

Recebido em: 31 Out. 2023

Aprovado em: 08 Jan. 2024

Publicado em: 24 Jan. 2024

DOI: [10.18554/rt.v16i3.7127](https://doi.org/10.18554/rt.v16i3.7127)

v. 16, n. 3 - Set. / Dez. 2023

---

**"MUITOS SÓ QUEREM APRENDER A ASSINAR O NOME": DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA RELAÇÃO COM O SABER ENSINAR LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

*"MANY STUDENTS JUST WANT TO LEARN HOW TO SIGN THEIR NAME": CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN THE RELATIONSHIP OF TEACHERS WITH KNOWLEDGE TOWARD TEACHING READING AND WRITING TO YOUNG AND ADULTS*

*"MUCHOS SOLO QUIEREN APRENDER A FIRMAR SU NOMBRE": DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA RELACIÓN CON EL SABER ENSEÑAR LECTURA Y ESCRITURA PARA JÓVENES Y ADULTOS*

Luís Carlos Ferreira  
E-mail: [luisferreira@unilab.edu.br](mailto:luisferreira@unilab.edu.br)

Júlio Araújo  
E-mail: [araujo@ufc.br](mailto:araujo@ufc.br)

### **RESUMO**

O objetivo é analisar os significados construídos na relação de professores com o saber ensinar leitura e escrita em turmas da educação de jovens e adultos no município de Redenção – CE. A base teórica está centrada nos conceitos de mobilização, atividade e sentido, discutidos por Bernard Charlot (2000), em sua teoria sobre a Relação com o Saber. Acrescentam-se a essa base teórica a discussão de Magda Soares (2004) sobre as práticas de alfabetização e a compreensão de Brian Street (2006) sobre o letramento, além das ideias de Paulo Freire (1987) no diálogo com a formação humana. A pesquisa qualitativa, descritivo-interpretativa, produziu dados a partir de áudios autorizados pelos professores da EJA em encontros de formação e visita *in loco* nas escolas, em 2023. A análise dos dados nos autoriza a afirmar que, para os professores, é significativo o exercício da docência por meio do qual eles reconhecem o valor da leitura e da escrita pelos estudantes a partir da grafia de seu próprio nome, pois isso ultrapassa e amplia o sentido de ensinar a aquisição convencional da tecnologia da escrita, tendo como mobilização o desencadeamento de significados plurais nos aprendentes. Os dados confirmam ainda o pressuposto de que essa relação com o saber ensinar apresenta uma conexão, em forma de espelhamento, entre as histórias pessoais dos estudantes de EJA e a baixa escolarização vivenciada pelos pais dos professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relação com o saber. EJA. Alfabetização. Letramento. Formação de Professores. Pais de professores.

### **ABSTRACT**

*This paper analyzes the meanings surrounding the relationship of teachers with knowledge toward teaching reading and writing to young and adults in Redenção city – Ceará - Brazil. Concepts of mobilization, activity and meaning, discussed by Bernard Charlot (2000), from studies on the relationship to knowledge, were used as the main theoretical base. The discussion of Magda Soares*

(2004) on literacy practices, the comprehension of Brian Street (2006) concerning literacy, and Paulo Freire's ideas (1987), dialoguing with the human education, are added to this theoretical base. In a qualitative, descriptive, and interpretative perspective, data were produced from the transcription of audios, authorized by teachers of Young and Adults Education, throughout training meetings and scheduled visits, in loco, at schools of Redenção, in 2023. Data analysis suggests that, according to teachers, the teaching exercise becomes significant when they recognize that reading and writing are valuable to the students from the moment in which they get to sign their own name, once this fact goes beyond and amplifies the meaning of the conventional acquisition of writing technology, having as mobilization the induction of plural meanings among the students. Data also confirmed the supposition that this relationship of the teachers with knowledge toward teaching reading and writing to young and adults presents a connection, as a mirror, between the EJA students' life stories and the low level of education experienced by teachers' parents.

**KEY WORDS:** Relationship to Knowledge. Young and Adults Education. Literacy. Teacher Education. Teachers' Parents.

### RESUMEN

*Este artículo tiene como objetivo analizar los significados que rodean la relación de los maestros con el saber en la enseñanza de la lectura y la escritura a jóvenes y adultos en la ciudad de Redenção – Ceará - Brasil. La base teórica de esta investigación se centra en los conceptos de movilización, actividad y sentido, discutidos por Bernard Charlot (2000), a partir de estudios sobre la relación con el saber. A esta base teórica se suman la discusión de Magda Soares (2004) sobre las prácticas de alfabetización, la comprensión de Brian Street (2006) sobre la alfabetización, y las ideas de Paulo Freire (1987), dialogando con la formación humana. En una perspectiva cualitativa, descriptiva e interpretativa, los datos fueron producidos a partir de la transcripción de audios, autorizados por maestros de Educación de Jóvenes y Adultos, durante reuniones de capacitación y visitas programadas, in loco, en escuelas de Redenção, en 2023. El análisis de los datos permite afirmar que, para los maestros, ser docente tiene sentido cuando los estudiantes reconocen el valor de la lectura y la escritura desde el momento en que llegan a firmar su propio nombre, una vez que este hecho va más allá y amplifica el significado de la adquisición convencional de la tecnología de la escritura, teniendo como movilización la inducción de significados plurales entre los estudiantes. Los datos también confirmaron el supuesto de que esta relación de los maestros con el saber en la enseñanza de la lectura y la escritura a jóvenes y adultos presenta una conexión, en forma de espejo, entre las historias de vida de los estudiantes de la EJA y el bajo nivel de educación experimentado por los padres de los maestros.*

**PALABRAS CLAVE:** Relación con el Saber. EJA. Alfabetización. Formación de profesores. Padres de profesores.

### INTRODUÇÃO

A expressão que dá título ao presente artigo aponta para uma das falas mais recorrentes entre os docentes das turmas de ensino fundamental<sup>1</sup> na Educação de Jovens e Adultos, envolvidos no processo de aprendizagem e ensino da escrita na alfabetização e no letramento de pessoas que retornaram aos cenários escolares da modalidade com objetivos [quase sempre] restritos à assinatura de seus próprios nomes. Para eles, certamente, aprender essa escrita do nome implica construir o saber-escrever. No entanto, o que isso pode significar para os

professores em sua relação com o saber ensinar leitura e escrita para essas turmas? Como isso se espelha com a história de vida dos docentes, especialmente com a escolarização de seus pais? Assim, a proposta do texto é analisar os significados construídos na relação de professores com o saber ensinar leitura e escrita em turmas da EJA da rede pública municipal de ensino de Redenção – CE.

Ao buscarmos entender o sentido que os docentes atribuem às práticas de saber ensinar leitura e escrita para estudantes dessa modalidade, utilizamos conceitos da Teoria da Relação com o Saber, de Bernard Charlot (2000), associando-os às discussões sobre as práticas de letramento desenvolvidas nesse processo pedagógico. A suposição é a de que os significados atribuídos pela maioria dos professores às suas ações encontram uma conexão espelhada com as histórias do passado de seus pais e mães. Na oportunidade, discutimos o ensino da leitura e da escrita em suas perspectivas de futuro resultantes da certificação e da formação escolar, assim como do reconhecimento da cidadania resgatada por um princípio básico universal: saber assinar o próprio nome!

Embora, como afirma Charlot (2012, p. 11), “não se pode falar do professor sem falar dos alunos”, a centralidade da discussão neste texto está na relação que os professores têm construído com o saber ensinar na EJA. Essa ressalva se justifica pelo fato de que saber escrever o nome comporta dois aspectos que fazem convergir os atores que se encontram singularmente em uma relação com o saber. Da perspectiva do aprendente, vislumbra-se a aprendizagem ligada às questões da identidade do sujeito, assim como do direito a ter direito à escola e à aprendizagem básica como aspectos fundantes para o reconhecimento da cidadania em interação com o mundo. Do ponto de vista do ensinante, considera-se os significados do processo didático de ensinagem (ANASTASIOU; PESSATE, 2015) da leitura e da escrita nas práticas pedagógicas que despertem similaridades com situações de relação familiar que foram por ele vivenciadas.

O esforço teórico, portanto, considera a “Teoria da Relação com o Saber”, em Charlot (2000), em afinidade com os estudos dos letramentos. As conexões pretendidas nos ajudaram a compreender ainda os processos de aprendizagem e escolarização dos pais e das mães dos docentes da EJA em um possível espelhamento com as histórias pessoais e profissionais dos professores, dentro e fora das salas de aula. Para dar conta dessa discussão, na primeira parte, contextualizamos a EJA entre as políticas públicas de educação, seus avanços e retrocessos ao longo dos últimos anos, em normativas e documentos que legitimam a modalidade como direito

à aprendizagem aos que passaram pela escola na idade regular, mas não deram continuidade aos estudos.

Na segunda parte, discutimos sobre os sentidos e significados dados às práticas de letramento na escrita do nome na relação com o saber, considerando a rede de significados em letramentos culturais diversos, sobretudo, por se diferenciarem em identidades múltiplas que convergem em saberes, experiências e práticas que vão além do aprender a assinar o próprio nome. Na terceira parte, trazemos nossa análise sobre as conexões entre a relação com o saber ensinar e o passado de escolaridade dos pais dos professores da EJA nas conversas que subsidiaram as possíveis demonstrações de transferência de afetos no desejo de alfabetizar jovens e adultos. Na quarta e última parte, apresentamos as evidências da relação com o saber ensinar na EJA, considerando a produção dos dados, *in loco*, nos encontros de formação pedagógica dos professores e visitas às escolas e turmas de EJA, em funcionamento, pela Secretaria Municipal de Redenção, no Ceará.

## **UM BREVE PERCURSO PELA [FALTA DE] POLÍTICA NACIONAL DA EJA**

Ao longo dos anos, inúmeros (des)compassos no campo das políticas públicas da EJA revelam uma redução por gotejamento nos números de ingressantes na modalidade, conforme os dados dos últimos cinco anos do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2021). Constatamos (des)agravos resultantes de alguns avanços e retrocessos em relação às ações de políticas públicas e aos programas de educação voltados à escolarização e formação de jovens e adultos no Brasil.

A modalidade atende um público formado por sujeitos-trabalhadores que carregam o direito a ter direito à escola, escolarização e formação, com qualidade no ensino e sucesso na aprendizagem. São jovens e adultos que, por diversos motivos, não concluíram e/ou deixaram de continuar os estudos. Garantir que essas pessoas voltem à cena escolar é afiançar sua cidadania enquanto um princípio universal garantido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), normativas e pareceres que legitimam parte de um direito básico: saber ler e escrever o nome! Mas não apenas, pois, ao considerar a função qualificadora da EJA, expressa no Parecer nº 11/2000, há um destaque ao “aprender por toda vida”, garantindo avanços nos estudos e conquistando níveis mais elevados da formação científica, tecnológica, cultural em diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 2000).

No entanto, os dados estatísticos do Censo Escolar denunciam que a procura pela modalidade sofre uma redução gradativa por gotejamento *pari passu* à diminuição nos investimentos nos últimos cinco anos (2017-2022). Os dados oficiais mostram uma ausência das políticas de educação para esse público quando reduzem a oferta da modalidade pelo número de escolas, turmas e docentes. Além disso, os retrocessos passaram pela extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2016 a 2022, sendo, felizmente, retomada pelo atual governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2023. Somadas a isso, mencionamos as ausências da EJA na Base Nacional Comum Curricular, instituída em 2017; na política de Formação de Professores com destaque para os cursos de Licenciatura; na atualização da Política Nacional do Livro Didático; e, sobretudo, na obrigatoriedade de abertura de vagas entre os sistemas estaduais e municipais de ensino. Esse descompromisso do estado afeta o atendimento às matrículas para o contingente da população analfabeta ou com baixa escolarização em decorrência do processo de nucleação<sup>2</sup> das escolas ou do comprometimento dos resultados nas avaliações dos gestores escolares devido, igualmente, à alta evasão na EJA.

Nesse sentido, partimos do pressuposto segundo o qual a certificação escolar serve de fonte documental valiosa para que esses sujeitos participem dos eventos e das práticas de letramento, pois se trata da conquista do direito à cidadania. Isso ocorre porque, em nossa sociedade, a escolarização serve de passaporte oficial de comprovação da existência individual da pessoa para se obter o acesso a benefícios ligados às políticas sociais, o ingresso ou permanência nos postos de trabalho e, principalmente, a valorização de sua própria identidade enquanto sujeito de direitos, com acesso e/ou inclusão em diferentes grupos sociais. Não por acaso, o papel concretizado em certificado exerce funções de hierarquia, inclusão e classificação como forma de pertencimento (ou não) a determinados grupos cujas expressões do ‘ser mais’ e do ‘ser menos’ reproduzem a lógica dominante do capital.

A “falta” do certificado ou estar na condição de analfabeto é, em si, incorporar a negação e o assujeitamento de uma subcidadania pela não apreensão dos conhecimentos condizentes com a ausência do papel. No caso, adiantamos que muitos argumentos apresentados pelos professores validam a necessidade de os estudantes da EJA desejarem tanto escrever os seus nomes. Assim, a contextualização dessa modalidade entre as políticas públicas de educação é relevante porque nos permite apresentar elementos que fundamentam a relação com o saber ensinar dos professores que atuam com as turmas de alfabetização e letramento na EJA.

## OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DADOS ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCRITA DO NOME

A alfabetização e o letramento são desafios para docentes e pesquisadores que se dedicam à produção da leitura e da escrita voltadas para os que “aprendem” a decodificar letras, formando sílabas e palavras. Mais do que aquisição de habilidades técnicas de destreza manual como segurar o lápis sobre o papel, utilizando a coordenação motora, estão os saberes envolvidos nas práticas de letramento<sup>3</sup> de jovens e adultos, sobretudo, porque se trata de uma cena pedagógica bastante diferente da aprendizagem das crianças. Assim, recorreremos à definição de alfabetização e letramento tratada por Magda Soares (2004), quando problematiza e diferencia tais conceitos, na perspectiva de mudanças e de novos caminhos.

Para essa autora, a alfabetização pode ser entendida como “a aquisição do sistema convencional de escrita” e o letramento como o “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (Soares, 2004, p. 97). Desse modo, a análise acerca dos sentidos e significados das práticas de letramento revela que muitos contextos culturais específicos dialogam com as “práticas ligadas às identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (Street, 2006, p. 466).

Não por acaso, o processo pedagógico de ensinar e aprender na alfabetização reproduz as relações de poder e de ideologia quando classificam e/ou hierarquizam os que desempenham o formato padrão, normativo ou, nas palavras de Street (2006), o letramento dominante. No estudo, aqui relatado, embora pareça simples alcançar o objetivo de aprender a escrita para assinatura do nome, convém pensarmos que os jovens e adultos carregam o desejo de se sentirem partícipes da vida e de sua comunidade, pois todos compartilham de letramentos culturais diversos e convergem em identidades múltiplas assumidas em diferentes saberes e experiências. São, portanto, práticas de letramento voltadas aos trabalhadores rurais, agricultores, conhecedores dos cuidados com a lavoura e o cultivo do solo, manejo e tratamento de animais cujo reconhecimento de valor atribuído à aprendizagem implica a formação de identidades e a relação com o saber pertinente ao manejo da terra que, por sua vez, precede o conhecimento das letras e das palavras<sup>4</sup>.

No entanto, a reprodução da ‘escola da criança’ ainda tem sido recorrente no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos, o que reforça mais os processos de exclusão como também os mecanismos de inclusão excludente (KUENZER, 2005). Isso se justifica à

medida que a modalidade [quase sempre] está associada a um *status* de inferioridade por ser constituída de pessoas marginalizadas, trabalhadores em postos de trabalho precarizados, sem prestígio profissional e, principalmente, por serem adultos situados em um outro tempo da aprendizagem escolar. Além disso, os cursos de formação de professores nas Licenciaturas, como mencionado, também reiteram a desvalorização e o não reconhecimento da modalidade educacional nos currículos dos cursos de graduação que tendem a desprezar a oferta e o acompanhamento de componentes curriculares, como os estágios supervisionados e as práticas de ensino.

Importa dizer que essa modalidade carrega, em si, o desafio da superação e da ruptura com o passado de privação e de negação dessas pessoas que, em face das expectativas sociais e prospecção do que está por vir, esperam por um futuro promissor. Entretanto, existem experiências exitosas e potencializadoras de iniciativas formais e não formais que dialogam com as culturas populares e valorizam as identidades dos sujeitos-trabalhadores nos processos de ensino e aprendizagem. No caso da alfabetização dos trabalhadores rurais, pode-se dizer que a relação com o saber pertinente ao manejo da terra se constitui por uma rede ampla e complexa, cuja tessitura de conhecimentos extrapola a simples “assinatura do nome” quando, ao invés disso, reúne uma gama de saberes que determinam os sujeitos sociais da EJA.

Nesse aspecto, fazemos coro com Dieb (2008, p. 159) para dizer que “a noção de relação com o saber diz respeito à própria construção do sujeito porque tem a ver com seu aprendizado acerca do mundo e em ação no mundo”. Com base nesse entendimento, ao estudarmos a relação com o saber ensinar leitura e escrita na educação de jovens e adultos, podemos entender os seus significados e sentidos pelo olhar dos docentes que atuam com pessoas que, como dissemos, trazem singularidades que integram as muitas culturas produzidas no cotidiano da escola. A relação com o saber ensinar leitura e escrita na EJA remete a práticas de letramento diversas e alternativas pedagógicas que auxiliam na transformação, emancipação e autonomia do sujeito-aprendente.

Nesse sentido, é possível dizer que a relação com o saber produz uma rede de significados que se diferencia tanto no movimento dinâmico estabelecido pelo docente para o ato de ensinar, como no olhar para a analfabetização dos discentes (GRAFF, 1989). Isso se justifica pelo fato de os discentes serem considerados, nas palavras de Freire (1987), pessoas “grávidas de mundo”, aprendentes da alfabetização que são movidos por um universo vocabular culturalmente próprio da rede de significados e conhecimentos no qual estão inseridos. Trata-se da percepção crítica sobre o ‘outro’ – tanto quem ensina ou quem aprende – em diálogo com

as culturas as quais possibilitam percepções diversas da relação com o saber e auxiliam na construção de identidades dos sujeitos que educam e são educados.

O sujeito trabalhador do campo, quando se insere como estudante na EJA, traz encarnado [em si] as experiências do arado, da enxada e da terra que estão ligadas às práticas da agricultura em técnicas de plantio, corte, aguado, roçado, resultado das aprendizagens geradas pelas influências da infância e juventude no campo, por exemplo. Esse cenário requer o entendimento acerca das redes de significados nos quais esse sujeito [em relação ao meio] participa, influencia e é influenciado. Dito de outra forma, a compreensão da relação com o saber está diretamente ligada à “relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É a relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2000, p. 78).

O desafio que nos é posto consiste em compreender o sentido que o professor atribui à relação com o saber ensinar leitura e escrita para esse público, o qual, habituado ao manejo da enxada, passa a abraçar o lápis em busca da cidadania. Essa realidade, conforme as falas dos professores, permite possíveis conexões feitas com o passado familiar, de (falta) de escolaridade dos pais dos docentes da EJA, conforme veremos mais adiante. Assim, é possível adiantar que a rede de significados construída ao longo da infância e da juventude em relação à escolaridade de seus pais se confunde com as práticas de letramento nos estudantes da EJA que buscam a escolarização. Ao assumir esse pressuposto, compreendemos que as marcas apoderadas do passado dos docentes tendem a se relacionar com as suas ações no presente.

O movimento de reprodução e/ou transferência na relação com o saber ensinar resgata valores que constituem o sujeito-professor e se apresentam de variadas formas nas trajetórias de aprendizagem de seus estudantes. Isso se justifica na medida em que, para Charlot (2000), existe uma relação com o saber que está ligada com o tempo, individual e coletivo, singular e plural, construído numa relação de interdependência entre o presente, passado e futuro, ou, simplesmente, “interpenetração” – termo usado por Charlot. Nesse contexto, recorreremos às ações e práticas de letramento com os jovens e adultos que, na análise, remetem à falta de êxito ou mesmo de acesso aos bancos escolares que apontassem outras possibilidades para suas vidas.

Se a apreensão do saber, em Charlot (2000), exige uma relação do sujeito consigo próprio e com os outros, e implica na produção de outros [e novos] saberes, então é razoável admitir que essa dinâmica se plasma na interação e na inter-relação estabelecidas com o conhecimento inscrito no campo da teoria e o comunicado na prática. Isso ocorre com a finalidade de se compartilhar, disseminar e produzir tantos outros saberes entre os atores sociais

envolvidos. Em função disso, consentimos que, na prática pedagógica, a aprendizagem ganha sentido quando resulta das experiências dinâmicas, coletivas e plurais em relação ao conhecimento.

A relação com o saber ensinar, ou a ensinagem (ANASTASIOU; PESSATE, 2015), deve proceder da mesma relação com o saber, pois os elementos apontados por Charlot (2000) indicam o quanto do ato de conhecer reúne esforços para sua realização em ações didáticas plenas de sentido e significado para a sua realização. Considerando o que apontamos, importamos discutir a relação com o saber ensinar na EJA, a partir das práticas de letramento e, principalmente, do reconhecimento do direito dos estudantes a ter direito à educação escolar tomando como princípio básico da cidadania “o saber assinar o nome”. Isso foi demarcado mediante as recorrentes falas dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas de EJA.

Ao entendermos o objeto assim, podemos afirmar que, na relação com o saber que aqui analisamos, interessa-nos entender o sentido e o significado atribuídos igualmente ao saber ensinar os estudantes a escrever o próprio nome. Essa atividade realizada pelos docentes, em suas práticas de ensino do letramento, nos impele a estabelecer uma conexão com as histórias de escolaridade de seus pais, haja vista a pressuposição de que muitos dos estudantes por eles atendidos apresentam histórias de vidas com traços socioeconômicos e culturais semelhantes às suas próprias origens sociais.

## **PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS**

O presente estudo está orientado por uma epistemologia de pesquisa qualitativa, a qual permite o exercício do método descritivo-interpretativo dos dados produzidos por meio do envolvimento com os docentes da modalidade EJA. A construção dos dados ocorre em atividades de formação pedagógica *‘in loco’*, nas escolas, ao conhecer suas práticas de alfabetização e letramento entre os jovens e adultos dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas da zona rural de Redenção – CE. Sendo assim, a escolha do método se justifica pelo trabalho de formação pedagógica realizado, bimestralmente, com docentes das turmas de EJA e seus respectivos coordenadores pedagógicos nesses encontros que acontecem na sede da Secretaria Municipal de Educação.

A formação pedagógica dos docentes da EJA faz parte do Projeto de Extensão “Vozes da EJA Brasil-África: conversa com quem ensina e aprende”, em execução durante o ano de

2023, e uma universidade no Ceará. Ao todo, as atividades de formação continuada de professores somam 06 (seis) docentes distribuídos nas 03 (três) escolas públicas com turmas de EJA do município que, no estudo, foram identificados por letras de A a F. Afigura-se relevante destacar o quão importante tem sido a experiência da formação continuada dos docentes da EJA em parceria com a SME Redenção, acompanhada também das visitas *in loco* nas escolas de origem. Regadas ao cafezinho, as conversas com os sujeitos têm contribuído para conhecer as diferentes realidades nos trabalhos pedagógicos cotidianos que, nem sempre, a escrita dá conta de apresentar.

A produção dos dados está situada em uma pesquisa [em andamento], no ano de 2023. O material foi constituído por meio da técnica de gravação dos áudios autorizados pelos participantes em 02 (dois) encontros de formação pedagógica e 01 (uma) visita *in loco* nas escolas participantes da pesquisa. Por serem escolas da rede municipal de ensino, a formação continuada, os estudos e a pesquisa têm se desenvolvido em turmas dos anos iniciais, multisseriadas, cuja ênfase consiste na alfabetização desses jovens e adultos. As falas dos professores, registradas nos áudios gravados durante os encontros de formação e visitas às escolas, foram transcritas, e esse material, portanto, forneceu subsídios para uma análise preliminar do nosso estudo.

Quanto ao direcionamento dado para florescer as falas dos professores, 03 (três) perguntas orientaram nossas conversas: 1. *Como aconteceu seu encontro profissional com a EJA?*; 2. *Fale um pouco sobre a escolaridade de seus pais*; 3. *Que relação acredita que exista entre a sua prática na EJA com a história de escolaridade de seus pais?* Por sua vez, as conversas com os docentes e seus coordenadores pedagógicos nas atividades realizadas nesses encontros, bem como a visita *in loco* nas escolas, geraram áudios longos que foram transcritos e transformados em dados complementares.

Decerto que as falas recorrentes em torno do ensinar o jovem e o adulto a “assinar o seu nome” foi o principal motivo para a escolha desse estudo e o próprio interesse em conhecer mais sobre as práticas pedagógicas sobre leitura e escrita que são desenvolvidas nas turmas de EJA. A interpretação do conteúdo produzido contou com a seleção dos dados que foram distribuídos em categorias selecionadas entre os elementos que formam a rede de significados da Teoria da Relação com o Saber [ensinar], em Bernard Charlot, tais como: mobilização, atividade e sentido. Assim, a análise interpretativa dos dados se restringiu a essas categorias e ao que essas falas trouxeram como significado dado à conexão feita com as histórias de escolaridade dos pais desses docentes e a prática de ensinar a leitura e a escrita.

## CONEXÕES ENTRE A RELAÇÃO COM O SABER ENSINAR E A ESCOLARIDADE DOS PAIS DOS PROFESSORES

Como as entrevistas demonstrarão, as falas dos docentes vêm sempre carregadas de afeto e lembranças de suas histórias de vida. Esse contexto de geração dos dados nos permitiu ajustar a lupa de nosso exercício analítico para a compreensão dos significados atribuídos pelo professor da EJA às práticas de ensinar a leitura e a escrita entre aqueles que buscam, inicialmente, aprender a assinatura do próprio nome.

As dimensões da afetividade e da formação humanística revelam-se de forma recorrente nas histórias de vida trazidas nos diálogos com os docentes. Quase sempre os longos áudios, gentilmente, fornecidos pelos sujeitos, apresentam muitos relatos pessoais (familiares) que se conectam às práticas de sala de aula. Em função disso, os depoimentos pessoais se confundem com as experiências profissionais na medida em que, ao tratarem do exercício da docência, nossos colaboradores resgatam passagens de lembranças da infância e da juventude e, principalmente, aquelas relacionadas à escolarização de seus pais.

Como defende Charlot (2000), a relação com o saber também é uma relação com a linguagem e com o tempo. Então, diante das indagações relativas ao nível de escolaridade do pai e da mãe, as falas sobre leitura e escrita são carregadas de lembranças que misturam a criança do passado com a adulta professora do presente. Com olhos lacrimejantes, suspiros e pausas durante a concessão das entrevistas, assim elas se expressaram:

*Meu pai terminou só até antiga quarta série, não terminou... e a minha mãe também. A minha mãe não sabia ler, nem escrever, não sabe, mas mesmo assim cobrava atividade. Mesmo sem saber, ela olhava. Ela pedia [pra mim] ler... (Professora A)*

*O meu pai ele é analfabeto, ele nunca estudou. A minha mãe fez até a terceira série, mas ela lê bem direitinho, hoje não, porque ela está com 86 anos. Meu pai tem 94 anos, mas ele era [assim] aquela pessoa que fazia cálculo mental, porque ele nunca foi a escola, mas ele assim na matemática ele era maravilhoso. (Professora B)*

*A minha mãe é aposentada daqui, né? Da escola mesmo, porque ela não terminou os estudos, mas ela era auxiliar de serviço. E meu pai não sabe ler, é agricultor aposentado, mas nem por isso ele deixou de colocar os filhos na escola. (Professora C)*

Os dados acima mostram que a necessidade de apropriação do conhecimento formal, que valoriza a alfabetização, o uso da escrita e as práticas de leituras diversas no mundo letrado, se torna uma exigência pessoal, humana e social que nem sempre se revela em prática

pedagógica satisfatória às aprendizagens fundamentais. No caso específico da professora C, há um episódio singular, pois sua aluna também é sua mãe. A referida docente se mostra grata por ter conseguido alfabetizar a sua mãe/aluna, que era auxiliar de serviços gerais na mesma escola em que a sua filha/professora leciona. Pressupomos que a satisfação desse desejo da professora C realizado com a sua mãe pode ser inspiração para sua prática docente com outros sujeitos com os quais trabalha em sala de aula.

De um modo geral, a história dos pais das professoras colaboradoras mostra que a ferida social causada pela negação dos letramentos a essas pessoas é tão antiga quanto perversa. Já que a elas foi negado o direito de aprender a escrever o nome e a ler as palavras, as histórias de vida aqui relatadas são dados relevantes porque provam que é necessária uma política de reparação histórica. Evidentemente, isso requer alternativas para se desenvolver o letramento nos processos de ensino cotidianos, sobretudo, porque nem sempre é fácil, para as docentes da EJA, articular os conteúdos de ensino com as atividades pedagógicas que fomentem a escrita como uma genuína prática social.

Nesse sentido, na fala da professora D, subsequente, constatamos certa frustração por ela não ter conseguido fomentar a aprendizagem da leitura como resultado esperado nas ações educativas trabalhadas com sua aluna, a qual, a exemplo do caso anterior, também é sua mãe.

*Mas ela não conseguiu aprender a ler. E ela estudou comigo há muitos anos. Muitos anos. Aprendeu todas as outras coisas, algumas habilidades, mudou a carteira de analfabeto, agora ela é alfabetizada. Ela assina o nome, mas a questão da leitura não. Então, eu já fiz uma pesquisa: Será se foi o tempo, se era assim ela tinha que ter aprendido se tivesse ido pra escola no tempo? Mas como ela deixa de aprender uma coisa e já aprendeu outra? (Professora D)*

Os dados de nosso estudo mostram que, na cena da EJA em estudo, existem múltiplas relações tecidas pela trama da vida, pois, simultaneamente, as docentes são filha e professora, e as pessoas sobre quem elas nos falam, além de alunas, também são suas mães. Assim, no caso da professora C, podemos vislumbrar as contradições do ensino na medida em que sua mãe consegue aprender a escrever seu próprio nome, mas não avançou na leitura de outros textos. Não obstante isso, a professora C celebra o fato de sua mãe/aluna não mais ser identificada como uma pessoa analfabeta, já que conseguiu assinar o nome no documento oficial de identificação.

Os dados da pesquisa também apontam para demonstrações de sentimentos de arrependimento entre os professores que não oportunizaram aos seus pais as mesmas chances e

condições de aprendizagem como as de seus estudantes. Os exemplos nas falas aparecem da seguinte forma:

*Meus pais tinham vontade de aprender só o nome, para aprender a assinar na identidade o nome, aqueles que são analfabetos. Só por isso mesmo, que eles dizem que era o sonho assinar o nome na identidade (riso de orgulho) (Professora E).*

*É assim, em relação a eles [os pais], eu me sinto até...[pausa] eu me sinto mal por não ter alfabetizado eles, porque eu acho que eu poderia ter feito isso e eu não fiz [olhos lacrimejam]. Mas [meu pai] é muito culto nesse sentido de falar. Ele gosta muito de contar história, mas ele nunca foi à escola. Mas sempre incentivou os filhos a estudar (Professora F).*

*A minha mãe ela foi aluna da EJA. Ela ia algumas vezes pra escola comigo, mas como ouvinte. E ela gosta! É, porque lá ela faz o nome. Ela aprendeu a fazer o nome. Minha mãe ela não ia a escola. Era como foi passado nesse filme – Vida Maria! – Minha mãe não estudou porque os pais dele parecida com desse filme, viviam dizendo que ela tinha de trabalhar. E ela, aos 8 anos de idade, tinha de tomar de conta dos pequenos porque os pais trabalhavam. Bem parecido com a história daí de “Vida, Maria” (Professora D).*

Existe, nessas falas, uma conexão que recupera um passado de afetos que se relaciona com o fato de não ter conseguido ensinar a assinatura do nome e, por conseguinte, ensinar leitura e escrita aos pais e mães desses professores. Os professores entrevistados, nesse caso, recorrem à transferência tanto afetiva como profissional para o estudante que está em busca da aprendizagem que, como filho/filha, não foi garantida em família. Diante disso, julgamos razoável afirmar que o estudante na sala de aula que aprende a ler e a escrever encarna a figura do pai ou da mãe dos professores. Por essa razão, esses mesmos professores demonstram maior afetividade e humanização ao lidarem com as relações cotidianas de aprendizagem com os seus alunos.

Ao professor, conecta o desejo de alfabetizar esse jovem e adulto, o qual, na falta do filho/filha que não ensinou aos seus pais, atribui ao ‘outro’, ou seja, ao estudante, que não tem os mesmos vínculos consanguíneos, o esforço de ensiná-lo a ler e escrever. Isso é explicado pela dimensão psicanalítica presente na relação com o saber, na qual, segundo Charlot (2000), é onde reside o desejo e, portanto, a mobilização para a realização de uma atividade como, por exemplo, o ensinar.

## **RELAÇÃO COM O SABER ENSINAR NA EJA: EVIDÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A relação com o saber ensinar integra redes de conhecimentos tecidas nos diversos campos presentes nas dimensões do ser e do saber ser. Essa é a razão pela qual o sujeito da EJA encontra sentido para as múltiplas experiências de letramento quando compreende a leitura e a escrita como instrumentos de uma aprendizagem autônoma e emancipatória. No exercício de pensar a relação com o saber ensinar do professor da EJA, os dados revelam uma mobilização dos sujeitos que implica o movimento e a ação resultantes de “boas razões” que produzem atividades.

No caso ainda mais específico da relação com o saber ensinar leitura e escrita na EJA, a mobilização ocorre por meio das ações desencadeadas pelo desejo dos professores em desenvolver nos estudantes a alfabetização e o letramento, atividades que, infelizmente, na visão deles, ainda parecem ser compreendidas como ações dissociáveis. A primeira aponta para o sentido restrito do conhecimento e da decodificação de letras, sílabas e palavras, e o segundo para a ação política que implica a interpretação e análise do código linguístico apreendido. O desenvolvimento de ambos é visto como resultados esperados da prática de ensinar ao jovem ou adulto a escrever o próprio nome e, acima de tudo, despertar para promoção e o reconhecimento da cidadania que esse ato de escrever o nome pode significar na nossa sociedade letrada. Nesse sentido, a professora A, ao contar sobre as boas razões para estar lecionando na EJA e como se encontrou, profissionalmente, na modalidade, nos disse envolvida em muita emoção como se sentia. Segundo as suas palavras, ela se sentia

*Mais tranquila...em conseguir, né, com que meus alunos sempre consigam os objetivos deles, aprender mesmo, conseguir passar o conteúdo tudo bem direitinho para no final do ano estar ali. (Professora A)*

A emoção expressa na fala da professora demonstra muito mais o sentimento de estar gratificada em criar situações didáticas, por meio das quais seus estudantes consigam alcançar seus objetivos. A fala “*conseguir passar o conteúdo tudo bem direitinho*” aponta não somente para o zelo e o cuidado no ensinar como também para o planejamento das estratégias de ensino e das atividades pedagógicas que reúnam os móveis ou os sentidos do querer ensinar. Assim, o movimento e o desejo dos professores que atuam na EJA estão articulados com o saber alfabetizar seus estudantes a assinar o nome e ir além, sobretudo, porque esse fazer docente pode indicar o desejo de afastá-los do passado difícil por situação social vivida em família ou mesmo provar o quanto seu trabalho é importante e libertador do analfabetismo absoluto em

contextos de exclusão. Isso pode ser compreendido, por exemplo, quando a professora B nos diz que sua prática se destina a ajudar na realização de si e do outro:

*Por vontade de aprender só o nome, para aprender a assinar na identidade o nome, aqueles que são analfabetos. Só por isso mesmo, que eles dizem que era o sonho assinar o nome na identidade. (riso de orgulho) (Professora B)*

A fala dessa professora mostra que o seu móbil, enquanto “desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade” (CHARLOT, 2000, p. 55), orienta a sua ação docente, a qual é atravessada pela vontade expressa no desejo de investir em estratégias para ensinar os estudantes a aprender escrever o nome. Por conseguinte, isso implica reverter também histórias de exclusão social, como, por exemplo, não poder assinar o seu registro geral, um documento tão necessário às práticas de letramento hoje em dia. Assim, as mobilizações de esforços pessoais e profissionais desencadeiam inúmeras atividades que vão ao encontro do desejo de que os estudantes obtenham êxito nas investidas pedagógicas em sala de aula. Dessa forma, a professora C expressa que

*Tem deles que não sabem fazer o nome, estavam tentando, já estavam conseguindo... Tem uma, que ela não sabe o nome. O sonho dela é fazer o nome, ela já tava, ‘mermo assim’, quase conseguindo. Acho que até final do ano ela já vai conseguir! (Professora C)*

Com base no que defende Charlot (2000), podemos dizer que a mobilização está voltada para o engajamento, principalmente, no esforço em ensinar os estudantes a escreverem o nome. Não se trata apenas de escrever pura e simplesmente seus nomes, mas da força simbólica que essa aprendizagem traz, pois sinaliza para um empoderamento dos estudantes e, possivelmente, uma forma de reverter parte da história de subescolarização de seus próprios pais.

O alcance do resultado supõe investimento nas dinâmicas internas reveladas em atividades ou no esforço contínuo do trabalho docente em transformar estratégias de ensino, metodologias diversas, situações-problema em ações didáticas e avaliações da aprendizagem desenvolvidas no cotidiano. Essas ações, na fala dos professores, são capazes de mostrar evidências na apreensão do conhecimento sobre a leitura e a escrita que, no caso de nossa pesquisa, se plasma no desejo de aprender a escrever o próprio nome, no caso dos estudantes; ou no desejo de ensinar essa escrita, no caso dos docentes da modalidade. Assinar o nome parece ser um abrir de portas para a relação dessa aprendizagem com os diferentes contextos dos aprendentes da EJA.

Compreendemos, num primeiro momento, que ensinar a escrita do nome aos seus estudantes mostra-se como um reconhecimento acerca do valor atribuído ao letramento e sua função social tanto para o aprendente como também para o ensinante do processo pedagógico. Somado a isso, a categoria de sentido é apresentada por Charlot (2000) como uma gama de valores reconhecidos nos diversos meios sociais e redes, com os quais os sujeitos interagem. De acordo com as palavras desse autor, a rede de sentidos é “produzida por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 56).

Esse postulado é relevante porque, no caso de nossa pesquisa, os dados apontam para um sentido de felicidade [pessoal] do professor que emerge de sua relação com o conhecimento relativo à assinatura dos nomes de seus alunos, pois essa conquista promove significados identitários para os estudantes que aprendem sobre a escrita por meio do entrelaçar das letras que formam o seu nome. A fala da professora C nos permite entender a importância de aprender a escrever o nome quando nos diz que:

*Agora tem uma que já sabe, agora tem duas que o sonho delas ‘é esse’! É muito interessante, aprender a fazer o nome só para poder trocar a identidade e assinar “meu nome”, era isso que eles queriam aprender pelo menos o nome (Professora C).*

Essa fala é preciosa, pois nos permite ampliar a compreensão de que a mobilização, a atividade e o sentido atribuído ao saber ensinar na EJA são categorias poderosas que mostram a genuína conexão dessa atividade com o passado de escolarização ou a sua falta na vida dos pais desses professores, como apontamos neste texto. Ao recuperarem parte de suas histórias, os professores transferem para o trabalho com os estudantes o desejo e a vontade de ensiná-los a ler e escrever em seus múltiplos letramentos como uma projeção à falta dessa aprendizagem nos seus pais. Em Charlot (2000, p. 60), a reflexão de que “a definição do homem enquanto sujeito do saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo”, inspira-nos a defender que a prática de ensinar escrever o nome para os estudantes da EJA se confunde com as histórias de escolaridade dos pais desses docentes.

Isso se justifica porque, na conversa com os professores a respeito da escolaridade de seus pais, eles destacam as histórias de vida muito semelhantes com o analfabetismo apresentado por seus estudantes. Muitos deles, como seus pais, são agricultores da região que não tiveram a oportunidade de permanecer na escola na infância e na juventude.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos os significados presentes na relação com o saber ensinar leitura e escrita aos estudantes da educação de jovens e adultos, em práticas de alfabetização e letramento. Para isso, consideramos as falas dos docentes da rede pública municipal dessa modalidade de ensino, situada em um município cearense. A análise desses dados nos permitiu estabelecer uma conexão entre a história de escolaridade dos pais dos professores e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas de EJA.

A recorrência nas falas dos professores, segundo a qual “*muitos estudantes só querem aprender a assinar o nome*”, deu origem a uma pesquisa em andamento que, no limite deste texto, permite-nos apresentar alguns achados que envolvem a formação continuada de professores do referido município. Essa formação, concretizada por meio de um projeto de extensão, comporta visitas *in loco* às escolas, nos aproximando dos professores e de seus estudantes que atuam nesses espaços.

Em nosso artigo, ao tratarmos da modalidade EJA no âmbito das políticas públicas de educação, contextualizamos alguns avanços, mas também sinalizamos para os retrocessos da EJA ao longo dos últimos anos que influenciam o cenário educacional das escolas e das salas de aula. Esses avanços e retrocessos podem ser constatados, ano a ano, por meio de uma redução por gotejamento das matrículas para a modalidade, bem como da diminuição da oferta de vagas nas escolas, além da ausência de uma base curricular que discuta a EJA como modalidade diferenciada do ensino regular e da falta de política de formação de professores no âmbito dos cursos de Licenciatura. Nesses cursos, ainda são escassas as experiências curriculares dedicadas a componentes curriculares de fundamentos, estágio supervisionado e práticas de ensino voltadas para a modalidade nos cursos de formação de professores.

A partir do contexto no qual se situa a EJA no Brasil, trouxemos ao texto os estudos de Bernard Charlot (2000) sobre a relação com o saber, cuja proposta nos permitiu analisar a mobilização, a atividade e o sentido relacionados à prática de ensinar a leitura e a escrita entre os professores da EJA, de um modo mais geral; e de ensinar a escrever o nome próprio dos estudantes, de modo mais específico. Desse modo, à luz de Charlot (2000), os dados aqui analisados nos permitem concluir que o ato de aprender está vinculado a um sentido que, por sua vez, dá razão para que se estabeleçam ações mobilizadoras de desejo e vontade do professor em reunir esforços e recursos nas atividades previstas nos planejamentos de suas aulas. Assim, o conceito de móbil, apresentado por Charlot, nos mostra que a ação docente é atravessada por estratégias de ensino, metodologias e práticas que explicam a preocupação de uma das

professoras em “*passar o conteúdo bem direitinho*”, sinalizando para um cuidado e um zelo no ato de ensinar seus alunos a escreverem o nome próprio.

Em acréscimo, a análise dos dados nos autoriza afirmar que o reconhecimento do valor da leitura e da escrita ultrapassa o sentido da aquisição convencional da tecnologia da escrita puramente como ferramenta que oportuniza a assinatura do nome próprio dos estudantes. Isso se justifica porque a mobilização para o ensino dessas atividades, pelos professores, e a sua aprendizagem, por parte dos estudantes, desencadeiam significados plurais. Os dados da pesquisa salientam que os sentidos de aprender a assinar o nome próprio se espraiam em direção às funções sociais da escrita, cujas motivações para aprender o nome resvalam na necessidade real de esses estudantes se sentirem inseridos em práticas sociais cidadãs. Seriam elas: conquistar a carteira de motorista a fim de, habilitado, ter melhores condições de trabalho; realizar um sonho de ensinar os próprios filhos em casa; participar melhor das atividades da igreja, entre outras boas razões para a superação da exclusão social advinda do analfabetismo absoluto.

Não por acaso, a percepção de que a sala de aula é um encontro de afetos genuínos ficou evidente em falas que mostram a atenção dos professores às necessidades e reivindicações de seus estudantes para aprender a escrever seus nomes. Assim, as falas, gentilmente, fornecidas pelos participantes nos permitiram constatar um exercício amoroso dos professores na tarefa de empoderar os seus alunos, razão pela qual ouvimos frases como: “*tem uma que já sabe [escrever o nome] mas tem duas que o sonho delas ‘é esse’!*” ou, então “*tem deles que não sabem fazer o nome, estavam tentando e já [estão] conseguindo...*”. Esses dados nos permitem a conclusão de que a relação com o saber ensinar leitura e escrita na EJA expressa uma real necessidade de pessoas adultas que passaram uma vida inteira sem aprender a escrever o próprio nome.

Os dados também demonstraram que existe um espelhamento entre as histórias pessoais dos estudantes com a de falta de escolarização dos pais dos professores. Desse modo, podemos considerar a conexão entre as falas dos professores sobre o sentido atribuído à relação do saber ensinar leitura e escrita aos estudantes da EJA com as histórias pessoais de falta de escolarização de seus próprios pais. Ocorre que a semelhança nas histórias de vida ligadas ao fazer pedagógico evidencia sentimentos de afetividade, arrependimento e/ou frustração em querer dedicar aos estudantes da EJA a amorosidade em suas práticas pedagógicas no ensinar a ler e a escrever, a qual, por sua vez, não conseguiram proporcionar aos seus próprios pais. Ao

mesmo tempo, os achados revelaram que os docentes transformam as experiências nas salas de aula em práticas significativas para a aprendizagem.

Finalmente, o texto abre caminhos para outras compreensões acerca do acolhimento do professor na relação com o saber ensinar na EJA, especialmente em turmas de alfabetização. Isso se explica, sobretudo, porque os dados produzidos deram indícios de que existe um processo de “adoção” dos docentes pelas turmas da modalidade ao se familiarizem e serem protegidos pelos estudantes, o que suscita nosso compromisso com novas [e outras] questões de pesquisa. Uma dessas questões, por exemplo, seria: qual a relação com o saber do professor que motiva (na dimensão psicanalítica) os jovens e os adultos da EJA a transferirem sentimentos de família ao “adotá-lo” nas turmas da alfabetização? Fica essa pergunta, portanto, como um ponto inicial de muitas outras conversas sobre o tema em tela.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PESSATE, Leonir. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Editora Univille, 2015.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer CEB 11/2000. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: MEC, 2000.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARLOT, Bernard. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, [S. l.], v. 7, n. 13, jan./jul. 2012.
- DIEB, Messias. **Relações e saberes na escola**: os sentidos do aprender e do ensinar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L; LOMBARDI, J.C. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.77-96.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio: Revista Pedagógica**, São Paulo, 2004. Disponível em:  
<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], v. 24, n. 2, ago./dez. 2006, p. 465-488. Disponível em:  
<https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419>. Acesso em: 10 ago. 2023.

---

<sup>1</sup> Trata-se de uma pesquisa (em andamento) – Edital Bolsa de Produtividade em Pesquisa, Estímulo à Interiorização – BPI 04/2022. Processo nº. BP5-0197-00063.01.00/22, desenvolvida pelo primeiro autor.

<sup>2</sup> Termo utilizado pela Secretaria de Estado de Educação do Ceará para “reorganizar” as escolas da zona rural, redirecionando os estudantes para escolas-polo, otimizando recursos e concentrando investimentos em educação escolar nas unidades que apresentem [estrategicamente] melhor localização e condições para a oferta de matrículas em maior quantidade de estudantes.

<sup>3</sup> Adotamos práticas de letramento, em Street (2006), em vez de letramento, por discutirmos os diferentes contextos sociais, em sociedades e épocas que não podem ser compactadas num único formato.

<sup>4</sup> Expressão análoga ao que Freire (1989, p.13) diz ao afirmar que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.