



**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia**

Jaqueline Teixeira Gomes

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E EDUCAÇÃO
O que dizem os egressos do MOVA Belém?**

Belém – PA
2017

JAQUELINE TEIXEIRA GOMES

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E EDUCAÇÃO

O que dizem os egressos de MOVA Belém?

Dissertação apresentada ao Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Área de interesse: Práticas de letramento na Amazônia

Orientadora: Profa. Dr. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva.

Belém – PA
2017

JAQUELINE TEIXEIRA GOMES

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E EDUCAÇÃO

O que dizem os egressos de MOVA Belém?

Dissertação apresentada ao Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Área de interesse: Práticas de letramento na Amazônia

Orientadora: Profa. Dr. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dr. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (UEPA) (Orientadora)
Doutor em Semiótica e Linguística Geral
Universidade de São Paulo – USP

Profa. Dr. Laura Maria Silva Araújo Alves (UFPA) (Examinadora)
Doutor em Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes (UEPA) (Examinador)
Doutor em Educação Especial
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Apresentado em: 05/05/2017

Conceito: Aprovado

Dados Internacionais de catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Gomes, Jaqueline Teixeira

Práticas de alfabetização, letramento e educação: o que dizem os egressos de MOVA Belém? / Jaqueline Teixeira Gomes; orientadora Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva. Belém, 2017.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

1. Educação de adultos. 2. Educação de jovens. 3. Letramento. I. Silva, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da (orientadora). II. Título.

CDD: 21 ed. 374

*Dedico este trabalho aos meus pais, irmãos e ao Alexandre,
seres humanos que nasceram para me fazer muito feliz!*

Inicialmente agradeço a **Deus** por ter me concedido saúde e vida para vencer as aflições, tribulações e adversidades na minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Agradeço, também, de forma carinhosa e grata à minha **família**, pelo incentivo, dedicação e ajuda imensurável nesse trilhar acadêmico. À **Eline** o meu muito obrigada!

Agradeço em especial ao **Alexandre**, meu companheiro de todos os momentos, que foi incansável na tentativa de me ajudar para que eu não desistisse dos meus sonhos. Te amo muito!

O meu obrigado singular aos meus professores que compartilharam saberes e possibilitaram múltiplas aprendizagens, em destaque à prof. Dr. **Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva**, minha orientadora, por ter acreditado na minha capacidade e ter me ajudado a chegar até aqui.

Aos **colegas da 11ª turma do Mestrado**, especialmente ao companheirismo e inesquecíveis momentos de convívio da minha amiga **Maiara Xavier**.

Ao **Jorginho** e **Joaquim**, funcionários do PPGED, pela presteza e disponibilidade em ajudar, e pela amizade.

Por fim, expresso a minha gratidão **a todos** que direta e indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Tinha muita vontade de crescer. Ter um emprego melhor, mas para isso precisava aprender a ler e a escrever. O estudo é a melhor coisa que existe. É a coisa mais importante do mundo!

(seu Raimundo – egresso do MOVA Belém)

RESUMO

GOMES, Jaqueline Teixeira. **Práticas de alfabetização, letramento e educação: o que dizem os egressos do MOVA Belém?** Mestrado em Educação – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017. 106 f.

Esta investigação, de abordagem qualitativa, configura-se num tipo de estudo em perspectiva histórica. Objetivou analisar a contribuição do processo de alfabetização do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) para o processo de letramento de egressos do bairro do Jurunas, em Belém/ PA. Nos propusemos a identificar a relação do MOVA Belém com o processo de letramento de egressos do bairro do Jurunas, a partir dos relatos orais dos mesmos; mapear as práticas de letramento que os egressos passaram a participar após suas experiências no MOVA Belém; e, apontar se esses egressos se sentiram estimulados a dar continuidade ou não à escolarização formal após a experiência no MOVA Belém. Surgiu do desejo de destacar as contribuições de uma política pública direcionada ao processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos em Belém/PA, refletindo até que ponto a experiência em um programa de alfabetização contribui nas práticas letradas de seus egressos. O tema em estudo foi escolhido porque consideramos necessário ampliar o quantitativo de pesquisas científicas no contexto amazônico, relacionadas às discussões sobre letramento; bem como a ampliação do próprio conceito letramento, para seu desenvolvimento em políticas públicas direcionadas ao processo de alfabetização de jovens e adultos. Participaram da pesquisa quatro egressos do MOVA Belém da turma de 2010, dois do sexo feminino e dois do sexo masculino. Os procedimentos teórico-metodológicos partiram de duas vertentes: a História Oral e a História de vida. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, na perspectiva da história oral, e aplicação de atividades, utilizadas para constatar se sabem ler e escrever. A análise se deu à luz do aporte teórico dos estudos do letramento. Assim, os aportes teóricos surgiram das leituras de autores como: os advindos da educação: Freire (1981; 1987; 2006) e Brandão (2001; 2002); da educação de jovens e adultos: Arroyo (2011), Haddad e Di Pierro (2000), Moll (2011) e L. Soares (2007); do letramento: Street (2014), Kleiman (1995; 2005; 2007), Rojo (1998; 2009) e M. Soares (1998); dentre outros que nos possibilitaram aprofundar este estudo. Os resultados da pesquisa indicam que após as experiências no processo de alfabetização do MOVA Belém houve uma maior participação dos egressos em práticas letradas. Além de uma participação mais efetiva, as próprias práticas de letramento ganharam amplitude, que consequentemente trouxeram novas possibilidades de uma vida melhor. E, mais, suas contribuições estão para além disso, destacando a superação da baixa autoestima dessas pessoas, que se apresentava como uma constante antes das atividades do programa. Em relação ao estímulo a dar continuidade ou não à escolarização formal após o encerramento das atividades do MOVA Belém, os resultados apontam a vontade de cada um em dar continuidade ao processo de aprendizagem, contudo, no momento, todos estão fora da escola, e as tarefas do dia a dia continuam sendo o maior obstáculo para o caminho da conquista de novos conhecimentos. Conclui-se, então, que o processo de aprendizagem do MOVA Belém foi significativo para seus egressos, pois responde aos desejos de promoção social, cultural e econômica, permitindo uma nova forma de cidadania.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Educação de Jovens e Adultos. MOVA Belém.

ABSTRACT

Gomes, Jaqueline Teixeira Gomes. Literacy, literacy and education practices: what do MOVA Belém graduates say? Master's Degree in Education – University of Pará State, Belém, 2017. 106 f.

This research, with a qualitative approach, is a type of study in historical perspective. The objective of this study was to analyze the contribution of the literacy process of the Youth and Adult Literacy Movement (MOVA) to the literacy process of graduates from the Jurunas neighborhood, in Belém / PA. We set out to identify the relationship of MOVA Belém with the process of literacy of graduates of the neighborhood of Jurunas, based on their oral reports; Map the literacy practices that graduates began to participate after their experiences in MOVA Belém; And to indicate if these graduates were encouraged to continue or not to formal schooling after the MOVA Belém experience. It arose from the desire to highlight the contributions of a public policy directed to the process of literacy and literacy of young people and adults in Belém/PA, Reflecting the extent to which experience in a literacy program contributes to the educated practices of their graduates. The subject under study was chosen because we consider it necessary to expand the quantitative of scientific research in the Amazon context, related to the discussions on literacy; As well as the expansion of the literacy concept itself, for its development in public policies directed to the process of literacy of young people and adults. The study included four MOVA Belém graduates from the 2010 class, two females and two males. The theoretical-methodological procedures started from two strands: the Oral History and the History of life. The data were produced through semi-structured interviews, from the perspective of oral history, and the application of activities, used to verify if they can read and write. The analysis took place in the light of the theoretical contribution of literacy studies. Thus, the theoretical contributions arose from the readings of authors such as: those coming from education: Freire (1981, 1987, 2006) and Brandão (2001, 2002); Of youth and adult education: Arroyo (2011), Haddad and Di Pierro (2000), Moll (2011) and L. Soares (2007); Of the literacy: Street (2014), Kleiman (1995; 2005; 2007), Rojo (1998; 2009) and M. Soares (1998); Among others that enabled us to sharpen this study. The results of the research indicate that after the experiences in the literacy process of MOVA Belém there was a greater participation of graduates in literate practices. In addition to a more effective participation, literacy practices themselves gained breadth, which consequently brought new possibilities for a better life. Moreover, their contributions are beyond that, highlighting the overcoming of the low self-esteem of these people, which was a constant before the activities of the program. Regarding the incentive to continue or not to formal schooling after the closure of MOVA Belém activities, the results indicate the willingness of each to continue the learning process, however, at the moment, all are out of school, and the Day-to-day tasks continue to be the biggest obstacle to the path to new knowledge. It is concluded that the process of learning MOVA Belém was significant for its graduates, as it responds to the desires of social, cultural and economic promotion, allowing a new form of citizenship.

Keywords: Literacy. Youth and Adult Education. MOVES Belém.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Mapa do bairro do Jurunas	47
Figura 2.	Porto localizado na Av. Bernardo Sayão	48
Figura 3.	Residências na passagem São Miguel, esquina com as avenidas Bernardo Sayão e Fernando Guilhon	49
Figura 4.	Residência de três andares na Passagem São Miguel	50
Figura 5.	Venda do açaí. Porto do Açaí, na Av. Bernardo Sayão	51
Figura 6.	Carregamento de farinha, na Av. Bernardo Sayão	51
Figura 7.	Centro Comunitário Helena Dias	52
Figura 8.	Ônibus da linha Arsenal	95
Figura 9.	Ônibus da linha Ceasa	95
Figura 10.	Ônibus da linha UFPA – Pedreira	96
Figura 11.	Ônibus da linha UFPA – Tamoios	96
Figura 12.	Uxi. Fruta nativa da Amazônia	97
Figura 13.	Ônibus da linha Tucunduba	97
Figura 14.	Escola Camilo Salgado, no bairro do Jurunas	98
Figura 15.	Paróquia de Santa Terezinha, no bairro do Jurunas	98
Figura 16.	Alagamento em uma das ruas do bairro do Jurunas	99
Figura 17.	Boleto bancário	99
Figura 18.	Receituário médico	99
Figura 19.	Bula de remédio	100
Figura 20.	Placas das ruas Presidente Pernambuco e Conselheiro Furtado	101
Figura 21.	Placa da avenida Assis de Vasconcelos	101
Figura 22.	Placas da travessa Félix Roque	102
Figura 23.	Relógio analógico. 12h14m	102
Figura 24.	Relógio analógico. 01h50m	102
Figura 25.	Relógio analógico. 10h10m	103
Figura 26.	Relógio analógico. 08h19m	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Concentração das produções pelas regiões do país	17
-------------------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Inclusão digital	20
Quadro 2.	Inclusão social	20
Quadro 3.	Formação de professores	20
Quadro 4.	Currículo	20
Quadro 5.	Letramento literário	21
Quadro 6.	Prática pedagógica	21
Quadro 7.	Políticas públicas educacionais	21
Quadro 8.	Ensino-aprendizagem	21
Quadro 9.	MOVA em Belém/PA	21
Quadro 10.	Divisão político-administrativa do município de Belém/PA	47
Quadro 11.	Perfil dos entrevistados	57
Quadro 12.	Demonstrativo das produções encontradas, a partir dos descritores 'Letramento' e 'EJA'	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA.....	24
1.1 O contexto social e político da EJA no cenário brasileiro.....	24
1.2 Cenas do contexto histórico e político da EJA na Amazônia Paraense	31
1.3 Os desafios da alfabetização na educação de jovens e adultos.....	33
1.4 O lugar do letramento.....	34
1.5 O letramento no contexto amazônico.....	37
2 CAMINHOS DA PESQUISA.....	40
2.1 caracterização metodológica	40
2.2 O MOVA.....	43
2.3 Caracterização do <i>lócus</i> da pesquisa.....	46
2.4 Escolha dos sujeitos da pesquisa.....	53
2.5 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	54
2.6 Coleta das narrativas.....	57
2.7 Aplicação de atividades.....	63
2.8 Análise dos dados.....	65
3 RELATO DE LETRAMENTO EM EGRESSOS DO MOVA BELÉM.....	67
3.1 Expectativas, desejos e realizações e o MOVA	69
3.2 Contribuição do processo de alfabetização do MOVA para a vida cotidiana	72
3.3 Desenvolvimento da autoestima com a experiência do MOVA	74
3.4 Vivências e práticas cotidianas de letramento e o MOVA	77
3.5 objetos de leitura e o MOVA	78
3.6 Experiências no MOVA Belém e motivações futuras	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICE.....	91

INTRODUÇÃO

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

(Paulo Freire)

Não haveriam palavras mais adequadas do que essas de Freire para iniciar este estudo, no qual me debruço acerca da realidade social de jovens e adultos analfabetos, e que me move no sentido de trazer para o campo das produções acadêmicas os feitos desse coletivo, que cotidianamente buscam driblar as dificuldades de viver em uma sociedade letrada.

Este trabalho reúne uma análise da contribuição do processo de alfabetização do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) para o processo de letramento de egressos do bairro do Jurunas, em Belém/ PA. Sua construção se deu do início ao fim a partir de falas dos entrevistados, os maiores responsáveis por este estudo, pois, se não tivéssemos a oportunidade de ouvi-los essa produção não seria possível. Ninguém melhor do que os próprios egressos do MOVA Belém para narrar o processo de alfabetização do qual fizeram parte e, sobretudo, vislumbrar o que de fato foi possível melhorar após suas experiências, no que se refere às práticas letradas que passaram a participar cotidianamente. Isso nos exigiu uma escuta atenta, mas, sobretudo, sensível aos fatos narrados.

Como objetivo geral, este trabalho visou analisar a contribuição do MOVA Belém para o processo de letramento de egressos do bairro do Jurunas, e como objetivos específicos identificar a relação do MOVA Belém com o processo de letramento de egressos do bairro do Jurunas, a partir dos relatos orais dos mesmos; mapear as práticas de letramento que os egressos passaram a participar após suas experiências no MOVA Belém; e, apontar se esses egressos se sentiram estimulados a dar continuidade ou não à escolarização formal após a experiência no MOVA Belém.

A motivação que me levou a elaborar este estudo advém da tessitura de muitos fios, cujo ponto de partida se situa ainda no início da minha trajetória acadêmica, na graduação, quando, em meio a minha vivência numa sociedade letrada, caracterizada por um denso universo escrito, percebi que ainda pessoas jovens e

adultas não podiam participar efetivamente de práticas letradas, como ler um jornal, por exemplo. São pessoas que, nas palavras de Moll (2011, p. 09), “viveram e vivem situações-limite nas quais o tempo de infância foi, via de regra, tempo de trabalho e de sustento das famílias”.

Nesse cenário, em 2010, por ocasião do meu ingresso no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará (UFPA), passei a inclinar minhas leituras, com maior dedicação, a questões sociais e educacionais da nossa Região Amazônica. Por meio das leituras, das discussões e reflexões em sala de aula, e das disciplinas específicas que versavam sobre a realidade social e educacional de seres humanos que não frequentaram a escola quando crianças ou dela foram excluídos, vislumbrando trajetórias de vidas marcadas pela exclusão, decidi por me debruçar sobre tais questões.

O interesse por desenvolver um estudo sobre o alunado da educação de jovens e adultos só aumentou no decorrer do curso, e com ele o de trabalhar a questão do letramento, uma vez que são seres humanos que vivenciam em grande parte experiências de escolarização que tem como foco apenas o processo de codificação e decodificação de palavras, ou seja, não vivenciam processos de alfabetização em que a atenção se volta para questões do contexto real, uma vez que, vivendo em uma sociedade letrada, na qual são expostos a diferentes linguagens, restringir o processo de alfabetização à apropriação do código escrito é deixar de considerar suas experiências de vida, e, conseqüentemente, a oportunidade de ampliar seus conhecimentos.

São seres humanos que vivem em sociedades letradas, expostos a diferentes linguagens, que exigem conhecimentos específicos, por isso, não podemos considerá-los como totalmente analfabetos. Convivem com diferentes linguagens, leem diversos gêneros textuais como placas de ônibus, embalagens de produtos, placas de sinalização, dentre outros, cotidianamente. Desse modo, podemos afirmar que estão imersos em variadas práticas de letramento.

Nesse sentido, minha graduação apresentou avanços significativos nessas discussões, ao ofertar a disciplina eletiva Letramento visual, cujo objetivo principal se centrou na discussão sobre a necessidade de apresentar os vários tipos de letramento existentes (oral, visual, musical, digital), não se restringindo ao aprendizado da leitura e escrita, atentando-se, portanto, às novas exigências da sociedade letrada. E, embora a disciplina não fosse voltada para o campo da

educação de jovens e adultos, pensei ser de grande relevância desenvolver um estudo que contemplasse esse público, abordando essas discussões sobre o letramento.

A partir de então, senti-me instigada a ampliar tais discussões, uma vez que, à época, o curso abordou o letramento visual a partir de uma linguagem própria para crianças. Nessa perspectiva, busquei ampliar as discussões para o campo da educação de jovens e adultos.

Desde a graduação, portanto, tenho demonstrado interesse no estudo com jovens e adultos, vinculado a um projeto político-pedagógico de valorização do saber popular, que é uma questão que se apresenta, ainda, como um desafio, sobretudo por se tratar de uma discussão que vem relacionada às questões do letramento, que, também, vem conquistando espaço no campo das produções acadêmicas.

Minhas leituras que versavam sobre o letramento na educação de jovens e adultos foram amadurecidas com meu ingresso no curso de Especialização em Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos para a Juventude, em 2015, também, pela Universidade Federal do Pará. Nesse momento, tive a oportunidade de desenvolver um estudo sobre o letramento digital com jovens e adultos de uma escola pública de Icoaraci/PA, que foi indicado para compor um livro, no qual serão apresentados os melhores trabalhos do curso. Com a oportunidade de desenvolver esse estudo, percebi que tenho muito a contribuir com tais discussões.

Nesse mesmo ano, com meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Estado do Pará, a vontade de continuar ampliando as discussões que me acompanham desde a graduação só aumentou, sobretudo com a oportunidade de optar pela área de interesse Práticas de letramento na Amazônia, da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

A partir do meu ingresso, minha orientadora e eu, pensando em um estudo que destacasse as contribuições de uma política pública direcionada ao processo de alfabetização e letramento de adultos em Belém/PA, refletindo até que ponto a experiência em um programa de alfabetização contribui nas práticas letradas de seus egressos, elegemos o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA).

A intenção deste estudo é investigar a contribuição do processo de alfabetização do programa nas práticas de letramento vivenciadas por egressos, destacando o bairro do Jurunas.

Desse modo, o bairro do Jurunas se constitui como *lócus* deste estudo, por se tratar de um dos bairros mais antigos e populosos de Belém e que apresentava o maior número de turmas do MOVA na cidade. Esse quantitativo de turmas está diretamente relacionado à localização do bairro, que se constitui como uma das principais vias de entrada e saída da cidade, sobretudo a entrada de famílias de origem ribeirinha, pelos portos localizados na Avenida Bernardo Sayão, uma de suas principais via de acesso.

São famílias compostas por muitos membros, em situações, muitas vezes, de pobreza extrema, por isso vêm à cidade ‘tentar a sorte’; e que nunca frequentaram a escola. Esse fato justifica a existência de um grande número de turmas do MOVA no bairro.

Pode-se destacar, portanto, que sua relevância se ancora na possibilidade de ampliação de pesquisas científicas no contexto amazônico, relacionadas às discussões sobre letramento de jovens e adultos, bem como a ampliação do próprio conceito letramento, para seu desenvolvimento em políticas públicas direcionadas ao processo de alfabetização de jovens e adultos, uma vez que as discussões sobre o letramento ainda estão muito presas à ação de ler e escrever. E, ainda, ampliar o próprio conceito letramento para que pessoas que não dominam a leitura e a escrita, mas que participam de práticas letradas, possam ser consideradas letradas, mesmo que não plenamente.

Desse modo, com a finalidade de investigar a relevância e originalidade científica da pesquisa e analisar o que está sendo produzido sobre o letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizamos o mapeamento das produções científicas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, dos últimos cinco anos.

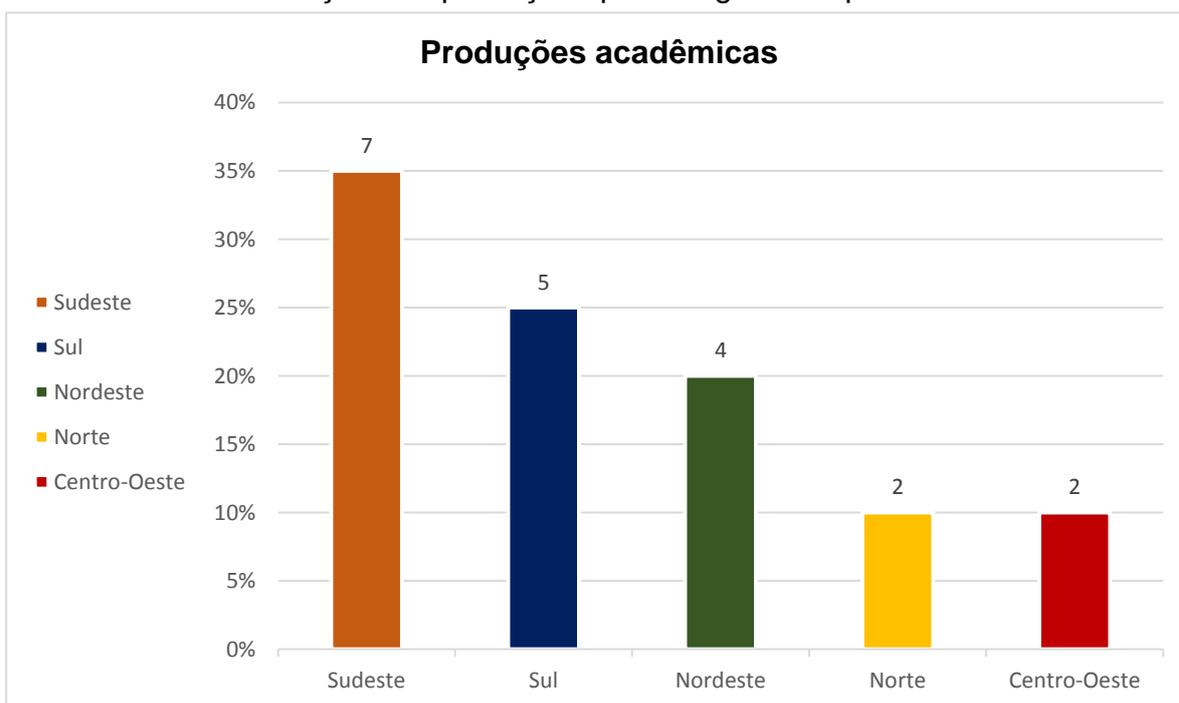
Ao pesquisarmos, em dezembro de 2015, a partir dos descritores ‘Letramento’ e ‘Educação de Jovens e Adultos’, encontramos 36 produções, dentre elas, percebemos, após as leituras dos resumos, que apenas 20 tratam do objeto de estudo letramento. Portanto, consideramos para este estudo, dos trabalhos disponíveis no Portal da Capes, apenas as 20 produções.

A maioria das produções são em nível de mestrado, e apenas 20% em nível de doutorado, sendo que apenas duas foram identificadas em universidades da região

Norte. As demais foram defendidas na Universidade de Campinas (UNICAMP), no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na Universidade Federal Fluminense (UFF), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Universidade Federal de Goiás (UFG), na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Sobre as produções identificadas, o gráfico a seguir ilustra a concentração das mesmas por regiões do país:

Gráfico 1- Concentração das produções pelas regiões do país



Fonte: Elaborado a partir da consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Capes. dezembro/2015.

Percebemos que a região Sudeste do país concentra 7 das 20 produções; seguida pela região Sul, com 5 produções; pela região Nordeste, com 4 produções; e as regiões Norte e Centro-Oeste aparecem atrás, cada uma com 2 produções. Das produções identificadas na região Norte, uma se encontra na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e, a outra, na Universidade Federal do Acre (UFAC).

E, ainda, dos desdobramentos das pesquisas realizadas no *Google Acadêmico*, destacam-se duas produções, a nível de mestrado, que tratam do MOVA em Belém, a saber: 'Entre saberes e práticas: a alfabetização de jovens e adultos no MOVA Belém', de Oneide Campos Pojo, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), defendida em 2006; e, 'A política de participação na Educação de Jovens e Adultos no município de Belém (1997-2004)', de José Carlos Ferreira Araújo, da Universidade Federal do Pará (UFPA), defendida em 2007.

Pojo (2006) objetivou investigar e analisar as práticas pedagógicas de alfabetizadores e alfabetizadoras populares presentes nos espaços educativos do MOVA Belém. Os resultados evidenciaram que por não haver um conceito absoluto, unívoco e totalizador que resuma a significância e materialidade da prática pedagógica de alfabetização de jovens e adultos, opta-se por estabelecer um relativismo entre elas, admitindo como válidas as de cunho popular-democrático.

Araújo (2007), entretanto, buscou analisar a política de participação na Educação de Jovens e Adultos no contexto de desenvolvimento capitalista brasileiro, focalizando os programas e as experiências implementadas no município de Belém no período de 1997 a 2004. Os resultados evidenciaram que muito se avançou no processo de democratização e descentralização em Belém, tendo um enorme avanço na construção de políticas públicas para essa modalidade de ensino.

Abrimos um parêntese para narrar um fato que muito nos chamou atenção, que está relacionado ao programa de mestrado em que uma das dissertações acima foi produzida: a de Pojo (2006), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em que a autora discute uma problemática do município de Belém, numa universidade localizada na região Nordeste, embora saibamos que a autora é paraense. Apontamos que isso é reflexo da pouca preocupação ou, até mesmo, da falta dela, por parte dos docentes e discentes dos Programas de Pós-Graduação do Estado do Pará, sobretudo das universidades UEPA e UFPA com as discussões que versam sobre o MOVA em Belém.

Depois de realizadas as análises, congregamos um total de 22 trabalhos, sendo 18 dissertações e 04 teses, que, a partir das análises dos resumos, nos quais nos debruçamos a analisar seus objetos de estudos, agrupamos em 09 categorias, para ilustrar o que está sendo discutido dentro do campo do letramento na educação de jovens e adultos, a saber: (a) inclusão digital; (b) inclusão social; (c) formação de

professores; (d) currículo; (e) letramento literário; (f) prática pedagógica; (g) políticas públicas educacionais; (h) ensino-aprendizagem; (i) MOVA em Belém.

Nos quadros abaixo, apresentamos as produções levantadas e suas respectivas categorias:

Quadro 01: Inclusão digital

Categoria	Tipo de Estudo/ Ano/ Instituição	Autor	Título
Inclusão digital	Dissertação/ 2011 CEFET-MG	Dafne Barbosa Cortez	Contextos individuais para o letramento digital na Educação de Jovens e Adultos.
	Dissertação/ 2011 UNICAMP	Viviane Gonçalves Curto	O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Elaborado a partir da consulta ao Banco de teses e dissertações da CAPES. dezembro/ 2015.

Quadro 02: Inclusão social

Categoria	Tipo de Estudo/ Ano/ Instituição	Autor	Título
Inclusão social	Dissertação/ 2011 UFAM	José Amarino Maciel de Brito	As práticas de letramento no contexto da EJA.
	Dissertação/ 2012 UFAC	Francisca Karoline Rodrigues Braga	A configuração da identidade cidadã e a Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Elaborado a partir da consulta ao Banco de teses e dissertações da CAPES. dezembro/ 2015.

Quadro 03: Formação de professores

Categoria	Tipo de Estudo/ Ano/ Instituição	Autor	Título
Formação de professores	Tese/ 2012 UERJ	Waldecy Margarida da Silva	Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Elaborado a partir da consulta ao Banco de teses e dissertações da CAPES. dezembro/ 2015.

Quadro 04: Currículo

Categoria	Tipo de Estudo/ Ano/ Instituição	Autor	Título
Currículo	Tese/ 2012 UFRGS	Jucara Benvenuti	Letramento, leitura e literatura no ensino médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma proposta curricular.
	Dissertação/ 2012 UFPE	Mariana Silvia Bezerra	Letramento na escolarização de jovens e adultos no currículo de língua portuguesa.
	Dissertação/ 2012 UNEB	Zenaide Maria Santos	As práticas socioculturais no currículo da Educação de Jovens e Adultos em Alagoinhas.

Fonte: Elaborado a partir da consulta ao Banco de teses e dissertações da CAPES. dezembro/ 2015.

Quadro 05: Letramento literário

Categoria	Tipo de Estudo/ Ano/ Instituição	Autor	Título
Letramento literário	Dissertação/ 2011 UFF	Vanessa de Abreu Camasmie	A apropriação de práticas de leitura literária de alfabetizando adultos trabalhadores do Projeto Leituras e escritas no cotidiano do trabalhador.

Fonte: Elaborado a partir da consulta ao Banco de teses e dissertações da CAPES. dezembro/ 2015.

Quadro 06: Prática pedagógica

Categoria	Tipo de Estudo/ Ano/ Instituição	Autor	Título
Prática pedagógica	Dissertação/ 2011 UNICAMP	Flávia Regina de Barros	Alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos.
	Dissertação/ 2011 PUC-SP	Lilian Polo de Queiroz Macedo	Investigação da ação docente em práticas sociais de leitura de lendas indígenas amazônicas para a formação de alunos de EJA como leitores.
	Dissertação/ 2011 UFSJ	Ageu Quintino Mazilão Filho	O uso do método de alfabetização Sim, eu posso pelo MST no Ceará: o papel do monitor da turma.

Fonte: Elaborado a partir da consulta ao Banco de teses e dissertações da CAPES. dezembro/ 2015

Quadro 07: Políticas públicas educacionais

Categoria	Tipo de Estudo/ Ano/ Instituição	Autor	Título
Políticas públicas educacionais	Dissertação/ 2011 UNEB	Crizeide Miranda Freire	A outra margem: a relação dos programas de alfabetização com o processo de letramento dos pescadores e pescadoras de Xique-xique.
	Dissertação/ 2011 UFSC	Rosângela Pedralli	Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizados em programa educacional institucionalizado: dimensões extraescolares e escolar.

Fonte: Elaborado a partir da consulta ao Banco de teses e dissertações da CAPES. dezembro/ 2015.

Quadro 08: Ensino-aprendizagem

Categoria	Tipo de Estudo/ Ano/ Instituição	Autor	Título
Ensino-Aprendizagem	Dissertação/ 2011 UFRGS	Claudia Helena Dutra da Silva	Letramento, gêneros do discurso e práticas sociais: ensino de línguas adicionais na Educação de Jovens e Adultos.
	Tese/ 2012 UFSC	Paula Alves de Aguiar	Letramentos de adultos em processo de alfabetização: reflexos da escolarização nas práticas de leitura.
	Tese/ 2012 UFRN	Ivoneide Bezerra de Araújo Santos	Projetos de letramento na Educação de Jovens e Adultos: o ensino da escrita numa perspectiva emancipatória.
	Dissertação/ 2011 UFG	Jakeline Jeniffer dos Santos	O ensino de Ciências e a abordagem CTS na proposta político-pedagógica de Goiânia para a Educação de Jovens e Adultos.
	Dissertação/ 2011 UNISINOS	Moema Karla Oliveira Santana	A Língua Portuguesa na Educação Especial: problematizando leitura, escrita e mediação.
	Dissertação/ 2012 UFMT	Márcio Cândido de Oliveira	Aspectos da produção escrita no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).

Fonte: Elaborado a partir da consulta ao Banco de teses e dissertações da CAPES. dezembro/ 2015.

Quadro 09: MOVA em Belém/PA

Categoria	Tipo de Pesquisa/ Ano/ Instituição	Autor	Título
MOVA em Belém/PA	Dissertação/ 2006 UFRN	Oneide Campos Pojo	Entre saberes e práticas: a alfabetização de jovens e adultos no MOVA Belém.
	Dissertação/ 2007 UFPA	José Carlos Ferreira Araújo	A política de participação na Educação de Jovens e Adultos no Município de Belém (1997-2004).

Fonte: Elaborado a partir da consulta ao acervo virtual de teses e dissertações da UFRN e UFPA. dezembro/ 2015.

Esse levantamento nos permitiu tecer importantes considerações sobre o que está sendo produzido sobre letramento no campo da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo identificar o que ainda não foi discutido, e, assim, alicerçar nossa investigação em um terreno pouco ou, ainda, não explorado, de acordo com o que percebemos no levantamento feito no Portal da Capes.

É importante destacar, ainda, que, embora não tenham trabalhos publicados que se preocupem com o letramento no MOVA em Belém, Pojo (2006, p. 29) já sinalizava uma preocupação com essa discussão: “não é nossa intenção aprofundar aqui o debate sobre letramento [...] Importa dizer que alfabetização e letramento, embora, a princípio, pareçam conceitos distantes, na prática, são processos indissociáveis”.

Assim, esse levantamento nos ajudou a desenhar o quadro metodológico de nossa pesquisa. Permitiu-nos acessar o volume de estudos já desenvolvidos, e, assim, escolher os mais coerentes com a proposta que desenvolvemos, trazendo novos elementos que muito contribuíram com este estudo.

A intenção deste estudo foi investigar as práticas de letramento que egressos do MOVA Belém, no bairro do Jurunas, passaram a participar após as práticas educativas vivenciadas no decorrer do programa. Nesse sentido, elegemos a questão que orienta este estudo, a saber:

- Quais as contribuições do processo de alfabetização do MOVA Belém para o processo de letramento de egressos do bairro do Jurunas?

Desse modo, traçamos três objetivos específicos, a saber: identificar a relação do MOVA Belém com o processo de letramento de egressos do bairro do Jurunas, a partir dos relatos orais dos mesmos; mapear as práticas de letramento que os egressos passaram a participar após suas experiências no MOVA Belém; e, apontar se esses egressos se sentiram estimulados a dar continuidade ou não à escolarização formal após a experiência no MOVA Belém.

Os procedimentos para analisar tais contribuições se ancoraram na utilização do aporte teórico dos estudos do letramento, como estratégia metodológica de análise, compreendendo que este estudo necessitou de uma abordagem específica de análise, haja vista que ao falarmos do letramento não podemos deixar de considerar os vários tipos existentes, como: o letramento oral, o visual, o ideológico, o musical, dentre outros.

Ao reconhecer a complexidade deste estudo, justificamos nosso percurso metodológico a partir de uma perspectiva que nos permitiu desviar o olhar para a educação do cotidiano, destacando os saberes produzidos nas práticas sociais e culturais dos coletivos humanos. Desse modo, este estudo apresenta uma abordagem qualitativa, com aportes teóricos: os advindos da educação: Freire (1981; 1987; 2006) e Brandão (2001; 2002); da educação de jovens e adultos: Arroyo (2011), Haddad e Di Pierro (2000), Moll (2011) e L. Soares (2007); do letramento: Street (2014), Kleiman (1995; 2005; 2007), Rojo (1998; 2009) e M. Soares (1998); dentre outros que nos possibilitaram aprofundar este estudo.

Este estudo, em termos estruturais, apresenta a introdução, a contextualização teórica, os caminhos da pesquisa, o relato de letramento em egressos do MOVA Belém e as considerações finais. A introdução é destinada à apresentação do trabalho, contemplando o estado da arte. A contextualização teórica contempla as discussões acerca do contexto social e político da EJA no cenário brasileiro, cenas do contexto histórico e político da EJA na Amazônia Paraense, os desafios da alfabetização na educação de jovens e adultos, o lugar do letramento e, por fim, o letramento no contexto amazônico. Os caminhos da pesquisa contempla as discussões acerca da caracterização metodológica da pesquisa, o MOVA, a caracterização do *locus* da pesquisa, a escolha dos sujeitos da pesquisa, a caracterização desses sujeitos, as coletas das narrativas, a aplicação de atividades e a análise dos dados. O relato de letramento em egressos do MOVA Belém traz a análise desta produção. Seguem, ainda, as considerações finais, as referências e apêndices.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1.1 O CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO DA EJA NO CENÁRIO BRASILEIRO

Constata-se, ao longo da história, a grande dificuldade de os programas de alfabetização voltados à jovens e adultos cumprirem com aquilo que se projeta nos documentos oficiais. Desse modo, as produções, nas quais nos baseamos para este estudo, mostram a fragilidade nas políticas governamentais para com esse coletivo humano.

Acerca dessa discussão, vislumbramos que é na história recente de nosso país que a educação de adultos começou a definir sua identidade. No início do século XX, houve uma grande mobilização social em defesa da ‘erradicação’ do analfabetismo no país por parte dos intelectuais, que culpavam as pessoas analfabetas pelo atraso econômico. E, com isso, as campanhas de educação de jovens e adultos foram ganhando força.

Foi somente em meados dos anos de 1940 que a educação de adultos ganhou visibilidade no âmbito das políticas nacionais, com forte influência da Constituição de 1934. Foi durante o Governo Vargas que a educação passou a ser considerada como direito de todos e dever do Estado. E, posteriormente, com o Plano Nacional de Educação (PNE), que pela primeira vez permitiu à educação de adultos uma atenção especial, ao estender o ensino primário integral obrigatório às pessoas adultas (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o país iniciou um processo de fortalecimento dos princípios da democracia, com a pressão de alguns organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a qual fez várias recomendações aos países com alto índice de analfabetismo, para que fossem diminuídos os números negativos, com um olhar especial para os adultos.

A partir disso, em 1947, o governo lançou a primeira Campanha Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos, de iniciativa do Ministério da Educação e Saúde, como política governamental, que visava à elevação do nível de escolarização de adultos, propondo algumas metas de alfabetização, as quais previam a alfabetização do educando em apenas três meses, e a conclusão do ensino primário num prazo bem menor do que o estabelecido aos alunos do ensino convencional. O que resultou na ampliação da discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos, além da reflexão acerca da necessidade de ‘elevação’ cultural dos cidadãos.

Contudo, nas palavras de Pereira (2005, p. 14):

Embora influenciada por novas administrações, pela euforia nacionalista e pela intensa industrialização vivida no País, a campanha não obteve sucesso, inclusive em zonas rurais, sendo extinta antes do final da década de 50. Sobreviveu apenas a rede de ensino supletivo assumido pelos estados e municípios.

Ainda em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que visava, nas palavras de Haddad e Di Pierro (2000, p.111): “a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos”. Ou seja, levar a educação a todos os brasileiros analfabetos, a partir da organização de uma ampla estrutura administrativa para disseminar a todo o país a importância de investimentos financeiros e pedagógicos na educação de adultos. E, o Estado foi o responsável por essa iniciativa, assumindo o papel de indutor, e delegando às unidades federadas a responsabilidade pela contratação de docentes para atuar na educação desse alunado, pela sua matrícula, e pela supervisão das atividades desenvolvidas.

Embora essa campanha tenha sido importante para disseminar a discussão da necessidade de uma educação específica aos adultos, e a erradicação do analfabetismo no país, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 60) ressaltam que: “não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino”. Entretanto, instaurou no país um campo de reflexão pedagógica acerca da temática, que veio se consolidar somente nos anos 60, com as ideias de Paulo Freire.

Nas palavras de Haddad e Di Pierro (2000, p. 111):

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional.

Desde o início da década de 1940, portanto, a educação de jovens e adultos vem ganhando visibilidade. O Estado passou a conceder os direitos sociais a esses sujeitos, em resposta à pressão das massas populares, que se organizavam em defesa do direito da cidadania e, conseqüentemente, por melhores condições de

vida. Porém, como afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), o Estado passou a concretizar esses direitos em políticas públicas como “estratégia de incorporação dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais”.

Nas palavras de Pereira (2005, p. 14):

Só no final da década de 50 é que são formuladas críticas mais sistemáticas ao modelo subjacente à Campanha de Educação de Adultos. Essas críticas dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se, nessas críticas, o caráter superficial do aprendizado que acontecia no curto período de alfabetização e a inadequação do método para a população adulta.

No final da década de 1950 e início da década de 1960, surge uma nova visão do problema de alfabetização no país, a partir da expressão ‘Educação Popular’, marcada pelas ideias de Freire e pelos movimentos sociais, que defendiam a vinculação entre alfabetização e conscientização e, conseqüentemente, a transformação das condições de vida dos sujeitos pertencentes às massas populares, com foco para as dimensões social e política (PEREIRA, 2005).

Para Gadotti e Romão (2011, p. 21):

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem a ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular.

A década de 1960 pode ser considerada como uma das mais significativas para a Educação de Jovens e Adultos, devido ao fortalecimento dos movimentos sociais, culturais e artísticos, bem como à forte presença da população na luta por seus direitos no campo político e educacional (JARDILINO; ARAÚJO, 2014). Nesse período, eram comuns as mobilizações sociais na luta por reformas em diferentes setores da sociedade.

Nesse sentido, o movimento da Educação Popular ganha corpo por meio das ideias de Paulo Freire, um grande educador brasileiro que se dedicou à educação de adultos, e tinha como principal objetivo provocar, a partir de uma educação política, mudanças sociais. Elaborou uma proposta de alfabetização de adultos, de caráter conscientizador. Nas palavras de Colavitto e Arruda (2014, p. 07): “no início dos

anos de 1960, o pensamento pedagógico de Paulo Freire inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular”.

Paulo Freire orientou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, que previa a alfabetização para todos os brasileiros analfabetos, além de influenciar a organização de grupos populares articulados e os movimentos sociais. E, sua proposta pedagógica se voltava para uma educação crítica, capaz de gerar no sujeito adulto um sentimento de revolta acerca da realidade opressora na qual estava inserido, defendendo uma prática educativa libertadora e centrada no diálogo.

No entanto, Paulo Freire foi cassado e exilado durante o período da ditadura militar (1964-1985), período marcado pelo autoritarismo militar, que via em suas propostas uma ameaça à ‘ordem’ instalada. A partir de então, deu-se início à realização de programas de alfabetização de adultos de caráter assistencialista e conservador, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

O MOBRAL foi criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, em resposta ao alto índice de analfabetismo no país. Esse movimento tinha como objetivo acabar com o analfabetismo no país e oferecer a jovens e adultos condições para prosseguir em seus estudos (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Era voltado à população com faixa etária entre 15 a 30 anos, proporcionando à essa parcela da população uma alfabetização funcional, ensinando técnicas de leitura, escrita e cálculo, totalmente contrárias à proposta de Paulo Freire, que defendia uma educação centrada na criticidade:

Princípios como conscientização, participação, transformação social, deixaram de fazer parte da educação de adultos. Os programas e grupos que teimavam em continuar com a pedagogia de Freire passaram a ser reprimidos, sendo permitida apenas a realização de programas de alfabetização de adultos com caráter assistencialista e conservador (CALDART, 2012, p. 252).

Na década de 1970, o MOBRAL havia se espalhado por todo o país, disseminando a ideia de que livraria o país da ‘chaga do analfabetismo’ (HADDAD; DI PIERRO, 2000), ao mesmo tempo em que protegia seus próprios interesses.

Contudo, logo surgiram as críticas ao MOBRAL pelo “pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116), demonstrando o fracasso do regime militar ao tentar superar o problema do analfabetismo no Brasil. Outra crítica lançada ao

MOBRAL estava relacionada à proposta de uma escolaridade mínima ao aluno, na busca de qualificar sua mão de obra para atender à demanda do processo de industrialização do país. E, no ano de 1985 foi extinto.

O final da década de 1970 e início da década de 1980 são marcados pela emergência dos movimentos sociais e populares, que lutavam pelo fim da ditadura e por novas demandas sociais. Defendiam uma educação crítica de cunho social, que superasse as desigualdades sociais instaladas no bojo da sociedade brasileira.

Nos anos posteriores, ao final da ditadura militar, o país passou por um processo de redemocratização das relações sociais e das instituições políticas (HADDAD; DI PIERRO, 2000), trazendo novas discussões para o cenário educacional, em especial à educação de jovens e adultos, assegurada pela Constituição Federal de 1988:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Essa constituição é uma resposta às reivindicações das camadas populares, após 20 anos de ditadura militar, contemplando a democracia e reconhecendo novos direitos.

Assim, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, a educação de jovens e adultos passa a ser considerada uma modalidade da educação básica:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 1996).

No entanto, as conquistas obtidas por meio dos documentos oficiais ainda não são suficientes para assegurar uma educação de qualidade aos jovens e adultos, e

que esteja de acordo com suas especificidades, e, muito menos, que os mesmos de fato tenham acesso a essa educação escolar.

É importante ressaltar que, segundo Pereira (2005), os programas, que antes eram destinados somente a adultos, passaram a incorporar o segmento jovem da sociedade, dando uma nova roupagem aos programas de alfabetização, agora, chamada de educação de jovens e adultos.

A partir da década de 1980, portanto, novos cenários marcaram a política educacional brasileira, sobretudo as políticas de alfabetização destinadas à educação de jovens e adultos. Cronologicamente, podemos traçar alguns momentos significativos da alfabetização de jovens e adultos no Brasil a partir da década de 1990, a começar pelo Governo Collor (1990-1992). Um governo marcado por poucas mudanças no cenário das políticas de alfabetização de jovens e adultos, com implementação de políticas neoliberais, e desvios de recursos (POJO, 2006).

A respeito das ações ocorridas, sob forte pressão dos órgãos financiadores internacionais, o governo lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como meta, em 4 anos, reduzir em até 70% o analfabetismo. Contudo, para o programa foram liberadas verbas públicas em excesso, que foram mal administradas por organizações privadas. Devido essa falta de interesse por parte do Estado para que a alfabetização de jovens e adultos ocorresse efetivamente, a sociedade civil se mobilizou, contrapondo-se ao PNAC (MACHADO, 1998).

Com o *impeachment* de Collor em 1992, Itamar Franco (1992-1994) assume a presidência da República. Em 1993, institui o Plano Decenal de Educação para Todos, em que se abre um significativo espaço de discussão sobre os rumos da EJA. No ano seguinte, em 1994, organiza-se o documento das Diretrizes para uma Política de Educação de Jovens e Adultos, que tem como pano de fundo questões econômicas, 'maquiadas' de ações social e cultural, visando, de fato, mão-de-obra barata para atender às demandas do capitalismo, com a entrada em nosso país de multinacionais (MACHADO, 1998).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), implementou-se o Programa Alfabetização Solidária (ALFASOL), em 1997, lançado oficialmente em Natal (RN), que tinha como foco a alfabetização e educação de jovens e adultos. O programa foi concebido no âmbito da Comunidade Solidária – organismo vinculado à

Casa Civil da Presidência da República, sob responsabilidade da antropóloga e, à época, primeira-dama, Ruth Cardoso (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Os objetivos do programa, nas palavras de Jardimino e Araújo (2014, p. 62), eram: “reduzir os índices de analfabetismo que persistiam em muitos municípios do Brasil e expandir o acesso de jovens e adultos à Educação Básica”. E, em 1998, a Alfamol foi transformada em ONG.

Além de se tratar de um programa assistencialista e compensatório, não passou por nenhuma discussão no Congresso Nacional. Com o *slogan* ‘adote um analfabeto’, diversos setores da sociedade foram chamados a se engajar ao programa. Desse modo, gerou-se uma das maiores mobilizações de artistas e empresários, sob forte apoio da mídia (Rede Globo), para que a sociedade em geral coparticipasse do programa, ajudando financeiramente (POJO, 2006).

Contudo, nas palavras de Haddad e Di Pierro (2000), os resultados da Alfamol foram poucos significativos, e menos de um quinto dos estudantes adultos foram de fato alfabetizados. Segundo o próprio programa¹, já foram alfabetizados mais de 5,5 milhões de alunos, cerca de 275 mil educadores capacitados e 2271 municípios brasileiros beneficiados.

Na contramão dos programas assistencialistas e compensatórios, fortaleciam-se as experiências do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), iniciado em São Paulo, no governo Luiza Erundina (1989-1993) e do Programa Brasil Alfabetizado, implementado no governo Lula (2003-2010), em 2003. Para este momento, vamos nos deter às experiências do Programa Brasil Alfabetizado, para mais adiante tratarmos com mais aprofundamento às experiências do MOVA, sobretudo às experiências do bairro do Jurunas, em Belém do Pará.

Retomando as discussões sobre o Programa Brasil Alfabetizado, trata-se de uma proposta de alfabetização de jovens e adultos implementada no governo Lula e que exerce suas atividades até o presente momento, atuando em municípios que apresentam altas taxas de analfabetismo, sendo que 90% destes se localizam na região Nordeste².

Com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), inúmeras expectativas foram criadas em relação às políticas de alfabetização de jovens e adultos. Em certa medida, houve uma grande diferenciação em relação ao seu antecessor, contudo,

¹ Consultar o site: <http://www.alfamol.org.br/alfamol/sobre/>. Acesso em: 20/11/2016.

² Consultar o site: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em 22/11/2016.

com a criação do programa, muitos educadores e educadoras que estavam na luta e na construção de uma proposta coletiva para a educação de jovens e adultos tiveram suas expectativas frustradas. Isso porque as bases neoliberais dos programas anteriores foram mantidas, redimensionando a educação às propostas dos organismos internacionais de financiamento, que visam à qualificação de mão de obra para atender às exigências do mercado capitalista (MACHADO, 1998).

Entretanto, não podemos negar que houveram significativos avanços para a educação de jovens e adultos no governo Lula, no que diz respeito à sua inserção no Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que, de alguma forma, passou a endossar as discussões sobre esse segmento.

1.2 CENAS DO CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EJA NA AMAZÔNIA PARAENSE

No cenário atual, a educação de jovens e adultos na Amazônia é fortemente influenciada pelos grandes projetos, que produzem riquezas para poucos. É marcada pela forte influência da ideologia dominante, que busca moldar os sujeitos às exigências do grande capital.

A Amazônia brasileira é constituída pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e o ocidente do Estado do Maranhão e o norte do Estado do Mato Grosso, correspondendo a 60% do território brasileiro. E, tem em sua explosão demográfica um contexto histórico particular (CORRÊA; HAGE, 2011).

Sua ocupação se deu a partir da expansão dos grandes projetos, durante o governo militar, para que fosse ocupada, mesmo de forma desordenada, e protegida. Apresenta como uma de suas características mais marcante o fato de sua população viver no espaço urbano e rural, em sua maioria com infraestrutura precária, que não dispõe de serviços sociais básicos, entre eles a educação.

A educação de jovens e adultos na Amazônia constitui respostas às demandas por escolarização de trabalhadores e de grupos sociais que veem na mesma a única solução para sair da condição de miséria. O mapa da educação de jovens e adultos no Brasil, sobretudo na Amazônia, confunde-se com o mapa da pobreza.

As discussões que giram em torno da educação de jovens e adultos na Amazônia devem estar pautadas nos interesses e necessidades de sua população, e vinculadas, segundo Corrêa e Hage (2011, p. 95): “a um projeto de

desenvolvimento territorial sustentável que reafirme a soberania da região e do país”. Para que os direitos de seus sujeitos sejam garantidos, faz-se necessária a vinculação, portanto, dos pressupostos educacionais às questões da realidade concreta.

A educação desses sujeitos exige, primeiramente, a ampliação da própria concepção de educação de jovens e adultos, que entenda educação como direito de aprender, ampliar conhecimento e não apenas oportunizar uma escolarização. Faz-se necessária, portanto, a construção de práticas pedagógicas que contribuam para com o fortalecimento de sua identidade cultural, bem como a emancipação dos mesmos, para que possam se afirmar como sujeitos de direitos.

Construir projetos de alfabetização na educação de jovens e adultos da Amazônia é levar em consideração seus sujeitos, seu modo de vida peculiar, seus desejos, seus sonhos, e suas histórias de vida. E, compreender o descaso com que essa população vem sendo tratada por parte do Estado.

A educação de jovens e adultos objetiva instrumentalizar seu alunado para que possa, além de adquirir o conhecimento universal produzido, lutar contra a opressão do Estado, a partir de uma educação compromissada com o social:

Na atualidade, as experiências de EJA desenvolvidas pelos movimentos de lutas sociais e sindicais envolvem desde os níveis da alfabetização até o nível médio. São inúmeras as experiências desenvolvidas pelo Brasil afora, por meio de convênios e parcerias com várias organizações populares (movimentos e sindicatos) e governamentais, como prefeituras, secretarias estaduais de Educação, ministérios e universidades (CALDART, 2012, p. 254).

A educação de jovens e adultos vem atingindo proporções que vão para além das discussões em torno do âmbito escolar. As lutas sociais pelo direito à educação, são vinculadas às lutas pelas terras, pelo trabalho, por melhores condições de vida. E, são protagonizadas pelas massas populares organizadas, que cada vez mais vêm se organizando politicamente, a favor da construção de um projeto de nação que elimine a divisão de classes, e conseqüentemente, a exclusão social (CORRÊA; HAGE, 2011).

E, finalizando a discussão neste momento, ressaltamos que as políticas educacionais assistencialistas, em especial na Amazônia, são formas de mascarar o verdadeiro interesse do Estado para com a educação de sujeitos jovens e adultos

economicamente desfavorecidos, que se trata de moldá-los aos interesses do grande capital.

1.3 OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A história da educação de jovens e adultos está fortemente ligada à história da alfabetização de jovens e adultos que vivenciaram um processo de exclusão precoce da escola ou que tiveram uma experiência de escolarização tardia. Portanto, educar virou sinônimo de alfabetizar. Essa alfabetização, entretanto, está fortemente atrelada a campanhas e programas de alfabetização que, na maioria das vezes, revelam-se pouco adequados, e que apresentam resultados limitados.

Sobre essa discussão, Pereira (2005, p. 20) ressalta que: “a forma crítica e problematizadora da realidade com a qual se organizavam as propostas de alfabetização na década de 1960 tem sido a referência que ainda vem subsidiando muitas ações”. As ideias de Paulo Freire continuam influenciando as principais campanhas e programas de alfabetização voltados para a educação de jovens e adultos.

As ações alfabetizadoras de jovens e adultos vêm sendo desenvolvidas de forma mais consistente. Não vemos, com a frequência que víamos antes, a reprodução de um modelo de alfabetização pautado na utilização de cartilhas, nas quais as palavras e frases são trabalhadas fora de um contexto concreto.

Percebemos, após o início das discussões sobre o letramento no Brasil, na década de 1980, uma preocupação em aliar a alfabetização de jovens e adultos à realidade dos mesmos. E, sobre essa questão, Pereira (2005, p. 21) ressalta: “os estudos em torno do aprendizado da língua escrita, na década de 80, contribuíram tanto para ampliar as discussões dos educadores sobre o ensino da leitura e da escrita quanto para modificar as práticas de alfabetização de adultos”.

Na busca por uma alfabetização de jovens e adultos, que leve em consideração o uso social da leitura e escrita, as práticas devem estar direcionadas para as suas experiências concretas. E, ainda, devem contemplar a discussão que gira em torno da necessidade de se pensar um projeto político e revolucionário, que parta da autonomia do ser humano.

O desafio colocado para a alfabetização, portanto, seria propiciar ao alunado da educação de jovens e adultos sua plena inserção em práticas letradas, enfatizando

os usos sociais da leitura e escrita, e, não somente, a codificação e decodificação de letras, palavras e frases. E, ainda, precisamos nos atentar para as práticas educativas dos programas de alfabetização, que em sua maioria, têm curta duração, e que não levam em consideração as singularidades de seus alunos.

Desse modo, nos últimos anos, os estudos do letramento vêm ganhando destaques, uma vez que suas discussões giram em torno da preocupação com a função social da leitura e escrita, destacando a necessidade de preparar o ser humano para agir com mais autonomia em nossa sociedade. E, mais que isso, oportunizar a compreensão de que para ser uma pessoa considerada letrada não precisa necessariamente ser uma pessoa alfabetizada, levando em consideração outras experiências vivenciadas por sujeitos jovens e adultos.

1.4 O LUGAR DO LETRAMENTO

Os estudos sobre letramento tiveram início nos Estados Unidos, e em alguns países da Europa como França, Inglaterra e Portugal, após a Segunda Guerra Mundial. Pesquisadores que discutiam o letramento iniciaram seus estudos ao perceberem que não se podia estabelecer parâmetros que afirmassem que uma pessoa por ser alfabetizada, necessariamente, conseguia lidar satisfatoriamente com as práticas sociais que envolviam a escrita (SOARES, 2004).

Esses estudos estavam voltados para as discussões que giravam em torno da necessidade das pessoas dominarem as habilidades de leitura e escrita para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que as exigiam (SOARES, 2004).

Sustentavam a hipótese, portanto, de que o domínio e o uso da escrita trazem consequências para a sociedade, influenciando as dimensões: cognitiva, linguística, sociocultural, política e econômica (PEREIRA, 2005).

Essas discussões sobre letramento se ampliaram e, em meados dos anos de 1980, foram introduzidas e iniciadas no Brasil, a partir de pesquisas e estudos acadêmicos realizados por pesquisadores das áreas da educação e linguística.

À época, sentia-se falta de um conceito que refletisse a figura da pessoa capaz de fazer uso adequado e competente da escrita. E, embora Rojo e Moura (2012, p.129) ressaltarem que: “o sentido e a palavra *letramento* tardaram a entrar no Brasil, comparativamente ao cenário internacional”, não significa dizer que os

estudos sobre letramento no Brasil não tivessem sido desenvolvidos de forma consistente (SOARES, 2004).

O termo letramento é uma versão para o Português da palavra *literacy*, de origem inglesa. Etimologicamente, a palavra vem do latim *littera* (letra), com o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação. Desse modo, o sentido atribuído ao termo letramento é o da apropriação da escrita, num sentido mais amplo, do que apenas a apropriação do código alfabético, ou seja, da alfabetização (SOARES, 1998).

Os primeiros registros do uso do termo no Brasil se encontram na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato (1986), em que utilizou o termo para vislumbrar aspectos pertinentes à psicolinguística. Seguidamente, na obra “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, de Leda Tfouni (1988), dois anos mais tarde, em que a autora descortinou aspectos referentes às práticas sociais da escrita, e as possíveis mudanças por elas causadas, ao estabelecer os aspectos sociais da língua escrita (SOARES, 1998).

Já nos anos de 1990, o conceito letramento passou a ser trabalhado com maior aprofundamento teórico, a partir das publicações de Kleiman (1995) e Soares (1998), predominantes nas literaturas especializadas, nas áreas da linguística e da educação, respectivamente (SOARES, 2004).

Segundo Kleiman (1995), os estudos sobre letramento iniciaram no momento em que a escrita passou a ser exigida nas sociedades industrializadas, modificando a dinâmica das relações sociais estabelecidas entre os seres humanos, e desses com o meio em que vivem. Para a autora, a concepção de letramento está relacionada às práticas sociais de leitura e de escrita, e enfatiza a função e o impacto social dessas práticas em nossa sociedade, que assim se justifica: “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Assim, as práticas de leitura e escrita estão presentes em todos os espaços, assumindo diferentes funções.

Nas palavras de Kleiman (2007, p. 02), é importante destacar ainda que:

uma atividade que envolve o uso da língua escrita (um evento de letramento) não se diferencia de outras atividades da vida social: é uma atividade coletiva e cooperativa, porque envolve vários participantes, com diferentes saberes, que são mobilizados segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns.

Seus estudos partem de uma concepção de práticas de leitura e escrita entrelaçadas ao contexto em que se desenvolvem, compreendendo que o sentido atribuído à qualquer material escrito depende do contexto em que esteja inserido.

Já Tfouni (1988, p. 20) conceitua o termo letramento em confronto com o termo alfabetização, justificando que: “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Desse modo, a autora reitera o caráter social do letramento.

Soares (1998) também contribui com as discussões acerca do letramento, conceituando-o como o *estado* ou *condição* de indivíduos e grupos sociais que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita em sociedades letradas. E, ainda, avança nas discussões ao contribuir com seus estudos sobre outros tipos de letramento, utilizando o termo *letramentos*. Concepção que Rojo (2002) reforça ao levar as discussões para o campo dos *multiletramentos*, já que também para a autora não existe um único tipo de letramento, e, sim, letramentos.

Nesse sentido, para Soares (2004, p. 147):

no quadro desse conceito de letramento, o momento atual oferece uma oportunidade extremamente favorável para refiná-lo e torná-lo mais claro e precioso. É que estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a *web*), a internet.

Desse modo, a autora nos possibilita pensar um outro tipo de letramento que não seja, necessariamente, o da leitura e escrita, como o letramento digital, por exemplo. Pois, vivemos um momento privilegiado para identificar as práticas de leitura e escrita que agora se apresentam na tela de um computador, no celular, nos caixas eletrônicos, etc., que exigem comportamentos e raciocínios específicos, que o letramento escrito, sozinho, não dá conta de desenvolver.

Assim, dadas as condições políticas, sociais, culturais e econômicas, a aquisição e o uso da escrita vão gerar diferentes tipos de letramento, que resultarão em diferentes *estados* ou *condições* de pessoas letradas.

1.5 O LETRAMENTO NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Existem sociedades em que a escrita não é muito exigida, e que a oralidade se faz muito mais presente, como é o caso dos povos das sociedades tradicionais da Amazônia. Nessas sociedades, a oralidade se apresenta como uma característica marcante, por ser a forma típica de seus sujeitos expressarem suas vivências, saberes, valores e hábitos, transmitidos às gerações mais novas pelos mais velhos, por meio das narrativas orais de suas histórias de vida (OLIVEIRA, 2008).

Esses povos constroem vivências e relações férteis e dialógicas, permeadas por singularidades, e, ainda, são possuidores de múltiplos saberes específicos, construídos coletivamente em suas práticas cotidianas. Nesse sentido, para Oliveira (2008, p. 26):

Muitas vezes se analisa o espaço amazônico de forma homogênea, desconsiderando-se a sua multiplicidade e sócio - biodiversidade, desconsiderando-se, inclusive, a identidade de cada povo que *vive e convive* nesse espaço amplo e diverso, que pode ser caracterizado não como Amazônia, mas como Amazônia.

Trata-se, portanto, de uma população que apresenta traços característicos, que se configuram na complexidade e na unicidade das relações estabelecidas entre seus sujeitos, em práticas sociais cotidianas (OLIVEIRA, 2008). E, constroem seus saberes em meio a suas vivências e práticas cotidianas específicas, entrelaçados a suas linguagens, memórias, representações, imaginários, narrativas, relações com a natureza.

Os sujeitos desse contexto convivem com situações de experiências sociais e históricas de opressão, na resistência ao paradigma dominante que busca preparar a mão de obra desses sujeitos para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas, negligenciando o direito de acesso à educação.

Reafirmando este fato, Caldart (2012, p. 556) expõe que:

a relação com a opressão não é uma relação natural, ou com uma força natural, nem tem uma herança maldita: uma relação com uma situação histórica produzida; situação que é fruto de opções e de relações sociais e políticas antagônicas de classe capazes de produzir reações de libertação.

Consoantes a esse enfoque, os sujeitos dessas sociedades se modificam ao buscar novas propostas e alternativas contrárias ao paradigma dominante. É nas vivências de opressão que produzem respostas “à negatividade, às carências e aos

limites da opressão em que são submetidos” (CALDART, 2012, p. 556), e, ainda, buscam atender aos imperativos de uma vida digna, a partir da construção de um projeto de vida no campo, no qual se constitua como um lugar de vida. Compreendendo-o não somente como um espaço de produção, mas, de socialização, cultura, política, educação, cidadania.

E, para entendermos o campo como um lugar de vida, Oliveira (2008, p. 83) esclarece:

a preferência em permanecer vivendo no mesmo lugar de origem, em detrimento da mudança para a cidade, pode ser explicada pelo fato de que nesta sempre se depende de dinheiro para viver, enquanto que no lugar onde moram não passam fome tendo ou não dinheiro. Nesse perspectiva, este não aparece como um lugar necessário e imprescindível. Ao contrário, dão valor as suas criações, a farinha, ao açaí, entre outras coisas proporcionadas pela própria terra que é, ao mesmo tempo, lugar e fonte de vida.

Voltar nosso olhar às especificidades dessa população, situada à margem do processo educacional brasileiro, é compreender sua condição de pobreza econômica, mas, sobretudo, sua riqueza cultural. A Amazônia além de uma concentração espacial geográfica é também um cenário de lutas, no qual são feitas reflexões sociais que possibilitam o fortalecimento de uma educação emancipatória, e, também, a formulação de novas propostas à política educacional.

A discussão sobre as características desse povo se faz necessária para compreendermos como as condições social, econômica, histórica e cultural afetam o acesso e a apropriação do bem cultural que é (são) o (s) letramento (s).

É importante destacar que a população da zona urbana convive com diversos materiais de leitura, e vivenciam variadas situações que implicam a utilização de práticas de leitura, em detrimento da população do campo, à qual o acesso à escrita é restrito, por se tratar de um contexto em que as notícias circulam por meio da oralidade. E, para exemplificar: no campo não vemos com frequência a circulação de notícias por meio escrito, como: jornais, revistas, folhetos de propagandas, entre outros (BRASIL, 2012).

É imprescindível o contato, a manipulação, a utilização e a produção de textos pelos sujeitos do campo, e que esses textos possam circular por sua comunidade, ampliando a concepção de escrita que permite entender o impacto social da mesma, como “as mudanças e transformações decorrentes das novas tecnologias, os usos da escrita e seus reflexos no homem comum” (KLEIMAN, 2005, p. 47).

Assumir como objetivo o letramento no contexto da população tradicional da Amazônia implica em assumir uma concepção social de escrita, em contraste com a concepção tradicional que considera a apropriação da leitura e escrita como a mera aprendizagem do código alfabético, e, assim, reconhecer a pluralidade no interior dessa população. Bem como ampliar a concepção de letramento, migrando para o campo dos multiletramentos, uma vez que, em sua maioria, são letrados visual e oralmente.

O pensamento epistemológico contemporâneo, que destaca os saberes produzidos nas práticas sociais e culturais dos coletivos humanos, contribui com tal discussão ao permitir pensar os letramentos no contexto amazônico, a partir de práticas de leitura e escrita que correspondam aos conhecimentos e necessidades que se encontram condicionados à essa realidade, e ao valorizar sua cultura oral. E, ainda, faz-se necessário despertar o interesse dos envolvidos para que participem de práticas letradas articuladas às suas condições sociais e históricas.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

2.1 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA

Partindo do pressuposto de que se faz necessário um debate sobre o pensamento epistemológico contemporâneo, que nos permite desviar o olhar para a educação do cotidiano, este estudo, que destaca os saberes produzidos nas práticas sociais e culturais dos coletivos humanos, sobretudo os saberes e significações produzidos a partir das práticas educativas do MOVA Belém, foi realizado à luz dos pressupostos teóricos da pesquisa social de abordagem qualitativa.

A justificativa se dá pelo fato de que nas Ciências Sociais, sobretudo no campo da Educação, as pesquisas que privilegiam a abordagem qualitativa interpretam os dados produzidos a partir da relação dinâmica sujeito-objeto. Os dados são compreendidos e interpretados, prescindindo quantificações e mensurações. E, ainda, na abordagem qualitativa se privilegia mais o processo do que os resultados.

Para Minayo (2013, p. 21), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares:

Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Desse modo, assumimos a perspectiva de Minayo (2013) em relação ao contato que estabelecemos com os sujeitos da pesquisa, que nos exigiu uma postura interpretativa, uma vez que a compreensão da realidade humana perpassa pela subjetividade do pesquisador.

Nossa construção metodológica assentou suas bases na crítica ao pensamento epistemológico positivista, ao recusar o pressuposto de que apenas o saber da ciência positivista deve ser validado, destacando a importância do saber popular e sua contribuição para a construção de uma nova história social. Por conta disso, para este estudo lançamos mão da História de vida e da História Oral para a produção dos dados.

Para Marconi e Lakatos (2011, p. 282), a História de vida é um “modo de interpretar e reinterpretar os eventos, para melhor compreender as ações, os conceitos e os valores adotados pelo grupo ou indivíduo em pauta”. Assim, o que dá

sentido a este estudo é a descoberta da diferença, a compreensão de uma especificidade humana, a partir de sua própria lógica, buscando dar voz a esses sujeitos que se encontram silenciados e situados à margem de uma sociedade letrada.

Justificamos a escolha desse tipo de pesquisa para a produção de dados pelo fato de que este estudo destaca as experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa nas práticas educativas do MOVA em Belém, que se misturam com suas histórias de vida.

Nas palavras de Marconi e Lakatos (2011, p. 284), a História de vida permite “[...] levantamento de dados com depoimentos orais de pessoas que testemunharam fatos e eventos do passado, que podem ser escritos ou gravados pelo investigador”. A História de vida foi fundamental para o levantamento dos dados necessários para compreendermos as peculiaridades dos sujeitos da pesquisa, e pensar, não *para* eles, mas *com* a ajuda deles, um projeto de emancipação social e cultural.

Para fundamentar essa discussão, tomamos as palavras de Lüdke e André (1986, p. 12): “o material coletado nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos”. Assim, essa pesquisa privilegiou o acesso a informações da vida pessoal dos sujeitos da pesquisa, autores de suas próprias palavras, ao ouvirmos suas representações sobre suas experiências de vida, e, sobretudo, suas passagens pelo MOVA Belém.

No entanto, para este estudo, recorreremos à uma outro tipo de pesquisa para a produção de dados, tão importante quanto a História de vida: a História oral. Nas palavras de Thompson (1992, p. 44-5), a História oral “lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação [...] traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade”. Acerca do que imprime esse autor, nossa pretensão foi expor a história de exclusão precoce da escola e da experiência de escolarização tardia dos sujeitos da pesquisa, bem como compreender suas experiências nas práticas educativas do MOVA e a contribuição que essas práticas trouxeram para suas práticas de letramento, hoje, ativando suas memórias, que, neste estudo, foi uma constante.

A História oral permite aos sujeitos da pesquisa produzir suas falas a partir do uso da memória e da palavra, e, com isso, é possibilitado ao pesquisador acessar

“os fatos e acontecimentos registrados na memória [...] Tudo o que se pode coletar sobre o passado de certos indivíduos, suas opiniões e maneiras de pensar e agir, procurando captar principalmente dados desconhecidos” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 284).

Ao optarmos pelo levantamento de dados com depoimentos orais dos sujeitos envolvidos neste estudo, realizamos uma ruptura epistemológica com a ciência moderna, ao dialogar com a realidade local, e, dessa forma, apresentamos uma perspectiva dialógica e respeitosa em relação à realidade em que estão inseridos e às suas diversas formas de saber.

Entre os procedimentos adotados, está a utilização da entrevista semi-estruturada, que contou com o aporte teórico da História oral. Para Meihy e Holanda (2015, p. 13-4):

O ponto de partida das entrevistas em história oral implica aceitar que os procedimentos são feitos no presente, com gravações, e envolvem expressões orais emitidas com intenção de articular ideias orientadas a registrar ou explicar aspectos de interesses planejados em projeto.

Como procedimento específico, a entrevista em História oral possibilita a análise das narrativas e a compreensão dos aspectos não revelados, subjetivos, que não encontramos em documentos escritos. Constata-se, assim, que a entrevista permite ao pesquisador conhecer os sentidos que os entrevistados dão aos fenômenos e eventos de sua vida cotidiana, a partir do enlace da memória com seus modos de narrar (MEIHY; HOLANDA, 2015).

Postas as discussões sobre a escolha da entrevista em história oral para este estudo, é importante compreender, a partir das palavras de Meihy e Holanda (2015, p. 21), que: “a moderna história oral depende de recursos eletrônicos na medida em que estes se colocam como meios mecânicos para auxiliar não apenas a gravação [...] mas, sobretudo [...] à fase de transposição do oral para o escrito”.

Assim, na fase de produção de dados orais, foram entrevistados quatro egressos, sendo duas mulheres e dois homens, e as entrevistas foram gravadas por meio de um aparelho telefônico, um celular *smartphone* Sony. Depois de gravadas, as entrevistas foram vertidas do oral para o escrito, por meio da transcrição manual, seguida da transcrição para o computador, e, posteriormente, levadas aos entrevistados para serem conferidas.

A entrevista foi uma técnica importante para que, neste estudo, ficassem evidentes as trajetórias dos entrevistados, mediante as questões que foram encaminhadas no roteiro, as quais foram divididas em três momentos: o primeiro momento tratou das motivações e dos objetivos em relação ao MOVA Belém; o segundo, do processo de alfabetização no MOVA Belém; e, o terceiro, do posterior ao processo de alfabetização. A esse respeito, Meihy e Holanda (2015, p. 72) ressaltam que:

para a história oral ser valorizada metodologicamente, os oralistas centram sua atenção, desde o estabelecimento do projeto, nos critérios de recolha das entrevistas, no seu processamento, na passagem do oral para o escrito e nos resultados analíticos.

E, para analisar se conseguiram avançar na leitura e escrita, lançamos mão da aplicação de atividades, que emergiram das análises das entrevistas, em que os sujeitos da pesquisa destacaram algumas práticas de letramento que são capazes, hoje, a partir da contribuição das práticas educativas do MOVA, de participar com mais segurança. Portanto, voltamos nossa atenção à produção de atividades que comprovassem a veracidade das falas dos entrevistados, privilegiando atividades ligadas às suas práticas cotidianas.

Para cada entrevistado foram propostas três atividades o mais meticolosas possível da realidade apresentada. Houveram atividades que foram propostas a mais de um entrevistado, por considerarmos que as experiências de alguns entrevistados em muito se aproximam.

2.2 O MOVA

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) foi inaugurado em São Paulo, em outubro de 1989, na gestão de Luiza Erundina (1989-1992). Esse Movimento de Alfabetização teve como idealizador Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação, em parceria com a sociedade civil. Nas palavras de Jardimino e Araújo (2014, p. 68), a base de trabalho do MOVA “articulava a teoria construtivista e a prática pedagógica, numa visão dialógica, emancipatória e interdisciplinar do processo de alfabetização”.

Defendia-se uma concepção libertadora de educação, evidenciando o papel da educação na construção de um projeto histórico, que concebesse o educando como sujeito do conhecimento, e compreendendo a alfabetização não apenas como um

processo lógico, intelectual, mas, sobretudo, um processo humanizador (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Segundo Gadotti (2008, p. 56):

Na época [da construção do MOVA] estava em processo de discussão o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no qual os educadores defendiam a inclusão de um capítulo específico sobre educação de jovens e adultos. Nele, os educadores sustentavam a tese de que o direito ao ensino fundamental daqueles que não o tiveram na idade própria, só poderia ser garantido pela cooperação entre Estado e sociedade civil. A prefeitura de São Paulo antecipava-se ao que estava sendo definido na LDB.

Baseada nos preceitos freirianos de que ninguém alfabetiza ninguém e que o alfabetizador é apenas o mediador do processo de alfabetização do seu educando, a concepção pedagógica do MOVA tinha como princípio orientador a concepção de que “é a ação do educando sobre o mundo letrado, pensando e agindo sobre a própria escrita e a escrita dos outros, o ponto de partida para a leitura do mundo” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 67). Sobre essas bases, percebemos a importância dada ao papel da educação no processo de autonomia do educando, e da importância dada ao domínio dos códigos linguísticos no processo de alfabetização, para a construção da autonomia intelectual e da leitura crítica da realidade de seu educando.

Com o sucesso da experiência em São Paulo, outros estados, municípios, ONG's e movimentos sociais, buscaram essa parceria, implementando a metodologia do MOVA. Constituiu-se, portanto, a Rede MOVA-BRASIL, com a finalidade de fortalecer o movimento em nível nacional, estabelecendo um espaço de diálogo entre as diferentes experiências dos MOVAs, e, ainda, contribuindo para ampliação de políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Nas palavras de Jardimino e Araújo (2014, p. 69):

Os MOVA's estenderam-se por todo o território nacional e mantêm uma linha pedagógica comum, recebendo em sua denominação o nome do Estado, município ou localidade em que atua, por exemplo, MOVA-Porto Alegre, MOVA-MG, MOVA-Belém, MOVA-ABC. [...] São diferentes projetos, mas todos construídos a partir dos ideais da pedagogia freiriana. [...] Tudo isso sustentando por um processo de alfabetização que vai além do letramento, traduzindo-se numa formação crítica e emancipatória.

Em Belém/PA, o MOVA é inaugurado em 2001, na gestão de Edmilson Rodrigues (1997-2004), do Partido dos Trabalhadores (PT). Seus mandatos, denominados de ‘Cabano’ – numa referência ao movimento da Cabanagem³ - pressupunha, nas palavras de Pojo (2009, p.54), “um processo de construção coletiva de um projeto de governo que tivesse como objetivo básico uma inversão de prioridades, de modo que essas fossem consubstanciadas nos princípios da inclusão social e da participação popular [...]”. Essa ‘inversão de prioridades’ consistia, portanto, no atendimento prioritário às camadas sociais economicamente desfavorecidas.

Desse modo, ‘O Governo do Povo’, como foi denominada a gestão de Edmilson Rodrigues, investiu na qualificação e ampliação do movimento popular, oportunizando-o definir os rumos do município de Belém em parceria com a administração municipal (POJO, 2009).

Nesse sentido, o MOVA Belém é fruto das demandas e reivindicações do movimento popular, apresentando como um de seus principais objetivos a superação do analfabetismo na capital paraense (POJO, 2009). Bem como, também, uma alternativa diante do discurso hegemônico, neoliberal, que visava a formação do trabalhador atrelada à lógica mercadológica. A proposta do MOVA Belém era oportunizar uma formação humanizadora aos seus educandos.

Quanto ao seu funcionamento, Araújo (2007, p. 105) nos esclarece que:

As turmas tinham duração de um ano, mas quem determinava a passagem do educando para o ensino formal na escola, era o ritmo de construção de sua aprendizagem, era o desenvolvimento de suas potencialidades e de construção de novos conhecimentos; as aulas aconteciam de segunda à quinta-feira com o tempo de duas horas, em turmas próximas à residência dos educandos, sob a mediação de um (a) professor (a) alfabetizador (a).

O (A) educador (a) era quem organizava as turmas em suas localidades. Batia de porta em porta, lançando convites às pessoas interessadas em participar do processo de alfabetização do programa. As turmas só iniciavam depois de alcançado o total de 20 alunos. As aulas aconteciam de segunda à quinta, com duração de 2 horas diárias, e às sextas-feiras os (as) educadores (as) passavam por

³ A Cabanagem foi uma revolta popular que aconteceu entre os anos de 1835 e 1840 na província do Grão-Pará (região norte do Brasil, atual estado do Pará). Recebeu este nome, pois grande parte dos revoltosos era formada por pessoas pobres que moravam em cabanas nas beiras dos rios da região. Estas pessoas eram chamadas de cabanos. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/cabanagem.htm>> Acesso em 15 de setembro de 2016

formações. Cada educador (a) recebia uma remuneração de R\$400,00 mensais. Para ser educador do MOVA Belém era preciso possuir apenas o ensino médio completo, e ter disponibilidade para trabalhar. E, ainda, era o (a) educador (a) o (a) responsável por conseguir o local para alfabetizar seus educandos.

Após o processo de alfabetização do MOVA Belém, o educando era matriculado na escola mais próxima à sua residência, desde que atendesse o público da EJA, iniciando seu processo de escolarização formal, de preferência em escolas públicas municipais.

Após a saída do prefeito Edmilson Rodrigues, em 2004, o MOVA perdeu força. Seus líderes continuaram lutando para manter vivo o movimento. As turmas ainda resistiram até o ano de 2014, no início da gestão de Zenaldo Coutinho (2013 – até o presente momento), quando o programa parou suas atividades, e sem previsão de retorno, devido à falta de repasse de recursos do Governo Federal.

O MOVA, durante toda a sua existência, lutou contra as injustiças sociais, desenvolvendo um trabalho comprometido com o social, que reconhecia como ponto de partida de seu processo de alfabetização seus próprios educandos. Reafirmava o movimento de participação popular e luta pelos direitos sociais do cidadão.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO *LÓCUS* DA PESQUISA

A alfabetização, na proposta do MOVA, está intrinsecamente ligada ao contexto em que é desenvolvida, e isso nos remete aos estudos do letramento, quando apresenta uma preocupação em ir para além da aquisição dos códigos linguísticos.

A partir disso, decidimos assentar este estudo nas experiências educativas do MOVA, sobretudo nas experiências do município de Belém/PA, buscando vislumbrar as contribuições dessas experiências para o processo de letramento dos sujeitos participantes deste estudo. Para tanto, fez-se necessária a delimitação do *lócus*, uma vez que a divisão administrativa das turmas do MOVA segue a divisão político-administrativa de Belém/PA, a qual é dividida em 8 (oito) distritos, a saber:

Quadro 10: Divisão político-administrativa do município de Belém/PA

Distrito Político-Administrativo	Sigla
Distrito Administrativo do Entroncamento	DAENT
Distrito Administrativo de Icoaraci	DAICO
Distrito Administrativo do Benguí	DABEN
Distrito Administrativo de Outeiro	DAOUT
Distrito Administrativo da Sacramenta	DASAC
Distrito Administrativo de Mosqueiro	DAMOS
Distrito Administrativo do Guamá	DAGUA
Distrito Administrativo de Belém	DABEL

Fonte: Elaborado a partir da consulta à Companhia de Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém (CODEM).

Um dos objetivos dessa divisão era agilizar as demandas das comunidades e bairros, mantendo um diálogo permanente com a Prefeitura Municipal de Belém (PMB), e debatendo os pontos de estrangulamento da administração municipal.

A partir dessa divisão, portanto, optamos pelo Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA), o qual é composto pelos bairros: Canudos, Condor, Cremação, Guamá, Jurunas e Montese (Terra Firme). Esse distrito é responsável por administrar as atividades do MOVA nos bairros do Guamá, Jurunas e Condor. E, dentre esses bairros, elegemos o bairro do Jurunas para desenvolvermos este estudo (Figura 1). Entretanto, é importante destacar que algumas turmas desse bairro estão sob a administração do Distrito de Belém (DABEL), por questões administrativas internas. É o caso das turmas dos egressos que participaram deste estudo. Essa situação acaba por confundir as próprias educadoras do bairro, a exemplo da educadora que nos auxiliou neste estudo, que diz pertencer ao DAGUA e não ao DABEL.

Figura 1. Mapa do bairro do Jurunas

Fonte: Google Maps

Elegemos o bairro do Jurunas como campo de investigação por se tratar de um dos bairros mais antigos e populosos de Belém/PA. É um bairro que apresenta uma demarcação espacial que lhe confere uma especificidade que, de acordo com Rodrigues (2006, p. 12): se delineou “na sequência do prolongamento natural do núcleo central e mais antigo de Belém, sobre terrenos alagadiços e de pouco valor, mas que foram lenta e crescentemente valorizados pelo fato de estarem próximos ao centro da cidade”.

A Câmara Municipal de Belém, por meio da Lei nº 7.806⁴, no ano de 1996, estabeleceu limites e fronteiras para os 71 (setenta e um) bairros que compõem o município de Belém, dentre eles ao bairro do Jurunas, que:

Compreende a área envolvida pela poligonal⁵ que tem início na interseção da margem direita do Rio Guamá com a projeção da Rua Cesário Alvim, segue por esta até a Rua Tupinambás, flete à direita e segue por esta até a Trav. Quintino Bocaiúva, flete à direita e segue por esta e por seu prolongamento até a margem direita do Rio Guamá, flete à direita e segue por este até o início da poligonal.

É um bairro constituído em grande parte por famílias imigrantes de origem ribeirinha⁶, que chegam à cidade de Belém por meio do transporte fluvial, sobretudo pelos portos localizados na avenida Bernardo Sayão (figura 2), que se constitui como uma das principais vias de entrada e saída da cidade.

Figura 2: Porto localizado na Av. Bernardo Sayão



Fonte: Arquivo pessoal J. Gomes. abril/2016

⁴ Lei nº 7.806/96. Publicada no *Diário Oficial do Município de Belém*. Belém: Câmara Municipal, v. XIX, n. 8325, 7.08.1996.

⁵ Área composta por muitos ângulos, segundo o Dicionário Scottini, 2006.

⁶ Destacamos as famílias oriundas do Arquipélago do Marajó e adjacências.

Nas palavras de Rodrigues (2006, p. 13):

Em sua feição mais geral, o bairro apresenta os mesmos contrastes presentes em outros bairros periféricos das cidades brasileiras. Ao lado de uma feição mais urbanizada, com ruas de traçado largo e bem pavimentadas, nas quais moradores mais recentes e de maior poder aquisitivo vivem em edifícios modernos, permanecem as formas mais tradicionais de ocupação do espaço, com estreitas vilas e passagens que acusam um uso bastante desorganizado do solo urbano, abarrotadas de casas estreitas - de alvenaria, madeira ou taipa – que aparecem sempre inacabadas, em construção ou em reforma.

Ao observarmos as configurações das residências, sobretudo as que se encontram no entorno das avenidas Fernando Guilhon e Bernardo Sayão, percebemos que em grande parte possuem dois ou três andares (Figuras 3 e 4), dificilmente apresenta apenas um, indicando um elevado número de pessoas que compõem uma única família. A cada geração, novos compartimentos vão sendo construídos, verticalmente, por se tratarem, em sua maioria, de famílias de baixo poder aquisitivo, forçando os filhos a permanecerem com seus pais, mesmo depois de constituírem família

Figura 3: Residências na passagem São Miguel, esquina com a avenida Bernardo Sayão



Fonte: Arquivo pessoal J. Gomes. abril/2016

Figura 4: Residência de três andares na Passagem São Miguel



Fonte: Arquivo pessoal J. Gomes. abril/2016

O bairro se destaca, ainda, pela intensa movimentação de pessoas em quase todas as suas ruas, sobretudo na avenida Bernardo Sayão, onde existem diversos estabelecimentos comerciais que vendem seus produtos tanto para compradores do município quanto para os do interior, com destaque para as vendas do açaí (figura 5) e da farinha (figura 6).

Figura 5: Venda do açaí. Porto do Açaí, na Av. Bernardo Sayão



Fonte: Arquivo pessoal J. Gomes. abril/2016

Figura 6: Carregamento de farinha, na Av. Bernardo Sayão



Fonte: Arquivo pessoal J. Gomes. abril/2016

Em relação às atividades do MOVA Belém, o bairro conta uma demanda bastante elevada de pessoas que têm interesse em participar, e esse fato tem relação direta com sua configuração, por se tratar de um bairro composto em grande parte por famílias ribeirinhas, que vêm à cidade para tentar uma vida melhor, e que chegam sem saber ler e escrever. Por conta disso, quase todas as suas turmas alcançam o número máximo de matrículas.

Não foi difícil o acesso à uma dessas turmas. Com a colaboração do coordenador das turmas do Jurunas, construímos uma relação de amizade com uma educadora do bairro, com a qual nos foi possível contar com sua colaboração e disposição, levando-nos às residências de alguns ex-educandos (as) seus (suas), e mediando a conversa, para que aceitassem participar deste estudo.

Ela nos relatou que esses egressos assistiam às aulas no Centro Comunitário Helena Dias (figura 7), localizado na passagem, também, de nome Helena Dias, e que se encontra em frente à uma pequena praça. É um espaço que, à época, podia-se contar com três salas de aulas climatizadas, sendo que em uma delas haviam 11 (onze) computadores, do Projeto NAVEGAPARÁ⁷, além de uma quadra esportiva coberta. Contudo, hoje, o centro se encontra abandonado pelo poder público, devido ao tráfico de drogas imperar nesse local.

Figura 7: Centro Comunitário Helena Dias



Fonte: Arquivo pessoal J. Gomes. março/2016

⁷Programa Social de Inclusão Digital, do governo do estado, que tem como principal objetivo potencializar e expandir as oportunidades de acesso da população às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), principalmente da informática e da internet (Portal NAVEGAPARÁ). Disponível em <<http://www.navegapara.pa.gov.br/?q=objtivos>>

Para termos acesso ao local, assim como aos demais espaços frequentados durante este estudo, tivemos que, com a ajuda da professora, pedir às pessoas que comercializam drogas a autorização para circularmos pela redondeza. Essa autorização não foi difícil de ser concedida pelo fato da professora ser uma pessoa muito respeitada. Muitos deles já foram seus educandos. É reconhecida por todos pelos trabalhos que desenvolve na comunidade.

Ao visitarmos o centro comunitário, notamos que está sendo utilizado como oficina mecânica, por um senhor que se ‘apossou’ do espaço. Os computadores foram todos roubados, além das fiações, dos mobiliários, e dos outros objetos que existiam no local, durante seu funcionamento com as atividades do MOVA Belém. O ‘dono’ da oficina mecânica se sentiu incomodado com nossa presença, e, por conta disso, optamos por não fotografar o interior do espaço.

2.4 ESCOLHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A definição do tamanho da amostra se justifica por considerarmos o número representativo de sujeitos que se dispuseram a participar deste estudo. Foram entrevistados quatro egressos do MOVA Belém, do bairro da Jurunas, sendo dois homens e duas mulheres.

O critério de escolha foi ser egresso do MOVA Belém do bairro do Jurunas e ser ex-educando da professora que nos auxiliou neste estudo, para que o acesso fosse facilitado. Em relação ao acesso aos entrevistados, é importante destacar que foi muito difícil convencer as quatro pessoas que participaram deste estudo, pois, há um receio muito grande entre elas em participar de uma pesquisa da Universidade. A questão da baixa autoestima está muito relacionada à pouca escolarização que possuem. Acreditavam que não seriam capazes de colaborar, não somente com este, mas, com qualquer estudo.

Pelo difícil acesso aos egressos do bairro do Jurunas, decidimos tentar convencer apenas os ex-educandos da educadora que nos auxiliou neste estudo, pois, as investidas seriam mais insistentes, uma vez que contávamos com seu apoio, que para eles representava uma pessoa muito respeitável e honesta. Desse modo, decidimos, com a ajuda da educadora, que entrevistariamos egressos do ano de 2010, por ter sido sua última turma. E, ainda, percebemos que poderiam contribuir bem mais com nosso estudo, pois já fazia alguns anos que passaram pela formação do MOVA Belém. Devemos nos atentar, também, ao fato de que já não

apresentavam dificuldades política e ideológica de falarem das suas experiências durante o processo de alfabetização que possa melindrá-los, pois, já não havia aquele 'compromisso' com o MOVA Belém.

Apesar das dificuldades de convencê-los a participarem deste estudo, decidimos que deveriam apresentar interesse e disponibilidade para corroborar com este estudo, para que na metade do estudo não fôssemos surpreendidas com uma desistência. Não fizemos exigências quanto ao gênero, à idade dos entrevistados, nem mesmo quanto ao nível de escolaridade.

2.5 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Este estudo contou com a colaboração e disposição de quatro egressos do MOVA Belém, do bairro do Jurunas, da turma de 2010, com faixas etárias que variam entre 44 a 72 anos de idade. Todos residentes do bairro do Jurunas.

Todos vieram do interior do estado à procura de uma possibilidade de vida melhor. São pessoas oriundas de famílias ribeirinhas, que tiveram de ajudar desde a infância no sustento familiar, justificando o fato de não terem frequentado à escola quando criança, com exceção da dona Margarida, que não estudou por falta de sua documentação pessoal. Abaixo, alguns trechos das falas dessas pessoas, que como muitas, não puderam aproveitar a fase da infância:

Com 10 anos de idade, separei-me da minha mãe. Sou filho de Chaves [Pará]. Disse para minha mãe que naquele momento meu interesse era trabalhar, ganhar dinheiro e ajudar em casa (seu João - dados verbais);

Quando eu era criança, morava no interior. Nunca tive certidão [de nascimento], porque fui adotada ainda muito pequena. Então, a família que me adotou nunca procurou tirar meus documentos. Por isso, não tinha como eu estudar. Queria brincar com meus colegas na escola, mas não podia, porque eu não tinha os documentos necessários para me matricular (dona Margarida – dados verbais);

Só estudei um pouquinho [na infância]. Somente o ABC. Já com cinco, seis anos de idade. Não tinha condições! Morava em Igarapé-Miri [Pará] e trabalhava pegando cuuba (seu Raimundo – dados verbais);

Sou de Bujarú [Pará]. Sou do interior, mesmo. Lá das Colônias. Quando eu era criança, não tinha aula, só tinha trabalho (dona Lurdes – dados verbais).

Seu João, de 72 anos, que tem maior idade entre os entrevistados, contou-nos que aos dez anos de idade saiu de casa, no município de Chaves/PA, para trabalhar na pesca, contrariando sua mãe, que queria vê-lo frequentando a escola. Disse, ainda, que chegou a viajar por muitos lugares, até mesmo para outro país, como o Peru:

Minha vida era viajar pelo mundo à fora, pescando aí pelo Norte. Andei muito nessa vida, fui até para fora. Fui até para o Peru (dados verbais).

Hoje, é viúvo, aposentado, mora sozinho em um quarto alugado. Por ser muito religioso, diz não se importar com a solidão, pois Deus está sempre lhe acompanhando:

Moro aqui nessa casa. Essa casa é de Deus, não é? Mora só Deus e eu nessa casa. Não tenho um 'pinto' para dar água, não é mesmo? (dados verbais).

Dona Lurdes, de 65 anos, que é a de maior idade entre as mulheres, narrou uma história de muita luta. É oriunda das colônias do município de Bujarú/PA. Onde morava, quando criança, não haviam escolas, daí o motivo de não ter frequentado às salas de aulas. Aos 14 anos de idade veio para Belém/PA, para trabalhar em casa de família, já que sua família não tinha condições financeiras para continuar sustentando-a:

Vim para cá [Belém/Pará], aos 14 anos de idade, tentar uma vida melhor. Continuei sem estudar. Só trabalhava, mesmo. Naquela época, a gente era quase um escravo. Não foi como eu esperava (dados verbais).

Por ter começado a trabalhar muito nova, há um bom tempo já é aposentada, e continua trabalhando em uma fábrica de castanha, em Outeiro/PA, por não conseguir se desapegar do trabalho. É 'amancebada'⁸, e possui sete filhos.

Seu Raimundo, de 53 anos de idade, é oriundo de família ribeirinha, do interior do município de Igarapé-Miri/PA. Contou-nos que desde criança começou a trabalhar para ajudar no sustento familiar. Explicou que o trabalho era muito cansativo, e que quando chegava em casa não tinha 'cabeça' para estudar:

Vivia uma vida muito cansativa. Trabalhava muito. Não tinha forças para ir para a escola. Passava o dia inteiro trabalhando, porque

⁸ Casada sem documento oficial

minha família precisa do dinheiro que eu ganhava. Quando eu chegava em casa, não tinha mais 'cabeça' para estudo. Mas, me arrependo muito (dados verbais).

Hoje, é casado, possui uma residência própria, que sempre foi seu maior sonho, trabalha como açougueiro, e diz estar satisfeito com o salário que recebe, pois, o que recebia, na juventude, pela atividade cansativa que exercia era pouco, mal dava para o sustento.

Dona Margarida, de 44 anos, é a nossa entrevistada mais alegre, apesar de possuir uma trajetória de vida marcada por constrangimentos e humilhações por, até à adolescência, não saber ler e escrever. É oriunda do município de Moju/PA, filha adotiva de uma família de origem ribeirinha, que, também, não sabia ler e escrever, elucidando o fato de por muitos anos não possuir seus documentos, nem mesmo a certidão de nascimento. Passou a ter seus documentos depois dos trinta anos de idade. Na infância, chegou a frequentar a escola, contudo, era uma aluna 'encostada', pois, não tinha como oficializar seus estudos por falta dos documentos. Contava com a compreensão das professoras para frequentar às aulas:

Eu ia para o colégio, mas não sabiam que eu não estava matriculada, entendeu? Só frequentava. Isso, porque eu não tinha documento, para provar que eu existia. As professoras, simplesmente, ficavam com 'pena' e tentavam me ensinar alguma coisa. Mas, no interior o ensino é muito fraco (dados verbais).

Hoje, trabalha em um restaurante como auxiliar de cozinha, com todos os seus direitos garantidos. É 'amancebada', e, possui um casal de filhos e dois netos, que ela ajuda a criar.

Quanto à escolaridade, tratam-se de pessoas que tiveram que adiar sua inserção à escola, pelo fato de possuírem, cada um com sua especificidade, histórias de vida marcadas pela negação de direitos. Todos os quatro entrevistados perseguem o sonho de continuar estudando, contudo, as tarefas do dia a dia dificultam sua realização:

Eu tive que parar [de estudar], porque minha filha engravidou, aí eu tive que cuidar do filho dela. Ela foi trabalhar. Eu não tive mais tempo. Aí eu parei. Mas, acho que vou voltar ainda (dona Margarida – dados verbais);

Eu queria voltar a estudar. A minha vontade era crescer, só que eu não tenho condição, porque eu trabalho. Eu não tenho tempo (seu Raimundo – dados verbais);

Eu não tenho mais como estudar, porque ainda trabalho. Meu trabalho é muito longe. Quando chego em casa quero logo ir dormir (dona Lurdes – dados verbais).

Com a oportunidade de aprender a ler e escrever, a partir da inserção dos mesmos nas turmas do MOVA Belém, todos chegaram a frequentar a escola, e isso se explica pelo fato do programa, após suas atividades, encaminhar seus egressos para as escolas, prioritariamente, da rede municipal, mais próximas de suas residências, e que atendam à EJA.

Apenas dona Lurdes chegou a ficar um pouco mais de uma ano na escola, cursando até o 3º ano do ensino fundamental. Os demais desistiram logo em seguida. No momento, nenhum dos entrevistados está frequentando a escola, entretanto, demonstram vontade em querer retomar os estudos, como pudemos observar em suas falas, destacadas anteriormente.

A partir da utilização da História de vida como técnica de produção de dados, nos foi oportunizado, durante as entrevistas, conhecer um pouco mais da vida de cada um dos nossos entrevistados, desse modo, traçamos um perfil dos mesmos, resumido no quadro a seguir:

QUADRO 11: Perfil dos entrevistados

Nome ⁹	Idade	Cidade de origem	Profissão	Religião	Escolaridade ¹⁰
João	72	Chaves/PA	Aposentado	Evangélico	1º ano (incompleto)
Lurdes	65	Bujaru/PA	Aposentada/Diarista	Evangélica	3º ano (incompleto)
Raimundo	53	Igarapé-miri/PA	Açougueiro ¹¹	Católico	1º ano (incompleto)
Margarida	44	Moju/PA	Diarista	Católica	1º ano (incompleto)

Fonte: Pesquisa de campo. janeiro a março de 2016.

2.6 COLETA DAS NARRATIVAS

Para ter acesso aos entrevistados, contamos com a colaboração de uma educadora do MOVA do bairro do Jurunas, que se dispôs a caminhar pelas ruas do bairro à procura de seus (suas) ex-educandos (as). Andávamos pelas ruas do bairro,

⁹ Os nomes são fictícios.

¹⁰ À nível de ensino fundamental.

¹¹ Trabalha para uma grande rede de supermercados de Belém/PA.

batendo de porta em porta, na expectativa de convencê-los a participar deste estudo. A educadora me ligava sempre que conseguia falar com alguém e pedia que eu fosse a seu encontro, imediatamente. Passamos três semanas andando pelo bairro, de manhã, de tarde e à noite, no período das comemorações de Carnaval.

Por ser um bairro muito movimentado e com um número muito grande de festas de ruas, por diversas vezes ficou difícil encontrar as pessoas em casa, bem como pelo fato de muitos serem pessoas mais velhas, muito ligadas à religião, desse modo, quando não estavam no trabalho, estavam na igreja.

Muitos não aceitaram participar deste estudo, alegando não saber responder às perguntas. Mas, na verdade, a professora nos explicou o porquê dessa resistência. Há alguns meses antes do início das nossas visitas ao bairro, uma pessoa que se dizia ser candidato a vereador passou a frequentar aquela redondeza, dizendo que iria conseguir aposentadoria para os mais velhos, sobretudo para aquelas pessoas que não sabiam ler. No entanto, tudo não passou de um golpe. Desde então, passaram a desconfiar de tudo e de todos.

Depois de muitas conversas e insistências, sobretudo da professora, que é muito querida por quase todos da comunidade, quatro pessoas aceitaram participar deste estudo.

Desse modo, a fase correspondente às entrevistas foi realizada de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado, e a escolha do melhor local para serem feitas ficou a critério de cada um. As entrevistas aconteceram em suas respectivas residências, com exceção da dona Margarida, a qual entrevistamos na casa da professora que nos auxiliou neste estudo, pois, de acordo com ela, em sua residência ficaria difícil a realização da entrevista, uma vez que, durante o dia todo, seus dois netos pequenos ficam com ela, alegando um intenso barulho. Por conta disso, preferiu ser entrevistada na casa da professora, que mora ao lado da sua residência.

Sobre essa questão, Meihy e Holanda (2015, p.56) ressaltam:

a fim de produzir melhores condições para as entrevistas, o local escolhido é fundamental. Deve-se, sempre que possível, deixar o colaborador decidir sobre onde gostaria de gravar a entrevista [...] mas geralmente a casa da pessoa, quando não há impedimento, passa a ser o espaço escolhido.

Diante dessa situação, respeitamos a decisão dos entrevistados quanto ao melhor local para serem entrevistados, ao optarem por suas próprias residências. E, no caso da dona Margarida, sua residência apresentou um impedimento, que se tratou do intenso barulho produzido por seus dois netos, optando pela residência da professora, que fica ao lado da sua, assim, não os perderia de vista.

Uma das primeiras dificuldades que surgiram e que fez com que esse período de entrevistas se prolongasse bastante foi o período das intensas chuvas, que caem durante os primeiros meses do ano. As entrevistas e a aplicação de atividades aconteceram entre os meses de fevereiro à abril de 2016. Contudo, nossa aproximação com a comunidade iniciou já no primeiro mês do ano, para que as pessoas se familiarizassem com nossa presença, bem como para terem certeza de que nossa intenção era desenvolver uma pesquisa para a Universidade do Estado do Pará, uma vez que muitas pessoas da comunidade lidam com atividades ilícitas, e para eles qualquer pessoa estranha é sempre uma ameaça.

A segunda dificuldade que encontramos estava relacionada ao longo período que os entrevistados se ausentavam de casa, por trabalharem em locais distantes do bairro, a exemplo da dona Lurdes que trabalha em Outeiro/PA, distante à 18 quilômetros do centro de Belém/PA, e que precisa sair às 5h00 e só retorna às 19h00, extremamente cansada. A exceção foi seu João, que é aposentado e passa a maior parte do tempo em casa.

Devido à dificuldade de encontrarmos essas pessoas em suas residências de segunda à sexta-feira, decidimos por entrevistá-los aos finais de semana e na semana de Carnaval, período em que alguns entrevistados estariam em casa. A proposta foi aceita por todos sem nenhum problema.

A primeira entrevista foi realizada com seu Raimundo, já no primeiro contato que estabelecemos com ele. Fomos levadas até à residência de sua sogra, que fica na rua em que a educadora mora, pois, antes mesmo de chegarmos, a educadora já havia antecipado, alguns minutos antes de nossa chegada, que estávamos à procura de alguns ex-educandos seus, para participarem de uma pesquisa da Universidade do Estado do Pará sobre o MOVA Belém.

Não foi preciso muito esforço para convencê-lo a participar da pesquisa. Aceitou antes mesmo de termos chegado. Quando nos encontramos na rua, seu Raimundo estava vindo da feira de bicicleta e pediu que a professora nos levasse até a residência de sua sogra, onde estaria nos esperando. Quando chegamos, fomos

muito bem recebidas, tanto pelo seu Raimundo quanto pela sogra, esposa e cunhada, que haviam se reunido na sala para nos receber. Ao final da entrevista, presenteou-nos com alguns uxis e mangas, que retirou de uma de suas sacolas.

A entrevista aconteceu no dia 06 de fevereiro de 2016, por volta das 9h30, na sala, com duração de 24 minutos, sem interrupções, embora um intenso barulho que vinha de um bar localizado em frente à residência ter incomodado bastante. Ao iniciarmos as primeiras perguntas, percebemos que seu Roberto estava à vontade para corroborar com nosso estudo. As primeiras respostas foram bem seguras, sobretudo as que pediam para falar sobre os motivos que o levaram a não frequentar a escola quando criança.

E, ao decorrer das perguntas, seu Raimundo ficava mais à vontade, até se emocionou ao narrar uma situação constrangedora que sofreu na fila de um banco, há dois dias antes da entrevista. Contou-nos que, por não saber manusear o caixa-eletrônico, teve que enfrentar uma fila por mais de uma hora para depositar um dinheiro no 'boca-do-caixa'. Contudo, ao chegar sua vez, o atendente pediu que depositasse o dinheiro no caixa-eletrônico. Seu Raimundo pediu que um funcionário lhe ajudasse, porém, disse-lhe que não poderia ajudá-lo naquele momento, pedindo que esperasse um pouco. Seu Raimundo ficou mais uma hora esperando, e o funcionário não apareceu. Então, pediu à uma pessoa, que não conhecia, depositar o dinheiro. Para sua sorte, encontrou uma pessoa honesta. Destacamos essa passagem da entrevista para elucidar o quão seu Raimundo se sentiu à vontade para falar de sua vida.

Depois dessa experiência tranquila com o primeiro entrevistado, passamos a conduzir as entrevistas com mais calma, por percebermos que estávamos lidando com pessoas que precisavam desabafar sobre experiências constrangedoras que lhes entristeciam, motivadas por não saberem ler e escrever. Logo, em todas as demais entrevistas chegávamos ao local com uma hora de antecedência, para que os entrevistados pudessem falar daquilo que lhes incomodavam sem prejudicar a entrevista, fugindo do foco. Mesmo assim, muitos, ainda, repetiram nas entrevistas suas falas das conversas que antecediam as entrevistas.

Acerca dessa estratégia, nos baseamos nas falas de Meihy e Holanda (2015) ao ressaltarem a importância de algumas perguntas serem respondidas antes do início das gravações, a exemplo: faz-se necessário saber um pouco mais do entrevistado ou não? A resposta depende do tipo de projeto que estamos estruturando. Tratando-

se do nosso estudo, saber um pouco mais do entrevistado foi muito importante, dessa forma, nossas perguntas ganharam direcionamentos que implicaram em repostas mais consistentes.

A segunda entrevista ocorreu no mesmo dia, com seu João, em sua residência, às 16h00. Porém, chegamos à sua residência às 15h10, para conversarmos sobre a intenção de nosso estudo e ouvi-lo, também. É importante destacar que todos os entrevistados residem na mesma rua.

A entrevista teve duração de 30 minutos, sem interrupções. Contudo, o problema que tivemos na entrevista do seu Raimundo voltou a se repetir: o intenso barulho que vinha de um bar. Esse barulho tinha relação com uma festa de carnaval que o estabelecimento estava promovendo.

Durante a entrevista, seu João se mostrou bem à vontade, e disposto a colaborar no que fosse preciso. Por muitas vezes repetiu ser evangélico, justificando todas as suas decisões, sobretudo a de ter aceitado o convite para participar do MOVA, para aprender a ler a bíblia. Mas, muitas vezes tínhamos que voltar à pergunta para que respondesse aquilo que era de nosso interesse, sem que seu João tivesse a fala interrompida. Esperávamos ele completar a ideia. Durante toda a entrevista, mostrou-se ser uma pessoa muito alegre, facilitando nossa interação.

No dia 08 de fevereiro de 2016, numa segunda-feira de Carnaval, entrevistamos dona Lurdes. A entrevista aconteceu em sua residência, às 20h15. Chegamos ao local às 19h35, para conversarmos sobre nossa pesquisa. Contudo, tivemos que expor nossos objetivos a um dos seus filhos, que está no ensino superior, para que dona Lurdes se sentisse segura em corroborar com a produção dos dados necessários para este estudo.

No início, dona Lurdes se mostrou um pouco nervosa, perguntando-nos se ela seria a pessoa ideal para ser entrevistada. Respondemos que sim, e explicamos o motivo. Esperamos ela se acalmar, e prosseguimos com a entrevista. Deixamos bem claro que ela poderia interromper a entrevista sempre que achasse necessário, mas isso não aconteceu. A entrevista aconteceu sem nenhuma interrupção.

Sua entrevista teve duração de 29 minutos. O suficiente para responder a todas as perguntas, sem dificuldades. No decorrer da entrevista, mostrou-se ser uma pessoa bastante comunicativa, apesar do medo apresentado, inicialmente, em saber que teria sua fala gravada. Entretanto, pediu que todos os que estavam na sala se retirassem, para ficar mais à vontade para se expressar.

Sem apresentar qualquer dificuldade, ela narrou, assim como os demais, toda a sua história de vida, descrevendo passagens que lhe marcaram o período em que frequentou as salas de aula do MOVA Belém. Até nos mostrou uma fotografia que tirou ao lado das professoras, na sala de aula, em uma festa em comemoração ao Dia das Mães. Lamentou não ter nos mostrado seu caderno utilizado nas aulas, que estava em algum lugar da casa que não lembrara.

Por fim, realizamos a quarta entrevista, com dona Margarida, no dia 11 de fevereiro de 2016, às 19h40. Por motivos já citados anteriormente, a entrevista aconteceu na casa da professora que nos auxiliou neste estudo. Muito simpática, ela respondeu a todas as perguntas, indagando, a todo instante, se estávamos entendendo o que estava dizendo, e com gestos respondíamos que sim. Com um jeito muito espontâneo, a cada pergunta respondida, perguntava, com gestos, se estava indo bem.

Sua entrevista durou 20 minutos, caracterizando-se como a mais rápida, e esse fato é explicado pela sua espontaneidade. Possui uma facilidade muito grande em se expressar e responder às perguntas. Quando fazíamos uma pergunta, ela repetia o que havíamos perguntado para saber se realmente tinha compreendido a pergunta. Assim, facilitou nossa interação. Algumas perguntas foram condensadas a outras, encurtando o tempo da entrevista.

Com muita simpatia, narrou uma passagem que marcou sua vida, por não saber ler: quando jovem, tinha um namorado que sempre a convidava para passear, e, em um desses passeios ela leu uma propaganda de refrigerantes de forma errada, e na mesma hora foi chamada atenção pelo rapaz. Esse fato a deixou muito constrangida, a chegar ao ponto de romper com o namorado. Quando indagamos sobre suas experiências sobre o MOVA Belém, mostrou-se muito orgulhosa. Foi lá que aprendeu a ler e escrever, aos 42 anos, e, hoje, diz se sentir segura para ler as coisas na rua.

Ao final da fase de coleta dos dados, esclarecemos que todas as entrevistas gravadas seriam transcritas manualmente, depois, transcritas para o computador, e, por fim, levadas aos entrevistados, para serem conferidas.

A transcrição das entrevistas se constituiu como uma etapa muito delicada. Num primeiro momento, fizemos a transcrição absoluta dos relatos orais, ou seja, as palavras foram escritas em estado bruto, mantendo as perguntas e respostas, de

forma que as repetições, erros e palavras foram escritas sem peso semântico (MEIHY; HOLANDA, 2015). A exemplo de uma das falas dos entrevistados:

Entrevistadora: que tipo de materiais?

Seu João: Olha, eu não digo pra senhora... é que eu já não entendo bem... eu sei que era... era... o caderno, lápis... o caderno, lapiseira, aquele outro negócio que esqueci... como é que diz? A borracha... essas coisas...

A segunda fase das transcrições foi a textualização. Nessa fase, de acordo com Meihy e Holanda (2015, p. 142), são “eliminadas as perguntas [...] e reparadas as palavras sem peso semântico”. Desse modo, o texto ficou mais claro, facilitando a compreensão. Como no exemplo a seguir:

Olhe, senhora, não lembro muito bem. Sei que era o caderno, o lápis, a lapiseira, um outro objeto que esqueci. Como é mesmo seu nome? A borracha! (seu João – dados verbais).

Ao final das transcrições apresentamos uma versão final, que foi aceita pelos entrevistados, para compor esta produção.

2.7 APLICAÇÃO DE ATIVIDADES

Para avaliarmos se os entrevistados dominavam a leitura e escrita, lançamos mão da aplicação de atividades, desenvolvidas a partir do que nos foi narrado durante as entrevistas. À cada entrevistado buscamos criar atividades baseadas em pontos que consideramos centrais em suas falas.

Seu João nos narrou que a partir do que aprendeu no MOVA Belém passou a participar de práticas letradas que antes não era possível, como pegar ônibus, por exemplo. Para tal feito, precisou lançar mão de algumas estratégias, como reconhecer os nomes pelo tamanho das palavras, pelas letras iniciais, pela disposição das letras, pela cor do ônibus. Desse modo, elaboramos uma atividade que pedia que reconhecesse os nomes dos ônibus que circulam próximos à sua residência, a partir de imagens reais e ampliadas (ver apêndice 4). Constatamos a veracidade de sua fala. E, ainda, nos narrou que já consegue reconhecer tipos de documentos, a partir da ajuda da educadora do MOVA Belém, que lhe apresentou elementos específicos de cada documento, como um boleto bancário, por exemplo, que apresenta como característica central o código de barras. Desse modo, desenvolvemos uma atividade na qual apresentamos alguns tipos de documentos e

que seu João precisava nos dizer do que se tratava (ver apêndice 4). Apresentamos-lhe boleto bancário, bula de remédio e receituário médico, documentos fazem parte de sua realidade. Constatamos que consegue reconhecer cada documento a partir de suas características principais. E, por fim, elaboramos uma atividade na qual seu João precisava reconhecer as letras iniciais das imagens, pois, disse que esse tipo de atividade facilitou muito seu processo de aprendizagem durante o processo de alfabetização do MOVA Belém (ver apêndice 4). Apresentamos-lhe imagens reais de uxi (fruta nativa da Amazônia), ônibus, escola, igreja e alagamento. Vale ressaltar que todas as imagens fazem parte da realidade do bairro do Jurunas. Ele nos mostrou que consegue reconhecer as iniciais de cada imagem (as letras a, e, i, o u).

As falas de seu Raimundo e de dona Lurdes em muito se aproximaram. Desse modo, as atividades desenvolvidas foram as mesmas para cada um. À cada um propomos o reconhecimento de alguns nomes de ruas de Belém/Pará, a partir de imagens reais das placas (ver apêndice 5). Os nomes apresentados foram: Presidente Pernambuco, Assis de Vasconcelos e Felix Roque. Percebamos que elegemos nomes com sílabas complexas para dificultar um pouco a leitura. No entanto, os dois mostraram ser capazes de ler nomes de ruas sem muitas dificuldades. E, ainda, propomos-lhes o reconhecimento das horas (ver apêndice 5). À cada um apresentamos quatro imagens de relógios analógicos para que reconhecessem as horas. Todos dois conseguiram ler as horas: 12h14 min, 01h50 min, 10h10 min, 08h09 min. No entanto, elaboramos uma atividade direcionada apenas à dona Lurdes (ver apêndice 5), acerca da escrita de versículos bíblicos que nos relatou que gosta de fazer, e que tinha muita vontade antes do MOVA Belém, mas que não conseguia e que a deixava muito triste. Ela conseguiu escrever de memória um versículo.

E, por fim, desenvolvemos à dona Margarida três atividades (ver apêndice 6). A primeira propunha a escrita de um trecho de uma música, pois nos disse que gosta muito de escrever letras de músicas que gosta muito. Percebemos a facilidade na escrita e o gosto pela mesma. Imediatamente escreveu, sem precisar pensar muito. Disse-nos, também, que com frequência vai ao supermercado para sua patroa, e isso só é possível graças ao MOVA Belém, pois lhe permitiu a conquista desse emprego. Pedimos-lhe que listasse 4 produtos que costuma comprar, e sem muitas dificuldades nos mostrou que consegue. E, ainda, por nos dizer que gosta muito de ler revistas de 'fococas', propomos-lhe que listasse quatro nomes de revistas que

costuma ler. Com muita facilidade e empolgação conseguiu nos mostrar que não apenas sabe escrever, mas que entende de cada uma, a partir da sua fala.

Com essas atividades nos sentimos mais seguros em mostrar nas análises nossos resultados, sem medo de afirmar alguns resultados.

2.8 ANÁLISE DOS DADOS

Por meio da aplicação do conjunto das técnicas referidas, produzimos um volume considerável de dados verbais (entrevistas e conversas), bem como alguns registros escritos¹² (atividades), que é comum aos estudos que privilegiam a pesquisa qualitativa. Nas palavras de Minayo (2013, p. 25-6):

Diferentemente da arte e da poesia que se baseiam na inspiração, a pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular.

Considerando o que foi levantado a partir das entrevistas, das conversas e do desenvolvimento de atividades, preocupamo-nos com a sistematização e análise dos dados produzidos. Em relação às atividades, foram elaboradas a partir do que foi exposto nas entrevistas, e, posteriormente, aplicadas à cada entrevistado para avaliarmos a leitura e escrita. Desse modo, estariam comprovando se realmente aprenderam a distinguir uma receita médica de um boleto bancário, por exemplo. O tipo de atividade levou em consideração se o entrevistado conseguia ler ou não os comandos com autonomia. Para alguns, elaboramos atividades que levaram em consideração o aspecto visual, como o reconhecimento de tipos de documentos, e atividades que exigiram a leitura e escrita.

Para tanto, lançamos mão da análise à luz do aporte teórico dos estudos do letramento.

A utilização do aporte teórico dos estudos do letramento subsidiou nossa estratégia metodológica de análise, compreendendo que este estudo necessita de uma abordagem específica de análise, haja vista que ao falarmos do letramento não podemos deixar de considerar os vários tipos existentes.

Para Rojo e Moura (2012), hoje, as discussões sobre letramento avançaram para o campo dos multiletramentos. Nesse sentido, não se pode analisar as práticas

¹² Referimo-nos às atividades aplicadas às entrevistadas Lurdes e Margarida.

de letramento que os sujeitos deste estudo participam sem levar em consideração os avanços nas discussões do campo do letramento. Não podemos nos referir ao letramento somente enquanto práticas sociais de leitura e escrita, nem mesmo analisá-lo a partir de estratégias que não dão conta da dimensão dos avanços nas discussões.

Para cada prática de letramento levantada nas falas dos entrevistados, criamos uma categoria. Cada categoria corresponde a um tipo de letramento, levando em consideração sua especificidade. Desse modo, a interpretação parte do cotidiano dos sujeitos da pesquisa.

Desse modo, a análise interpretativa se ancora nos suportes teóricos do letramento, com uma base epistemológica de investigação e os caminhos de análises construídos a partir da especificidade deste estudo.

3 RELATO DE LETRAMENTO EM EGRESSOS DO MOVA BELÉM

Este capítulo objetiva tratar dos desdobramentos do MOVA Belém a partir do olhar e das falas de egressos que estiveram no processo de alfabetização de jovens e adultos. Mais do que traçar um relato dessa experiência, este capítulo se propõe a discutir as contribuições desse programa para as práticas de letramento que seus egressos passaram a participar após essa experiência.

As práticas de letramento que compõem o dia a dia dos egressos revelam um mosaico de ações, como: locomover-se de um lugar a outro; ler impressos; ler rótulos de produtos em supermercados; identificar tipos de documentos; assinar seus próprios nomes; ler as notícias em jornais ou revistas; expressar-se com mais facilidade; atualizar-se quanto as horas; conseguir um emprego melhor, dentre outras. A vivência nessas práticas letradas, em sua maioria, são conquistas das suas experiências no processo de alfabetização do MOVA Belém.

Relativo a essas conquistas, os egressos do MOVA Belém relataram a batalha diária que travaram, diante das adversidades do cotidiano. Rotinas de trabalho desgastantes, tarefas domésticas exaustivas, a baixa autoestima, experiências de escolarização frustrantes, dentre outras situações, fazem parte da realidade do público da educação de jovens e adultos, e essa é também a realidade dos sujeitos deste estudo. São fatores externos que fazem parte de suas realidades, e os acompanham desde a infância, dificultando o processo de aprendizagem.

Sobre essa realidade, Moll (2011, p. 09) contribui com a discussão ao destacar que:

Nesse sentido, quando falamos “em adultos em processo de alfabetização”, no contexto social brasileiro, nos referimos a homens e mulheres marcados por experiências de infância, pois não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar, por concepções que os afastaram da escola como a de que “mulher não precisa aprender” ou “saber os rudimentos da escrita já é suficiente”, ou, ainda, pela seletividade construída internamente na rede escolar que produz, ainda hoje, itinerários descontínuos de aprendizagens formais. Referimo-nos a homens e mulheres que viveram e vivem em situações-limite nas quais o tempo de infância foi, via de regra, tempo de trabalho e de sustento das famílias.

Trata-se de homens e mulheres que tentaram muitas vezes voltar à escola, contudo, a assistemática de alguns programas de alfabetização para jovens e adultos deixou marcas negativas profundas, como no caso de dona Lurdes:

O MOBRAL era assim: não era tanto para a gente ler, era somente para explicar coisas do dia a dia. Assim, não líamos quase. Havia alguns dias que a gente lia. Era mais para falar das coisas que aconteciam em nosso cotidiano. Não foi tão bom quanto o MOVA (dados verbais).

Percebemos em sua fala que sua grande preocupação era aprender a ler e escrever e, dessa forma, conseguir lidar satisfatoriamente com situações cotidianas que exigem a apropriação do código escrito. Desse modo, não via no MOBRAL essa possibilidade. Isso está fortemente associado à concepção pragmática dos programas de alfabetização de jovens e adultos, e à concepção que o alunado desses programas passam a defender.

Freire (1981) na década de 1960 já apontava que o aprendizado da leitura e da escrita vai além do simples domínio da técnica de codificação e decodificação, e que o domínio da linguagem oral e escrita constitui uma das dimensões do processo de expressividade. Nesse sentido, Soares (1999, p. 09) amplia a discussão ao afirmar que:

Em nosso país, na área dos estudos, das pesquisas e também das ações, a preocupação dominante, quase exclusiva, na área da educação de jovens e adultos, tem sido o analfabetismo, entendido simplesmente como o não ler e escrever, o não possuir a “tecnologia” de registrar a fala em escrita, de decodificar a escrita em fala. Assim, a maioria dos estudos e pesquisas tem se voltado para a determinação e a análise de índices de analfabetismo no país, para a descrição das condições de vida de jovens e adultos analfabetos; e as ações se voltavam (se voltam?) para campanhas e projetos, sempre esporádicos e apressados, de “combate ao analfabetismo” – campanhas e projetos para rapidamente ensinar a ler e escrever.

Acerca dos programas de letramento voltados à educação de jovens e adultos, Street (2014, p. 31) contribui com esse discussão ao esclarecer que:

As mudanças operadas por um programa de letramento nos dias de hoje podem, de igual modo, atingir fundo as raízes de crenças culturais, fato que pode passar despercebido dentro de um ideário que pressupõe leitura e escrita como simples habilidades técnicas.

No caso de dona Lurdes, como em muitos outros casos, ela apresentava práticas letradas próprias, que não necessariamente era a leitura e escrita. Contudo, há exigência em nossa sociedade para que dominemos o código escrito, uma vez que numa sociedade letrada como a nossa ao exigir novas formas de compreensão, passa a exigir, também, novas formas de expressão (PEREIRA, 2005).

Essa concepção de letramento que pressupõe que existe uma única maneira de o letramento ser desenvolvido, e que está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social é o que Street (2014) denomina de 'modelo autônomo'. Em contrapartida a esse modelo autônomo, Street (2014) defende o 'modelo ideológico', que, nas palavras de Kleiman (2008, p. 21): "afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida".

Nesse sentido, Street (2014, p. 41) esclarece:

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

E, para compreendermos o que são práticas letradas, Street (2014, p. 18) argumenta:

Para descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares, tenho considerado útil empregar o conceito de "práticas de letramento", que é um desenvolvimento do conceito de "eventos de letramento" de Heath [...]. O conceito de "práticas de letramento" se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita [...] incorporam não só "eventos de letramento", como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam.

Assim, a partir da transcrição de todo o material coletado, decidimos por categorizar os dados produzidos em seis eixos, a saber: a) expectativas, desejos e realizações e o MOVA; b) contribuições do processo de alfabetização do MOVA para a vida cotidiana; c) desenvolvimento da autoestima com a experiência do MOVA; d) vivências e práticas cotidianas de letramento e o MOVA; e) objetos de leitura e o MOVA; e, f) experiências no MOVA e motivações futuras.

3.1 EXPECTATIVAS, DESEJOS E REALIZAÇÕES E O MOVA

Vivendo numa sociedade letrada, sobretudo nos espaços urbanos, caracterizada por um enorme universo escrito e por exigir variados tipos de leitura, pode-se dizer que não existe analfabeto, no sentido do efeito discursivo e da acepção estrita dessa

concepção (MOLL, 2011). Muitos conseguem criar suas próprias estratégias para driblar os pequenos e grandes desafios, que exigem a apropriação do código escrito.

Nesse sentido, encontramos sujeitos mergulhados em variadas situações de letramento que, em sua maioria, não possuem escolaridade, mas que foram iniciados no processo de alfabetização. São sujeitos movidos por sonhos, e que encontraram no MOVA Belém a esperança de sua concretização:

Tinha muita vontade de aprender. Sou um servo de Deus há anos! Mas, não leio a Bíblia. Queria aprender só a ler a Bíblia. Era só o que eu queria no MOVA (seu João – dados verbais);

Queria muito aprender. Eu queria ler a minha Bíblia, versículos, essas coisas de Deus. E, também, achava bonito ver as pessoas lendo (dona Lurdes – dados verbais);

Tinha muita vontade de crescer. Ter um emprego melhor, mas, para isso precisava aprender a ler e escrever (seu Raimundo – dados verbais);

Meu sonho era aprender a ler e escrever um pouco. Aprender a escrever meu nome (dona Margarida – dados verbais).

Todos depositaram no MOVA Belém seus sonhos, na esperança de realizá-los. Os sonhos vão desde assinar seu próprio nome, ler a Bíblia, até a ascensão profissional. Nesse momento, percebemos a valorização da leitura e escrita, destacando-as como primordiais para a concretização desses sonhos.

A respeito da leitura da Bíblia, percebemos que ganha destaque nas falas dos egressos. Isso se justifica por serem muito ligados à crença espiritual. Três dos quatro entrevistados disseram frequentar a igreja diariamente, e relataram se sentirem constrangidos em somente escutar a ‘palavra de Deus’ e não poder ler. Como na fala de seu João, que foi iniciado no processo de alfabetização, contudo, não aprendeu a ler e escrever:

Queria aprender a ler, porque é muito importante conhecer a bíblia. É dentro dela que está a verdade! Alí é o único lugar que está a verdade de Jesus! Eu queria muito aprender, porque não dá para ficar ‘adulando’ os outros: - “Fulano, lê este papel pra mim!” (dados verbais).

Embora reconheçamos a importância que têm a leitura e escrita na vida de todos nós, precisamos destacar que o domínio de outros tipos de letramento são tão exigidos quanto o letramento escrito em situações do dia a dia, e que muitas vezes

passa despercebido, a exemplo de uma situação constrangedora vivida por seu Raimundo:

Há um tempo atrás sofri muito. Passei por uma situação constrangedora. Fui depositar um dinheiro, e minha esposa pediu para eu depositar o dinheiro no caixa eletrônico. Eu não sei depositar. O gerente do banco foi lá comigo e disse que já voltava para me ajudar. Fiquei quase duas horas esperando por ele. Precisei pedir ajuda à uma pessoa que estava atrás de mim na fila, pois eu não sabia realizar o depósito. Se ele tivesse depositado pra ele o dinheiro ia ficar pra ele, eu não ia nem saber, pois, não sei ler muito bem. Mas, ficou tudo bem. Depositou o dinheiro, leu o papel [canhoto bancário] pra mim. Ele fez tudo pra mim. Era o pagamento do plano de saúde (dados verbais).

Percebemos em sua fala que tudo aconteceu porque não sabia ler. Contudo, essa situação exigia não somente o letramento escrito, mas, também, o letramento digital. Mesmo que seu João dominasse a leitura no papel, ainda sim precisaria dominar a leitura na tela, para lidar satisfatoriamente com o caixa eletrônico.

Hoje, o letramento digital aponta para uma nova concepção de prática de leitura e escrita, que pressupõe “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151), permitindo, portanto, uma nova forma de acesso à informação e, conseqüentemente, à uma nova forma de interação entre escritor e leitor.

No entanto, concordamos que para que um sujeito seja considerado plenamente letrado digitalmente, necessita dominar a código escrito, uma vez que o permite viver melhor em sociedades que valorizam a escrita, como a nossa. Sem esse domínio, a capacidade de comunicação fica limitada, bem como a capacidade de enxergar além dos limites do códigos, pois, segundo as palavras de Xavier (2005, p. 05), “Só podemos perceber as vantagens de escrever na tela [...] se, e somente se, tivermos aprendido a escrever no papel [...] somente o letrado alfabético tem condições de se apropriar totalmente do letramento digital”.

Desse modo, seu Raimundo pode ser considerado como letrado digitalmente, por reconhecer a importância do caixa eletrônico e os benefícios que pode causar, como, por exemplo, realizar um depósito bancário sem precisar enfrentar filas, haja vista que há vários caixas eletrônicos espalhados por nossa cidade. Contudo, não

pode ser considerado como letrado digitalmente plenamente, por precisar se apropriar mais do código escrito.

A questão dessa nova linguagem, agora na tela, é um atrativo para qualquer idade. A própria dona Lurdes passou a realizar a leitura na tela:

Gosto muito de ler a bíblia. A bíblia é fundamental para a minha vida. De manhã, eu leio a minha bíblia no meu celular. Mandeí colocar todos os versículos no meu celular, que é bem grande (dados verbais).

Nesse momento, percebemos que as contribuições do processo de alfabetização do MOVA Belém foram fundamentais para dar o pontapé inicial às variadas situações que exigem diferentes tipos de letramento, sobretudo o acesso às tecnologias digitais, como o celular *smartphone*.

Entretanto, anterior ao MOVA Belém, seu Raimundo não lia nada, bem como os demais sujeitos deste estudo, como podemos perceber em suas falas:

Antes [do MOVA Belém] não lia nada. Eu via as pessoas lerem e achava bonito (dona Lurdes – dados verbais);

Não lia nada. Aprendi a ler depois que entrei no MOVA. Hoje, já leio um pouco. Consigo fazer minhas coisas com mais facilidade (seu Raimundo – dados verbais);

Aceitei o convite e fui estudar no MOVA. Lá que eu fui aprender a ler um pouquinho, a escrever o meu nome, porque eu não sabia nada. Não sabia nada! A minha vida toda foi trabalhar (dona Margarida – dados verbais)

3.2 CONTRIBUIÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO MOVA PARA A VIDA COTIDIANA

Diante dessas falas, percebemos pela ausência da fala do seu João que apenas ele não conseguiu avançar na apropriação do código escrito. Contudo, com a experiência no MOVA Belém, percebemos que conseguiu criar estratégias de sobrevivência para lidar com situações do dia a dia, a saber:

Hoje, pegar um ônibus é algo que consigo. Ficou muito mais fácil! Consigo reconhecer os ônibus que passam aqui perto de casa. Têm ônibus que já leio o nome, porque memorizei o nome. Por exemplo, o ônibus Pedreira, é o 'P', não é? Ele começa com 'P', tem um nome grande e termina com 'A'. O ônibus Ceasa: começa com 'C', tem um tamanho pequeno, termina com 'A', e tem a cor verde. Antes, eu nem sabia os nomes das letras (seu João – dados verbais).

Embora seu João reconheça algumas letras, lança mão do letramento visual para reconhecer os nomes dos ônibus que precisa pegar. Desse modo, é visível suas conquistas, sobretudo em relação à autonomia para se locomover de um lugar a outro, sem precisar de um acompanhante. Isso o deixa muito feliz.

O motivo de seu João não ter aprendido a ler e escrever e os demais entrevistados sim, tem relação direta com a heterogeneidade, que é uma das principais características dos jovens e adultos do MOVA Belém. São pessoas com experiências de vida, expectativas e bagagens culturais singulares. Entretanto, apresentam histórias de vida muito parecidas: foram impossibilitados de iniciar ou dar continuidade aos estudos na infância.

As justificativas acerca de não ter frequentado a escola na infância ou não ter dado continuidade aos estudos em muito se aproximam:

Não estudei, professora! Você sabe quando eu fui para a escola? Aos 37 anos. Já estava casado. Precisei trabalhar para ajudar no sustento da minha família (seu João – dados verbais);

Não estudei, porque eu morava no interior. Não tinha escola. Só tinha trabalho. Eu tinha que trabalhar para ajudar em casa (dona Lurdes – dados verbais);

Não estudei. Não era matriculada. Só fui algumas vezes, porque não tinha meus documentos. Não tinha direito ao boletim. Mas, também, precisava trabalhar (dona Margarida);

Posso dizer que não estudei, pois, frequentei bem pouco a escola. Fui à escola com 5 anos de idade, mas logo parei. Comecei ajudar minha família. Precisava trabalhar. Trabalho há muitos anos (seu Raimundo – dados verbais).

Uma fala que nos chamou muita atenção foi a de dona Margarida, ao narrar um episódio muito constrangedor, que marcou sua juventude por não saber ler:

Poxa, quando eu era uma menina nova e bonita namorava com um rapaz muito bonito. Um certo dia, saímos para passear. No caminho, li uma propaganda de refrigerante. Só que li errado. Na mesma hora ele me corrigiu: - “não está escrito isso, e sim isso...”. Era uma palavra tão simples e eu li errado. Fiquei tão mal com a situação que terminei o namoro. Hoje, já não erro mais esses tipos de palavras (dados verbais).

Importa ressaltar sobre essa fala que numa sociedade grafocêntrica como a nossa, em que há um enorme volume de informações escritas, os jovens e adultos, sobretudo os poucos ‘letrados’ são os que mais sofrem. São pessoas com uma

leitura de mundo muito grande e que conseguem, mesmo sem dominar conceitos e teorias, lidar com conflitos e contradições da realidade.

Contudo, ao passar por situações constrangedoras como essa narrada por dona Margarida, as pessoas buscam se apropriar do código escrito, legitimando e valorizando práticas culturais consideradas válidas socialmente. E, ainda, isso os ajudam à elevar sua autoestima, uma vez que terão a possibilidade de lidar satisfatoriamente com informações escritas.

Quando dona Margarida diz que hoje já não erraria mais a leitura de certas palavras, por considerá-las fáceis, vislumbramos alegria em seu semblante. Percebemos sua autoestima elevada.

3.3 DESENVOLVIMENTO DA AUTOESTIMA COM A EXPERIÊNCIA DO MOVA

Essa autoestima elevada tem relação direta com sua inserção no mundo social, que no caso dos grupos sociais urbanos pouco letrados, evidencia uma condição de exclusão de determinados aspectos culturais da sociedade na qual estão integrados. Nesse sentido, a escrita se apresenta como um dos principais fundamentos do modo letrado de pensamento (KLEIMAN, 2008).

Do mesmo modo, seu João mostrou ser uma pessoa com a autoestima mais elevada após sua experiência no MOVA Belém, ao narrar um fato que para muitos pode não significar muito, mas que para ele é motivo de orgulho:

Agora, não vão mais me obrigar a escrever meu nome no dedo, como faziam antigamente. Agora, é uma alegria, pois, já escrevo meu nome no papel. Não vou mais sujar meu dedo (dados verbais).

Para seu João, ser capaz de assinar seu próprio nome torna-o mais importante aos olhos da sociedade. É uma forma de autoafirmação. Significa a possibilidade de uma vida mais digna. Esse foi o maior bem que adquiriu no MOVA Belém.

Todos os entrevistados reconhecem que pequenas ações do dia a dia como ler as horas eram impossibilitadas de serem executadas pela falta do domínio do código escrito, dentre essas ações se destaca a leitura das horas:

Hoje, sei ler as horas. Antes, ficava com vergonha de colocar um relógio no braço, com medo de alguém vir me perguntar: - “que horas são?” E eu não saber responder... A senhora sabe como eu me sentia? Um fracassado! A senhora agora pode me perguntar que eu respondo na hora! E, eu não preciso daqueles relógios de números [relógio digital], já posso ler as horas nos relógios de ponteiros

[relógio analógico]. Tudo isso eu devo ao MOVA (seu Raimundo – dados verbais);

Graças ao meu bom Deus já sei ler as horas. Era horrível não saber as horas. Não saber se está cedo ou tarde. Eu me sentia perdida! Toda hora eu tinha que perguntar para alguém. Às vezes, eu passava o dia em casa com o rádio ligado para me atualizar nas horas do dia. É muito bom quando a gente vai aprender a ler e aprende logo a ler as horas (dona Lurdes – dados verbais);

Uma das coisas que dei muito valor ao MOVA foi ter aprendido a ler as horas. Pensa numa coisa boa... já pensou uma pessoa nessa idade não saber as horas? É muito triste. Agora, já até informo as pessoas sobre as horas (dona Margarida – dados verbais).

Uma outra ação que se destaca entre as falas dos entrevistados é a possibilidade de se expressar com mais segurança:

Foi tudo de bom! A partir de agora que sei lê, posso ir aqui na mercearia, não é? Aí eu digo: - “Ivan, me dê dois ovos!” Eu falava ‘dois ovo’, entendeu? – “me dá dois ovo!”. Me dá uma manteiga... (dona Margarida – dados verbais);

O MOVA me ajudou a ser mais educado. Já sei falar ‘direito’ com as pessoas, principalmente no meu trabalho, pois lá as pessoas têm mais dinheiro. Em qualquer lugar que eu vá consigo conversar com as pessoas, sei pedi informação. Já não fico ‘acanhado’ (seu Raimundo – dados verbais);

Comecei a me comunicar bem melhor depois que participei do MOVA. A professora sempre me ‘corrigia’ quando eu falava alguma coisa errada. Ela não fazia para me envergonhar, mas para me ajudar. Até meus filhos me elogiam (dona Lurdes – dados verbais);

Já sei falar melhor. Já consigo obedecer as pessoas. Isso é muito importante (seu João – dados verbais).

Uma fala que muito nos chamou a atenção foi a de seu João, ao dizer que por saber se comunicar melhor, conseqüentemente, consegue ‘obedecer’ melhor as pessoas. Concluimos que o que ele quis dizer é que consegue compreender o que as pessoas querem lhe dizer. No entanto, percebemos uma fala que demonstra inferioridade em relação às pessoas por se tratar de uma pessoa de 72 anos de idade que não sabe ler e escrever.

Isso tem forte relação com o sentimento de vergonha por não saber ler e escrever, sobretudo quando precisa assinar documentos com o polegar ou depender do auxílio de outras pessoas para identificar preços de produtos, ler documentos, dentre outras situações.

E, segundo Traversini (2009, p. 578), no que se refere aos programas de alfabetização:

A necessidade de mudar tais características atribuídas aos analfabetos é recorrentemente encontrada como justificativa para a realização de programas de alfabetização de jovens e adultos. Uma das ações amplamente anunciadas para alcançar a prometida mudança centra-se no resgate da autoestima. Se prestarmos atenção não apenas nos programas de alfabetização de jovens e adultos, mas também em outras propostas derivadas de políticas educacionais inclusivas, encontraremos o resgate da autoestima como um investimento para atingir as metas desejadas.

Resgatar a autoestima é uma tarefa considerada importante no processo de alfabetização. O sentimento de opressão e de inferioridade, a vergonha, o estigma por não saber ler e escrever e o temor do preconceito são condições que dificultam o processo de alfabetização de jovens e adultos. Desse modo, a relação entre autoestima e aprendizagem pode ser fortalecida com a difusão de práticas pedagógicas emancipatórias. A alfabetização quando parte da realidade do educando permite a formação de agentes de transformação da realidade, a partir de uma formação crítica. Essa prática facilita a permanência do educando nos programas de alfabetização (TRAVERSINI, 2009).

As narrativas de situações constrangedoras motivadas pela falta do domínio do código escrito foi uma constante entre os entrevistados. Assim, contaram-nos com orgulho o que hoje é possível após suas experiências no MOVA Belém, sobretudo no que se refere a autonomia em poder se locomover de um lugar a outro:

A leitura é muito importante pra mim, porque ela me possibilita saber o nome da rua pela qual estou passando. Percebo o que está escrito: - “essa é a passagem Jacó. Aquela é a passagem São Miguel”. Saber os nomes das ruas é muito importante (seu Raimundo – dados verbais);

Ando por todos os lugares, graças a Deus! Se me falar: - “olhe, vá lá em Ananindeua, na rua tal”. Eu pego o ônibus e vou, porque aprendi a ler [...] Antes, eu chegava em um determinado lugar, perguntando ou levando outra pessoa (dona Lurdes – dados verbais);

Ir de um a outro é a coisa mais fácil. Conheço todas as ruas e ônibus. Têm ônibus que já gravei o nome (seu João – dados verbais).

A melhoria de vida em decorrência da apropriação do código escrito é comum entre os entrevistados, sobretudo em relação à oportunidade de um emprego melhor, já que todos na juventude exerceram atividades braçais desgastantes:

O MOVA foi muito importante pra mim. Trabalho num supermercado. Antes, eu tinha outra função. Não era operador de carne. Hoje, sei mexer numa balança, sei conversar com as pessoas, consigo ler os nomes dos produtos, sei ver os preços. As pessoas me pedem: - “me veja um quilo de carne! Quanto custa o quilo?” Digito os códigos e vejo (seu Raimundo – dados verbais);

O MOVA foi importante, porque aprendi a ler. Depois que eu aprendi a ler, deu tudo mais certo pra mim, porque, agora, se eu for para uma casa de família já sei o que preciso fazer. As patroas já nem querem mais dizer: - “olhe, a senhora vai fazer isso!”. Elas vão só escrevendo e dão pra gente. Eu já aprendi a ler, aí eu já leio tudinho o que vou fazer. Às vezes é um bolo. Ela diz: - “olha, quero um bolo de tal coisa assim!” Tudo escrito! Aí eu já vou fazer, porque já sei, não é? Se eu não soubesse, como seria? (dona Lurdes – dados verbais);

O MOVA facilitou muito a minha vida. Hoje, eu trabalho num restaurante. Minha patroa não me espera. Quando eu chego, vou ler o bilhete que ela deixou. Ela não me fala nada, só escreve. Às vezes preciso receber mercadoria. Se eu não soubesse ler? Iriam me enganar e eu perderia o emprego (dona Margarida – dados verbais).

Os depoimentos acima, em relação às atividades profissionais que desenvolvem hoje, apontam para um discurso que valoriza positivamente a aquisição do código escrito. Em outras palavras, apontam melhorias em suas vidas após as experiências educativas que lhes foram oportunizadas pelo MOVA Belém. Esses egressos têm em comum o fato de terem iniciado no mundo do trabalho muito cedo. Ao longo de suas trajetórias de vida exerceram atividades que lhes exigiam muito esforço físico. Desse modo, há muitos anos vêm alimentando a crença na escrita enquanto fator de melhoria de condições de trabalho e, conseqüentemente, melhoria de vida.

3.4 VIVÊNCIAS E PRÁTICAS COTIDIANAS DE LETRAMENTO E O MOVA

Ser capaz de ler um bilhete, ler códigos dos produtos, saber contar, saber se expressar educadamente com as pessoas, são práticas de letramento vivenciadas diariamente pelos entrevistados. Pudemos observar que os usos que essas pessoas fazem dessas práticas estão intimamente relacionados com suas vivências e com suas aspirações profissionais construídas socialmente. Para aqueles que já possuem a habilidade da escrita tais aspirações podem parecer limitadas, contudo,

para essas pessoas, elas adquirem um sentido especial, que é o de garantir um emprego melhor, e, sobretudo, uma vida melhor.

Percebemos, também, que o valor que os entrevistados atribuem às contribuições do MOVA Belém tem estreita relação com a possibilidade de uma melhor interação com as informações do dia a dia:

Muitas vezes as pessoas estavam lendo uma notícia no jornal do nosso bairro, principalmente no caderno policial na minha frente e eu não sabia nem do que se tratava. Agora, já leio jornal, livros de receitas, principalmente revistas de fococas. Não fico mais desinformada (dona Margarida – dados verbais);

Quando tenho tempo, eu leio jornal. As pessoas aqui na rua compram e eu leio. Gosto de saber o que está acontecendo (seu Raimundo – dados verbais);

Leio jornal, mas não todos os dias. Só quando alguém me empresta. Gosto de saber das notícias. O jornal que mais leio é o da igreja. As irmãs passam por aqui dia de sábado e me dão (dona Lurdes – dados verbais).

3.5 OBJETOS DE LEITURA E O MOVA

Em relação ao acesso a esses objetos de leitura, percebemos que são limitados. Com exceção de seu João que não sabe ler, os demais entrevistados não possuem o hábito de ler diariamente, e isso se justifica pela falta de recursos financeiros para comprá-los diariamente. Muitas vezes, esperam que seus vizinhos comprem, para que depois possam pedir emprestado. Essa situação é bastante visível na fala de seu Raimundo. E, ainda, percebemos que dona Lurdes acessa bem mais o jornal que é distribuído pelo bairro, aos sábados. Seu conteúdo é, em grande parte, de cunho religioso, por se tratar de um jornal organizado e distribuído pela Igreja Universal.

Com relação à dona Margarida, percebemos que mantém um hábito de leitura diário, embora, também, não possua condições financeiras para custeá-lo:

Todo dia eu leio. Gosto de jornal, de livros de horóscopo. Mas, o que mais gosto de ler são revistas de fococas! A minha patroa compra todo dia uma revista diferente. Depois que ele lê, me dá para eu ler em casa. Ela já deixa pra mim. Quando eu chego no meu trabalho pego logo a que ela deixou. Não tenho dinheiro para comprar, por isso, espero ela me dar (dados verbais).

Esse tipo de conteúdo é o que mais lhe chama a atenção, pelo fato de gostar muito de novelas. É uma telespectadora assídua. Desde a juventude ela apresenta características de quem aprecia atitudes românticas, como trocar cartas de amor:

Lá no Moju, as pessoas só me mandavam cartas, porém, eu não sabia responder às cartas. Eu queria escrever para algum namorado, mas não sabia escrever. Se eu pedisse para alguém todo mundo ficaria sabendo sobre o que eu tinha escrito (dona Margarida – dados verbais).

Hoje, embora saiba ler e escrever, não troca cartas de amor, mas ocupa parte de seu tempo escrevendo letras de músicas que marcaram épocas de sua vida:

Quando estou sozinha, gosto de escrever músicas no meu caderno. Às vezes estou fazendo alguma coisa e, de repente, vem à cabeça alguma música que marcou alguma parte da minha vida. Aí, vem logo a vontade de escrever... (dona Margarida – dados verbais).

Se não tivesse aprendido a ler e escrever, durante as aulas do MOVA Belém, não estaria desenvolvendo atividades prazerosas como as citadas anteriormente. Dona Margarida diz que se sentiu muito feliz por estar conseguindo fazer coisas que não conseguiu na juventude. Entretanto, não é somente dona Margarida que consegue fazer coisas que lhe dão prazer. Dona Lurdes, por exemplo, diz se sentir muito feliz em poder ler sua bíblia, que antes não passava de um sonho:

Graças a Deus, hoje, eu aprendi a ler. Consigo ler minha bíblia. Agora é só felicidade. Sou uma evangélica de verdade! Não preciso só ficar escutando a palavra de Deus (dados verbais).

Com relação a dona Lurdes, o prazer na leitura está associado à sua crença religiosa. Antes do MOVA Belém, em suas palavras, percebíamos que o fato de dominar o código escrito a tornava uma pessoa incompleta. Para os entrevistados, de modo geral, o valor que atribuem à leitura “passa por uma forma de construção de uma autonomia diante dos contextos de uso” (PEREIRA, 2005, p. 84). Desse modo, esperam vencer as situações da vida cotidiana, construindo sua autonomia em relação às pessoas que estão ao seu redor. Essa autonomia, para Pereira (2005, p. 85), “significa a superação de um estigma”.

Sobre essa superação, seu Raimundo nos relatou um episódio muito triste que aconteceu em sua vida:

Uma vez cheguei num lugar e as pessoas estavam lendo um jornal, e me deram para eu ler. Eu tentei fingir que sabia ler, mas perceberam.

Começaram a me 'avacalhar'. Por causa disso, cheguei em casa e comecei a chorar (dados verbais).

Para ele, era uma questão de honra aprender a ler e a escrever, pois, já não aguentava passar por situações de desrespeitos como essa. Para seu Roberto, bem como para os demais entrevistados, não saber ler e escrever é muito humilhante. Assim, abraçou a oportunidade de estudar, quando a educadora do MOVA Belém bateu em sua porta junto com a presidente do centro comunitário do bairro, lançando o convite para participar da turma de 2010, assim como aconteceu com os demais entrevistados:

A professora veio junto com a presidente do centro comunitário me convidar para estudar no MOVA. No início, fiquei com medo, mas depois me lembrei dessas coisas [situações constrangedoras que viveu] (seu Raimundo – dados verbais);

A dona Rosa, que é presidente da comunidade, passou por aqui: - "olha, a gente vai ter um movimento aí na comunidade, no nosso centro!". Aí eu perguntei: - "que movimento?" Ela respondeu: - "vai ter escola para os idosos! Vocês vão ter que ir, a senhora e o seu João [seu esposo]" Aí nós fomos. Não era só nós, eram muitos daqui [da rua] (dona Lurdes – dados verbais);

Fui convidada pela professora lá em casa. Aí, eu aceitei. Foi lá [MOVA] que aprendi a ler um pouquinho, escrever o meu nome, porque eu não sabia nada. Não sabia nada! A minha vida todinha foi trabalhar. Eu não tinha tempo para estudar nada! (dona Margarida – dados verbais);

A professora veio aqui me convidar. Depois de muita conversa, eu aceitei o convite. Sempre tive muita vontade de aprender, de escrever meu nome, ler a minha bíblia (seu João – dados verbais).

O convite para estudar no MOVA Belém é lançado pelo (a) próprio (a) educador (a). Cada educador (a) fica responsável por formar sua turma. Precisa alcançar um número total de 20 alunos, para que possa dar início às suas atividades. Cada turma tem duração de 8 meses, e as aulas ocorrem de segunda à quinta-feira. Às sextas-feiras ocorrem as formações dos educadores com os coordenadores dos respectivos bairros. Não precisa ser graduado para ser educador (a) do MOVA Belém, há apenas uma exigência mínima de que possua ensino médio completo. Ao final de cada mês, recebem um auxílio no valor de R\$ 400,00.

No caso dos entrevistados, são todos da mesma turma. São egressos da turma de 2010. E, a cada um foi lançado o convite para participar das práticas educativas do MOVA Belém e, conseqüentemente realizar seus maiores sonhos, que têm uma

finalidade em comum: aprender a ler e escrever. Contudo, sabemos que essa aprendizagem está para além da simples aquisição do código escrito. As consequências estão para além de apenas assinar seus nomes; conquistar um emprego melhor; realizar leituras da bíblia. São pessoas que elevaram sua autoestima; conquistaram sua autonomia; passaram a participar de práticas letradas com mais segurança; aprenderam a se expressar com mais segurança; e, ainda, a ampliar sua visão política, como no caso de seu Raimundo:

Eu gostaria de ser um político para ajudar meu país. Gostaria de ajudar e não roubar! A minha maior tristeza é ver as pessoas que sabem ler, que poderiam fazer algo para melhorar a realidade, mas que preferem roubar. Isso é muito triste! Não temos justiça para isso! Quando sabemos ler e escrever deixamos de nos enganar com esses políticos que querem o nosso dinheiro, mas não querem fazer nada pelo nosso bairro, nosso estado, nosso país (dados verbais).

3.6 EXPERIÊNCIA NO MOVA E MOTIVAÇÕES FUTURAS

Após as experiências no MOVA Belém, todos os entrevistados disseram ter sido estimulados a dar continuidade aos estudos. Contudo, apenas dona Lurdes e dona Margarida chegaram a frequentar as salas de aula de uma escola. É importante destacar que, ao final do seu processo de alfabetização, o MOVA Belém encaminha seus educandos às escolas municipais mais próximas de suas residências, e que funcione a EJA. Assim, todos têm a possibilidade de iniciar o processo de escolarização formal.

A seguir, os relatos acerca desse estímulo à continuidade no processo de aprendizagem:

Após o MOVA, me deu muita vontade de continuar a estudar, porque tenho muita vontade de aprender. Mas, ainda, não deu (seu João – dados verbais);

Cheguei a ir para escola, porque achei muito bom, e divertido. Achei que ia ter uma coisa muito boa na minha vida (dona Lurdes – dados verbais);

Senti vontade, mas não deu. Minha vida é muito corrida. E, também, na escola a professora não ti dá tanta atenção quanto no MOVA (seu Raimundo – dados verbais);

Senti, sim. Eu vou voltar! não fui mais por causa desse [neto], depois veio o outro [neto]. Aí, a mãe [sua filha] trabalha, e tenho que cuidar deles. Só por isso... (dona Margarida – dados verbais).

Percebemos em cada fala a vontade de dar continuidade ao processo de aprendizagem, contudo, as tarefas do dia a dia continuam sendo o maior obstáculo para o caminho da conquista de novos conhecimentos. As duas entrevistadas chegaram a frequentar, mas acabaram tendo de abrir mão para assumir tarefas como cuidar dos netos que foram nascendo, por exemplo. Já os demais entrevistados nem chegaram a frequentar a escola às quais foram encaminhados pelo MOVA Belém.

Percebemos, também, que essa medida do MOVA Belém, em relação à oferta de vagas nas escolas, busca resguardar o atendimento a uma demanda mais específica que é a EJA que, em linhas gerais, é marginalizada em relação à escolarização formal (PEREIRA, 2005). Outro aspecto que consideramos importante dessa medida é não esgotar a possibilidade de aprendizagem desses egressos ao programa. Contudo, Infelizmente, até o presente momento, nenhum dos entrevistados está frequentando as salas de aula.

Como já se indicou, após as experiências no processo de alfabetização do MOVA Belém, percebemos uma maior participação dos egressos em práticas letradas, destacando, portanto, as contribuições do programa. Além de uma participação mais efetiva, as próprias práticas de letramento ganharam amplitude. E, ainda, suas contribuições estão para além disso, destacando a superação da baixa autoestima dos egressos, que se apresentava como uma constante antes das atividades do MOVA Belém.

Para finalizarmos, destacamos a importância que cada um dos egressos atribui aos estudos:

O estudo é a melhor coisa que existe no mundo! Não chegamos a lugar algum sem os estudos. Somos humilhados pela sociedade. As pessoas não querem saber do caráter, apenas se sabemos ou não ler e escrever (seu Raimundo – dados verbais);

Nos dias de hoje, é fundamental os estudos em nossas vidas. Antes, a gente conseguia sobreviver sem saber ler e escrever. Mas, agora, não chegamos a lugar algum. As oportunidades são desperdiçadas (dona Lurdes – dados verbais);

Não me vejo sem estudo. Ainda bem que pelo menos aprendi a ler e escrever. Posso até não saber muito, mas o que sei já me ajudou muito. Sou outra pessoa. Sou um exemplo dentro de casa (dona Margarida – dados verbais);

Queria ter mais estudo, para ser melhor recebido nos lugares. Sem o estudo não vamos muito longe. Tornamo-nos pessoas melhores. Eu digo para qualquer pessoa: - “não perca tempo! Estude! Não faça como eu...” (seu João – dados verbais).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.

(Paulo Freire)

Com estas palavras de Freire iniciamos nossas considerações acerca deste estudo que foi um desafio quanto à sua construção, pois tivemos que nos arriscar num bairro desconhecido, com homens e mulheres ‘desconfiados’, mas, no final, dispostos a nos ajudar. Foi um desafio instigante, escorregadio, mas que nos possibilitou ampliar as discussões que versam sobre o letramento de jovens e adultos na Amazônia paraense, destacando as falas de egressos do MOVA Belém.

Entendemos que os resultados obtidos são fundamentais para a reflexão acerca das discussões e experiências aqui vislumbradas, ampliando as discussões no âmbito das políticas públicas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos. Em linhas gerais, este estudo buscou vislumbrar as contribuições do processo de letramento de egressos do bairro do Jurunas, partindo das narrativas orais de quatro egressos que se dispuseram a nos ajudar na construção deste estudo, pois, se não fosse a disposição de cada um, esta construção não seria possível.

Neste momento de reflexão em torno da produção deste trabalho, é imprescindível retomarmos à questão central colocada por nosso objeto de pesquisa: quais as contribuições do processo de alfabetização do MOVA Belém para o processo de letramento de egressos do bairro do Jurunas? Os dados aqui levantados nos colocam diante da possibilidade de reconhecermos que essas pessoas vivenciam situações em que a leitura se apresenta em todos os ambientes discursivos com mais autonomia. E, mais que isso, ampliaram o espaço de participação em práticas letradas, que antes da experiência vivenciada no MOVA Belém não era possível.

Reconhecer a importância que tem a escrita em suas vidas foi o ponto inicial para o incentivo à ampliação do conhecimento, e isso foi possível a partir da oportunidade de vivenciarem o processo de alfabetização do MOVA Belém. Embora um dos entrevistados não tenha se apropriado do código escrito, como seu João, percebemos que a partir do aprendizado que lhe foi oportunizado conseguiu criar estratégias de sobrevivência para lidar com situações do dia a dia que exigem a

leitura, como pegar ônibus, por exemplo. Embora saibamos que o objetivo central dos programas de alfabetização é alfabetizar seus sujeitos. E, conseqüentemente, reconhecemos que o MOVA Belém não alcançou seu objetivo central em relação à seu João.

Desse modo, quando vislumbramos nas falas dos entrevistados que não precisam mais sujar os dedos para assinar seus nomes; que já não exercem atividades tão desgastante como as que exerciam antes de se apropriarem do código escrito, a partir da conquista de um emprego melhor; que já conseguem se locomover de um lugar a outro com autonomia; que já leem impressos como jornal, por exemplo; que já conseguem ler as horas; que já conseguem lidar com as novas tecnologias; que conseguem identificar tipos de documentos, criando estratégias mesmo sem saber ler; que já conseguem se expressar com clareza; dentre outras práticas de letramento que compõem o dia a dia de cada um, não há como negar a contribuição do processo de alfabetização do MOVA Belém em cada uma dessas práticas.

O letramento que foi construído pelos entrevistados foi apreendido a partir das práticas de letramento que passaram a participar após o processo de alfabetização do MOVA Belém. Procuramos identificar a relação do MOVA Belém com o processo de letramento de egressos do bairro do Jurunas, a partir dos relatos orais dos mesmos, e os resultados apontam uma percepção positiva dos egressos acerca dos impactos em suas vidas, destacando práticas de letramento que passaram a participar de modo efetivo, bem como, também, destacando a elevação da própria autoestima.

Essa percepção se deve sobretudo à forma com a qual eles foram se apropriando e se inserindo no mundo escrito, por meio de um trabalho comprometido com a aprendizagem desse alunado, que lançou mão de situações do dia a dia da comunidade na tentativa de facilitar a aprendizagem. A partir do processo educativo do MOVA Belém, com exceção de seu João, os demais egressos se apropriaram do código escrito, resultando em práticas letradas mais efetivas e, conseqüentemente, em oportunidades para a construção de uma vida melhor, como aquisição de um emprego melhor, possibilidade de leitura de impressos que circulam no dia a dia, possibilidade de uma leitura mais crítica da realidade, elevação da autoestima, ou seja, respondendo aos desejos de promoção social, cultural e econômica, permitindo uma nova forma de cidadania. E, em relação à seu João, passou a participar de

práticas letradas que não antes do MOVA Belém não conseguia, pode-se considerar, portanto, uma conquista muito grande, embora ainda não tenha se apropriado do código escrito.

Mapeamos as práticas de letramento que os egressos passaram a participar após suas experiências no MOVA Belém, listadas anteriormente, e constatamos que foram ampliadas e a participação de cada um se tornou mais efetiva. E, por fim, buscamos apontar se esses egressos se sentiram estimulados a dar continuidade ou não à escolarização formal após o encerramento das atividades do MOVA Belém, e os resultados apontam a vontade de cada um em dar continuidade ao processo de aprendizagem, contudo, no momento, todos estão fora da escola, e as tarefas do dia a dia continuam sendo o maior obstáculo para o caminho da conquista de novos conhecimentos.

Contudo, ressaltamos que a concepção de alfabetização do MOVA Belém segue os princípios freirianos e isso faz com que os jovens e adultos se enxerguem como atores principais de sua aprendizagem, ao contrário da concepção de alfabetização das escolas das redes municipais que funcionam a EJA que, em sua maioria, apresentam uma outra proposta, e isso pode estar fazendo com que essas pessoas não consigam frequentar esses espaços com o mesmo entusiasmo que tiveram no MOVA Belém. Essa é uma questão que precisa ser melhor problematizada em uma outra oportunidade.

Nos discursos em torno das práticas letradas que participam, os egressos revelam a necessidade de se apropriar do código escrito no sentido da construção de uma autonomia, por meio da criação de estratégias de sobrevivência para lidar satisfatoriamente com situações do dia a dia. No que se refere aos valores que atribuem à escrita, os discursos caminham no sentido de buscar, por meio da apropriação do código escrito, uma maior mobilidade social, participando de modo efetivo de práticas letradas que anterior ao MOVA Belém não eram possíveis como ler a bíblia, por exemplo.

Um outro aspecto a refletir que consideramos importante se refere à crescente ação de programas que se dispõem à alfabetizar jovens e adultos na perspectiva do letramento. Para Pereira (2005), essa visão de alfabetização amplia o papel da escrita e da leitura como um fim em si mesma, transcendendo a mera decifração e transcrição de letras e sons, passando a construir atividades orientadas na busca por sentido, significado e contexto.

Durante esta construção, constatamos que as práticas educativas dos programas de alfabetização de jovens e adultos precisam estar pautados no modelo 'ideológico' de letramento, "que reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas, sobre o que conta como 'letramento' e nas relações de poder a ele associadas" (STREET, 2014, p. 13). Desse modo, a formação desse jovens e adultos se volta para a construção de uma percepção crítica da realidade, possibilitando, portanto, a apropriação efetiva do código escrito.

Isso nos leva à refletir acerca da importância do reconhecimento dos discursos desses egressos sobre o processo de aquisição do código escrito e seu aprendizado vivenciados no processo de alfabetização. Não basta somente reconhecer, é preciso entender como essas pessoas compreendem as relações que se estabelecem no aprendizado com a vida cotidiana.

Para finalizar, esperamos que outras pesquisas revelem e aprofundem dimensões sobre o letramento de jovens e adultos não trabalhadas ou apenas mencionadas neste trabalho. E, ainda, além das contribuições teóricas desta dissertação, esperamos que ela possa servir como instrumento político pela afirmação do letramento nas práticas educativas dos programas destinados à alfabetização de jovens e adultos.

As políticas públicas voltadas a esse segmento, e particularmente às políticas educacionais, devem considerar a riqueza presente no conjunto de saberes produzidos por seres humanos que não frequentaram a escola quando crianças ou dela foram excluídos, bem como os processos próprios da formação humana e cultural.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos Ferreira. **A política de formação na Educação de Jovens e Adultos no município de Belém (1997-2004)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém/Pará, 2007.

BELÉM. Secretaria de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão-SEGEP. **Anuário estatístico do município de Belém de 2011**. Belém, PA: SEGEP, 2012, v. 16.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Educação. **Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos Prof. Paulo Freire (MOVA Belém)**. Belém, PA: SEMEC, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm

_____. **Constituição Brasileira de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____. **LDB 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

CALDART, Roseli (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição e o imaginário: primeira abordagem**. A *instituição imaginária da sociedade*. 3e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982 (p. 139-197).

_____. **Imaginário e imaginação na encruzilhada**. In: *Figuras do pensável: As encruzilhadas do labirinto*. Tradução de Eliana Aguiar- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais**. Revista NERA- ANO 14, Nº 18- janeiro de 2011- ISSN: 1806- 6755.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/ 2001, p. 58- 77.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 54^o ed.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Mova: por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008 (Série Educação de Adultos; 1).

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011. 12ª ed.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. Mai/ Jun/ Jul/ Ago. 2000. Nº 14.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014. 1ª ed.

KLEIMAN, Angela B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. *Projeto Temático Letramento do Professor*: UNICAMP, 2007

_____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. 10ª ed.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/ Unicamp & MEC, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”**. 1998. Disponível em: <http://forumeja.org.br/qt18/files/> Acesso em: 20.11.2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2015. 2ª ed.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

MOLL, Jaqueline. **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, 4ª ed.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: EDUEPA, 2008. 2ª Edição.

_____. **O social- histórico e a educação em Castoriadis**. In: *Revista Cocar*. V3. N5. Jan/ Jun 2009. Belém: EDUEPA, 2009

PEREIRA, Marina Lúcia de Carvalho. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/FHC-FUMEC, 2005. 1ª ed.

RODRIGUES, Carmem Izabel. **Vem do bairro do Jurunas: sociabilidade e construção de identidades entre ribeirinhos em Belém-PA.** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Recife, 2006.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Jaqueline Luzia da. **Letramento: uma prática em busca da (re)leitura do mundo.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

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

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** *Revista Brasileira de Educação.* Jan/ Fev/ Mar/ Abr/ 2004. Nº 25.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Tradução de Lólio Lourenço Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Autoestima e alfabetização: o que há nessa relação?** *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Disponível em www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Banco_Teses.htm acesso em janeiro de 2017.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino.** In: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. (Org.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações.* 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1.

pAPÊNDICE 1

Quadro 12: Demonstrativo das produções encontradas, a partir dos descritores 'Letramento' e 'EJA'

Autor	Título	Ano	Tipo de estudo
CORTEZ	Contextos individuais para o letramento digital na Educação de Jovens e Adultos.	2011	Dissertação
CURTO	O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos.	2011	Dissertação
BRITO	As práticas de letramento no contexto da EJA.	2011	Dissertação
SILVA, C.	Letramento, gêneros do discurso e práticas sociais: ensino de línguas adicionais na Educação de Jovens e Adultos.	2011	Dissertação
BENVENUTI	Letramento, leitura e literatura no Ensino Médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma proposta curricular.	2011	Tese
SILVA, V.	Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos.	2012	Tese
BEZERRA	Letramento na escolarização de jovens e adultos no currículo de língua portuguesa.	2012	Dissertação
CAMASMIE	A apropriação de práticas de leitura literária de alfabetizando adultos trabalhadores do projeto leituras e escritas no cotidiano do trabalhador.	2011	Dissertação
BARROS	Alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos.	2011	Dissertação
FREIRE	Alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos.	2011	Dissertação
PEDRALLI	Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado: dimensões extraescolares e escolar.	2011	Dissertação
SANTIAGO	Reflexões sobre o ensino e aprendizado na EJA, a partir do pensamento complexo.	2011	Dissertação
SANTOS, Z.	As práticas socioculturais no currículo da Educação de Jovens e Adultos em Alagoínhas.	2011	Dissertação
PASSOS	A grafia da coda silábica simples por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).	2011	Dissertação
FERNANDES	Literatura infantil: formação do leitor literário em três escolas de Primavera do Leste-MT.	2011	Dissertação
AGUIAR	Letramentos de adultos em processo de alfabetização: reflexos da escolarização nas práticas de leitura.	2012	Tese
SANTOS, I.	Projetos de letramento na Educação de Jovens e Adultos: o ensino da escrita numa perspectiva emancipatória.	2012	Tese
SANTOS, J.	O ensino de ciências e a abordagem cts na proposta político-pedagógica de Goiânia para a Educação de Jovens e Adultos.	2011	Dissertação
SANTANA	A língua portuguesa na educação especial: problematizando leitura, escrita e mediação.	2011	Dissertação
MACEDO	Investigação da ação docente em práticas sociais de leitura de lendas indígenas amazônicas para a formação de alunos de EJA como leitores.	2011	Dissertação
CONCEIÇÃO	Diálogos e silenciamentos interculturais em uma turma de Educação de Jovens e Adultos no terreiro Mokambo, em Salvador, BA.	2012	Dissertação
BRAGA	A configuração da identidade cidadã e a Educação de Jovens e Adultos.	2012	Dissertação
FILHO	O uso do método de alfabetização sim, eu posso pelo MST no	2011	Dissertação

	Ceará: o papel do monitor da turma.		
SOUZA	Desvendando as práticas de alfabetização da EJA: o que pensam e propõem as professoras? o que aprendem e dizem os alunos?	2012	Dissertação
MOTHE	Jornal digital: contribuição para a leitura e compreensão de textos na Educação de Jovens e Adultos no município de Campos dos Goytacazes/RJ.	2012	Dissertação
DIAS	O papel da linguagem em uso no processo de apropriação da leitura por crianças, jovens e adultos.	2011	Dissertação
VIANA	Leitura e literatura na escola livre porto Cuiabá, na perspectiva da pedagogia Waldorf.	2012	Dissertação
NEVES	Interações em sala de aula de EJA: análises de enquadres e footings.	2012	Dissertação
OLIVEIRA	Aspectos da produção escrita no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).	2012	Dissertação
AZEVEDO	Jogos de alfabetização: o desenvolvimento de atividades metalinguísticas nas turmas de EJA - implicações na prática docente e nas aprendizagens dos alunos.	2012	Dissertação
SILVA, I.	Educação Física e Matemática: um estudo sobre a prática educativa interdisciplinar na rede municipal de Cuiabá.	2011	Dissertação
MASO	Ensino da arte sob a ótica de professoras e alunos do ensino médio.	2011	Dissertação
BARBOSA	Influências brincantes: um estudo sobre a cultura lúdica infantil e o desenho animado.	2011	Dissertação
ALMEIDA	Caminhos trilhados pela educação física no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso - campus Cuiabá - Octayde Jorge da Silva.	2011	Dissertação
LIMA	Caminhos trilhados pela educação física no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso - campus Cuiabá - Octayde Jorge da Silva.	2011	Dissertação
CRUZ	Educação física-esporte da escola estadual Nilza de Oliveira Pipino entre 1978-2010: 32 anos de memória no município de Sinop-MT.	2012	Dissertação

Fonte: Elaborado a partir do acesso ao Banco de Teses e Dissertações da Capes. dezembro/ 2015.

APÊNDICE 2

Termo de autorização e cedência dos dados dos entrevistados



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM
OS EGRESSOS DO MOVA BELÉM?**

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ nº
CPF (ou RG) _____, residente na (rua, Travessa, av., bairro,
cidade) _____

_____.

AUTORIZO e CONCEDO os direitos autorais à **Jaqueline Teixeira Gomes**,
mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do
Estado do Pará, sob orientação da Profa. Dr. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da
Silva, a publicar os relatos orais (entrevistas) e imagens, na íntegra, ou em parte, por
mim relatados em entrevista concedida no dia ____ de _____ de 2016,
podendo utilizar o nome _____, escolhido por mim, para
identificação das minhas falas na sua dissertação.

Belém, _____ de _____ de 2016

Assinatura do entrevistado

APÊNDICE 3

Roteiro de entrevistas



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1ª parte: motivações, objetivos em relação ao MOVA – Belém/PA

1. Você frequentou a escola quando era criança? Na sua estada anterior na escola, você aprendeu a ler e a escrever? Se sim, você gostava de ler e escrever? Como foi esse processo?
2. Se frequentou a escola, quais motivos o levou a não dar continuidade aos estudos? Se não, o que o levou a não frequentar a escola quando criança?
3. Quando, como e por quê você escolheu participar do MOVA?
4. Quais eram as suas expectativas em relação a resultados/ganhos/aprendizagens a partir da realização do processo de alfabetização do MOVA quando você ingressou? Tinham alguma relação com família, trabalho, questões pessoais?
5. No decorrer das aulas as expectativas continuaram as mesmas?
6. Elas foram atendidas? Em quê? Por quê? De que forma?
7. Você já havia participado de algum outro projeto/programa de alfabetização anterior ao MOVA? Se sim, por que interrompeu os estudos novamente?
8. Em sua opinião, que importância tem os estudos nos dias de hoje?

2ª parte: processo de alfabetização no MOVA – Belém/PA

1. Como foram os seus primeiros contatos com a leitura, no MOVA?
2. Que usos da escrita você fez no MOVA? Acha que foram úteis fora do MOVA? Por quê?
3. O MOVA disponibilizava momentos de leituras de impressos que circulavam em sua comunidade? Se sim, quais?
4. O que você mais gostava de ler? Por quê? O que significava para você?
5. Existia algo que você lia, mas não gostava? Por quê?
6. Após sua experiência no MOVA, você se sentiu estimulado a dar continuidade em seus estudos? Se sim, como? Por quê?

3ª parte: posterior ao processo de alfabetização do MOVA em Belém

1. Que tipos de impressos circulam diariamente em sua comunidade?
2. Quais desses você lê? Por quê? Para quê?
3. Em que outros espaços você lê? O quê? Para quê?
4. Qual a importância da leitura para sua vida?
5. O que você gosta de ler? E quando você lê?
6. Como você tem acesso às leituras que gosta?
7. Em linhas gerais, qual a contribuição do MOVA para sua vida?

APÊNDICE 4

Teste aplicado ao entrevistado João

1) Reconhecer dos nomes de alguns ônibus que circulam por seu bairro:
Solicitei que reconhecesse, por meio de imagens reais (retiradas do *Google*), o nome dos ônibus que circulam em seu bairro, sobretudo os que circulam pelas ruas Fernando Guilhon e Bernardo Saião, as mais próximas à sua residência. Pois, de acordo com suas falas, durante a entrevista, ele disse conseguir se localizar de um bairro a outro com facilidade, por reconhecer os nomes dos ônibus, pelas suas iniciais.

Figura 8: Ônibus da linha Arsenal



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Belém, fevereiro/2016

Figura 9: Ônibus da linha Ceasa



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Belém, fevereiro/2016

Figura 10: Ônibus da linha UFPA - Pedreira



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Belém. fevereiro/2016

Figura 11: Ônibus da linha UFPA - Tamoios



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Belém. fevereiro/2016

2) Identificar as imagens e suas devidas iniciais:

Apresentei imagens reais de alguns pontos do bairro do Jurunas, bairro em que reside. Já que é trabalhado nas aulas do MOVA em Belém com imagens reais do cotidiano dos educandos, desse modo, sentem-se mais seguros para realizar as atividades.

Figura 12: Uxi. Fruta nativa da Amazônia



Fonte: Google imagens. fevereiro/2016

Figura 13: Ônibus da linha Tucunduba



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Belém. fevereiro/2016

Figura 14: Escola Camilo Salgado, no bairro do Jurunas



Fonte: Google imagens. fevereiro/2016

Figura 15: Paróquia de Santa Terezinha, no bairro do Jurunas



Fonte: Google imagens. fevereiro/ 2016

Figura 19: Bula de remédio

paracetamol
Medicamento genérico (Lei nº 5.767, de 1979)

MILTLAB

Atenção! Este medicamento contém 320 mg de paracetamol por comprimido. Evite o consumo excessivo de álcool durante o uso.

INDICAÇÃO: Analgésico e antipirético.

COMPOSIÇÃO: Cada comprimido contém: paracetamol 320mg.

Condições de armazenamento: Armazenar em local fresco, protegido da luz, umidade e calor. Evitar exposição direta ao sol. Não armazenar em locais com temperatura superior a 30°C.

Condições de validade: 36 meses.

Condições de conservação: Não armazenar em locais com temperatura superior a 30°C.

Condições de distribuição: Este medicamento é distribuído em farmácias de manipulação.

Condições de venda: Este medicamento é vendido sem receita médica.

Condições de uso: Este medicamento é indicado para o tratamento da dor e da febre em adultos e crianças acima de 12 anos de idade.

Condições de uso em crianças: Este medicamento é indicado para o tratamento da dor e da febre em crianças acima de 12 anos de idade.

Condições de uso em idosos: Este medicamento é indicado para o tratamento da dor e da febre em idosos.

Condições de uso em gestantes e lactantes: Este medicamento é considerado seguro para uso durante a gravidez e a lactação.

Condições de uso em pacientes com doenças crônicas: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com doenças crônicas.

Condições de uso em pacientes com problemas renais ou hepáticos: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas renais ou hepáticos.

Condições de uso em pacientes com problemas cardíacos: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas cardíacos.

Condições de uso em pacientes com problemas de coagulação: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas de coagulação.

Condições de uso em pacientes com problemas de sangue: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas de sangue.

Condições de uso em pacientes com problemas de visão: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas de visão.

Condições de uso em pacientes com problemas de audição: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas de audição.

Condições de uso em pacientes com problemas de fala: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas de fala.

Condições de uso em pacientes com problemas de movimento: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas de movimento.

Condições de uso em pacientes com problemas de pensamento: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas de pensamento.

Condições de uso em pacientes com problemas de sentimento: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas de sentimento.

Condições de uso em pacientes com problemas de comportamento: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas de comportamento.

Condições de uso em pacientes com problemas de personalidade: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas de personalidade.

Condições de uso em pacientes com problemas de identidade: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas de identidade.

Condições de uso em pacientes com problemas de papel social: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas de papel social.

Condições de uso em pacientes com problemas de papel de gênero: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas de papel de gênero.

Condições de uso em pacientes com problemas de papel de família: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas de papel de família.

Condições de uso em pacientes com problemas de papel de comunidade: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas de papel de comunidade.

Condições de uso em pacientes com problemas de papel de sociedade: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas de papel de sociedade.

Condições de uso em pacientes com problemas de papel de humanidade: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas de papel de humanidade.

Condições de uso em pacientes com problemas de papel de existência: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas de papel de existência.

Condições de uso em pacientes com problemas de papel de vida: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas de papel de vida.

Condições de uso em pacientes com problemas de papel de morte: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas de papel de morte.

Condições de uso em pacientes com problemas de papel de tudo: Este medicamento é considerado seguro para uso em pacientes com problemas de papel de tudo.

Fonte: Google imagens. fevereiro/2016

APÊNDICE 5

Teste aplicado aos entrevistado Raimundo e Lurdes

1) Ler alguns nomes de ruas de Belém/PA:

Solicitei a leitura de algumas placas que sinalizam nomes de ruas de Belém/PA, pois, disse conseguir andar por toda cidade, a partir da leitura das placas com os nomes das ruas.

Figura 20: Placas das ruas Presidente Pernambuco e Conselheiro Furtado



Fonte: Google imagens. fevereiro/2016

Figura 21: Placa da avenida Assis de Vasconcelos, em Belém/PA



Fonte: Google imagens. fevereiro/2016

Figura 22: Placa da Travessa Felix Roque, em Belém/PA



Fonte: Google imagens. fevereiro/2016

2) Reconhecer as horas:

Solicitei o reconhecimento das horas, a partir de relógios analógicos, pois, disse que uma das maiores contribuições do MOVA Belém para sua vida foi a possibilidade de ler as horas.

Figura 23: Relógio analógico – 12h14m



Fonte: Google imagens. fevereiro/2016

Figura 24: Relógio analógico – 01h50m



Fonte: Google imagens. fevereiro/2016

Figura 25: Relógio analógico – 10h10



Fonte: Google imagens. fevereiro/2016

Figura 26: Relógio analógico – 08h19



Fonte: Google imagens. fevereiro/2016

Transcrever um versículo da Bíblia que mais gosta (somente à dona Terezinha):

Solicitei a escrita de um versículo da Bíblia, pois, disse gostar muito de ler esse objeto de leitura.

APÊNDICE 6

Teste aplicado à entrevistada Margarida

1) Escrever um trecho de música:

Pedi a escrita de um trecho de uma música que goste muito, pois, de acordo com sua entrevista, adora escrever letras de músicas que veem à cabeça.

2) Apresentar as revistas que possui e identificar se de fato se trata de revistas de “fofocas”:

Pedi o registro dos nomes das revistas que mais lê sobre o assunto (fofoca), para identificar os títulos das revistas, pois, diz ser uma leitora assídua desse gênero:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

3) Escrever os nomes de alguns produtos que encontra nos supermercados:

Pedi que escrevesse o nome de alguns produtos que compra no supermercado, pois, diz ser uma pessoa que sabe ler e que costuma fazer compras para a patroa.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br
www.uepa.br/mestradoeducacao

