Pedimos então para que a aluna fundamentasse melhor sua resposta. Produzimos a seguinte pergunta a ela: “então a EJA é importante porque ela te trouxe uma lembrança?”. Fátima respondeu nos, primeiramente, produzindo o seguinte enunciado: “sim...”.

Buscando criar condições para o desdobramento da argumentação de Fátima, endereçamos a ela a seguinte pergunta: “e:::...qual foi essa lembrança?”. Ela nos respondeu do seguinte modo: “assim... porque... no tempo... na época que eu estudei... era muito diferente de agora... sabe... né... agora... os estudo agora... é muito importante pra a gente... porque a gente sem estudo... a gente não é nada... né?”. Chamou-nos a atenção, nessa interlocução de Fátima, o fato de ela vincular os estudos ao acesso a condições materiais e imateriais de existência. O enunciado “[...] porque a gente sem estudo... a gente não é nada... né?” ajuda-nos ressaltar a perspectiva de que, em sua história de vida, os estudos são significados como possibilidade de mobilidade social, por exemplo. Lançamos a ela o seguinte questionamento: “então o ensino hoje tá melhor do que dos antepassados?”. Ela, responsivamente, enuncia que “sim”.

Consideremos, a seguir, o RD13, que mostra a continuidade de nossa interlocução com Fátima:

RD13

Weila: hum::: ... como teve conhecimento sobre o curso?

((silêncio longo))

Weila: quem foi que te indicou o curso... quem foi que te falou “ei... tá tendo a EJA lá no colégio do estado”?

Fátima: não... as professoras sempre me convidavam... só que eu... naquela preguiça... né... não queria vim... mas eu... sabendo... né... que se eu viesse eu ia aprender muito mais...

Weila: mas elas foram na tua casa?

Fatima: foram sim... na minha casa.... me convidaram.

Weila: ah::: ... então teve uma dedicação maior do professor ir na sua casa... né?

Fátima: isso... isso...

(Entrevista com a Fatima, realizada no dia 04 de março de 2019).

Como mostra o RD13, prosseguimos a nossa entrevista, interpelando a aluna Fátima sobre como teve conhecimento sobre a EJA. Eis, textualmente, o questionamento que produzimos: “hum::: ... como teve conhecimento sobre o curso? ((silêncio longo))”. Após um longo silêncio da parte de Fatima, endereçamos a ela outro questionamento, a saber: “quem foi que te indicou o curso... quem foi que te falou “ei... tá tendo a EJA lá no colégio do estado?”. Responsivamente, ele produziu a seguinte resposta: “não... as professoras sempre me convidavam... só que eu... naquela preguiça... né... não queria vim... mas eu... sabendo... né... que se eu viesse eu ia aprender muito mais...”.

Mais uma vez, notamos a participação da equipe escolar na busca por esses alunos. No caso da aluna, ela reconhecia a importância de retornar à sala de aula, mas deixava se levar pela sua “provincial preguiça”, para usarmos as palavras de Paulo Freire. Esse convite realizado pelos professores foi lançado à aluna Fátima, diretamente, na sua residência sem a necessidade de ela ter de ir até à instituição de ensino. Eis, textualmente, os enunciados que sustentam as referidas considerações: “foram sim... na minha casa... me convidaram”. No fluxo da nossa interlocução, endereçamos a ela o seguinte questionamento: “ah::: ... então teve uma dedicação maior do professor ir na sua casa... né?”. Ela, responsivamente, produz os seguintes dizeres: “isso...isso...”.

Tomemo-nos o RD 14, com o prosseguimento de nossa interlocução com a aluna Fátima:

RD14

Weila: aham... éhh::: ... você acha que a metodologia transmitida pela professora é de fácil compreensão... tu entende o ensino dela?

Fátima: sim...

Weila: é fácil pra ti... ou tá difícil?

Fátima: não... éhh::: ... tá fácil.

Fátima: tá... tá fácil... muito boom.

Weila: tem alguma dificuldade em alguma matéria?

Fátima: as veze... tem umas... né... que a gente não gosta... mas... a gente num... igual matemática... né...

Weila: ah::: ... então...

Fátima: mas... a gente faz aí...

(Entrevista com a Fátima, realizada no dia 04 de março de 2019).

O RD14 mostra que realizamos o seguinte questionamento a ela: “aham... éhh::: ... você acha que a metodologia transmitida pela professora é de fácil

compreensão... tu entende o ensino dela?”. Fátima nos respondeu do seguinte modo: “sim...”. Buscando criar condições para ela desenvolvesse uma argumentação para sustentar esse “sim”, endereçamos a ela o seguinte apontamento: “é fácil pra ti... ou tá difícil?”. Ela, responsivamente, produziu a seguinte resposta: “não... éhh::: ... tá fácil”. Ela prosseguiu a sua argumentação, destacando que: “tá... tá fácil... muito bom”. Nesses dois movimentos interlocutivo de Fátima para conosco, percebemos a avaliação positiva dela para com a sua vivência nas aulas.

Prosseguimos a nossa interlocução com ela, lançando a seguinte pergunta: “tem alguma dificuldade em alguma matéria?”. Ela enunciou que: “as veze... tem umas... né... que a gente não gosta... mas... a gente num... igual matemática... né...”. Em um primeiro momento, ela não especifica qual a disciplina de que ela não gosta. Ela só afirma que há disciplinas que, em geral, o aluno não gosta; em seguida, ela passa a especificar o caso da matemática. Buscando nos correferir com ela, construímos o seguinte enunciado: “ah::: ...então...”. Em resposta, ela enunciou: “mas... a gente faz aí...”.

Vejamos, a seguir, o RD15, com mais um momento de nossa interlocução com a aluna Fátima:

RD15

Weila: em sua opinião... o tempo perdido te prejudicou em alguma coisa?

Fátima: demais. ((respondeu rapidamente))

Weila: em quem... mais ou menos?

Fátima: assim... porque... eu larguei meu estudo... entendeu... que eu devia ter continuado... porque hoje eu era alguma coisa na vida... né... aí me prejudicou... fui casar nova... né...

Weila: então... assim... o casamento... éhh::: ... atrapalhou você ter... dado... andamento ao seus estudos... ?

Fátima: aham... muito... muito mesmo... ((respondeu rapidamente))

Weila: então... se você tivesse... termin... éhh::: ... continuado os estudos.. hoje... quem sabe você teria...um emprego melhor?

Fatima: isso... com certeza...

(Entrevista com a Fátima, realizada no dia 04 de março de 2019).

A partir do RD15, é perceptível que endereçamos a ela este questionamento: “em sua opinião... o tempo perdido te prejudicou em alguma coisa?”. Fatima nos responde, produzindo o seguinte enunciado: “demais. ((respondeu rapidamente))”.

Chamou-nos a atenção o tom enfático com que ela pronunciou a palavra “demais”, como marcamos na transcrição, pondo a informação do traço melódico entre parênteses. Buscando construir condições para que Fátima desdobrasse a sua enunciação, lançamos a seguinte pergunta: “em quem... mais ou menos?”. Ela prosseguiu a sua enunciação do seguinte modo: “assim... porque... eu larguei meu estudo... entendeu... que eu devia ter continuado... porque hoje eu era alguma coisa na vida... né... aí me prejudicou... fui casar nova... né...”. Nesse momento específico, Fatima lamentou ter abandonado os seus estudos antes de tê-los concluído no tempo esperado. Ela individua essa situação de abandono dos estudos, destacando o fato de que a ruptura com a escola, isto é, o fato de não ter estudos a impediu ter alcançado muitas oportunidades de crescimento, como, por exemplo, um emprego melhor. Outro fato que ela enunciou foi à questão de ela ter casado nova. Ela vai narrativizando fatos de sua história de vida, como causadores de seu afastamento da escola.

No fluxo de nossa interlocução, perguntamo-nos a ela: “então... assim... o casamento... éhh:: ... atrapalhou você ter... dado andamento ao seus estudos?”. Nós obtivemos de Fátima a seguinte resposta: “aham... muito... muito mesmo... ((respondeu rapidamente))”. Chamou-nos a atenção o modo contundente e incisivo com que Fátima nos respondeu neste momento. Se olharmos em retrospecto, no momento em que analisamos o RD13, vamos perceber que ela produziu um silêncio, ao ser indagada sobre como ela soube da EJA na escola em que ela estuda. Endereçamos a Fatima mais uma pergunta no fluxo de nossa interlocução, a saber: “então... se você tivesse... termin... éhh::: ... continuado os estudos.. hoje... quem sabe você teria...um emprego melhor?”. Ela nos respondeu que: “isso... com certeza...”.

Vejamos, a seguir, o último recorte discursivo de nosso trabalho de análise:

RD16

Weila: ah::: ... você já tinha noção de escrita e de leitura antes de entrar aqui... você já sabia escrever... sabia ler?

Fátima: sabia... aham...

Weila: então... isso não foi uma dificuldade pra ti... né?

Fátima: não... não...

Weila: então... a vontade mesmo era de aprender?

Fátima:... éhh::: ... é porque com o tempo a gente esquece... né? e até o magistério eu já fiz... entendeu?

Weila: então... assim... tu já tinha concluído o ensino médio...

Fátima: isso. ((resposta imediata))

Weila: aí tu voltou pra estudar de novamente?

Fátima: foi... porque a gente esquece... com o tempo... né...

Weila: ah:: ... que legal... tu já tinha terminado

Fátima: aham. ((resposta imediata))

Fátima: éhh:: ... quanto mais a gente estuda... mais a gente aprende... né.

Weila: aham... ah:: entendi... então... é só isso Fátima... obrigada...

(Entrevista com a Fátima, realizada no dia 04 de março de 2019).

Como mostra o RD16, lançamos a seguinte pergunta à Fátima: “ah::: ... você já tinha noção de escrita e de leitura antes de entrar aqui... você já sabia escrever... sabia ler?”. Ela, responsivamente, enunciou: “sabia... aham...”. Diante dessa resposta pontual dela, e buscando criar condições para que ela desenvolvesse a sua argumentação, produzimos a seguinte pergunta: “então... isso não foi uma dificuldade pra ti... né?”. Ela, por sua vez, produziu o seguinte enunciado: “não... não...”. Insistimos, na argumentação, perguntando-a: “então... a vontade mesmo era de aprender?”. Ela, responsivamente, produziu o seguinte enunciado: “... éhh::: ... é porque com o tempo a gente esquece... né? e até o magistério eu já fiz... entendeu?”. A partir do referido enunciado, produzimos uma inferência, lançando a ela a seguinte pergunta: “então... assim... tu já tinha concluído o ensino médio...”. Ela nos respondeu, também, de modo contundente: “isso. ((resposta imediata))”.

No fluxo de nossa interlocução, endereçamos a Fátima mais uma pergunta, como estava posto em nosso roteiro, qual seja: “aí tu voltou pra estudar de novamente?”. Fátima, em sua resposta, marcou a questão de que, com o passar do tempo, vamos esquecendo os saberes. Eis, textualmente, a resposta dela: “foi... porque a gente esquece... com o tempo... né...”. Buscando nos correferir com Fátima, enunciamos: “ah::: ... que legal... tu já tinha terminado”. Ela, responsivamente, produziu o seguinte enunciado: “aham. ((resposta imediata))”. Ela continuou enunciando: “éhh::: ... quanto mais a gente estuda... mais a gente aprende... né.”. Encaminhando o momento de entrevista para o final, produzimos o seguinte comentário: “aham... ah::: entendi... então... é só isso Fátima... obrigada...”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos este trabalho, remetendo-nos a uma passagem de Paulo Freire (1987, p. 05) “[...] A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”. Assim passamos às considerações finais deste trabalho, para tanto, recorreremos a uma breve reconstrução do percurso que nos trouxe até esse instante.

Iniciamos com a motivação que nos incentivou nesta pesquisa, a qual residiu na nossa atenção perante as dificuldades que os alunos inseridos na modalidade EJA, do terceiro segmento do Ensino Médio, apresentaram em relação aos processos de vulnerabilidade, pois nossa concepção está relacionada com as complexidades vivenciadas por estes alunos.

Por meio das observações que tivemos acerca desta modalidade de ensino, pudemos perceber todos os impasses que levaram esses indivíduos a se tornarem alunos da EJA. Pois são questões que estão relacionadas a processos históricos e ideológicos. Por conseguinte, propor ações por meio das escutas, no qual buscamos entender todas essas questões relacionadas à sua condição de aluno nesse segmento.

Com vistas a fundamentar os procedimentos e em cumprimento da análise teórica, empreendemos nossos estudos com base nos conhecimentos históricos, teóricos e metodológicos relativos à Educação de Jovens e Adultos, proporcionando a nós conhecer a fundo o nosso campo de pesquisa. Averiguando conhecimentos pertencentes a análise do discurso (AD) francesa, o propósito de pensarmos como eles são individuados, na condição de sujeito, nessa modalidade de ensino. Tais conhecimentos nos promoveram subsídios teóricos necessários para flagrarmos em suas enunciações faladas, processos de individuação.

Na sequência, com a finalidade de conhecer a turma, e averiguar todos esses processos já salientados e definir o perfil desses alunos participantes, empreendemos diagnósticos plausíveis para essa construção ideológica e social dos alunos do Ensino Médio, da EJA, da E. E. Professor José Francisco dos Montes.

O resultado da pesquisa evidenciou que os discursos enunciados por estes alunos são significantes. Pois pudemos identificar pretextos que singulariza sua condição de sujeito pertencente a esse módulo de ensino – constituíam-se em

dificuldades reais destes sujeitos. Ao longo do capítulo de análises, fomos percebendo que a história de vida dos quatro alunos da EJA entrevistados por nós é marcada por momentos que os levaram a ter de tomar certas decisões de escolha. Em todos eles, a relação com a escola sofreu ruptura em prol de outros projetos da vida. O modo como eles narrativizaram a história de vida expressa uma condição de vulnerabilidade social e que, neste momento, eles buscam na escola condições para tentar reparar a própria condição social.

Além disso, identificamos, por meio da construção do perfil da turma, que a maioria dos pais destes alunos não possui escolaridade, demandou uma porcentagem de (33.3%) com base no quadro 02 deste trabalho. Esses dados podem ter influenciado, ou, desmotivado estes alunos a continuarem seus estudos na idade regular, já que a família tem um papel fundamental na construção do perfil dos filhos. Pois, as identidades dos sujeitos são construídas a partir de suas historicidades. Essa Identidade segundo Carvalho (2011, p. 59) pode ter uma relação “categoria teórica que explica e expressa muito bem o seu caráter social, histórico, dinâmico e transformador do homem, do seu psiquismo e da sua forma de expressão, a subjetividade”.

Dessa forma, quando observamos para o quadro 03 (ano escolar que abandonou a escola regular) deste trabalho, podemos verificar que, (36.3%) destes alunos abandonaram a escola na 6ª série antigo ginásio, ou seja, conseguiram avançar pouco mais que seus pais. E esses dados demonstram que a evasão ocorre por diferentes razões, porém percebemos nos enunciados dos alunos que este abandono da escola é motivado pela necessidade de trabalhar de modo a contribuir para a renda da família. Mas, que o retorno às salas de aula se deu pelo mesmo motivo (trabalho). Pois, encontram dificuldades de ingressarem ao mercado de trabalho, visto que a conclusão do ensino médio é um dos critérios de avaliação dos currículos.

Assim, os discursos apresentados neste trabalho a partir dos (RD), estão entrelaçados em uma perspectiva que leva a esse aluno a – se singularizar quanto sujeito pertencente a essa modalidade de ensino. Essas singularidades apresentadas têm uma relação com as oportunidades de trabalho de acesso a vagas melhores, salários mais altos, além da formação deles como indivíduos cidadãos. Pois veem a necessidade de evoluir na sociedade, sem ter medo de ficarem para trás, interagir um com os outros com mais segurança. Dado que, a

educação escolar não proporciona apenas a alfabetização, mas constrói um sujeito reflexivo autônomo de seus próprios pensamentos. Pois infelizmente a nossa sociedade ainda é muito preconceituosa com relação a esses alunos que não sabem ler e escrever. E assim, enfrentam problemas de inclusão e acabam optando pela evasão.

Assim, foi possível perceber o quanto o ser humano precisa deixar de lado as dificuldades e busca as oportunidades que lhes foram tirados durante o tempo perdido, pois nunca é tarde para recomeçar e a modalidade de Jovens e adultos está disponível para essas pessoas, que por algum motivo não conseguiram concluir os estudos na idade certa. Pois, um ser letrado consegue atuar com mais tranquilidade, utilizando esse saber, como requisito a mais para dar continuidade aos seus estudos, uma formação, por exemplo. Visto que, não existem limites para os sujeitos que são letrados, já que a sociedade nos exige todos os dias formação continuada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.

BRASIL. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília.

BRASIL. MEC. (2002). *Proposta Curricular para a EJA: Segundo Segmento do Ensino Fundamental, p.15. Vol.02*.

CARVALHO, M. V. (2011). *Identidade: questões Contextuais e Teóricos- Metodológicos*. Curitiba.

DOXSEY J. R.; de RIZ, J. Metodologia da pesquisa científica. ESAB- Escola Superior Aberta do Brasil, 2002-2003. Apostila.

CNE/CEB. N°1, B. M. (5 de Julho de 2000). http://portal.Mec.gov.br/CNE/Arquivos/PDF/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em 11 de Janeiro de 2019

FERRARO, A. R. (2009). *História Inacabada do Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, A. M. (1993). *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. (1981). *Ação Cultural Para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

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

GIL, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.

GIL, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.

MEC, S. E. (15 de Setembro de 2016). www.Brasil.gov.br/noticias/educação-e-ciência/2016/09/mec-amplia-em-50-numero-de-vagas-do-brasil-alfabetizado. Acesso em 10 de Fevereiro de 2019

TOCANTINS. (2014). *Plano Político Pedagógico*. Filadélfia.

APÊNDICE

Apêndice – A

INSTRUMENTAL – Pesquisa “EJA em Araguaína/TO: da vulnerabilidade social às saídas possíveis”

Questionário Socioeconômico adaptado do ENCCEJA/2013

Caro(a) Aluno(a),

Precisamos contar com a sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo, pois suas respostas contribuirão de forma significativa para a formação de futuros professores de Língua Portuguesa.

DADOS PESSOAIS

1. Endereço (informar a rua ou a avenida e o setor onde mora):

Rua ou avenida:

Setor:

2. Sexo:

- (A) Feminino
- (B) Masculino

3. Cor/Etnia:

- (A) Branco(a)
- (B) Pardo(a)
- (C) Negro(a)
- (D) Amarelo(a)
- (E) Indígena

4. Qual o seu estado civil?

- (A) Solteiro(a)
- (B) Casado(a)
- (C) Separado(a)/Divorciado(a)/Desquitado(a)
- (D) Viúvo(a)
- (E) União Estável

DADOS SOCIOECONÔMICOS

1- Quantas pessoas moram com você? (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos)

(Marque apenas uma resposta)

- (A) Moro sozinho
- (B) Uma a três
- (C) Quatro a sete
- (D) Oito a dez
- (E) Mais de dez

2- A casa onde você mora é? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Própria
- (B) Alugada
- (C) Cedida

3- Sua casa está localizada em? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Zona rural.
- (B) Zona urbana
- (C) Comunidade indígena.
- (D) Comunidade quilombola.

4. Qual é o nível de escolaridade do seu pai? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (C) Ensino Médio (antigo 2º grau)
- (D) Ensino Superior
- (E) Especialização
- (F) Não estudou
- (G) Não sei

5. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (C) Ensino Médio (antigo 2º grau)
- (D) Ensino Superior
- (E) Especialização
- (F) Não estudou
- (G) Não sei

6. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Nenhuma renda.
- (B) Até 1 salário mínimo (até R\$ 954,00).
- (C) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 954,01 até R\$ 2.862,00).
- (D) De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.862,01 até R\$ 5.724,00).
- (E) De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.724,01 até R\$ 8.586,00).
- (F) De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 8.586,01 até R\$ 11.448,00).
- (G) De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 11.448,01 até R\$ 14.175,00).
- (H) Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 14.175,01).

7- Qual a sua renda mensal, aproximadamente? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Nenhuma renda.
- (B) Até 1 salário mínimo (até R\$ 678,00).
- (C) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 678,01 até R\$ 2.034,00).
- (D) De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.034,01 até R\$ 4.068,00).
- (E) De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.068,01 até R\$ 6.102,00).
- (F) De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 6.102,01 até R\$ 8.136,00).
- (G) De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 8.136,01 até R\$ 10.170,00).
- (H) Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 10.170,01).

8. Você trabalha ou já trabalhou? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Sim
- (B) Não (**Passar para a pergunta 14**)

9. Em que você trabalha atualmente? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- (B) Na indústria.

- (C) Na construção civil.
- (D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- (E) Como funcionário(a) do governo federal, estadual ou municipal.
- (F) Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- (G) Trabalho fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, catador/a de lixo).
- (H) Trabalho em minha casa informalmente (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato, carpintaria etc.).
- (I) Faço trabalho doméstico em casa de outras pessoas (cozinheiro/a, mordomo/governanta, jardineiro, babá, lavadeira, faxineiro/a, acompanhante de idosos/as etc.).
- (J) No lar (sem remuneração).
- (K) Outro.
- (L) Não trabalho.

10. Indique o grau de importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: (Atenção: 0 indica nenhuma importância e 5 maior importância.)

Ajudar nas despesas com a casa	(0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5)
Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as etc.)	(0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5)
Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro)	(0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5)
Adquirir experiência	(0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5)
Custear/ pagar meus estudos	(0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5)

11. Quantas horas semanais você trabalha? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.
- (B) De 11 a 20 horas semanais.
- (C) De 21 a 30 horas semanais.
- (D) De 31 a 40 horas semanais.
- (E) Mais de 40 horas semanais

12. Com que idade você começou a trabalhar? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Antes dos 14 anos.
- (B) Entre 14 e 16 anos.
- (C) Entre 17 e 18 anos.
- (D) Após 18 anos.

13. Como você avalia ter estudado e trabalhado durante seus estudos? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Atrapalhou meus estudos.
- (B) Possibilitou meus estudos.
- (C) Possibilitou meu crescimento pessoal.
- (D) Não atrapalhou meus estudos

14. Você já reprovou alguma vez? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não, nunca
- (B) Sim, uma vez.
- (C) Sim, duas vezes.
- (D) Sim, três vezes ou mais.

15. Qual principal motivo que faz você voltar continuar estudando?

(Marque apenas uma resposta)

- (A) Conseguir um emprego.
- (B) Progredir no emprego atual.
- (C) Conseguir um emprego melhor.
- (D) Adquirir mais conhecimento, ficar atualizado.

- (E) Atender à expectativa de meus familiares sobre meus estudos.
 (F) Não pretendo voltar a estudar.

16. Se você já frequentou a escola regular, em que série você deixou de estudar? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não frequentei.
 (B) 1a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
 (C) 2a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
 (D) 3a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
 (E) 4a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
 (F) 5a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).
 (G) 6a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).
 (H) 7a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).
 (I) 8a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).

17. Se você deixou de frequentar a escola regular, quantos anos você tinha? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Nunca frequentei a escola.
 (B) Estou frequentando a escola.
 (C) Menos de 10 anos.
 (D) Entre 10 e 14 anos.
 (E) Entre 15 e 18 anos.
 (F) Entre 19 e 24 anos.
 (G) Entre 25 e 30 anos.
 (H) Mais de 30 anos

18. Você já fez o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Sim.
 (B) Não. (Passe para a pergunta 20.)

19. Indique o grau de importância dos motivos que levaram você a participar do ENCCEJA: (Atenção: 0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante.)

- Para conseguir o certificado de conclusão do Ensino Fundamental. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
 Porque parentes, amigos(as) e professores(as) me recomendaram. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
 Para continuar meus estudos. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
 Porque não posso estudar. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
 Porque não quero ou não gosto de estudar. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
 Por que é a melhor maneira para conciliar meus estudos e trabalho. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
 Para conseguir um emprego. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
 Para fazer curso profissionalizante e me preparar para o trabalho. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
 Para progredir no emprego atual (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

19. Você já cursou a Educação de Jovens e Adultos – EJA? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Sim
 (B) Não

20. Como era o curso de EJA que você frequentou? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Curso presencial em escola pública.

- (B) Curso presencial em escola privada.
 (C) Curso presencial na empresa em que trabalha, instituição filantrópica ou religiosa.
 (D) Curso a distância (via rádio, televisão, internet, correio, com apostilas).
 (E) Curso semi-presencial em escola pública.
 (F) Curso semi-presencial em escola privada.

21- Caso tenha deixado de cursar a EJA indique o(s) motivos(s)? (Marque uma resposta para cada item)

	Sim	Não
Trabalho/ falta de tempo para estudar.	(A)	(B)
Estudava no curso da empresa e foi interrompido.	(A)	(B)
Problemas de saúde ou acidentes comigo ou familiares.	(A)	(B)
Mudança de estado, município ou cidade.	(A)	(B)
Motivos pessoais: casamento / filhos.	(A)	(B)
Não tinha interesse / desisti.	(A)	(B)
Senti-me discriminado(a) / Sofri agressão (física ou verbal).	(A)	(B)
Não se aplica	(A)	(B)

22- Em que medida os motivos a seguir influenciaram no fato de você não ter frequentado ou ter abandonado a escola regular: (*Atenção: 0 significa que não influenciou e 5 influenciou muito.*)

Inexistência de vaga em escola pública	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Ausência de escola perto de casa.	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Falta de interesse em estudar.	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Trabalho: falta de tempo para estudar.	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Motivos pessoais: casamento / filhos.	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Falta de apoio familiar.	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Problemas de saúde ou acidente comigo ou familiares.	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Discriminação/preconceitos de raça, sexo, cor, idade ou socioeconômico.	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)