

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE – UNIVALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO – GIT

Marcio Serafim da Silva

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E VÍNCULOS TERRITORIAIS:

Uma pesquisa com estudantes da EJA – Ensino Médio

Governador Valadares

2020

MARCIO SERAFIM DA SILVA

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E VÍNCULOS TERRITORIAIS:

Uma pesquisa com estudantes da EJA – Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

Governador Valadares, 28 de setembro de 2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (Orientadora)
Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE

Profa. Dra Eunice Maria Nazareth Nonato
Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE

Profa. Dra Carla Roberta Sasset Zanette
Secretaria Municipal de Educação – Caxias do Sul

Profa. Dra Cristiane Mendes Netto
Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE

Dedico este trabalho aos estudantes jovens e adultos da EJA em reconhecimento das narrativas que carregam, com seus exemplos de vida que ajudam a ressignificar minha existência. Estendo esta dedicação também à minha orientadora Prof^ª Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza pela postura impecável diante das adversidades e dos desafios que o tema letramento nos apresentou.

AGRADECIMENTOS

Ao ingressar no Programa de Mestrado em Gestão Integrada do Território, percebi que havia dado um importante passo para a realização de um sonho. Certamente existia uma consciência de que não seria fácil, por tantos desafios que surgem na vida acadêmica ao nos relacionarmos com pessoas e mundos tão diferentes.

A experiência e o aprendizado construído, neste ciclo, foram importantes para reconhecer que sempre estarei em processo de formação, e todas as pessoas que encontrei e com as quais convivi nesse caminho, certamente levaram um pouco da minha essência, assim como deixaram marcas em mim. Algumas pessoas continuarão fazendo parte da minha missão que não encerra aqui; outras trilharão novos caminhos e a todos desejo sucesso diante dos desafios que encontrarão.

Faço, aqui, meus agradecimentos:

A Deus, primeiramente, pois sem a sua presença e os ensinamentos de vida, eu jamais alcançaria as bênçãos recebidas. A Ele toda honra e glória... por ter me sustentado durante todo o processo de estudo e pesquisa.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado oferecendo apoio incondicionalmente, acreditando que seria possível realizar este sonho. E mesmo diante das dificuldades, quando não era possível, não me deixou desanimar na luta do dia a dia; sempre esteve junto de todas as formas, contribuindo para avançar nessa caminhada.

Aos estudantes da EJA, meu agradecimento a cada um deles pelas inúmeras contribuições. Esta pesquisa só foi possível porque estiveram disponíveis para participar e compartilhar um pouco de suas histórias de vida em sociedade. Portanto, os/as estudantes não apenas viabilizaram os resultados deste estudo, como também me ensinaram a compreender a vida com múltiplos significados e respeito às singularidades.

À orientadora, Profa. Dra Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, pela sua disponibilidade em contribuir diretamente com este estudo, com suas experiências acadêmicas, sua natureza pedagógica e pesquisadora, atuando sem reservas, com determinação e um profissionalismo impecável. Uma MULHER difícil de ser descrita em poucas palavras porque agrega muitos valores, pelos quais tenho profundo respeito e admirações.

Aos docentes (as) do GIT que tanto contribuíram para minha formação, agradeço pelos ensinamentos e experiências que compartilhamos juntos. Certamente agregaram valores aos resultados alcançados nesta pesquisa.

Meu agradecimento, também, às professoras da Banca de Qualificação: Profa. Ms. Elizabete Aparecida de Carvalho, Profa. Dra. Eunice Maria Nazareth Nonato e Profa. Dra. Patrícia Falco Genovez, que gentilmente contribuíram com direcionamentos para a base científica deste estudo. Possivelmente, sem a participação dessas profissionais, não alcançaríamos os resultados que hoje foram possíveis de serem construídos. Agradeço a Dra Carla Roberta Sasset Zanette, Dra Cristiane Mendes Netto pela disponibilidade em analisar, e contribuir com este estudo, participando da banca de defesa. Reitero meus agradecimentos à profa. Eunice que participa desta banca e por todos os ensinamentos compartilhados.

Deixo, ainda, meu agradecimento à Secretaria Municipal de Educação de Galileia/MG, em especial a senhora Elizabete Maria da Silva Gonçalves, porque sempre ofereceu seu apoio e compreensão durante meus estudos. Havia momentos em que os compromissos com os estudos se entrecruzavam com as responsabilidades do trabalho, contudo, sempre foi paciente comigo.

Aos mestrandos(as) que ingressaram no segundo semestre de 2018 e agora também encerram este ciclo, meu agradecimento pelas parcerias ao longo do mestrado que, por natureza interdisciplinar, nos possibilitou conhecer diferentes pessoas, socializar conhecimentos que integram a formação de cada um. Foram experiências riquíssimas que ficarão eternizadas em nossas vidas.

A todos(as), meu sincero e profundo, muito obrigado!

RESUMO

O presente estudo visa discutir acerca de uma temática relevante no que se refere à realidade educacional de jovens e adultos do Ensino Médio, no Brasil, que é a relação desses estudantes com a leitura e a escrita, abordando os desafios contemporâneos, relativos às questões territoriais implicadas no acesso à educação e nas práticas de letramento em um dado território, considerando a cultura como componente dessas práticas. O objetivo do estudo é compreender as correlações entre práticas de letramento, protagonizadas por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Médio, e os vínculos territoriais que se apresentam na constituição dessas práticas. A pesquisa assume o caráter de abordagem qualitativa e tem como campo uma escola que oferece a EJA, da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Os participantes do estudo são estudantes jovens e adultos do 3º período da EJA/Ensino Médio. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas e do grupo de *WhatsApp* da escola, direcionado à turma da EJA, criado para fins pedagógicos durante o distanciamento social, devido à pandemia do novo Coronavírus. Para a análise do conjunto de dados, foram mobilizados os conceitos de eventos e práticas de letramento. Os resultados apontaram os vínculos entre práticas de letramento e território, posto que são práticas culturais e estão implicadas nos processos de territorialização. Esses vínculos apresentaram diferenças de gênero nos territórios da casa e da igreja. Os sujeitos da EJA demonstraram competência no uso dos recursos tecnológicos como artefato constitutivo das práticas de letramento, em atendimento às demandas sociais, no ensino remoto, em função do distanciamento social. Conclui-se pela necessidade de reconhecimento e valorização das práticas de letramento cotidianas, e destaca-se a necessidade de se refletir sobre a vida de sujeitos da EJA, no contexto da pandemia que atingiu desigualmente os desiguais.

Palavras-chave: EJA. COVID-19. Práticas de Letramento. Território.

ABSTRACT

The current study aims to discuss a relevant topic that refers to the educational reality of teenagers and adults at High School in Brazil, which has a relationship with reading and writing, addressing the current challenges arising from contemporary times and taking an interest for the territorial issues found in the access to education, and for the literacy practices in a given territory, considering culture as a component of these practices. The objective of this study is to understand the correlations between literacy practices, led by students of EJA/Ensino Médio, and the territorial bonds that are presented in the constitution of these practices. The research takes on the personality of a qualitative approach and has as a field a school which offers the Education of Teenagers and Adults (EJA), of Rede Estadual Pública de Ensino Médio de Minas Gerais. The participants of this study are teenager and adult students of the third period of EJA/Ensino Médio. The data was collected through a group chat of Whatsapp of the school, aimed to the students of the EJA class, created for pedagogical purposes during social distancing caused by the Corona Virus pandemic, and for interviews. For the analysis of the data set collected, the concepts of events and literacy practices were aroused. The results indicate the bonds between literacy and territorial practices, since they are both cultural practices and are involved in the process of territorialization. In these bonds, gender differences are presented in the territories of the home and the church. The subjects of EJA demonstrate competency in the use of technological resources as a constitutive artifact of the literacy practices, in attendance of social demanding, and in remote learning, in function of social distancing. It is concluded by the need of recognition and appreciation of the practices of daily literacy, and emphasis on the need to reflect on the life of the subjects of EJA in the context of this pandemic that unjustly struck the unequal.

Key Words: EJA, COVID-19, Literacy and Territorial Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representações de práticas de leitura e escrita em contextos sociais.....	13
Figura 2 - Tela capturada durante as orientações acadêmicas realizadas de modo remoto, em 2020.....	17
figura 3 -Indicações de letramento no território galileense.....	35
Figura 4 -Vista espacial da cidade de Galileia – Minas Gerais.....	36
Figura 5 - Localização geográfica do campo de pesquisa: Escola Estadual “Levindo Valadares da Fonseca”.....	39
Figura 6 -Conjunto de figuras (humor da pedagogia remota no ensino brasileiro)	63
Figura 7 - Conjunto de emotions capturado no Grupo de WhatsApp da Turma da EJA	92

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1- Pirâmide Etária – 2010 (População de Galileia/MG)	40
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação de Escolas – Município de Galileia/MG.....	38
Tabela 2 -Recorte do Anexo III (Correção de Fluxo/ Ensino Médio) da Resolução nº 4.276/2020 - Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.....	43
Tabela 3 - Consolidado dos estudantes jovens e adultos do 3º Período da EJA- Ensino Médio da Escola Estadual “Levindo Valadares da Fonseca” 2020.....	44
Tabela 4 - Elementos básicos de Eventos e Práticas de Letramento.....	51
Tabela 5 - Eventos de Letramento nos quais os/as participantes entrevistados se envolvem...	53
Tabela 6 - Acessos e participações dos estudantes no Grupo de <i>WhatsApp</i>	79
Tabela 7 -Consolidado de acesso e participações dos estudantes no Grupo de <i>WhatsApp</i> (Instrumento de trabalho pedagógico)	80

LISTA DE SIGLAS

BH – Belo Horizonte

CAPES – Portal do Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Cadastro Projeto Plataforma Brasil

COVID – Corona Vírus Disease: (Doença do Coronavírus)

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMOJI – Símbolos que representam uma ideia, palavra ou frase completa.

GIT – Gestão Integrada do Território

EE – Escola Estadual

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MG – Minas Gerais

OMS – Organização Mundial da Saúde

PET – Plano de Estudos Tutorados

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SMS - Serviço de Mensagens Curtas

TICS – Tecnologias da Informação e Comunicação

TV – Televisão

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. LETRAMENTO E TERRITÓRIO – PERSPECTIVA DIALÓGICA	17
2.1 LETRAMENTO, PRÁTICAS DE LETRAMENTO E CONTEXTO	18
2.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO E TERRITÓRIO	28
3. PRODUZINDO OS DADOS DA PESQUISA EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL	35
3.1 GALILEIA – MINAS GERAIS	36
3.2 CAMPO DE PESQUISA.....	38
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	40
3.4 DA PRODUÇÃO DOS DADOS	45
3.4.1 Visitas à escola e encontros com a turma.....	46
3.4.2 Entrevistas	47
3.4.3 A participação no grupo de WhatsApp	49
3.5 DO PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	49
4. JOVENS E ADULTOS DA EJA OS EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO	52
4.1 EVENTOS DE LETRAMENTO NOS QUAIS OS JOVENS E ADULTOS SE ENVOLVEM.....	52
4.2 DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ANALISADAS	59
5. PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO TERRITÓRIO DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	65
5.1 PROTAGONISTAS	69
5.2 ARTEFATOS, CIRCUNSTÂNCIAS E ATIVIDADES NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NESTA SALA DE AULA.....	77
6. PRÁTICAS DE LETRAMENTO NOS TERRITÓRIOS DA CASA, DO TRABALHO E DA IGREJA.....	94
6.1 PROTAGONISTAS E ARTEFATOS	94
6.2 CIRCUNSTÂNCIAS DAS PRÁTICAS, OU PROCESSOS DE TERRITORIALIZAÇÃO IMPLICADOS.....	100
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	115
ANEXO.....	120
APÊNDICE.....	121

Ao nos direcionarmos para o sentido da reflexão interdisciplinar (PHILIPPI; SILVA, 2011) avançarmos com o pensamento crítico, a pesquisa nos apontou os aportes teóricos dos Novos Estudos de Letramento, em diálogo com autores da Geografia Cultural e autores do campo da educação.

Nessa linha epistemológica, também se aliam as narrativas das práticas de letramento vividas como educador¹, que se entrelaçam em experiências no campo da educação entre ser professor da escola pública, atuante nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Médio, e pedagogo, com experiência em gestão escolar, tantas vezes envolvido no protagonismo de lutas e conquistas pelo direito à educação para os munícipes da cidade de Galileia, Minas Gerais, cidade de moradia.

Investir nessas práticas letradas e incorporá-las à educação sempre nos trouxe o diferencial para as relações em que nos propusemos a acreditar para conquistar espaços na sociedade, construir pontes entre pessoas, apreender nas adversidades, e através de uma trajetória singular, seguir o percurso dos processos de letrar e humanizar. Nessa trajetória, tivemos o privilégio de encontrar pessoas não iguais/diferentes, porém caminhando na mesma direção para a transformação de si mesmas, do outro e do mundo.

Em um mundo em que a evolução se faz no constante transformar de pessoas e relações, a temática Estudos de Letramento tem encontrado importante espaço nos debates e pesquisas das diversas áreas do conhecimento. Essa temática se faz necessária para a compreensão dos processos históricos do comportamento social, dos múltiplos letramentos sociais e das singularidades culturais, bem como do acolhimento da temática como objeto prioritário de atenção nas políticas públicas.

O argumento desenvolvido, nesta pesquisa, baseia-se na relação entre prática de letramento e vínculos territoriais que se apresentam em diferentes contextos sociais. Esse argumento foi validado por nós, como pesquisadores inseridos em diversas práticas de letramento, ao observar as pessoas, interagir com os autores, acessar as redes, utilizar as tecnologias, exercitar a produção escrita, realizar e receber orientações, seguir normas e determinações da escola, validar os resultados, redigir o relato da pesquisa – práticas que comportam vínculos territoriais.

Ao refletir sobre os sujeitos da EJA, nos interessamos pelo modo como eles usam a leitura e a escrita em práticas cotidianas (na escola, em casa, no trabalho, na realização de tarefas

¹ O singular neste texto faz referência às vivências do mestrando. Optamos pelo uso do plural na escrita do texto pelo processo de pesquisa que envolveu mestrando e orientadora.

diversas, no uso da tecnologia, em transações comerciais etc.); práticas que também comportam vínculos territoriais.

Tomando como referência esse argumento, levantamos como **hipótese** deste estudo a constituição das práticas de letramento marcadas pelas necessidades cotidianas dos sujeitos, advindas dos diversos territórios (a casa, a mídia, o trabalho, a escola). Elas apresentam uma diversidade cultural e de gêneros discursivos, tais como: mensagens virtuais, redes sociais, acesso aos aplicativos de compras e games e etc., leituras de jornais e revistas, TVs, rádios e demais meios de comunicação utilizados na sociedade contemporânea e são diferentes para jovens e adultos.

Define-se como **problema** orientador deste estudo: quais correlações se apresentam entre as práticas de letramento vivenciadas por estudantes da EJA/ Ensino Médio do município de Galileia/MG e os territórios nos quais se inserem?

Como **objetivo geral** o estudo busca compreender as correlações entre práticas de letramento, protagonizadas por estudantes da EJA/Ensino Médio, e os vínculos territoriais que se apresentam na constituição dessas práticas.

Esse objetivo se desdobra em outros, específicos: identificar as demandas escolares de leitura e de escrita na turma de EJA; identificar as demandas não escolares de leitura e de escrita de jovens e adultos que frequentam a turma de EJA/Ensino Médio; discutir os modos de apropriação dos sujeitos nas práticas de leitura e de escrita e seus vínculos territoriais; diferenciar as práticas de letramento das pessoas jovens e das pessoas adultas, demarcando os vínculos territoriais.

Participam do estudo jovens e adultos estudantes da EJA/Ensino Médio, de uma escola pública de Galileia. Os dados foram gerados por meio de acompanhamento de atividades no grupo de *WhatsApp*, recurso utilizado para a comunicação em tempos de distanciamento social, definido como necessário pela Secretaria Estadual de Educação mediante as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS²), em consequência da Pandemia da Covid-19. Também foram realizadas entrevistas com 8 mulheres e 2 homens, estudantes dessa turma de EJA. Para análise dos dados gerados, mobilizamos os conceitos de eventos e práticas de letramento

² “A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo Novo Coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia”. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19#:~:text=As%20medidas%20para%20impedir%20a,pelo%20menos%201%20membro%20ou> . Acesso em: 12 de setembro de. 2020.

(HEATH, 1982) e estivemos atentos aos protagonistas, aos artefatos e às circunstâncias dessas práticas (HAMILTON, 2000).

Além desta seção introdutória, o texto se desdobra em um capítulo que situa o/a leitor/a sobre a temática do letramento e o diálogo interdisciplinar com o território. Em outro capítulo, apresenta-se a dinâmica da produção de dados da pesquisa em tempos de distanciamento social. A análise se organiza em três capítulos: jovens e adultos da EJA e os eventos-práticas de letramento; práticas de letramento no território do ensino remoto em tempos de pandemia; práticas de letramento de jovens e adultos da EJA, em casa, no trabalho e na igreja.

Nas conclusões, refletimos sobre as práticas e os vínculos territoriais. Esperamos que esta pesquisa contribua para o campo da educação, dos estudos sobre letramento e para o campo da Geografia Cultural, e esperamos que o trabalho empreendido reafirme a EJA como um direito, e a educação como uma prática humana e humanizadora.

2 LETRAMENTO E TERRITÓRIO – PERSPECTIVA DIALÓGICA

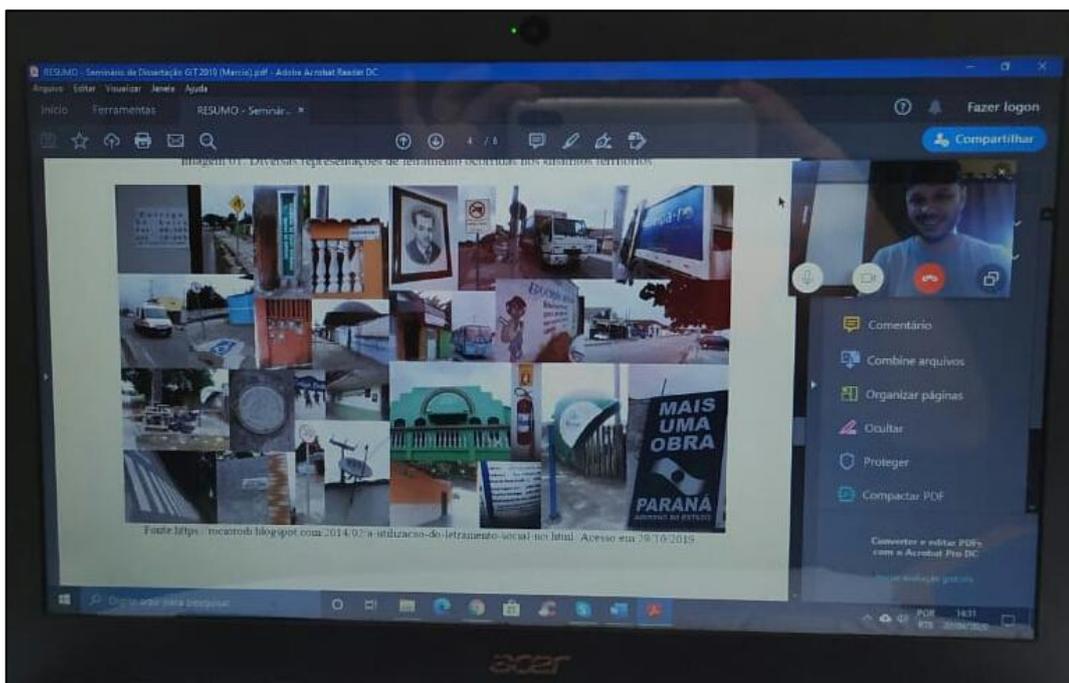


Figura 2: Tela capturada durante as orientações acadêmicas realizadas de modo remoto, em 2020.

A figura 1, que abre este capítulo, é uma captura de um dos encontros de orientação, no qual orientadora e orientando discutiam sobre práticas de letramento e território. Nesse encontro virtual, realizado em função da COVID-19, nos demos conta de que acionamos práticas de letramento acadêmico, enquanto debatíamos as relações entre letramento e território. Assim, entramos em um novo território, com novas regras, às quais nos adequamos e operacionalizamos novas ferramentas, apropriando-nos de tecnologias para adesão às relações inteiramente virtuais, antes não consideradas essenciais para garantir o desenvolvimento da pesquisa.

Porém, no atual contexto de pandemia e com os reflexos que agravam ainda mais as crises sociais existentes, as estratégias de trabalho adotadas virtualmente tornaram-se imprescindíveis para a realização desta pesquisa e provocaram em nós outros questionamentos sobre acesso, direitos, uso das tecnologias digitais no campo da educação e nas práticas de letramento; as vividas por nós e as que nos dispusemos a analisar.

Para situar o leitor na complexidade das relações entre letramento e território e na interação social entre os sujeitos implicados nos atos de leitura e de escrita, a figura 1, em um território virtual, evoca diferentes situações cotidianas, através de códigos linguísticos escritos

e iconográficos, representados por placas, sinais de trânsito, propagandas etc. Esses reafirmam o uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais.

Este capítulo se organiza em duas seções. Na primeira, apresentamos as ferramentas conceituais que buscamos no campo do letramento e o modo como refletimos a partir dessas ferramentas, sobre a atenção a ser dada aos contextos das práticas de letramento que é objeto de discussão. Na segunda seção, nos apropriamos de ferramentas conceituais que tomamos do campo dos Estudos Territoriais.

2.1 LETRAMENTO, PRÁTICAS DE LETRAMENTO E CONTEXTO

Pode-se localizar, no campo dos estudos sobre letramento, um conjunto de autores que o abordam como prática social e se voltam para os usos sociais da leitura e escrita, em diálogo com os campos da antropologia, da sociologia, da linguagem e da história, como (BARTON; HAMILTON; 1998, 2000; HEATH, 1982; KLEIMAN, 1995; MASAGÃO, 1999; 2003; SOARES, 2004; STREET, 1984, 2014; ROJO, 2009; ROJO; MOURA 2012; RIBEIRO; LIMA; BATISTA, 2015).

Para compreendermos as interações sociocomunicativas, construídas pelos sujeitos nos diferentes contextos discursivos durante as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em sociedade, fundamentaremos o diálogo aqui pretendido acerca dos letramentos, a partir de observações de textos escritos sobre “como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais” (STREET, 2014, p.09).

Ao explorar o acesso às discussões e às contribuições conceituais no campo dos estudos sobre letramento, para compreender as práticas de leitura e escrita de jovens e adultos, reconhece-se a importância dada aos usos da leitura, da escrita e dos diálogos teóricos no próprio campo do letramento. A esse respeito Street (2014) enfatiza que uma literatura oferece

um tratamento culturalmente mais sensível e afinado de como as pessoas usavam o letramento e o que ele significava para elas em suas vidas diárias e relações sociais [que] poderia ser encontrada na tradição do ‘Estudos Culturais’, ela mesma influenciada pela antropologia, minha disciplina, mais consciente das tradições textuais e de seus encaixes sociais. (STREET, 2014, p.69, aspas do original).

Reconhecendo esse campo de estudos, partiremos da concepção de que o letramento é, sobretudo, uma atividade localizada: “como toda atividade humana, o letramento é

essencialmente social e está localizado na interação entre as pessoas”³(BARTON; HAMILTON; 1998, p. 03).

Assim, o argumento, nesta pesquisa, baseia-se na relação entre prática de letramento e contexto. Interessa-nos o modo como as pessoas usam a leitura e a escrita no dia a dia para realizar atividades diversas como: receber e responder e-mails, atender e resolver demandas de trabalho, realizar tarefas domésticas, preencher formulários, manusear o celular, utilizar o computador, produzir um currículo, orientar-se por manuais diversos, realizar compras, acessar as redes sociais, utilizar caixas eletrônicos e efetuar transações financeiras, pesquisar receitas culinárias e infinitas atividades de leitura e de escrita que fazem parte do cotidiano “como saberes situados nas pessoas para resolverem problemas mediados pela escrita” (STREET, 2014, p.69).

Nessa perspectiva, compreende-se letramento como práticas de leitura e de escrita contextualizadas na sociedade, marcadas por relações de poder. Por isso, essas práticas se desenvolvem em determinadas condições ideológicas, considerando as culturas locais e as questões de identidade em que as pessoas utilizam a linguagem escrita como parte de suas vidas, sobrepondo-se aos modos como se relacionam com as atividades no cotidiano.

Investigadores que se debruçam sobre práticas de letramento compreendem que “em vez de focar no que é universal, a pesquisa sobre práticas de letramento, precisa se concentrar no particular”⁴ (BARTON; HAMILTON, 1998, p. XIV). Assim, com relação à natureza social do letramento, destacamos que a linguagem escrita reforça a ideia de senso de lugar, como as caracterizações locais se organizam, compõem e transformam as vidas das pessoas. Basta observar como um grupo de pessoas usa a escrita e a leitura diariamente em comunidade, incluindo ferramentas tecnológicas como computador, tablete, celular e outros recursos tecnológicos disponíveis na sociedade contemporânea, e como a tecnologia amplia as possibilidades e as formas de comunicar e interagir entre as pessoas.

Dentre as observações e análises de estudos sobre letramento que o reconhecem como práticas sociais, destacamos as contribuições de Brian Street (1984, 2007, 2013 2014), que aparece como um dos autores que se destaca com abordagens sobre os Novos Estudos sobre o Letramento. Os estudos do autor defendem a natureza ideológica do letramento, contrapondo

³ Like all human activity, literacy is essentially social and is located in the interaction between people (BARTON; HAMILTON; 1998, p. 3). Tradução própria.

⁴ Instead of focusing on what is universal, research on literacy practices, needs to focus on the particular (BARTON; HAMILTON, 1998, p. XIV). Tradução própria.

essa natureza à interpretação autônoma que aparece nos discursos de profissionais da educação, instituições, cientistas e governos.

Esclarecemos que, de acordo com Street (2014), o letramento autônomo possui características unilaterais, associadas ao impacto de habilidades técnicas de leitura e de escrita com pretensões de caráter textual neutro e possui objetivos relacionados aos interesses políticos e pedagógicos. O autor afirma que o letramento autônomo está impregnado de uma visão etnocêntrica e hierárquica, porque centraliza uma perspectiva particular de letramento em relação às diversas maneiras que o “letrar” se constitui nas práticas e ao sentido dado a elas pelos sujeitos. O autor denuncia esse modelo quando afirma que:

além dos traços óbvios do modelo ‘colonial’ de transmissão de letramento, também é importante levar em conta algum grau de ‘dominação interna’ dos modos como são conduzidas as campanhas de alfabetização. As dimensões primárias dessa nova estrutura de poder implicam a hegemonia das áreas urbanas sobre as rurais, dos homens sobre as mulheres e das elites centrais sobre as populações locais... Para compreender os processos de transmissão de letramento nesses contextos, não basta analisar o papel do colonialismo, também é necessário desenvolver modos de conhecer as estruturas do poder e as culturas locais. (STREET, 2014, p. 249, aspas do original).

Em contraposição às experiências associadas à escolarização e à pedagogia, Street (2014) fundamenta o modelo ideológico de letramento constituído como fenômeno social e fundamentos etnográficos, a partir de fatos históricos e aspectos culturais da vida local em sociedade. Portanto, como o autor argumenta em seus primeiros escritos “é um processo social, no qual determinadas tecnologias construídas socialmente são usadas dentro de estruturas institucionais específicas para fins sociais específicos”⁵ (STREET, 1984, p. 97).

Assim, compreendemos o letramento como um processo social que possibilita apreender tensões nos movimentos das relações humanas e sociedade, em que a leitura e a escrita, nos distintos contextos, surgem como práticas para fins sociais específicos. Nesse sentido, o autor conceitualmente critica o modelo de letramento autônomo que contribui com a concepção restrita do exercício pedagógico, quando o domínio da leitura e da escrita constituem fins para formação de sujeitos alfabetizados, decodificadores e mecânicos.

Independentemente do contexto social, a legitimidade do “letramento autônomo” está apenas na análise das capacidades cognitivas individuais de como as pessoas se relacionam com

⁵ But literacy, of course, is more than just the technology in which it manifests itself. No material has served to define the literacy itself. It is a social process, in which certain socially constructed technologies are used within specific institutional structures for specific social purposes (STREET, 1984, p. 97). Tradução própria

os textos escritos; portanto, uma projeção cognitiva unilateral, com esforços avaliativos e formas homogêneas que desconsideram as relações entre os sujeitos, a sociedade e o mundo.

Street (2014), na contramão da proposta singular, reprodutiva e paternalista, sugere reconhecer a multiplicidade das práticas de leitura e de escrita em uma nova visão de letramento, com impactos culturais, estruturas políticas e econômicas, convencionando, assim, o letramento ideológico que ressalta a importância do processo de socialização na construção significativa das práticas de letramento, e portanto, se preocupando com as instituições gerais da sociedade por meio das quais esse fenômeno acontece.

Um modelo ‘ideológico’, por outro lado, força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento em “si mesmo”. Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. (STREET, 2014, p. 44, aspas do original).

Ao criticar os estudos sobre letramento com a forma “autônoma” (STREET, 1984; 2014) e defender o letramento “ideológico”, o autor propõe o letramento como um ato social desde sua gênese. Portanto, não é dado, não é neutro e tem efeitos nos contextos sociais, posto que “há muitas maneiras pelas quais a aquisição do letramento afeta uma sociedade” (STREET, 2014, p.45).

O autor refuta as perspectivas do modelo autônomo que estreita as relações sociais para uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associado ao progresso social com estratégias dominantes e colonialistas. Além disso, considera o letramento ideológico a partir dos “sistemas de escrita para uma análise histórica e social da natureza da mentalidade humana ... do pensamento crítico e da abstração” (STREET, 2014, p.165).

Nessa perspectiva, Street (2014) discute o modelo ideológico de letramento, considerando que as práticas de leitura e de escrita são resultados das relações discursivas entre as pessoas, da cultura local e dos modos de vida. Portanto, “os sujeitos estão imersos em um armazém de conceitos, convenções e práticas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições” (STREET, 2014, p.09) como, por exemplo, os usos e costumes locais, as interações entre grupos de pessoas, as questões de identidade e por isso “as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (IDEM).

Nessa compreensão de cunho social e cultural do letramento é importante reconhecer seu caráter ideológico e refletir sobre o ato da leitura e da escrita como significativo para as

pessoas, e que práticas em sociedade influenciam o seu uso, a aprendizagem e a formação cidadã.

Conforme argumenta Street (2014), o conjunto de práticas de leitura e de escrita pode ser inferido a partir de eventos que são mediados pela escrita, estão associados a diferentes domínios da vida, são modelados pelas instituições sociais e por relações de poder. São práticas intencionais, historicamente situadas e se estabelecem por meio de relações circunscritas a demandas, necessidades pessoais e sociais, em situações distintas, fora do ambiente escolar, ou nesse ambiente, no qual a leitura e a escrita respondem a determinados fins e objetivos, como argumentam estudiosos do campo dos Novos Estudos sobre Letramento (HEATH, 1982; STREET, 1984; BARTON; HAMILTON; 1998, 2000; KLEIMAN, 1995; MASAGÃO, 1999; 2003; SOARES, 2004; STREET, 1984, 2014; ROJO; MOURA 2012; RIBEIRO; LIMA; BATISTA, 2015).

Ao mencionarmos o caráter múltiplo das práticas letradas e a natureza social do letramento, situaremos o entendimento sobre os eventos e práticas de letramento. Segundo Heath (1982), o termo eventos de letramento é a ocasião em que a escrita constitui a natureza da comunicação em sociedade, ou seja, é o processo de interação social em que as pessoas estão usando a leitura e a escrita em lugares e tempos particulares. Portanto, sempre que um texto escrito mediar uma atividade social, aí acontece um evento de letramento.

Eventos de letramento são atividades em que o letramento desempenha um papel. Geralmente existe um texto escrito, ou textos, que é central para a atividade e falas em torno do texto. Eventos são episódios que emergem das práticas e são definidas por elas ⁶. (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 8).

Por outro lado, as práticas de letramento incorporam os eventos como uma extensão empírica e abstração nas interações sociais em diferentes contextos, de modo que percebemos o desenvolvimento dos indivíduos. E tais habilidades intensificam-se, em função dos usos da leitura e da escrita no cotidiano.

O conceito de práticas de letramento tenta tanto tratar os eventos quanto os padrões que tem a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento, conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. (STREET, 2003, p.17).

⁶ Literacy events are activities in which literacy plays a role. There is usually a written text, or texts, that is central to the activity and speech around the text. Events are episodes that emerge from practices and are defined by them (Barton; Hamilton, 1998, p. 8). Tradução própria.

O letramento se traduz em comportamentos socioculturais de utilização da linguagem escrita por meio dos quais as pessoas regem suas vidas. Esses comportamentos envolvem valores, atitudes, sentimentos e conectam-se entre si, regulando o uso e a distribuição de textos e determinando quem pode produzir e ter acesso a eles. Portanto, ao discutirmos os estudos de letramento, língua, contextos e cultura, consideramos que são termos indissociáveis, sendo imprescindível compreender que estão de alguma forma relacionados com determinadas concepções de mundo e não com outras práticas de leitura e de escrita autônomas, que mobilizam relações sociais intrínsecas aos interesses centralizados do poder e respectivas práticas dominantes na sociedade.

Tomando como referência essas reflexões teóricas sobre letramento, práticas de letramento e contexto, não basta apenas descrever a variedade e as riquezas das práticas (aliás impossíveis de serem traduzidas em palavras) quando se lê ou se escreve em função das atividades do cotidiano das pessoas. É preciso compreender o papel primordial das relações de poder contidas nas práticas de letramento e quais transformações causam no meio social (STREET, 2014). Assim, a compreensão que os sujeitos possuem de suas leituras e escritas é um aspecto importante de sua aprendizagem, porque guia as próprias ações e modifica sua realidade de vida.

Há uma complexidade nas práticas de letramento, e considerando o seu caráter plural, Street (2014) enfatiza a necessidade de reconhecê-lo como um ato autônomo. Ao enfatizar a proposição do modelo ideológico, ele o faz “com vistas a dar conta dessa complexidade e a entender o que significa o letramento para as pessoas que o adquirem” (STREET, 2014, p.53).

Ribeiro (1999), em conjunto com outros autores, ao argumentar sobre a alfabetização de jovens e adultos e fazer uma retrospectiva da temática de letramento, compartilha o pensamento de Street quando afirma que o importante é o que o sujeito faz com a escrita, ou seja, como a utiliza em práticas e contextos específicos e que recursos culturais ela coloca à disposição, em favor das transformações não apenas individuais mas amplamente sociais, para obter melhores condições de vida e para responder às demandas surgidas a partir do convívio social.

A autora destaca que

o foco dos estudos de letramento é a variedade das práticas de linguística de maneira geral, e suas consequências na formação de perfis cognitivos, hábitos e valores que integram, reforçando-se mutuamente outros padrões culturais, como a organização do tempo e do espaço, as estratégias de solução de problemas, as relações de grupos e etc. (RIBEIRO, 1999, p. 36).

Cabe, aqui, uma distinção entre alfabetização como domínio da tecnologia da leitura e da escrita, muitas vezes presente em nossa tradição ocidental, a escola como locus e o letramento que se interessa pelo modo como as pessoas e os grupos humanos utilizam a leitura e a escrita, os aspectos culturais, as relações de poder implicadas em seu uso (RIBEIRO, 1999; SOARES, 2003; STREET, 1984). Ambos os processos sempre estiveram presentes na vida das pessoas e diante das transformações humanas e das mudanças sociais, percebemos a necessidade de pontuarmos a distinção entre o que é alfabetizar e o que é letrar, embora reconheçamos, nesta pesquisa, que cada processo contribui mutuamente para o desenvolvimento cidadão e social.

Soares (1999, 2003, 2004) destaca que a adequação ao termo letramento faz-se pela necessidade de distinguir, não os sujeitos que não sabem reconhecer os símbolos e por isso não conseguem ler e escrever, e sim aqueles que embora não dominem a tecnologia escrita (como alfabetizados), conseguem nas práticas sociais, de algum modo, relacionar-se com a leitura e a escrita. Soares (2003, p. 99) reconhece a escolarização com relação ao letramento e discute a “escolarização como evidente e decisiva na promoção do letramento”.

Para Rojo e Moura (2012, p.48), “o conceito de letramento abre o horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares... Se este é um fenômeno social devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita.” Nesta compreensão consideramos que o processo de letramento está inerente as relações sociais, portanto, condições de quem e envolve com as práticas sociais situadas em contextos. .

A pedagogia que leva em conta os multiletramentos incorpora a prática situada e embasada na experiência da criança, aberta à conceituação que propõe o dialogismo e análise crítica, transformando as práticas de leitura e escrita em práticas sociais que levem à construção e uso dos conhecimentos adquiridos. (ROJO; MOURA, 2012, p. 53).

Desse modo, o letramento faz referência à compreensão de distintas ferramentas linguísticas e interações sociais, destacando a habilidade de interpretação em prol do discernimento das informações utilizadas ou aplicadas nas atividades do cotidiano social, que implicam habilidades de leitura e escrita variadas para

interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória... sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias e objetivos. (SOARES, 2003, p.92).

Constata-se, pois, que as atividades que envolvem o uso da linguagem escrita como processos de letramento não são distintas das outras atividades da vida no cotidiano social. O processo, aqui, torna-se um exercício coletivo porque envolve vários sujeitos, com saberes diversos, que são mobilizados de acordo com os interesses, intenções e objetivos individuais.

A autora Ângela Kleiman (1995) esclarece que, mesmo antes de ingressarem no ambiente escolar, os indivíduos já são participantes de atividades cotidianas de grupos sociais distintos e, portanto, já pertencem a uma cultura letrada. E ainda afirma que “o letramento é considerado enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11).

Kleiman (1995) afirma que “o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 20). A autora defende uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita no meio social. Assim, busca refletir o processo de desenvolvimento e o uso do sistema da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita, refletindo sobre as diversas mudanças e transformações sociais.

Letramento é, pois, um conjunto de práticas com objetivos específicos e em contextos específicos, que envolvem a leitura e a escrita. A escola, por sua vez, seria apenas uma agência de letramento dentre várias outras e realizaria apenas algumas práticas de letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2003; ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012).

No que concerne ao letramento no mundo contemporâneo, faz-se necessário refletir sobre a utilização de novas tecnologias. A globalização permitiu, tanto a difusão de tecnologias quanto de informações. No entanto, quando os indivíduos não possuem o discernimento necessário para usufruir de forma efetiva de todos os recursos disponíveis, estes se tornam inutilizáveis. Tais procedimentos passam a exigir dos sujeitos o desenvolvimento de diferentes habilidades de interação, possibilitando áreas de estudo relacionadas com os novos letramentos, ou os múltiplos letramentos, como tem sido vivenciado atualmente e tratado nos recentes estudos e pesquisas que abarcam a temática (ROJO; MOURA, 2012).

Dessa forma, a sociedade contemporânea é composta por multiletramentos, sejam eles de cunho de escrita ou de imagem, impressos ou digitais, que visam responder às demandas sociais oriundas das ligeiras transformações que ocorrem ao longo do tempo (ROJO; MOURA, 2012).

O conjunto de estudos sobre letramento, realizado por estudiosos ao longo do tempo para compreender os impactos cognitivos e culturais e suas relações com as práticas de letramento, considerando os Novos Estudos de Letramento, tem ampliado as discussões e reflexões metodológicas para o campo de pesquisas humanas, no sentido de compreender o letramento como múltiplo, em contextos de práticas sociais, incluindo nesse sentido a mediação feita pelas tecnologias digitais (ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012).

Partindo da compreensão do letramento como ideológico, interessa-nos, neste estudo, o que o sujeito faz com a escrita, ou seja, como a utiliza em práticas e contextos específicos e que recursos culturais o uso da leitura e da escrita coloca à disposição em favor das transformações, não apenas individuais, mas amplamente sociais, para obter melhores condições de vida e para responder às demandas surgidas a partir do convívio social, mediadas ou não pelo uso das tecnologias digitais.

Assim, acreditamos na relevância do caráter social do letramento para a presente discussão. Sabemos que certos padrões culturais relacionados ao uso da leitura e da escrita influenciam os modos de vida dos indivíduos, ampliando ou limitando as possibilidades de ações nos diferentes contextos sociais.

De acordo com o ponto de vista ideológico, defendido pelo conjunto de autores aqui selecionados para a composição dos estudos, pressupõe-se que à proporção que os eventos e as práticas acontecem e os modos como as pessoas usam socialmente os textos em variedade, compreende-se que o letramento não é unilateral diante dos contextos; portanto, sofre variações ao longo do tempo.

Ao observarmos as perspectivas ideológicas de letramento, levando em consideração as relações de poder, entendemos que há um grande desafio que é compreender a escrita, para além do ponto de vista psicolinguístico. É preciso considerar também os aspectos antropológicos, históricos e culturais. A partir do surgimento das tecnologias digitais em contextos sociais inerentes às transformações do mundo contemporâneo, as relações humanas mudaram, abriram espaços para interações, experiências sociais diversas e permearam novas possibilidades de expressões comunicativas.

Dessa forma, o exercício dessas reflexões nos leva à compreensão de que práticas de letramento vinculam atividades socioculturais e envolvem estruturas de poder não apenas se limitando a fatores singulares pedagógicos e cognitivos, mas também a aspectos identitários (STREET, 2007, 2014).

Hoje, no Brasil, empreende-se esforços para que a universalização da educação de crianças e adolescentes seja, mas a escolarização de jovens acima de 18 anos e pessoas adultas

é ainda uma meta a ser efetivada (BRASIL, 2014), o que impõe a jovens e adultos maior esforço para o uso cotidiano de práticas de leitura e escrita.

Como professor da rede pública, percebo que a aquisição do domínio da leitura e da escrita não se realiza da mesma forma para todas as pessoas. Na maioria das vezes, as dificuldades dos estudantes estão relacionadas às metodologias unilaterais de ensino que desconsideram os sujeitos e suas práticas sociais. Assim, o trabalho com a leitura e a escrita para jovens e adultos depende muito do reconhecimento da identidade pessoal e cultural dos sujeitos.

Portanto, pensar no letramento como meio de ensino e de aprendizagem é ir além da simples transmissão de hábitos sociais ou técnicas de leitura e escrita. A escolarização é esperança, diz Rojo (2009): “defendo que os objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 11).

Assim, interessa-nos, neste estudo, tomar o letramento sob o viés do modelo ideológico. Preocupa-nos como um grupo específico, em diferentes territórios, utiliza as práticas de leitura e escrita. Assim interessa-nos ao discutir letramento, na pluralização do termo como Street o faz, refletir sobre “como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais” (STREET, 2014, p. 9).

Batista; Galvão (2011) afirmam que a leitura e a escrita não constituem “uma disciplina autônoma, mas apenas um objeto de estudo diferentemente construído e parcelado por um conjunto de disciplinas” (p.11). Os autores citam o interesse dos campos da Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Fisiologia, Linguagem e pode-se, com os novos estudos nesse campo, identificar as contribuições da Antropologia (STREET, 2014), com atenção aos grupos humanos, buscando compreender a leitura e a escrita nas relações sociais e na cultura.

A leitura de autores do letramento evidencia os recortes territoriais (os grupos que não dominam a leitura e a escrita; a leitura e escrita na escola; a leitura e escrita nas comunidades quilombolas, indígenas, etc.) e os diversos letramentos na sociedade urbana que consideram “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO; MOURA, 2012, p.13).

Ao compreender o letramento como “termos de práticas concretas e sociais, ou seja, as práticas letradas como produtos da cultura, da história e dos discursos” (STREET, 2014, p. 9), pode-se afirmar que essas práticas são também produtos do território. Essa compreensão nos aproxima da Geografia Humana e Cultural que será discutida na próxima seção.

2.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO E TERRITÓRIO

Ao discutirmos letramento e práticas de letramento em diversos contextos sociais, constatamos que a função social da leitura e da escrita responde a demandas do território e se constrói a partir dele. Diante desse entendimento, compartilhamos as seguintes considerações: “ler permite viajar no espaço, conhecer outras maneiras de ver e dizer, outras ideias. Ler e escrever são atividades inquietantes, às vezes subversivas” (CLAVAL,2014, p.79).

Assim, tomando como referência a Geografia Humana, partimos da ideia de que homens, mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos vivem em sociedade letrada, usam a leitura e a escrita em função de necessidades sociais, atividades políticas, culturais, de lazer, religiosas, escolares, de trabalho, dentre outras, em um dado território.

O geógrafo Paul Claval (2014) afirma que trabalhar com o território possibilita a exploração de um renovado campo de conhecimento associado aos aspectos culturais e geográficos, que prioriza a cultura nas relações entre os homens e o meio, o que encontramos, também, nos estudos sobre o letramento. O autor nos estimula a fazer reflexões construtivas sobre o território.

O mundo em que o homem vive é feito tanto de palavras e proposições quanto de água, terra, fogo e ar. Serve ao discurso e se abastece da transmissão dos valores. O ambiente em que as sociedades evoluem é uma construção que se exprime pela palavra: a lógica que os homens lhe atribuem provém, em parte, das regras que regem a composição de seus discursos. (CLAVAL, 2014, p. 21).

De acordo com o autor, a geografia é caracterizada pelos estudos dos manifestos culturais relacionados à religião, ao trabalho, às crenças e rituais, às artes, enfim, ao modo de vida e às ideias de um grupo social. Assim, o principal objetivo da Geografia Cultural, segundo Claval (1999; 2014), é entender os homens, a sociedade e tentar incorporar seus significados e conhecimentos à vida cotidiana.

Os estudos de Claval (1999, 2014) ainda abordam o território em um contexto de múltiplas territorialidades não só político-econômicas e coletivas, mas também culturais e individuais. Em suma, a cultura assume o papel de resultado do sujeito vivendo em sociedade e transformando o meio para satisfazer as próprias necessidades.

A geografia humana estuda a distribuição dos homens, de suas atividades e de suas obras na superfície da terra, e tenta explicá-la pelo modo como os grupos se inserem no ambiente, como o exploram e o transformam, o geógrafo debruça-se sobre os laços que os indivíduos tecem entre si, sobre as maneiras como instituem a sociedade, como a organizam e como a identificam ao território no qual vivem ou que sonham. (CLAVAL, 2014, p.19).

Na busca por alinhar as questões conceituais aos estudos de letramento e território, buscamos em Claval (2014) as discussões sobre a escrita. O autor afirma que a escrita permitiu às sociedades contemporâneas vencer o tempo e o espaço, apesar de configurar-se como um fator de desigualdade social. Dessa forma, por muito tempo, o acesso à cultura e à escrita foi restrito a grupos minoritários e elitizados. Diante da real situação, percebe-se a limitação à difusão do saber ler e escrever e mais ainda do conhecimento científico, por serem reservados a uma elite como fonte e meio de hierarquias e influências sociais.

O autor destaca que nas sociedades onde predominavam a oralidade havia igualdade de acesso à cultura. Porém, com o surgimento da linguagem escrita, aconteceram mudanças e outras perspectivas surgiram. As culturas populares continuaram a se informar através da linguagem oral em contraposição aos conhecimentos transmitidos por escrito, que foram dominados pelas elites. “Um dualismo caracteriza assim todas as sociedades históricas. É preciso aguardar pelos processos evolutivos do papel e ainda séculos para que todas as crianças fossem à escola: uma democracia todos os cidadãos devem saber ler” (CLAVAL, 2014, p. 78).

Segundo o autor, o interesse pela temática se estende aos diversos aspectos políticos, econômicos e sociais, pela complexidade dos estudos relacionados ao homem, à sociedade e às possíveis reflexões que interagem na ligação central cultura/território.

A respeito do negligenciamento da cultura, e pode-se refletir sobre as comunidades orais e das dificuldades dos geógrafos estudarem a linguagem como prática nos territórios deve-se, segundo o autor, a um desconhecimento sobre de crenças e tradições, privilegiando-se “o interesse pelos objetos em ênfase sobre a civilização material. Portanto, uma ênfase sobre as relações entre os grupos humanos e o seu ambiente, daí a disposição de ignorar as dimensões subjetivas do homem (CLAVAL, 2011, p. 06).

Inicialmente, há pois, no campo da Geografia, pela marca do Positivismo, a desconsideração sobre a cultura e as práticas culturais que permeiam a organização da vida humana nos territórios: “desde o século XVII a ciência desenvolveu-se o conhecimento liberado das determinações culturais, havia a concepção de que precisava esquecer os conhecimentos locais e criar uma nova linguagem sem referências às crenças comuns” (CLAVAL, 2011, p. 05).

No campo da Geografia, a abordagem cultural surge no início do século XX com o interesse dos geógrafos pela cultura, pelos símbolos, pelas dimensões subjetivas dos/nos grupos humanos impregnadas de sentidos, histórias, memórias, cultura como transmissão e processo, reconhecimento das identidades, ideologias e relações de poder (CLAVAL, 2011, 2014).

O autor argumenta que, diante do progresso tecnológico e das pesquisas, os meios de comunicação e a uniformização das técnicas evoluíram rapidamente. Nesse contexto, a importância das relações humanas é reconhecida na construção das realidades sociais. Assim, fortalece a concepção da dimensão simbólica que se fundamenta na ideia de que é inerente aos seres humanos a capacidade de se expressar por meio das distintas linguagens, crenças, valores e práticas do cotidiano (CLAVAL, 2014).

Compreende-se que a ação humana é socialmente elaborada por meio de símbolos, que interagidos ao meio social, constituem significados que mudam conforme os diferentes contextos sociais e históricos, as relações de poder, o reconhecimento das diferenças, da força dos movimentos sociais, dos debates de gênero, racismo, segregação, da exclusão social. Cultura, nesse sentido, é “também arma de conflito entre as várias componentes da sociedade (...) ferramenta para organizar a resistência dos grupos dominados” (CLAVAL, 2011, p.11).

Entende-se que essa abordagem reconhece a igualdade entre distintas culturas com enfoque nas dimensões simbólicas, na confrontação, tomando como base as experiências humanas relacionadas às práticas sociais que explicam a construção dos indivíduos, da sociedade, do espaço e dos sistemas interativos da vida moderna e pode explicar, também, as práticas de leitura e escrita de um dado grupo. Portanto, a relação entre os indivíduos e o meio no qual os mesmos estão inseridos, enfatiza o quanto a identidade se impregna de valores a depender das relações sociais que são firmadas, e como esses aspectos identitários se ligam a relações de poder, a ideias construídas sobre lugares sociais de mulheres e homens, por exemplo, de pessoas não alfabetizadas, etc.

Logo, não há indivíduo ou grupo social sem território, e portanto, território, sem cultura ou relações de poder. A relação territorial entre os indivíduos assume, em um dado contexto histórico, caráter mais material ou mais simbólico, de acordo com o modo como cada pessoa se territorializa, nas condições que se apresentam (HAESBAERT, 2004).

Haesbaert, na décima primeira edição do livro, “O mito da desterritorialização”, argumenta que os geógrafos se preocupam:

em elucidar as questões atinentes à dimensão espacial e à territorialidade enquanto componentes indissociáveis à condição humana ... Sociedade e espaço social são dimensões gêmeas. Não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, ‘territorial’. (HAESBAERT, 2019, p. 20, grifos do original).

Em suas discussões, o autor, ao tratar de território, aborda uma concepção simbólico-cultural, associando “o território como uma construção histórica e, portanto, social, a partir das

relações de poder (concreto e simbólico) que envolvem, concomitantemente sociedade e espaço geográfico” (HAESBAERT; LIMONAD, 2007, p. 42). Portanto, na forma de compreender a apropriação dos territórios pelos sujeitos encontra-se a territorialidade que “está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas se organizam no espaço e como dão significado ao lugar” (HAESBAERT, 2014, p. 59).

Ao refletirmos sobre as relações que constituem os territórios e as territorialidades de estudantes jovens e adultos do Ensino Médio da EJA, podemos perceber diferentes dinâmicas sociais e culturais presentes no processo de ensino e aprendizagem remoto, através da participação e interpretação de mundo trazida pelos alunos durante o acompanhamento pedagógico das mídias e as interações no grupo de *WhatsApp*, como demonstrado na análise.

Nas diferentes formas de interação dos estudantes da EJA durante as orientações de estudos, monitoramento e resolução das atividades pedagógicas, os sujeitos expressam suas territorialidades, que por vez se multiplicam significando as relações sociais. Cada estudante possui a própria maneira de compreender o território diante dos contextos sociais e culturais vividos por eles no espaço e no tempo escolar, “ no sentido de que as relações sociais são espacial ou geograficamente mediadas, e que a territorialidade ou a “contextualização territorial” é inerente à condição humana”(HAESBAERT, 2019, p.78).

Ao falar de territorialidade nesses contextos educacionais, “estar-se-ia dando ênfase ao caráter simbólico, ainda que ele não seja elemento dominante e muito menos esgote as características do território”. Portanto, compreende-se que o território está “indissociável a dimensão simbólica ou cultural em sentido estrito, e uma dimensão material, de natureza predominantemente econômico-política” (HAESBAERT, 2019, p. 74).

Assim, consideramos que as relações territoriais tecidas pelos estudantes da EJA do Ensino Médio estão carregadas não apenas de valores materiais, como também de valores condicionados às impressões afetivas, éticas, culturais simbólicas, marcadas pelos espaços escolares físicos ou virtuais.

Em contextos atuais de ensino impostos pela pandemia de COVID-19, os estudantes da EJA encontraram mudanças no acesso ao ensino e passaram a conviver mais com os territórios virtuais, apropriando-se desses, por meios dos artefatos socioculturais.

O autor argumenta que as modificações contemporâneas advindas da globalização e das redes digitais permitem maior conexão, não constituem mais um mosaico padrão de territórios-zona, e sim uma gama de territórios-rede. Esse processo é marcado pela descontinuidade e pela fragmentação espacial, que possibilitam a passagem constante de um território a outro (HAESBAERT, 2004). O autor apresenta que

a multiterritorialidade é, se não a forma dominante, pelo menos a forma contemporânea ou “pós-moderna” da reterritorialização, a qual muitos autores, equivocadamente, preferem caracterizar como desterritorialização. Ela é consequência direta da predominância dos territórios-rede, sobrepostos e descontínuos, sobre os territórios-zona, exclusivistas e contínuos, que marcaram aquilo que se pode denominar de modernidade clássica, dominada pela lógica territorial exclusivista de padrão estatal. (HAESBAERT, 2004, p. 19).

Haesbaert (2004, 2019) enfatiza a multidimensionalidade do território que entrecruza movimentos políticos, culturais e econômicos. Dentre os fenômenos que se desdobram a partir do território e respectiva territorialidade, as práticas de letramento com caráter ideológico, por sua vez, entrelaçam características aos movimentos da Geografia Humana, no sentido de que é, sobretudo, uma construção de natureza histórica e social, a partir das relações de poder que se movimentam pela sociedade e o espaço geográfico. Portanto, uma construção contínua de identidades culturais de indivíduos em sociedade.

O território compõe de forma indissociável a reprodução dos grupos sociais, no sentido de que as relações sociais são espacial ou geograficamente mediadas, e de que a territorialidade ou a ‘contextualização territorial’ é inerente à condição humana. Embora muito variável suas manifestações, o território está presente em todo o processo histórico. Trata-se da noção mais ampla do território, e que muitas vezes se confunde com a própria noção do espaço geográfico. (HAESBAERT, 2019, p.78).

Ao observarmos os contextos sociais que atualmente atravessamos em relação à pandemia como o consumismo exarcebado, os conflitos e guerras civis, a poluição planetária em grande escala e outros movimentos capitalistas que avançam na contramão da construção de um mundo mais humano, observamos que o desenvolvimento educativo e as estruturas sociais, ao longo do tempo e da história, sofreram transformações, devido aos movimentos contemporâneos.

Antes vivíamos sob o domínio da lógica dos ‘territórios-zona’ que mais dificilmente admitiam sobreposições, enquanto hoje temos o domínio dos territórios-rede, espacialmente descontínuos, mas intensamente conectados e articulados entre si. (HAESBAERT, 2019, p.79, aspas do original).

Refletindo sobre o sujeito da EJA, sua realidade social e a interrupção na trajetória escolar, podemos entender que este vive processos desiguais quanto ao acesso à escola e às tecnologias. Arroyo (2005) enfatiza os aspectos da exclusão escolar e as histórias desses sujeitos, que de modo geral, se repetem, se reproduzem e carregam marcas de preconceitos, de violências sofridas, de vulnerabilidades e lutas sociais que não cessam.

Pensando nessas questões marcadas pelas dinâmicas sociais, observarmos que a definição mais adequada para indicar a convivência de diferentes lógicas de territorialização seria territórios múltiplos, pois “dependendo de nossa condição social, também muito mais opções para desfazer e refazer constantemente essa multiterritorialidade,” sobrepondo apropriações territoriais em diferentes escalas geográficas (HAESBAERT, 2019, p.344).

Assim, a territorialidade seria permitida a partir de uma mobilidade mais agilizada de recursos sociais como: transporte, entreterimento, saúde e educação. Tudo isso facilitado, é claro, graças ao acesso aos pontos de conexão das redes ou aos territórios-rede dos circuitos globalizados (HAESBAERT, 2019).

A globalização, para os educandos da EJA, se torna mais efetiva, já que a resposta local é capaz de influir nos processos tradicionais, numa definição melhor de global. Assim, reconhecer “múltiplos territórios” quer dizer, então, a admissão da existência de uma variedade de formas de conceber e de vivenciar a territorialidade, dependendo da condição cultural e de classe de cada grupo social.

Nesses movimentos de busca pela sobrevivência, pelos direitos constitucionais, por espaços na sociedade e por reconhecimentos sociais, a dinâmica dos fenômenos da territorialização à multiterritorialidade engendram processos contínuos e descontínuos de sobreposições na vida de jovens e adultos brasileiros. Portanto, “não há vida sem ao mesmo tempo, atividade econômica, poder político e criação de significado cultural” (HAESBAERT, 2019, p.79).

Assim, discutirmos letramento e território neste estudo, sem exercer o olhar empático de pesquisador, de professor e de cidadão às narrativas contextualizadas, talvez demonstrasse a não compreensão das reflexões propostas pelo nosso objeto de pesquisa e também a não interpretação das entrelinhas que Haesbaert (2019) tece, ao escrever sobre o fim dos territórios e o surgimento das multiterritorialidades. Dessa maneira, “o território de qualquer forma, define-se antes de tudo com referência às relações sociais (ou culturais, em sentido amplo) e ao contexto histórico em que está inserido” (HAESBAERT, 2019, p.78).

Ao considerarmos os movimentos de letrar e territorializar como fenômenos sociais que comparecem nas relações humanas e delas se constituem as relações com o mundo em diferentes escalas, nós os multiterritorializamos. Por isso, fica evidente, nesse ponto, a necessidade de uma visão de território a partir da concepção de espaço como um híbrido entre sociedade e natureza, entre política, economia e cultura, e entre materialidade e “idealidade”, numa complexa interação tempo-espaço (HAESBAERT, 2019, p.79).

Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas o tradicional "poder político"(HAESBAERT, 2004). Esse conceito nos diz, tanto do poder no sentido mais evidenciado de dominação, quanto do sentido mais implícito ou simbólico de apropriação.

Ao observarmos enquanto "espaço-tempo vivido", o território é sempre múltiplo, ao contrário do território reproduzido pela lógica capitalista hegemônica, que não admite sobreposição de jurisdições e/ou de territorialidades; o território múltiplo dificilmente é imerso em relações de dominação ou de apropriação sociedade-espaço. O autor, portanto, disserta que o território múltiplo “desdobra-se ao longo de um continuum que vai da dominação político-econômica mais 'concreta' e 'funcional' à apropriação mais subjetiva e/ou 'cultural-simbólica (HAESBAERT, 2004; p. 95, aspas do original).

Retomando a figura 1, que abre este capítulo, através da captura de um dos encontros de orientação, realizado em função da COVID-19, e as imagens que evocam usos sociais da leitura e da escrita, na cidade de Galileia, reconhecemos a perspectiva dialógica entre território e letramento, na acepção assumida, neste estudo do letramento ideológico.

Portanto, tomando a leitura e a escrita como práticas de letramento, considera-se que também sejam práticas culturais de territorialização, ou seja, pessoas de algum modo utilizam a leitura e a escrita (mediadas ou não pelas tecnologias digitais) nos distintos territórios (da casa, da escola, do trabalho, etc.) em função dos desejos, necessidades, demandas, gostos, lazer, urgências cotidianas, relações com o outro, responsabilidades, vivenciando práticas culturais específicas, criando, assim, possibilidades de interconexões com outras culturas, relações sociais diversas, aproximações, acesso cultural no enfrentamento das desigualdades sociais.

3 PRODUZINDO OS DADOS DA PESQUISA EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

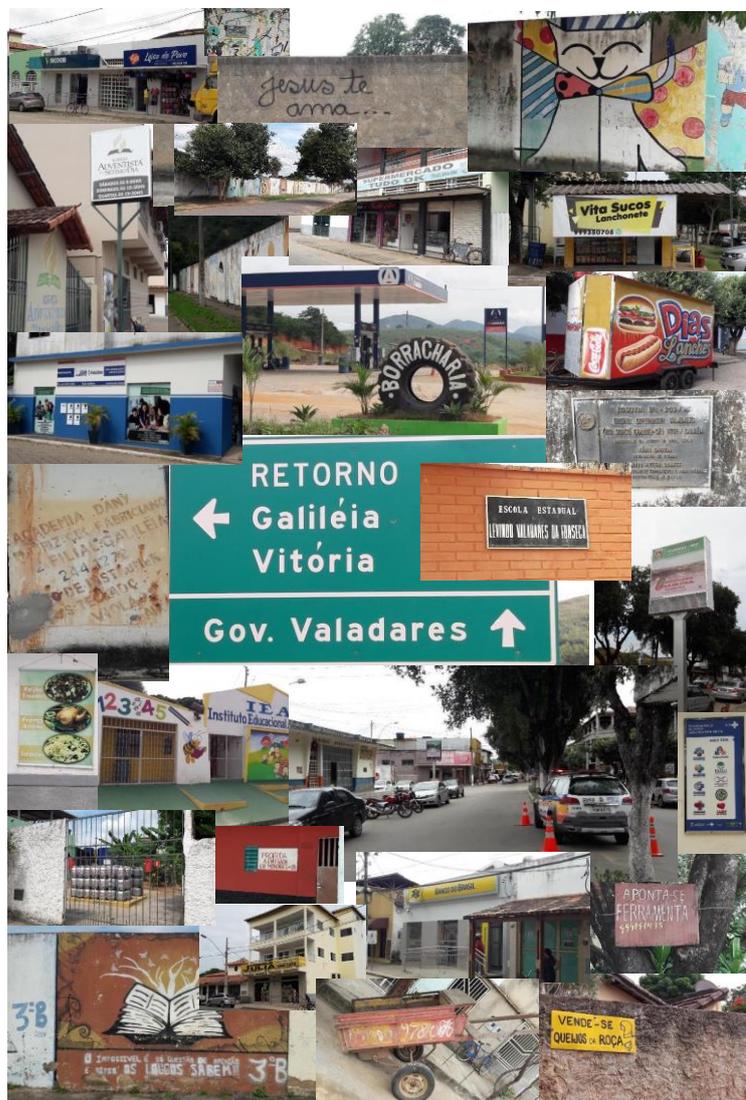


Figura 3 – Indicações de letramento no território. Elaboração Própria Dados da Pesquisa de Campo, 2020.

A figura 2, que abre este capítulo, foi elaborada pelo pesquisador, após caminhadas pela cidade de Galileia/MG, buscando capturar por meio de fotografias, imagens que mostrassem usos sociais da leitura e da escrita. Essas caminhadas foram realizadas em meados de março de 2020, início do distanciamento social, quando não se vislumbravam possibilidades de continuidade da pesquisa, pela perda de contato com as turmas, cujas aulas foram interrompidas. Escolhemos abrir este capítulo com essas imagens, pois elas nos contam da cidade onde os sujeitos da pesquisa vivem e nos mostram situações diversas (ainda que em uma cidade quase vazia pelo momento vivido) que evocam a necessidade do uso da leitura e da escrita.

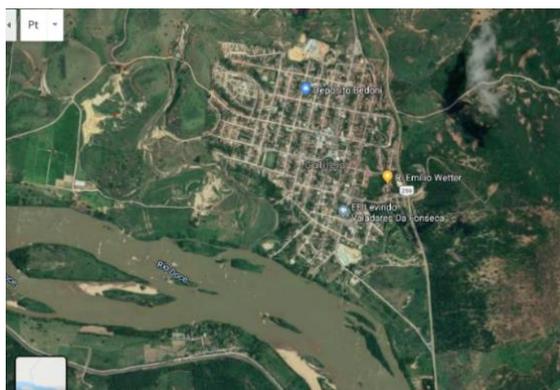
Ao investigarmos práticas de letramento de estudantes da EJA e seus vínculos territoriais, refletimos sobre as relações sociais que podem ser observadas a partir das imagens que compõem o mosaico acima, e sobre os processos de produção dos dados deste estudo, marcados pelo contexto do distanciamento social. Este capítulo objetiva situar o território de vida dos sujeitos do estudo – a cidade de Galileia e os movimentos realizados no processo de pesquisa.

3.1 GALILEIA – MINAS GERAIS

Iniciamos esta seção destacando algumas características que constituem a cidade para a composição dos contextos socioculturais encontrados na comunidade, que possibilitarão melhor compreensão do território, das práticas de letramento dos participantes e dos resultados desta pesquisa.

Partimos do pressuposto de que “ler e escrever são atividades humanas complexas e inseparáveis dos lugares e das relações sociais em que ocorrem” (BARTON; HAMILTON, pág.171, 1998)⁷. Por isso, ressaltamos o senso de lugar e de comunidade, tomando como referência as características locais, os usos e costumes que sinalizam as práticas culturais no território, no qual leitura e escrita comparecem.

A cidade de Galileia/MG está localizada às margens do rio Doce e compõe a região do Leste Mineiro. Demograficamente, segundo o IBGE (2010), o município abriga uma população de, aproximadamente, 7.000 habitantes, abrangendo os distritos de Sapucaia do Norte e Santa Cruz e zona rural. Veja figura 4, vista espacial de Galileia/MG.



Fonte: GoogleMaps: <https://www.google.com.br/maps/place/Galiléia+-+MG,+35250-000/@-18.9144>. Acesso em 19 de agosto de 2020.

⁷ literacy event is a useful conceptual tool for examining in specific communities of modern society the real forms and functions of coexisting relations between spoken and written language. A literacy event is any occasion when a text is an integral part of the nature of the participants' interactions and their interpretive process. (HEATH, 1982, p. 93). Tradução própria.

A imagem (figura 3) é uma vista espacial da cidade de Galileia/MG e adjacências rurais. Ao lado oposto, em direção à bacia hidrográfica do rio Doce, paralelamente, contempla-se a via férrea Vitória a Minas.

Como pode-se perceber na imagem, trata-se de uma cidade pequena do interior de Minas Gerais que, como tantas outras, carrega a tradição mineira de um povo receptivo e acolhedor. Como morador da cidade há mais de 20 anos, observo que as pessoas, em sua maioria, sobrevivem do trabalho assalariado do comércio, dos empregos das cerâmicas, da prefeitura, da agricultura familiar, da pecuária, pesca e extração de pedras⁸.

Considerando os aspectos imateriais da cidade, relacionamos aos elementos abstratos, os saberes e os modos de fazer. Assim, destacamos a realização de movimentos culturais como os tradicionais Festivais da Manga e de São João, os religiosos como dia de São Pedro, o Evangélico e os sociais como as feiras semanais que movimentam os produtos da agricultura, o artesanato, a gastronomia e as apresentações artísticas locais.

Entende-se por ‘patrimônio cultural imaterial’ as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Patrimônio Cultural Imaterial (BRASIL, 2006)

Já os aspectos materiais, associamos aos elementos de natureza física, como os patrimônios municipais tombados pelo Patrimônio Histórico Estadual que são compostos pela antiga Igrejinha de São João Batista com seus traços arquitetônicos barrocos, a cachoeira Candinho Zucolloto com suas atrações turísticas, a Sala da Memória e suas recordações históricas, construída pelos munícipes galileenses, instalada na Biblioteca Pública Rui Barbosa. Dessa forma, o território material

são as estruturas, objetos e modificações que compõem os nossos espaços de lazer, trabalho, moradia, entre inúmeras outras possibilidades. A cultura material é tudo aquilo que é produzido ou modificado pelo ser humano, ou seja, tudo aquilo que faz parte do cotidiano da humanidade, independente do tempo ou mesmo do espaço. (FUNARI; CARVALHO, 2009, p. 4).

Nesse breve exercício de realizar um panorama das características próprias da comunidade galileense, relatando os movimentos culturais, as atividades sociais, registros históricos e descrição de lugares, pode-se pensar nos significados de se viver nesse território e na relação entre as práticas culturais e os usos sociais da leitura e da escrita.

⁸As informações sobre a cidade estão disponíveis em: <https://galileia.mg.gov.br/>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

Espera-se, portanto, que após as observações e análises do conhecimento geográfico e cultural, a partir da comunidade galileense como território geográfico, social e cultural, compreenda-se em quais atividades sociais os participantes da pesquisa se envolvem e como dão significado às práticas de leitura, de escrita e os sentidos dados à vida, a partir desse lugar – Galileia. Portanto, em se tratando de práticas de letramento e território “não há compreensão possível das formas de organizações do espaço contemporâneo e das tensões que os afetam sem levar em consideração os dinamismos culturais” (CLAVAL, 2014, p. 427).

3.2 CAMPO DE PESQUISA

Para atender à demanda educacional do município de Galileia/MG, existem instituições de ensino ligadas às três redes: municipal, estadual e particular. Pertencentes à rede pública municipal há uma creche, uma escola que oferece Educação Infantil, três escolas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo, duas localizadas nos distritos de Santa Cruz e Sapucaia do Norte, totalizando 05 instituições de ensino. A rede particular conta com uma instituição que oferece a Educação Infantil e a rede estadual possui duas escolas que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo uma com localização no distrito de Sapucaia do Norte.

Tabela 1 - Relação de Escolas – Município de Galileia/MG.

Rede Municipal de Ensino	
• Educação Infantil.	Creche “Jesus Menino”
	Escola Municipal “João Lopes de Mello”
• Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Escola Municipal “Waldira de Castro Martins”
Rede Particular de Ensino	
• Educação Infantil.	Instituto Educacional Abelhinha – (Pré-escolar)
Rede Estadual de Ensino	
• Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.	Escola Estadual “Levindo Valadares da Fonseca” * (Campo de Pesquisa)
Distrito de Santa Cruz - Rede Municipal de Ensino	
• Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Escola Municipal “Humberto Boareto”
Distrito de Sapucaia do Norte – Galileia/MG Rede Municipal de Ensino	
• Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Escola Municipal “José Antunes de Melo”
Rede Estadual de Ensino	
• Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.	Escola Estadual “Sapucaia do Norte”

Fonte: elaboração própria, 2020.

Para a realização desta pesquisa, foi selecionada a escola Estadual “Levindo Valadares da Fonseca” como campo, por considerarmos que a instituição preenche o perfil desejado, oferecendo a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

A Escola Estadual “Levindo Valadares da Fonseca” foi criada pelo Decreto nº 8.017, de 18 de novembro de 1964 e denominada “Grupo Escolar Levindo Valadares da Fonseca”. Por força do Decreto nº 16.244, de maio de 1974, passou a denominar-se Escola Estadual “Levindo Valadares da Fonseca”. Em 1986, foi implantado o 2º grau, de acordo com o Decreto nº 26.643, de 12 de março de 1.987 e Portaria SEE nº 1229\87, publicada no MG de 14/03/87, página 20, coluna 02.⁹

Figura 5 - Localização geográfica do Campo de Pesquisa: Escola Estadual “Levindo Valadares da Fonseca”



Fonte: Google Maps <https://www.google.com.br/maps/place/Galil%C3%A9ia+-+MG,+35250-000/@-18.889>. Acesso em: 10 de Agosto de .2020.

Ao analisar a imagem com os espaços geográficos da cidade de Galileia/MG, percebemos que a escola está localizada em área privilegiada, no território urbano, na região mais central da cidade. Além do espaço escolar apresentar boa estrutura física, o educandário se preocupa com a qualidade do ensino oferecido aos alunos: condições favoráveis ao processo de ensino e de aprendizagem e intenções pedagógicas que podem ser verificadas no projeto político, durante a inserção nesse campo de pesquisa.

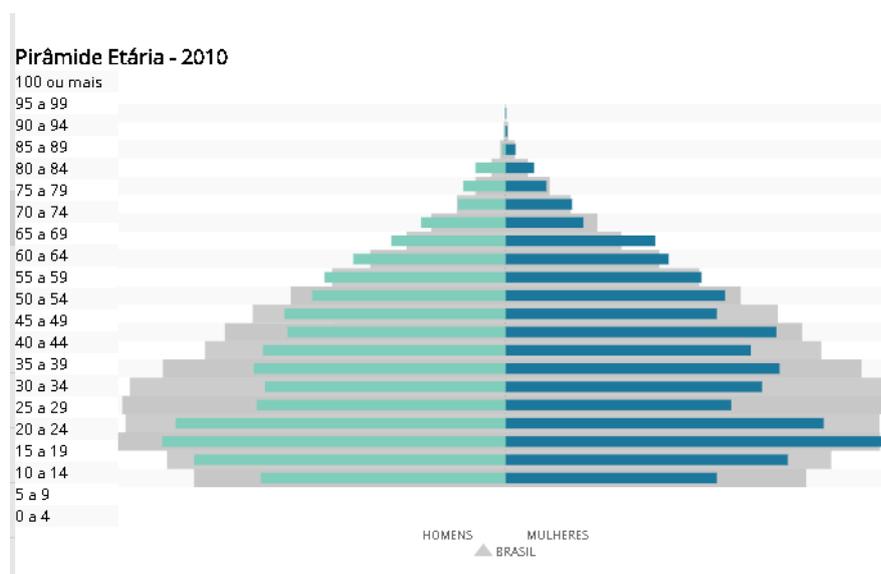
⁹Dados contidos na Proposta Pedagógica da Escola Estadual “Levindo Valadares da Fonseca “ e obtidos na Secretaria Regional de Ensino - SEE. N° de Protocolo: 27.724, em 10/12/2017, p. 05,06 e 07 – Arquivo Escolar. Disponível no Serviço de Supervisão, consultado em fevereiro de 2020.

Em tempos de pandemia, a escola segue com dificuldades para manter as atividades pedagógicas não presenciais, orientadas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, devido aos reflexos do afastamento social causado pelas imposições da COVID-19. Contudo, a escola vem tentando, diariamente, descobrir e adaptar as estratégias pedagógicas para encontrar caminhos que possibilitem atravessar períodos difíceis, quase sempre permeados pela desigualdade social, pela falta de acesso às tecnologias, incluindo os riscos à saúde e à preservação das vidas das pessoas que dependem do ensino público.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são jovens e adultos que frequentam o Ensino Médio ofertado na modalidade da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA). Com relação à população jovem e adulta de Galileia, informações podem ser conferidas nos dados do último censo demográfico, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 1: Pirâmide Etária – 2010 (População de Galileia/MG).



Fonte: IBGE - <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/galileia/panorama>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

O gráfico acima representa a faixa etária populacional de homens e mulheres no município de Galileia/MG. De acordo com a análise desses dados, percebemos que a população acima dos 18 anos se apresenta em linha de crescimento; portanto, continuar a ofertar a modalidade de EJA para a população galileense será necessário, pois oportunizará aos jovens e adultos, com trajetórias escolares interrompidas, ter o acesso à escolarização.

Os desafios enfrentados pelo município de Galileia/MG para atender à demanda de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Médio e que ainda estão fora da escola são muitos, apesar de passar pela efetivação do regime de colaboração, como definido na Constituição Federal, que determina que na “organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (BRASIL, 1988, § 4º do art. 211).

Nessa perspectiva, compreende-se que a questão da universalidade da oferta do Ensino Médio deixa de ser uma reivindicação social e passa a pertencer à agenda das políticas de governo de maneira efetiva. Porém, observando o Plano Municipal de Educação de Galileia/MG (2014 a 2024), percebe-se que nele não estão registrados, de forma suficiente, dados locais referentes à demanda específica de matrículas do ensino da EJA, o que demonstra a invisibilidade desses sujeitos nas políticas públicas.

Outro fator a ser considerado nessa modalidade é o elevado índice de abandono. Dentre os motivos estão os de ordem pedagógica, regimental, social, familiar e de especificidades dessa faixa etária, conforme denunciam autores e documentos na área (OLIVEIRA, 1999; RIBEIRO, 2002; ARROYO, 2005; BRASIL, 2008; SOARES, 2011; ARROYO, 2020¹⁰).

Assim, esse conjunto de dados revela que é necessário, no que se refere à educação, um esforço ímpar e articulado entre os entes federativos e respectivos sistemas de ensino para a promoção de uma política pública voltada para uma equidade social, de modo a resgatar a escolarização da população brasileira.

Em consulta ao site Cidades@¹¹ e por meio da análise dos dados, pode-se comparar as demandas de matrículas (2019) referentes ao Ensino Fundamental em relação ao Ensino Médio. No Ensino Fundamental, a taxa de escolarização é de 95,8%, correspondendo a 855 matrículas, e no Ensino Médio contabiliza-se apenas 315 matrículas.

Diante da discrepância ativa quanto ao número de alunos, percebe-se a sinalização da evasão escolar e ainda que muitos jovens se encontram fora a escola. Diante de tal percepção, reafirma-se a importância de ofertar a Educação de Jovens e Adultos no município galileense e de estudos que se voltem para esse público.

¹⁰ Miguel Arroyo, *live* em “A luta pelo direito à Educação e a invisibilidade da EJA na pandemia”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kj1NutSMU9Y&t=82s>. Acesso 10 de setembro de 2020.

¹¹ O Cidades@ é o sistema agregador de informações do IBGE sobre os municípios e estados do Brasil. Nele você encontra as pesquisas do IBGE, infográficos e mapas. Além disso, permite comparar os indicadores entre municípios e estados. Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/galileia/panorama>. Acesso em: 10 agosto de 2019.

É para esse público que esta pesquisa se volta. Os sujeitos participantes da pesquisa são pessoas jovens e adultas do Ensino Médio da EJA, maiores de 18 anos, matriculados e frequentes na Escola Estadual “Levindo Valadares da Fonseca”, da cidade de Galileia/MG, que residem tanto na área urbana como na rural. A turma de estudantes participantes da pesquisa é referente ao 3º Período da EJA e para melhor compreensão da estrutura curricular da Educação de Jovens e Adultos, consideramos a Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, que no capítulo II, traz a organização das Modalidades da Educação Básica, incluindo a EJA, que é destinada àquelas pessoas que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na idade própria.

Consta na Resolução citada:

Art. 39 - A Educação de Jovens e Adultos é oferecida por meio de:

I - curso presencial.

II - curso com momentos presenciais e não presenciais.

III - cursos de Educação Profissional.

IV - Exames Supletivos para certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Médio.

V - Exames Especiais para certificação de conclusão de Ensino Fundamental e Médio, em Bancas Permanentes de Avaliação, implantadas em Centros Estaduais de Educação Continuada – CESEC.

(Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais).¹²

Ainda de acordo com a legislação, a idade mínima para matrícula em cursos de Ensino Fundamental e Ensino Médio é de 15 e 18 anos, respectivamente. Como acompanhamos o curso na categoria presencial, a EJA, no município de Galileia/MG, é oferecida na rede estadual de ensino, na E.E. “Levindo Valadares da Fonseca”, com atendimento à demanda efetiva, com aprovação da Secretaria Regional de Ensino de Governador Valadares e possui a seguinte organização:

- Curso presencial dos anos finais do Ensino Fundamental, com duração de 02 (dois) anos letivos, organizado em 04(quatro) períodos semestrais.

- Curso presencial do Ensino Médio, com duração de 01 (um) ano e meio, organizado em 03 (três) períodos semestrais.

Na Resolução (SEE nº 4.276/2020), com relação à EJA, comparecem como objetivos: aumentar a proficiência média dos estudantes; reduzir, progressivamente, as taxas de distorção idade/ano de escolaridade e promover a aquisição de competências e habilidades básicas

¹² Como informação complementar, de acordo com Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, as Escolas Estaduais que funcionam nas unidades prisionais oferecem cursos presenciais na modalidade EJA e têm o funcionamento regulamentado por normas específicas.

indispensáveis ao sucesso do estudante da EJA. Apresenta-se, ainda, a distribuição da carga horária, os dados sobre frequência, avaliação e currículo.

Art. 4º - A correção de fluxo no Ensino Médio será organizada em três períodos semestrais com carga horária de 416:40 (quatrocentas e dezesseis horas e quarenta minutos), distribuídas em 20 semanas letivas semestrais.

Art. 5º - A correção de fluxo funcionará mediante regime de progressão continuada.

Art. 6º - Os estudantes que não obtiverem frequência mínima de 75% da carga horária total, com aproveitamento igual ou superior a 60% dos 100 pontos distribuídos ao longo da etapa, deverão ser submetidos à reclassificação. (MINAS GERAIS, 2020)

Podemos conferir, ainda, nesta Resolução, a Matriz Curricular que dispõe sobre os componentes curriculares abaixo discriminados e a respectiva carga horária de cada um para correção de fluxo do Ensino Médio, no ano letivo de 2020.

Tabela 2: Recorte do Anexo III (Correção de Fluxo/ Ensino Médio).

CORREÇÃO DE FLUXO - ENSINO MÉDIO										
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º Período			2º Período			3º Período		
		A/S	A/SEM	H/S	A/S	A/SEM	H/S	A/S	A/SEM	H/S
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	80	66:40:00	4	80	66:40:00	4	80	66:40:00
	LÍNGUA INGLESA	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00
	ARTE	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	80	66:40:00	4	80	66:40:00	4	80	66:40:00
CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
	QUÍMICA	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
	BIOLOGIA	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
	HISTÓRIA	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
	SOCIOLOGIA	2	40	33:20:00				1	20	16:40:00
	FILOSOFIA				2	40	33:20:00	1	20	16:40:00
ATIVIDADES INTEGRADORAS	PROJETO DE VIDA	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
SUBTOTAL		25	500	416:40:00	25	25	500	25	500	416:40:00
CARGA HORÁRIA TOTAL		25	500	416:40:00	25	25	500	25	500	416:40:00

Fonte: Resolução Secretaria Estadual de Educação nº 4.276/2020. Acesso em 10 de agosto de 2020.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2013) atribuem à EJA identidade própria, pois consideram as situações, os perfis de estudantes e as faixas etárias como especificidades e orientam que a modalidade seja regida

pelos princípios de equidade, com modelo pedagógico próprio¹³. Segundo as diretrizes, a modalidade de ensino EJA apresenta três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Após um panorama da organização curricular da Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de ensino de Minas Gerais e o reconhecimento de uma proposta pedagógica própria, conferimos no quadro abaixo a composição da turma do 3º Período da EJA, selecionada intencionalmente, considerando maior tempo de experiência dos/das estudantes na modalidade.

O quadro abaixo apresenta a composição da turma selecionada para o estudo com a divisão por sexo e idade. Para separar a faixa etária (jovens de adultos) foi tomado como referência o Estatuto da Juventude, que no primeiro capítulo especifica como pessoas jovens as com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos; a partir dos 29 (vinte e nove) anos as pessoas são consideradas adultas (BRASIL, 2013).

Tabela 3: Consolidado dos estudantes jovens e adultos do 3º Período da EJA- Ensino Médio

Homens		Mulheres	
Jovens	Adultos	Jovens	Adultas
11	03	12	07
14 - Alunos		19 - Alunas	
Total Geral: 33 matrículas			
Jovens		Adultos	
23		10	

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2020.

O panorama apresentado anteriormente sobre a organização das turmas de EJA e os sujeitos que retornam à escola para continuidade dos estudos, nos instigam a conhecer seus contextos escolares e de vida, bem como suas construções sociais, imprescindíveis para a

¹³ **Reparadora:** significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

Equalizadora: dá cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

Qualificadora: mais do que uma função permanente da EJA que se pode chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (BRASIL, 2013).

compreensão de práticas de letramento nas quais se envolvem, conforme sinalizam os estudos de Paulo Freire sobre a leitura de mundo e a leitura da palavra (FREIRE, 1989).

Diante dessas reflexões e considerando seriamente o pensamento freiriano, buscamos conhecer os sujeitos e as práticas de letramento, ou seja, como vivenciam e relacionam a leitura e a escrita da palavra e do mundo nos diferentes contextos e em diferentes territórios. Interessamo-nos em aproximar desses sujeitos, buscando compreender a “linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos” (FREIRE, 1989, p.13), que, para nós, como pesquisadores, “deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador” (IDEM).

Assim, nos dispusemos a produzir os dados desta pesquisa priorizando conhecer, de fato, quem são os estudantes jovens e adultos da EJA em seus territórios simbólico e cultural.

3.4 DA PRODUÇÃO DOS DADOS

A reflexão sobre o objeto deste estudo e seu recorte interdisciplinar apresentam como delineamentos da produção dos dados a pesquisa de natureza aplicada e qualitativa, que possibilita compreender a constituição de práticas de letramento nos distintos contextos de vida desses sujeitos, com a compreensão de que ela se faz nas relações humanas e no reconhecimento da “pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2004, p.17).

No projeto inicial deste estudo, havíamos optado pela observação participante, com a inclusão direta do pesquisador no campo de pesquisa, em que “a distância do pesquisador da situação observada é reduzida” (FLICK, 2013, p. 122). Nessa direção, o pesquisador pode “observar a partir de uma perspectiva de membro, mas, também de influenciar o que é observado graças a sua participação” (FLICK, 2004, p. 152). Portanto, a presença do pesquisador no campo de pesquisa torna-se imprescindível para a coleta de dados. Entretanto, tivemos intercorrências (greve de professores e a pandemia) que nos distanciaram da observação participante. Mesmo assim, com os desafios impostos pela pandemia, foi possível observar os estudantes e levantar dados. Observando os protocolos aprovados pelo CEP¹⁴, o processo de produção de dados compreendeu visitas à escola, encontros presenciais com a turma, acompanhamento de um grupo *de whatsapp* no ensino remoto e entrevistas.

¹⁴ Projeto aprovado pelo CEP (número 1494645).

3.4.1 Visitas à escola e encontros com a turma

Em fevereiro/2020, ao iniciar o levantamento de dados, visitei a escola para apresentação da proposta de pesquisa e viabilizar a realização do estudo com a turma. Após esses diálogos iniciais e com a permissão e apoio da direção escolar, cheguei até a sala de aula para conhecer os(as) alunos(as) da turma do 3º Período da Educação de Jovens de Adultos - Ensino Médio. Foram realizados dois encontros com toda a turma. Nessas oportunidades, conversei com os(as) estudantes, identifiquei-me como aluno/pesquisador da Programa de Mestrado em Gestão Integrada do Território da UNIVALE e apresentei nossa proposta de pesquisa relacionada às Práticas de Letramento e Território.

Esse primeiro contato, como morador de uma cidade pequena, me permitiu identificar, naquela sala de aula, várias pessoas conhecidas. Após conversa informal, troca de ideias em geral sobre a escola, sobre a importância de estudar, sobre a minha trajetória como professor e pesquisador, sobre a importância da pesquisa na comunidade, foi apresentado e lido coletivamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Logo em seguida, iniciou-se o período de greve dos servidores da educação do Estado de Minas o que impossibilitou o começo do processo de observação. Depois, em março de 2020, veio o período de pandemia da COVID-19 que culminou definitivamente no afastamento social e imediatamente na suspensão das atividades escolares da Rede Estadual de Ensino. E assim, com o agravamento da situação da pandemia, não foi possível continuar utilizando as mesmas estratégias de pesquisa.

Retornei à escola em outro momento e fui recebido pelo atendimento escolar que operava com restrições à comunidade, desenvolvendo apenas os serviços internos, devido às limitações causadas pelo afastamento social, justificado pelo período de pandemia do Coronavírus, vivenciado nos últimos dias.

Contudo, respeitando as medidas de prevenção do contágio do Coronavírus, realizei uma reunião com a equipe gestora e, na oportunidade, esclareci a necessidade de continuar com o processo acadêmico e possivelmente, de acordo com as condições de segurança para a saúde, realizar as atividades de campo inerentes à pesquisa, visando cumprir os prazos já estabelecidos pelo GIT e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Na oportunidade, tive acesso a pastas individuais dos estudantes daquela turma. Nesse exercício, com autorização dos responsáveis, registrei as informações necessárias, cataloguei os documentos digitalizados que foram salvos em arquivos pessoais, o que permitiu identificar o perfil dos/as estudantes da turma, que será discutido no próximo capítulo.

Nessas condições, tive a oportunidade de analisar e conhecer a relação com o número de alunos, a lista de nomes, contato, endereço, data de nascimento/idade, naturalidade, porcentagens de cada gênero que compõe a turma e outros aspectos da vida escolar como: rendimento, abandono, evasão. Enfim, probabilidades históricas escolares subentendidas nos conceitos e observações dos registros que cada aluno construiu para composição dos diferentes contextos que nos revelam, a partir de uma classe de Educação de Jovens Adultos.

Nessa fase, juntamente com a orientadora, foi necessário reestabelecer estratégias de trabalho para acompanhar os possíveis participantes da pesquisa e assim conseguir continuar com a produção científica. Aguardamos o Parecer/Decreto do Governo de Minas e as orientações da Secretaria Estadual de Educação para as escolas da rede estadual de ensino, no sentido de planejar novas ações para o desenvolvimento do nosso trabalho de pesquisa.

3.4.2 Entrevistas

Considerando a situação exposta anteriormente, optamos pela realização das entrevistas, que na proposta inicial aconteceriam ao final do período de observação participante. Porém, seria necessário redefini-las. Apoiamo-nos em estudos do campo do letramento que utilizam entrevistas e verificamos ser possível essa estratégia (HEATH, 1982; BARTON; HAMILTON, 1998, 2000; SOUZA; SOUZA, 2019), uma vez que o avanço da doença aconteceu em nosso país em março de 2020 e como a pesquisa seria realizada em uma cidade interiorana, onde ainda não havia nenhum caso da doença, a situação estava estável e possível de realização dessa etapa da pesquisa.

Visando acessar as pessoas para tentar uma primeira abordagem, já que o espaço escolar não estava disponível, realizei a tentativa de fazer uma caminhada pelas ruas, no intuito de encontrar algum(a) estudante(a), possivelmente nos comércios da comunidade que também se encontravam em funcionamento reduzido e prestando serviços apenas em modo *delivery*.

Essa estratégia não foi produtiva porque as pessoas estavam com receio do contato físico e da aproximação com as outras pessoas. A maioria delas estava em casa, em isolamento social. Portanto, apenas realizei algumas observações sobre o território que estava vazio, sem o movimento das pessoas. Dessa forma, optamos por coletar alguns materiais fotográficos dispostos espacialmente que podiam nos informar sobre o letramento local, de acordo com a figura que abre este capítulo (BARTON; HAMILTON, 2000).

Sem desistir e com a anuência da orientadora, tomei a liberdade de ligar para as pessoas e agendar um horário para atendimento em casa, de acordo com a disponibilidade de cada um.

Mesmo assim, algumas tentativas foram em vão. Muitos números de telefone não funcionaram, porque as pessoas possivelmente já haviam mudado o contato. Mas foi possível organizar um grupo de dez pessoas, com as quais conversei sobre a situação da cidade, sobre a pandemia e fizemos agendamentos em domicílio. Para surpresa do pesquisador, a proposta foi bem recebida. No momento das abordagens, tomei todos os cuidados para a prevenção contra o contágio da COVID-19, seguindo as orientações da OMS e da Secretaria de Saúde local.

Ao organizar o agendamento para realizar as entrevistas, foi possível integrar dez estudantes para participação do estudo, e eticamente utilizamos referências nominais fictícias que estão na relação abaixo. Assim, entrevistamos Adélia, Assis, Cecília, Clarice, Coralina, Guimarães, Fernando, Lygia, Magda e Raquel.

As entrevistas foram semiestruturadas, com o objetivo de “obter visões individuais dos entrevistados sobre o tema” (FLICK, 2013, p. 115) e conduzidas por meio de um diálogo entre pesquisador e estudante, com base em um guia de entrevista que versou sobre:

- Vida escolar – buscou-se identificar fatores significativos na trajetória escolar do entrevistado, como processo de aprendizagens, principais dificuldades e facilidades enfrentadas durante os anos escolares e suas práticas com leitura e escrita.
- Cotidiano dos sujeitos – procurou-se encontrar, por meio de perguntas, indícios que identificassem peculiaridades nos modos de vida relacionados à cultura local do entrevistado, vida diária, principais atividades realizadas no cotidiano, buscando captar os eventos e as práticas de letramento.

Após o início das atividades de ensino remoto, foram feitos novos contatos com oito participantes e registradas as informações sobre a experiência escolar, especialmente.

As entrevistas foram realizadas individualmente, na casa do participante, de modo a oferecer condições de privacidade e garantia do sigilo das informações prestadas. Foram gravadas, com anuência dos(as) entrevistados(as) e com os cuidados necessários, conforme orienta a OMS: distanciamento, uso de máscaras e álcool em gel.

As entrevistas foram realizadas entre março e abril de 2020; os dados (áudios) gravados em aparelho celular e depois salvos no arquivo particular do pesquisador. Em seguida, no mesmo período, foram transcritos detalhadamente, digitalizados e impressos em papel para análise.

3.4. 3 A participação no grupo de *WhatsApp*

Em 17 de abril de 2020, o governo de Minas Gerais emitiu orientações para a educação, através da Resolução SEE 4.310/2020 (MINAS GERAIS, 2020)¹⁵, instituindo o ensino remoto. Dessa forma, a escola, campo de pesquisa, iniciou suas atividades com os estudantes no princípio de maio, dedicando o restante do mês de abril para planejamento da modalidade de ensino remoto.

Com a instituição do ensino remoto e as inovações nos trabalhos pedagógicos, recorremos ao serviço de supervisão da escola e solicitamos o deferimento para sermos adicionados ao grupo de *WhatsApp* da turma do 3º Período da EJA e assim podermos realizar o acompanhamento dos diálogos entre pedagoga, professores(as) e estudantes.

Na oportunidade, os registros virtuais foram capturados no período de maio a 8 de agosto de 2020. As mensagens por áudio foram transcritas, as mensagens escritas e as figuras *emotions*, enviadas durante as conversas, também foram copiadas e mantidas em arquivo particular do pesquisador para posteriormente serem analisadas para as discussões dos resultados da pesquisa que serão apresentados na próxima seção.

3.5 DO PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

No processo de análise dos dados, mobilizamos os conceitos de evento e prática de letramento. Heath¹⁶ (1982) ao propor conceitualmente “evento de letramento”, afirma que

evento de letramento é uma ferramenta conceitual útil para examinar em comunidades específicas da sociedade moderna as formas e funções reais de relações coexistentes entre a linguagem falada e a escrita. Um evento de letramento é qualquer ocasião em que um texto é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seu processo interpretativo. (HEATH, 1982, p. 93).

Como discutem outros(as) pesquisadores(as) do campo do letramento, as práticas são apreendidas nesses eventos e acontecem na interação entre os participantes. Por isso, a

¹⁵ RESOLUÇÃO SEE Nº 4.310/2020 - Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais e institui o Regime Especial de Teletrabalho, nas Escolas Estaduais da rede pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia de Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida.

¹⁶ literacy event is a useful conceptual tool for examining in specific communities of modern society the real forms and functions of coexisting relations between spoken and written language. A literacy event is any occasion when a text is an integral part of the nature of the participants' interactions and their interpretive process. (HEATH, 1982, p. 93).

“distinção entre eventos e práticas de letramento é exclusivamente metodológica, já que são duas faces de mesma realidade” (SOARES, 2003, p.105). São recursos utilizados por pesquisadores em situações em que a língua escrita integra a natureza discursiva entre os participantes que determinam interpretações de mundo em particulares contextos sociais (HEATH,1982; SOARES,2003; BARTOON; HAMILTON,1998, 2000; SOUZA; SOUZA, 2019).

Tomando como referência esses conceitos (eventos e práticas de letramento), foram feitas sucessivas leituras do material transcrito (do grupo de *WhatsApp* e das entrevistas), organizado da seguinte forma:

Considerando os dados capturados no grupo de *WhatsApp* e nas entrevistas organizamos a tabela 4 que apresenta os elementos básicos de eventos e práticas de letramento intermediados pelo uso da leitura e da escrita, cujo recorte apresentamos no anexo 1.

Considerando os dados das entrevistas, organizamos a tabela 5 que apresenta os eventos de letramento que apareceram nas práticas de leitura e escrita de acordo com as atividades que os participantes se envolvem durante a comunicação e interações no cotidiano.

Elaboramos a tabela 6 que será apresentada no próximo capítulo e identificou quais estudantes da turma interagem no grupo de *WhatsApp* e o número de interações feitas. Posteriormente na tabela 7 foi registrado o consolidado dos dados referentes aos acessos e interações entre os participantes.

Disponibilizamos ainda um recorte da tabela em que organizamos os dados partir dos relatos transcritos das entrevistas que foram separados os eventos de letramento (em uma coluna) e as práticas (em outra coluna) que remetiam a sentidos do uso da leitura e da escrita, das solicitações feitas, das necessidades das demandas com a casa e com o trabalho, das relações entre pessoas, dos usos de medicação, da participação na igreja, dos cuidados com a saúde e das referências à escola (Apêndice).

Para a análise das práticas de letramento e dos vínculos territoriais, apoiamo-nos na compreensão das territorialidades – modos de apropriação do território o que implica pertencimentos, mas também, conflitos, tensões inerentes às relações de poder – nas quais esses vínculos encontram-se inscritos. Esse exercício foi orientado, também, pelos estudos no campo do letramento.

Mary Hamilton (2000), em seus estudos, apresenta o uso de fotografias para explorar práticas de letramento, através de uma tabela que utilizamos para análise desse conjunto de eventos e práticas.

Tabela 4: Elementos básicos de Eventos e Práticas de Letramento

Elementos visíveis em Eventos de Letramento (Podem ser capturados em fotografias)	Constituintes não invisíveis das Práticas de Letramento (Só podem ser deduzidos de fotos)
Elementos visíveis em eventos de letramento (Eles podem ser capturados em fotografias).	Constituintes não visíveis das práticas de letramento.(Isso só pode ser inferido a partir de fotografias).
Participantes: as pessoas que podem ser vistas interagindo com os textos escritos.	Os participantes ocultos - outras pessoas, ou grupos de pessoas envolvidas nas relações sociais de produção, interpretação, circulação e regulação de outros textos escritos.
Configurações: as circunstâncias físicas imediatas em que a interação ocorre.	O domínio da prática dentro da qual o evento ocorre e assume seu sentido e propósito social.
Artefatos: as ferramentas materiais e acessórios que estão envolvidos na interação (incluindo os textos).	Todos os outros recursos trazidos para a prática do letramento incluem valores não materiais, entendimentos, formas de pensar, sentir, habilidades e conhecimentos.
Atividades: as ações realizadas pelos participantes do evento de letramento.	Rotinas e vias estruturadas que facilitam ou regulam as ações; regras de apropriação e elegibilidade - quem faz / não pode, pode / não pode se envolver em atividades específicas.

Fonte - (Tradução do livro *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* Barton; Hamilton, 2000, p.17)¹⁷

O local, o contexto das práticas e o que ali acontece é relevante nos estudos de letramento e na análise. Refletindo sobre o material organizado nas tabelas nas quais organizamos o material empírico, identificamos os territórios da escola, da casa, do trabalho, da igreja, atravessados pela multimodalidade/multiletramentos e que serão discutidos no próximo capítulo.

¹⁷ A tabela em idioma de língua estrangeira encontra-se em anexo.

4 JOVENS E ADULTOS DA EJA E OS EVENTOS - PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Ao iniciarmos as discussões neste capítulo, retomamos o objeto deste estudo que visa compreender práticas de letramento vivenciadas pelos (as) alunos (as) da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio do município de Galileia/MG e os respectivos vínculos territoriais. Recuperamos as contribuições dos autores dos novos estudos do campo do letramento e dos estudos territoriais que subsidiam este estudo. Em cada uma das seções de análise (capítulos 4, 5 e 6), recorreremos aos conceitos de eventos e práticas de letramento para operar com o material empírico produzido, e destacamos a marca da multimodalidade em diversas práticas de letramento que analisamos.

O objetivo deste capítulo é apresentar os eventos de letramento nos quais os(as) participantes do estudo se envolvem advindos das demandas escolares e não escolares.

4.1 EVENTOS DE LETRAMENTO NOS QUAIS OS JOVENS E ADULTOS SE ENVOLVEM

Reiteramos os conceitos de evento e prática de letramento discutidos por Heath (1982), que os compreendem como qualquer situação que envolva uma ou mais pessoas na qual a produção e a compreensão da escrita tenham uma função social na relação entre as pessoas, e acrescentamos aos distintos contextos sociais. As práticas são apreendidas nesses eventos e se efetivam na interação entre os participantes.

Um primeiro exercício de análise foi identificar, no conjunto do material empírico (entrevistas e diálogos no grupo de *whatsapp*), os eventos de letramento.

Um evento de letramento no qual vários estudantes da turma se envolveram foi o grupo do *WhatsApp*; além desse, as entrevistas nos mostraram diferentes eventos, conforme quadro abaixo:

Tabela 5 – Eventos de Letramento nos quais os/as participantes entrevistados se envolvem

EVENTOS DE LETRAMENTO	ENTREVISTADO(A)
<ol style="list-style-type: none"> 01. Realizar os serviços domésticos 02. Preparar as refeições 03. Utilizar os eletrodomésticos 04. Pesquisar receitas culinárias 05. Fazer sobremesas e bolos 06. Cuidar das filhas 07. Pesquisar no Google 08. Utilizar os aplicativos no telefone 09. Acessar e participar das Redes Sociais 10. Frequentar a escola para estudar 11. Acompanhar grupo de <i>whatsApp</i> para estudar 12. Participar das reuniões escolares 13. Acompanhar a vida estudantil das filhas 14. Utilizar livros didáticos e livros de histórias 15. Ir aos comércios da cidade 16. Realizar as compras do mês 17. Pagar água, luz, telefone e internet 18. Agendar consultas médicas 19. Cuidar dos pais 20. Comprar remédios 21. Controlar a medicação 22. Atender ao público na recepção do hospital 23. Analisar planilhas 23. Encaminhar documentações de pacientes 24. Atender telefonemas 25. Ler e responder e-mails 26. Organizar arquivos 27. Fazer relatórios 28. Preencher fichas de pacientes 29. Observar as orientações do médico e repassar a descrição para as enfermeiras 30. Participar das atividades da igreja 31. Fazer leituras e reflexões bíblicas 32. Ir ao banco 	<p style="text-align: center;">Adélia</p> <p>A participante atualmente mora apenas com as filhas. Tem 42 anos de idade, natural de Galileia/MG. Trabalha na área da saúde como recepcionista de hospital e é estudante da EJA na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 33. Participar dos grupos de <i>WhatsApp</i> 34. Trabalhar com venda de calçados 35. Atender aos clientes 36. Fazer as divulgações de produtos pela internet 37. Organizar as vendas 38. Checar e responder e-mails 39. Trocar mensagens e bater papo com amigos pelo <i>WhatsApp</i>. 40. Pagar boletos 41. Fazer transferências bancárias 42. Acessar as redes sociais 43. Receber recados e agendar viagens 44. Dirigir o carro 45. Fazer economias para compra do carro e 	<p style="text-align: center;">Cecília</p> <p>Cecília, 34 anos, natural de Galileia/MG, casada, mora com a família constituída pelo esposo e dois filhos. É autônoma na área de venda de calçados e estudante da EJA na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.</p>

<p>reforma da casa</p> <ol style="list-style-type: none"> 46. Ajudar no planejamento de reforma da casa 47. Comprar mobílias e eletrodomésticos 48. Usar eletrodomésticos 49. Acompanhar os pais 50. Ajudar na organização da casa dos pais 51. Utilizar aplicativos 52. Organizar a limpeza da casa 53. Acompanhar as atividades da igreja 54. Fazer leituras bíblicas 55. Acompanhar as transações bancárias 56. Cuidar da sogra e dos pais 57. Estudar com os filhos 58. Ajudar as crianças nas tarefas escolares 59. Fazer compras no supermercado 60. Mediar os filhos e os pais 61. Cuidar de plantas 62. Assistir TV e ouvir rádio 	
<ol style="list-style-type: none"> Acessar o grupo de <i>WhatsApp</i> para estudar 64. Trabalhar com unhas e cabelos 65. Fazer agendamentos com clientes 66. Receber produtos 67. Divulgar os seus serviços pelas redes sociais 68. Trocar mensagens com os grupos de <i>WhatsApp</i> 69. Organizar as finanças da casa 70. Ajudar o marido nas atividades do táxi 71. Atender aos clientes 72. Atender chamadas telefônicas 73. Anotar os recados de encomendas dos clientes 74. Agendar as viagens do táxi 75. Controlar o fluxo de passageiros e encomendas semanais. 76. Organizar a lista de compras 77. Fazer as compras no supermercado 78. Pesquisar receitas na internet 79. Organizar as contas do mês como água, luz e telefone 80. Ajudar as crianças nas tarefas escolares 81. Ler manuais 82. Acessar a internet 83. Seguir famosos pelo <i>Instagram</i> e acompanhar as fofocas dos sites 84. Ler histórias para os filhos 85. Cuidar da avó do marido 86. Assistir aos vídeos e filmes 87. Ler as legendas 88. Copiar letras de hinos ou músicas 89. Faz leituras da Bíblia para reflexões 	<p style="text-align: center;">Clarice</p> <p>Clarice, 24 anos, natural de Galileia/MG, casada, mora com esposo e 03 filhos. É autônoma na área da beleza e aluna da EJA do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.</p>

<p>90. Realizar os afazeres domésticos 91. Organizar e limpar a casa 92. Cuidar das filhas 93. Arrumar as filhas para a escola 94. Receber as crianças vindas da escola 95. Dar banhos nos menores 96. Auxiliar as filhas nas tarefas escolares 97. Fazer o almoço 98. Alimentar as crianças 99. Fazer os bolos, doces e salgados. 100. Preparar o café da tarde 101. Preparar os produtos de confeitaria 102. Acessar as redes sociais para estudar 103. Participar dos grupos de <i>WhatsApp</i> da escola 104. Pesquisar novidades culinária na internet 105. Realizar as atividades da EJA 106. Fazer divulgação em panfletos, redes sociais, rádio e de boca em boca com os vizinhos 107. Anotar recados 108. Fazer orçamentos e fechar pedidos 109. Interagir de forma geral com as redes sociais trocando mensagens e vídeos 112. Pagar as contas mensais 113. Fazer compras no supermercado e açougue</p>	<p style="text-align: center;">Coralina</p> <p>Coralina, 26 anos, natural de Galileia/MG, mora com a mãe e 02 filhos. Está separada do marido. É autônoma na área de gastronomia (fabrica bolos, doces e salgados) e cursa a EJA do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.</p>
<p>114. Realizar os afazeres domésticos 115. Preparar as refeições diárias 116. Acessar grupo de <i>WhatsApp</i> da escola 117. Acompanhar orientações dos professores 118. Fazer as tarefas escolares 119. Mexer no celular 120. Acessar as Redes Sociais 121. Pagar contas mensais: água, luz e telefone 122. Trabalhar com costuras 123. Atender às pessoas 124. Fazer medicações 125. Fazer leituras diárias: bíblica e notícias 126. Fazer medidas, orçamentos 127. Anotar pedidos 128. Assistir televisão 129. Acessar <i>e-mails</i> e responder mensagens</p>	<p style="text-align: center;">Lygia</p> <p>Lygia, 44 anos, natural de Galileia/MG, casada, mora com esposo. Atualmente está desempregada. É aluna da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.</p>
<p>130. Acessar o grupo de <i>WhatsApp</i> para estudar 131. Realizar tarefas escolares 132. Interagir com os colegas pelas redes sociais 133. Revender produtos do Boticário 134. Utilizar as redes sociais 135. Atender aos clientes 136. Fazer exposição de produtos 137. Divulgar produtos pelas redes sociais 138. Fazer pedidos e entregas de produtos 139. Receber dos clientes</p>	<p style="text-align: center;">Magda</p> <p>Magda, 24 anos, natural de Ecoporanga/ES, casada, mora com esposo. Trabalha como Revendedora da Avon e é aluna da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.</p>

<p>140. Pagar os boletos e repor as mercadorias 141. Conversar com os filhos pelas redes sociais 142. Participar dos cultos da igreja 143. Fazer leituras bíblicas 144. Assistir televisão 145. Ouvir rádio 146. Fazer as tarefas domésticas 147. Preparar a comida e o café 148. Manusear os eletrodomésticos</p>	
<p>149. Trabalhar 150. Buscar alternativas de serviços 151. Acessar a internet para estudar e lazer 152. Estudar e realizar tarefas escolares 153. Interagir com os colegas de classe 154. Assistir televisão, filmes pela <i>Netflix</i> 155. Acessar jogos pela internet 156. Ouvir música 157. Comprar pela internet 158. Ir aos comércios da cidade 159. Viajar 160. Conversar com os filhos pelas redes 161. Jogar baralho 162. Participar dos cultos da igreja 163. Ajudar os amigos no trabalho 164. Pagar as contas mensais</p>	<p style="text-align: center;">Assis</p> <p>Assis, 21 anos, natural de Galileia/MG, casado, mora com esposa. Trabalha com Serviços Gerais e é aluno da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.</p>
<p>165. Vender produtos de beleza 166. Visitar clientes 167. Fazer sessões e exposição de produtos 168. Demonstrar as técnicas de beleza 169. Divulgar o trabalho e a marca 170. Utilizar as redes sociais 171. Vender produtos 172. Oferecer promoções 173. Premiar as consumidoras 174. Realizar cursos de aperfeiçoamento 175. Realizar parcerias 176. Buscar patrocínios para os eventos 177. Montar tendas em diferentes pontos da cidade 178. Visitar outros municípios 179. Promover encontros com clientes 180. Oportunizar a ampliação dos negócios 181. Receber entradas de produtos 182. Fazer as entregas 183. Receber dos clientes e realizar pagamentos 184. Cobrir cheques 185. Realizar transferências 186. Usar aplicativos 187. Repor mercadorias no estoque 188. Conhecer novos lançamentos 189. Atualizar informações da marca de trabalho 190. Ler rótulos e conhecer as orientações</p>	<p style="text-align: center;">Vera</p> <p>Vera, 24 anos, natural de Galileia/MG, mora com o marido, tem uma filha. É autônoma na área de beleza (atua como promotora de vendas de uma marca de cosméticos brasileira) e cursa a EJA do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.</p>

<p>191. Compreender a proposta da empresa 192. Vestir a camisa da empresa 193. Ampliar a divulgação de produtos 194. Administrar entradas e saídas financeiras 195. Fazer as transações bancárias 196. Planejar diferentes abordagens e atendimento 197. Entender qual é desejo das clientes</p>	
<p>198. Acessar as redes sociais e interagir 199. Acordar cedo para trabalhar 200. Bater o ponto no trabalho 201. Receber o pagamento mensal 202. Administrar as contas mensais 203. Ajudar em casa com algumas tarefas 204. Estudar e fazer as atividades da escola 205. Ir ao comércio da cidade 206. Participar da missa 207. Ir ao médico 208. Fazer compras com a família 209. Ir à farmácia 210. Fazer medicação 211. Levar a motocicleta para conserto e revisão 212. Abastecer a moto 213. Ofertar o dízimo na igreja 214. Pagar os impostos 215. Viajar 216. Assistir a filmes 217. Organizar um churrasco com os amigos 218. Dar atenção para a namorada</p>	<p style="text-align: center;">Guimarães</p> <p>Guimarães, 20 anos, mora com a família. Trabalha no setor de produção de cerâmica e derivados e é aluno da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.</p>
<p>219. Recorrer às receitas culinárias 220. Fazer as refeições 221. Ir ao supermercado mercado 222. Ajudar na limpeza da casa 223. Pagar contas mensais 224. Ir ao posto de saúde para consultas 225. Comprar remédios 226. Orientar-se para fazer as medicações 227. Acessar as redes sociais 228. Assistir filmes e séries 229. Acompanhar os programas de culinária 230. Acessar jogos pela internet 231. Comprar livros pela internet 232. Visitar a Biblioteca Pública da cidade 233. Fazer pesquisas sobre saúde 234. Realizar as tarefas escolares 235. Acessar <i>WhatsApp</i> para realizar da EJA 236. Ajudar as sobrinhas com as atividades da escola</p>	<p style="text-align: center;">Lobato</p> <p>Lobato, 21 anos, é solteiro, mora com a mãe, irmã e 04 sobrinhas. Convive com Anemia falciforme e é aluno da EJA da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.</p>

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2020.

No total, foram capturados 236 eventos de letramento, dados a conhecer pelos(as) participantes do estudo. O quadro acima permite a visualização desses eventos, a partir do qual é possível, pelo menos, quatro conclusões.

A primeira se refere aos aspectos identitários constitutivos desses eventos e das práticas de letramento que são os resultados do processo de produção de cada sujeito dinamicamente no território, da construção da identidade e organização da vida cotidiana. Assim, os participantes desta pesquisa, através das atividades diárias, se envolveram em eventos e práticas de letramento movimentando-se nos diferentes territórios (escola, casa, trabalho, igreja, lazer) e combinaram diferentes elementos culturais nessas práticas como, por exemplo: interpretar as bulas de remédio e administrar a medicação, realizar leituras bíblicas, acompanhar famosos pelas redes sociais, atender e se adaptar a padrões de beleza, acompanhar a moda para a venda dos produtos, dentre outros.

A segunda conclusão refere-se ao argumento deste estudo, da relação entre prática de letramento e contexto; portanto, da atenção a ser dada aos territórios. Território, como espaço-tempo-vivido, apresenta-se como consequência das relações e dos processos sociais que se constituem como elementos materiais e imateriais no território moldado pelas ações do cotidiano social e da vivência que reproduzem formas particulares de vida dos sujeitos. E “envolve sempre ao mesmo tempo uma dimensão simbólica, cultural, através de uma identidade territorial atribuídas pelos grupos sociais, como forma de 'controle simbólico' sobre o espaço onde vivem” (HAESBAERT, 1999, p. 42).

Desse modo, podemos identificar nesses eventos que enunciam práticas, vínculos territoriais com a escola, a casa, o trabalho, a igreja, o lazer. A apresentação dos eventos nos mostra usos da leitura e da escrita, no atendimento a demandas diversas nesses territórios, como se pode conferir nos eventos elencados no quadro acima. Neles, pode-se conferir saberes em situação de resolução de problemas cotidianos mediados pela escrita (HEATH, 1982; BARTON & HAMILTON, 1998; STREET, 2014).

A terceira conclusão diz respeito à correlação entre identidade, práticas de letramento e territorialidades. A correspondência entre identidade e território está na apropriação territorial, no sentido de pertencimento a um dado território (HAESBAERT, 2019). Street (2007), ao discutir perspectivas interculturais sobre o letramento, chama a atenção para a ideia “de que as práticas de letramento são constitutivas de identidades e fornece-nos uma base diferente – e eu argumentaria: mais construtiva – para compreender e comparar as práticas de letramento em diferentes culturas...” (STREET, 2006, p. 470).

Os eventos apresentados no quadro acima apontam para essa correlação na constituição de territorialidades da casa, posto que as mulheres se envolvem mais em atividades de cuidado (da casa, dos filhos, dos pais, como apoiadoras do trabalho do marido) ou de territorialidade específica, como estudantes da EJA – na condição de trabalhadoras.

A quarta conclusão diz respeito às duas faces da mesma realidade de eventos/ práticas de letramento (SOARES, 2003). O exercício descritivo do evento realizado aqui é um recurso metodológico e ao mesmo tempo mostra as demandas de leitura e de escrita dos(as) participantes do estudo – que ultrapassam e se sobrepõem aos usos escolares. Conforme Soares (2003, p. 105), “é o uso do conceito de práticas de letramento como instrumento de análise que permite a interpretação do evento, para além de sua descrição”. Nesse sentido, empenhamo-nos em compreender as práticas de letramento, nas quais os eventos estão inscritos.

4.2 DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ANALISADAS

Hamilton (2000), ao desenvolver seus estudos e discutir os conceitos de práticas e eventos de letramento, traz uma compreensão mais geral para tentar definir esses fenômenos sociais que acontecem durante as relações de interação e comunicação que os sujeitos em sociedade praticam.

A autora, em sua pesquisa, realizou análises dos aspectos visuais em fotografias de jornais, para estudar as práticas e eventos de letramento nas sociedades contemporâneas. Portanto, os estudos de Hamilton (2000) destacam que essas imagens capturadas por fotografias contêm elementos visíveis dos eventos de letramento que servem como base para sua pesquisa, tais como participantes, ambientes, artefatos e atividades.

Na compreensão da autora, as práticas de letramento só podem ser inferidas a partir de evidências observáveis em condições espaciais e temporais, mas que não incluem recursos perceptíveis visualmente, como, por exemplo, os sentimentos e os conhecimentos que se personificam diante de fins sociais e valores como domínios, recursos e rotinas.

Os estudos da autora se harmonizam com outros estudos já citados (BARTON; HAMILTON; 1998, 2000; HEATH, 1982; STREET, 1984; 2014) que, ao discutirem práticas de letramento, não se filiam à perspectiva que tomam o uso da leitura e da escrita como habilidades, mas buscam compreendê-las em termos de práticas sociais e comunicativas nas quais os sujeitos se envolvem nos diferentes domínios da vida social.

Portanto, ao discutirmos práticas de letramento na perspectiva ideológica (STREET, 1984), compreendemos implicações e aspectos sociais, culturais, econômicos, cognitivos,

linguísticos constitutivos dessas práticas, e as relações digitais que atualmente vêm transformando as relações humanas e ampliando possibilidades de interação com as pessoas e com o mundo contemporâneo (ROJO, 2009, 2012; ROJO; MOURA, 2012; HAESBAERT, 2004; 2019).

Dessa forma, como já mencionamos no capítulo anterior, práticas de letramento estão além da decodificação de letras e palavras em textos e mensagens (processo de aquisição da língua escrita/alfabetização) e envolvem sentidos, significados, usos sociais. Apresentam-se, pois, em atividades cotidianas das pessoas em suas relações com o mundo de modo geral, integram as relações sociais e demandam envolvimento dos sujeitos em atividades específicas, em determinadas circunstâncias e em diferentes territórios.

Quando estamos na escola, por exemplo, utilizamos diferentes gêneros de textos para estruturar a comunicação que são relacionados veiculados aos padrões sociais como: realizar uma apresentação cívica, um trabalho, fazer uma avaliação e produzir textos. Assim, reconhecemos que são diferentes movimentos de leitura e de escrita nos quais precisamos do letramento para usarmos as palavras e significar os contextos nos quais leitura e escrita se inserem.

Por sua vez, quando praticamos a leitura e a escrita em sociedade, ultrapassamos os limites pedagógicos demarcados pela escola. Por exemplo, quando vamos ao supermercado, ao estádio para assistir a um jogo, ao cinema, frequentamos a igreja ou simplesmente vamos à sorveteria, nos confrontamos com diferentes demandas que envolvem o uso da leitura e da escrita, ou para além delas: a escolha do filme, o equilíbrio entre consumo e finanças, comportamentos esperados nos territórios, etc. Assim, práticas de letramento estão além do uso da habilidade da leitura e da escrita.

A sociedade é formada por diversos e diferentes eventos de letramento e as relações humanas estão permeadas de práticas consubstanciadas pela leitura e a escrita que se ligam aos significados e sentidos sociais dos praticantes. Na convivência em sociedade, passamos por diversas fases e vamos aprendendo e passamos por diversas fases da vida vamos aprendendo modos de ser, de viver, de comportar-se, práticas que são internalizadas em nossas ações do cotidiano, seja em casa, na escola, na igreja, na rua, no trabalho onde quer que estejamos inseridos socialmente.

Diante das experiências que adquirimos nas relações em sociedade aprendemos a conviver e a nos comportar socialmente, e esses processos são tão inerentes ao ser humano que o letramento é fundamental para a socialização e o desenvolvimento crítico social de todos. Essas são questões urgentes para as discussões contemporâneas, especialmente se pensarmos

nas transformações sociais, via incorporação da tecnologia e sua relação com as práticas de letramento e territórios.

Para refletir um pouco sobre essa incorporação, convidamos o/a leitor/a a relembrar formas de como registrávamos os documentos pessoais, elaborávamos nossos trabalhos, arquivávamos documentações, registrávamos as fotografias, comunicávamos pela telefonia fixa e por cartas escritas a punho. Todas essas práticas podem ser conferidas na história humana, através do status manual e nos registros à caneta.

De acordo com o conhecimento de domínio popular, a carta escrita em papel e a tinteiro era um gênero bastante aplicado nas gerações passadas. Com o processo de evolução das tecnologias da escrita, consideramos então como mudanças para o formato em datilografia, depois em e-mail, e agora estamos percebendo que a evolução está se transformando em mensagens de textos emitidas em redes sociais.

Atualmente, as práticas sociais recebem a marca da era digital. É possível comunicar e participar dos acontecimentos e dos fatos ao vivo (até mesmo ser orientado em uma pesquisa de mestrado). As documentações são digitais; basta o acesso às redes de Internet que estão disponíveis. As informações são rápidas, a vida se faz “em modo delivery”, aproximações culturais são possíveis e até mesmo um vírus que ultrapassa fronteiras, como o da COVID-19, também nos leva a explorar cada vez mais a era digital, não nos esquecendo de pessoas, grupos e culturas que são alijados da tecnologia, ou a acessam de modo precário (HAESBAERT, 2014; ALMEIDA; NETO; SOUZA, 2019).

Assim, as configurações digitais que invadem a vida social também se apresentam no campo do letramento (ROJO; MOURA, 2012). Eventos/práticas de letramento mediadas pelo digital se apresentam no navegar pela *Web*, nos encontros virtuais, nas postagens instantâneas, nos links que se abrem, em *downloads*, em *emoticons*, em operações comerciais, em transmissões em tempo real e tantas outras relações que a leitura e a escrita estão presentes diretamente na vida da sociedade contemporânea. Para experimentarmos tudo isso são necessários letramentos específicos que se abre com tantas possibilidades de se letrar.

Essas diferentes habilidades de interação nas práticas de leitura e de escrita exigem de nós, cidadãos dessa contemporaneidade, habilidades, mas também posicionamentos e leituras críticas que vão além da leitura da palavra (FREIRE, 1989). Importa muito o pensamento crítico para conviver socialmente atuando com direitos e deveres, argumentar, discordar, opinar, saber posicionar-se reconhecendo o outro e o mundo, inscritos em relações sociais marcadas por aspectos ideológicos e por relações de poder, inerentes aos territórios e ao próprio fenômeno do letramento (CLAVAL, 2014; STREET, 1984, 2014).

De certa forma, estamos vivendo tempos em que conquistar um pensamento crítico é muito importante e para isso constantemente agregamos diferentes letramentos utilizando as práticas de leitura e escrita em respostas às “evoluções sociais”, às mudanças culturais, às conquistas tecnológicas.

Em suma, compreendemos que o letramento abrange as ideias e possibilita melhor interpretar o mundo, as palavras e os contextos nos diferentes territórios e, por isso, em todos os momentos da vida estamos aprendendo e adquirindo novos letramentos. Assim, estamos em constante processo de mudança nas práticas cotidianas, reconhecemos os múltiplos letramentos, via acesso digital, persistindo o interesse de cada vez mais ler e escrever, conhecer e se relacionar mais com as novas tecnologias, com as outras pessoas em diferentes áreas do conhecimento e nas esferas da vida social.

Acompanhar o grupo de *WhatsApp* da turma da EJA, criado pela escola (campo de pesquisa) para desenvolver as atividades pedagógicas não presenciais – é um exemplo desse múltiplo letramento – o deslocamento do ensino presencial para o remoto, dependente das tecnologias, das estratégias virtuais para manter a oferta de ensino em tempos de pandemia da COVID-19.

Nesse processo, observamos que o aplicativo de *WhatsApp* como recurso adotado pela Rede Estadual de Ensino para desenvolver a pedagogia híbrida foi determinante diante da popularidade e da maior facilidade de acesso entre os estudantes. Dessa forma, a metodologia dialógica possibilitou aos jovens e adultos da EJA oportunidades de entrar no território da escola (argumentarem, discutirem, buscarem compreender a dinâmica desse momento) no período de distanciamento social.

Além disso, nota-se que o celular e os respectivos aplicativos, quando bem utilizados nas estratégias pedagógicas, comparecem como importantes aliados no processo educacional. Porém, as imposições do afastamento social atualmente determinam condições adversas ao comportamento anterior exercido pela escola pública, como a proibição do uso do celular, (ALMEIDA; NETO; SOUZA, 2019) repudiado nas práticas escolares. Hoje, o aparelho é condição para acessar o território escolar/escola, em conexões com as redes virtuais.

Considerando a correlação cultura e práticas de letramento, compartilhamos exemplos que nos parecem bem-humorados da pedagogia remota no ensino brasileiro que são as imitações (memes) temáticas encontradas nas redes e que representam a vida cotidiana escolar, na rejeição ao uso do aparelho celular e na necessidade do seu uso, neste ano atípico das cenas escolares, em 2020.

Figura 06: Conjunto de memes¹⁸ - Representação do humor da pedagogia remota no ensino brasileiro.



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=meme+celular+na+escola&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjD0fbEsMDrAhXxHLkGHZBIAxUQ_AUoAXoECAwQAw&biw=1366&bih=625#imgrc=8DKaQq2PzwwJ8MAcessoem:22/06/2020.

Pode-se refletir sobre a resistência, mas também sobre a abertura para o uso das tecnologias na escola que é palco de diferentes territorialidades, uma vez que compartilha culturas, saberes e demandas advindas desse território híbrido e aberto da tecnologia. (ALMEIDA, SOUZA, NETO, 2019).

No entanto, é de conhecimento público que a realidade das escolas públicas brasileiras, em sua maioria, é de falta de estrutura física e de recursos suficientes para apoiar-se em ações inovadoras. No entanto, é necessário que a escola se atualize para acompanhar as transformações sociais, adequar-se às novas relações, compreender as dinâmicas do mundo

¹⁸ Na internet, a expressão “meme” é usada para se referir a qualquer informação que viralize, sendo copiada ou imitada na rede. Geralmente esses memes são imagens, vídeos ou *gifs* de conteúdo engraçado, e que acabam se espalhando na internet por meio das redes sociais ou fóruns. Conferir em: <https://www.infoescola.com/comunicacao/memes/>. Acesso em 26 de agosto de 2020:

contemporâneo e, principalmente, saber recorrer aos recursos tecnológicos que estão disponíveis para atender aos anseios dos estudantes jovens e adultos da era digital.

Por isso, é importante que a escola aproveite as potencialidades tecnológicas disponíveis para motivar os estudantes a aprender de forma significativa e atuante para aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem e a pesquisa, incentivando os educandos jovens e adultos a descobrir novas maneiras de aprender a se relacionar em sociedade, com autonomia e consciência cidadã.

O que percebemos, através das observações de campo, da estratégia virtual e das entrevistas é que os estudantes da EJA do Ensino Médio, apesar de serem jovens e adultos considerados fora da faixa etária estudantil, encontram-se em pleno processo de construção das aprendizagens para a vida, independentemente do percurso e do fluxo escolar. Porém, em suas identidades, carregam marcas de exclusão e vulnerabilidade que marcam suas vidas, como denunciam pesquisadores desse campo (OLIVEIRA, 1999; RIBEIRO, 2002, SOARES, 2011; ARROYO, 2005, 2020).

5 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO TERRITÓRIO DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Podemos encontrar na história humana mudanças significativas ocorridas no mundo, vividas e experimentadas em sociedade, quando falamos de organização social frente às tecnologias que impactam as relações sociais contemporâneas. Algumas consequências dessas transformações podem ser observadas no distanciamento entre a leitura e a escrita regidas pelos interesses normativos da escola, e a leitura e escrita utilizadas em sociedade, carregadas de significados em diferentes contextos.

A escrita escolar ainda é fortemente marcada por práticas mecanicistas como reproduções de textos. A escrita na sociedade é a escrita das múltiplas linguagens, das mensagens instantâneas, das variações linguísticas e dos sentidos populares. Assim, “as ideais sobre letramento sustentadas nas escolas que ancoram a pedagogia escolar” (STREET, 2014, p. 118) diferem da realidade vivida pelos alunos no meio social, como denunciam autores do letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2003; ROJO; MOURA, 2012; STREET, 2014).

Dáí entende-se que a práticas de letramento ganham espaço nos debates, partindo do princípio de que a escola precisa abrir-se para as demandas sociais e considerar as práticas sociais, para atender às exigências da própria escola. Por isso, “sugerimos que a principal maneira como o letramento escolarizado é firmado, tanto para pais como para professores, é por meio do estabelecimento de um vínculo entre letramento e pedagogia”(STREET, 2014 p. 117).

Compreendermos que a escola está inserida no meio social e que não opera suas práticas de ensino paralelamente às práticas sociais, e sim em conjunto com os contextos de vidas, de fatos históricos, de relações culturais e socioeconômicas. Enquanto sociedade contemporânea, o domínio tecnológico, a maneira pedagógica de lidar com o mundo e as pessoas também devem se transformar; portanto, a escola é desafiada a outras práticas de letramento.

As circunstâncias sociais mudam, as culturas se sobrepõem, as desigualdades aumentam e as tecnologias não pedem mais licença para entrar nos espaços escolares; elas simultaneamente predominam e veiculam as atividades cotidianas. Por exemplo, o uso de celulares/*smartphones* no ambiente escolar, antes uma pauta de “proibição”, hoje é uma necessidade para o acesso ao ensino e para a manutenção de vínculos na a comunidade escolar.

De fato, a internet é mais utilizada através do celular que é uma ferramenta indispensável para a comunicação, seja ela oral (falada ou gravação de áudio) ou escrita em mensagens de textos. Refletindo sobre a incorporação do celular à vida cotidiana, a escola encontra-se

desafiada a utilizar essa ferramenta como aliada dos processos de aprendizagem pela força da sua presença no cotidiano.

Portanto, ao abordar a temática práticas de letramento, partimos da compreensão de que nas relações escola e tecnologias há que se encontrar equilíbrio e ponderar sobre o controle do uso para maior proveito de seus benefícios, quando aplicados nos processos pedagógicos. Os sujeitos, ao adquirir maturidade e aperfeiçoamento metodológico com as inovações atuais, encontram tecnologias que se apresentam com diferentes possibilidades na construção do conhecimento e principalmente melhores condições de acesso ao letramento social.

Nesse novo contexto, foram surgindo novos gêneros do discurso, tais como blog, o e-mail, chat, as homepages, os *podcasts*, os infográficos e os diversos outros trazidos para/pela internet. Basta abrir uma página da *web* para encontrar uma multiplicidade de textos multimodais, combinando diversos modos de significar. (ROJO; MOURA, 2012, p. 76).

Nesse movimento contínuo de aprender não só para a escola, mas principalmente para a vida em sociedade, as tecnologias constantemente se fortalecem no interior das atividades humanas e dos movimentos sociais, principalmente em tempos de pandemia, embora, há que se reconhecer uma cruel pedagogia no vírus, como denuncia Boaventura de Souza Santos (2020) em uma sociedade já desigual.

Nessa conjuntura globalizada em que a pandemia impõe mudanças ao comportamento das sociedades pelo mundo, foi inevitável para as autoridades do nosso País determinar o distanciamento social, ainda que em meio a controvérsias, entre governo brasileiro e Organização Mundial da Saúde¹⁹, para prevenção do contágio do vírus, até que outras medidas sejam mais eficazes no combate à doença.

Em meio ao crescimento da doença que tomou proporções nunca imaginadas, instalou-se uma crise de saúde em escala mundial com graves consequências, dizimando milhares de vidas e desestabilizando estruturas sociais e econômicas. A desigualdade social que já era um problema a ser resolvido pelos governos foi agravada ainda mais com a pandemia de COVID 19, tornando-se uma necessidade, desenvolver ações sociais e emergenciais para amparar essas pessoas. (SANTOS, 2020)²⁰.

¹⁹ Essas controvérsias podem ser acompanhadas na mídia de modo geral. Destacamos a exemplo, uma matéria: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/painel/2020/03/governo-se-irrita-com-a-oms-e-diz-que-ja-ha-transmissao-de-coronavirus-no-brasil.shtml> . Acesso em 7 de setembro de. 2020.

²⁰ As desigualdades podem ser acompanhadas pela mídia. Conferir: <portal.fiocruz.br/noticia/desigualdade-social-e-economica-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em 7 de setembro de. 2020.

Nesse contexto de experiências, generalizadas pelos diferentes setores e relações humanas, a educação brasileira, não diferentemente, vivencia situações adversas e encontra-se buscando estratégias pedagógicas para garantir o ensino remoto a todos os estudantes.

Ao repensar a educação brasileira nos moldes atuais de enfrentamento à pandemia e nas inúmeras consequências que atingiram os diferentes territórios, as questões tecnológicas unanimemente aparecem como grandes aliadas no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Porém, em geral, o acesso da população às tecnologias ainda é muito restrito, as condições geográficas do País são extensas e há dificuldade da chegada das inovações aos lugares distantes, porque, na realidade, sem algumas estruturas e recursos básicos para o ensino não há como garantir condições favoráveis à educação, como por exemplo: infraestruturas diversas, abertura e manutenção de estradas, mobilidades, energia, internet, recursos tecnológicos e materiais didáticos adequados à realidade de cada lugar e tantos outros fatores que colaboram para que os processos educativos aconteçam.

Os inúmeros entraves no campo educacional vivenciados antes mesmo do enfrentamento da pandemia, aumentarem em muito as dificuldades de garantir o ensino para todos. Ao acompanhar o ensino remoto proposto pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, na escola campo de pesquisa, percebemos questões que realmente implicam na falta de estruturas, apoio técnico e percepções na atuação pedagógica dos profissionais.

Durante o desenvolvimento de produção de dados, em diálogo com os alunos da EJA-Ensino Médio, ouvimos comentários dos próprios estudantes em relação ao laboratório de informática existente na escola. Segundo eles, os professores não desenvolviam as aulas no laboratório e raramente eles tinham acesso aos computadores. Quando acontecia algum evento pedagógico no espaço, a utilização era restrita, pois alguns computadores não funcionavam e outros não estavam conectados à rede de internet o que dificultava o desenvolvimento dos trabalhos propostos.

A condição de exclusão tecnológica já é latente na educação brasileira. Nem sempre o acesso a tecnologias é uma realidade, e as situações que envolviam o uso do celular na escola eram um problema a ser enfrentado (INEP, 2020; ALMEIDA, NETO, SOUZA, 2019). Em minha prática profissional, afirmo ser o celular, muitas vezes, considerado como “desvio no comportamento dos discentes” e tratado como questões de indisciplina pelos professores.

Com as mudanças ocorridas na organização e estruturas educacionais diante do distanciamento social, somadas à implantação da modalidade remota de ensino virtual, certamente o debate sobre as tecnologias na escola aumentaram devido às questões de acesso, frequência e permanência dos alunos nessa nova forma de territorializar na escola.

Ressaltamos, que ao retornar às atividades não presenciais aplicadas como instrumento do ensino remoto, a instituição de ensino, campo de pesquisa, como responsável pela comunidade escolar, tomou todas as precauções importantes, antes de reiniciar os trabalhos. Repassou as informações à população sobre os riscos à saúde apresentados pelo contágio da COVID-19, compartilhando medidas de proteção, conscientizando as pessoas, como também prestando esclarecimentos sobre a nova forma de acessar a escola para os estudos, a partir de então.

Os Planos de Estudos Tutorados, mais conhecidos como PETs pela comunidade escolar, são propostos pelo governo através da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, com articulação de equipes pedagógicas preparadas para elaborar as atividades e desenvolver aulas que são transmitidas ao vivo. Posteriormente, os materiais são disponibilizados em aplicativos e redes virtuais para os alunos e professores de todas as escolas da Rede Estadual de Ensino e Redes Municipais que aderiram à plataforma de trabalho pedagógico do Estado (MINAS GERAIS, 2020).

Os Planos de Estudos são elaborados para atendimento à Educação Básica, possuem caráter pedagógico interdisciplinar e relacionam todos os componentes curriculares que são divididos em 04 semanas, totalizando uma carga horária mensal. Para o desenvolvimento das atividades não presenciais, o material é oferecido virtualmente e para os estudantes que não têm condições de acesso à internet são disponibilizados materiais impressos para que possam desenvolver os trabalhos (MINAS GERAIS, 2020).

Logisticamente é possível garantir que os estudantes obtenham o material para os estudos, mas infelizmente isso não basta! Aqueles estudantes que não possuem um celular ou qualquer outro recurso tecnológico conectado à rede de internet, não conseguirão acessar as aulas, e serem incluídos no grupo de *WhatsApp*, criado pela escola como ferramenta de trabalho, acessar os e-mails com orientações, assistir às aulas via *GoogleMeet* ou *Zoom*.

Diante da realidade de muitos alunos(as), somamos as dificuldades que as famílias encontram para acompanhar a vida estudantil dos filhos, sejam pelas condições de escolarização, pelas composições familiares, pelas questões de trabalho, relações socioculturais e até mesmo a falta de autonomia do aluno em desenvolver as próprias atividades em casa. Podemos refletir sobre as lacunas que certamente surgirão ao fim de todo esse processo educativo.

Além de toda a organização didática proposta pela Rede Estadual de Ensino de Minas, os protocolos pedagógicos contam com a participação dos profissionais da educação

acompanhando os estudantes e realizando os registros referentes aos resultados obtidos mensalmente.

Para que essa estratégia funcionasse, formulários foram elaborados e divididos de acordo com as funções existentes na comunidade escolar: direção, supervisão, professores e alunos. Cada um preencheu o formulário conforme sua responsabilidade, ou seja, os professores e supervisores preencheram com os planejamentos e relatórios, e os alunos através da devolutiva das atividades não presenciais propostas pelos professores.

Durante toda a movimentação pedagógica, as ações são realizadas com o apoio e usos da internet e das tecnologias disponíveis. A dinâmica dos trabalhos corresponde às demandas semanais; os alunos participam das aulas pelos aplicativos, realizam as tarefas, tiram fotos das atividades respondidas e encaminham para o professor, via *WhatsApp*.

Os docentes, por sua vez, registram numericamente o cumprimento das tarefas no anexo específico e juntamente com os registros das ações de acompanhamento pedagógico encaminham para o e-mail da escola para que seja feito o controle dos fluxos da carga horária dos professores(as) e dos alunos(as). A escola é monitorada pela Secretaria Regional de Ensino de Governador Valadares e hierarquicamente também é controlada pela SEE/BH.

A estratégia de trabalho chega à 4ª edição dos Planos de Estudos Tutorados – PETs. Assim, os ciclos pedagógicos reiniciam e se repetem sem alterações de regras para o acompanhamento dos docentes em cumprimento das demandas de tarefas em função da carga horária letiva.

5. 1 PROTAGONISTAS

Ao refletirmos sobre as práticas de letramento que nos dispusemos a compreender, e que no momento da pesquisa se inscreviam na escola, no ensino remoto, refletimos sobre os protagonistas dessas práticas: sujeitos jovens e adultos. No campo legal, esses sujeitos encontram seu lugar no artigo nº 37 da LDB que trata da Educação de Jovens e Adultos com a definição de que a modalidade de ensino se destina às pessoas que não tiveram acesso aos estudos ou continuidade da vida estudantil nos Ensinos Fundamental e Médio.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 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, 1988).

Diante das responsabilidades do poder público de garantir direito à educação, ressaltamos a importância de políticas públicas voltadas para esse público. A EJA sempre necessitou de um debate emergente nas pautas da educação brasileira, e desde sempre o desafio está posto aos governos, aos profissionais da área da educação, aos críticos e à sociedade para que possam sistematicamente promover condições reais e específicas para o ensino de jovens e adultos, garantindo, de fato, esse direito aos cidadãos brasileiros que se interessam em retomar os estudos e concluir a Educação Básica.

Na pauta do letramento, cumpre valorizar a escola como importante agência de letramento e marca da multimodalidade, via tecnologias (SOARES, 2003; ROJO; MOURA 2012; STREET, 2014). Por outro lado, compreender as dinâmicas sociais implicadas nas narrativas de vida dos sujeitos da EJA, ditadas pelas marcas de exclusão, violência, desigualdade social, lutas e resistências, desemprego, discriminação racial, corrupção e tantas outras questões sociais em que o direito à educação, e o acesso à leitura e à escrita são negligenciados pelas relações opressivas de poder.

Apesar dos problemas em que a sociedade brasileira está mergulhada e que as gestões políticas educacionais não conseguem administrar, não podemos desacreditar na capacidade de transformação dos sujeitos. Precisamos sim compreender que eles se humanizam e se formam em processos de aprendizagens significativas, nos diferentes territórios.

Quando nos referimos à EJA no contexto educacional brasileiro, incluímos os diferentes grupos culturais em suas singularidades: quilombolas, migrantes e populações rurais constituídas nos diferentes territórios do nosso País (ARROIO, 2020) e também no território galileense especificamente. Além disso, consideramos as questões que envolvem as discussões de gênero, idade, cultura, condições econômicas, necessidades específicas, deficiências e variações linguísticas que dificilmente estão refletidas nas políticas educacionais brasileiras e nas práticas de ensino da EJA.

As situações adversas da vida social apontadas na literatura da EJA, se interpõem entre as possibilidades de progresso da vida estudantil de jovens e adultos. Essa é uma realidade

vivida pelos sujeitos deste estudo que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas por diversas razões como eles e elas relatam nas entrevistas.

Dentre as inúmeras questões sociais inerentes à interrupção de trajetórias escolares e de experiências de vida enfrentadas pelos participantes desta pesquisa, relacionamos alguns exemplos que, de certa forma, já comparecem nas denúncias que a própria literatura na área aponta. Os contextos são diversos e de ordem geral, se repetem ao longo de gerações com vidas marcadas pelas dificuldades financeiras, pela violência em suas diversas faces, pelo desemprego, gravidez precoce, falta de moradia e saneamento básico, acesso precário à saúde e tantas outras questões, que a “evasão escolar” se torna apenas um detalhe na vida desses sujeitos.

Assim, compartilhamos alguns trechos do material empírico que nos confirmam as adversidades vividas por esses sujeitos, refletindo sobre as práticas de letramento e vínculos territoriais entrelaçados aos cenários sociais, identidades, condições de vida nos territórios.

Adélia, 42 anos de idade, natural de Galileia/MG, é estudante da EJA- Ensino Médio, servidora pública e trabalha na área da saúde. Atualmente está separada. Considera-se uma mulher independente e reside com as filhas. Oportunamente, como participante deste estudo, compartilha experiências que vivenciou ao longo de sua trajetória de vida e nos narra:

Perdi muito tempo da vida por ter escolhido coisas fora do tempo adequado de se viver. Com isso, acabei que até hoje não concluí meus estudos e nem cresci profissionalmente. Fui casar e arrumar filhos muito cedo, coisa de moça sem juízos e depois não tive boas experiências com os casamentos, os maridos também não colaboravam e achavam que era besteira voltar para escola. E observo que como mulher sinto que as oportunidades na sociedade são mais difíceis, principalmente na minha condição de separada. Mas agora estou focada nos meus objetivos de vida, voltei a estudar para concluir os estudos e com a ajuda de Deus e familiares retomarei os objetivos e sonhos enfrentando os desafios que vida me trouxer (Adélia, 42 anos).

Ao observar o contexto relacionado às experiências de vida da participante Adélia, percebemos um ciclo predominante entre muitas mulheres na sociedade como a falta de instrução familiar, vulnerabilidade social, matrimônios que não são bem-sucedidos, gravidez precoce e violência dos parceiros que geralmente culmina em constantes ataques domésticos, abusos sexuais, e por vezes, em feminicídios, como acompanhamos na mídia e na literatura sobre gênero e EJA (SOUZA, NONATO, BICALHO, 2017).

As experiências que a participante nos conta infelizmente representam uma realidade histórica que se arrasta até os dias atuais. Mesmo com os avanços e conquistas das mulheres

brasileiras, o cenário e a cultura social em nosso País ainda apresentam retrocessos em relação à figura feminina, apesar dos frequentes exemplos de lutas e resistências da mulher em busca do respeito e da igualdade de gênero.

Cecília, 34 anos, natural de Galileia/MG, casada, mora com a família constituída pelo esposo e dois filhos. É autônoma na área de venda de calçados e é estudante da EJA na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. A participante também relata experiências que contribuíram com nossas reflexões.

Na minha vida estudantil sempre fui uma garota muito tímida, acredito que pela condição da discriminação que sofria diariamente na escola e coleguinhas da rua por ter estrabismo, este probleminha do olho torto, sabe! Apesar de que fui uma aluna esforçada e comprometida fui desgostando da escola e me afastando. Depois sofri de uma depressão muito forte, veio a síndrome do pânico e aí desliguei mesmo dos estudos. Ai, casei, meu marido é circense fui acompanhar ele pelo mundo afora e dediquei a aprender as artes do circo. A vida não foi fácil! Tive meus filhos, agora tudo que faço é para o futuro deles, entende? Agora também preciso dar atenção aos meus pais, eles precisam de cuidados porque já estão idosos. (Cecília, 34 anos).

A situação vivida por Cecília, com um histórico marcado pelo *bullying* escolar e pelos colegas vizinhos, muitas vezes passa despercebida durante a vida escolar. E, neste caso, o desconforto social que Cecília apresenta pela condição de ser estrábica pode não ser o motivo principal da desistência dos estudos; um fator que possivelmente contribuiu muito para ocorrência da evasão escolar, foi o *bullying*. Diante dos relatos, consideramos outros fatores implícitos às experiências de vida da participante com relação às responsabilidades com o casamento, os filhos e o trabalho. Sem tratar das condições psicológicas, desconsiderando suas limitações humanas, o quadro avançou para uma depressão aguda. De acordo com o depoimento da estudante, essas consequências infelizmente causam sérios problemas nas relações com as outras pessoas e com mundo.

Clarice, 24 anos, natural de Galileia/MG, casada, mora com esposo e 3 filhos. É autônoma na área da beleza e é também aluna da EJA, participante da presente pesquisa. Em sua trajetória de vida, socializa contextos que reforçam as condições que muitas mulheres enfrentam no cotidiano social brasileiro e nos relata:

Bom, realmente saí da escola foi pelas desobediências da vida, engravidei cedo, saí de casa, fui morar com meu marido, não tínhamos nada para começar uma vida e nem tão pouco juízos.... Na loucura fomos viver sem pensar nas consequências daquilo que escolhemos pra viver. Assim veio as responsabilidades com serviços de casa, cuidar dos meninos e trabalhar pra ajudar no sustento da casa e tudo isso fez com que eu largasse os estudos para cuidar das coisas da vida, da família, do trabalho. (Clarice, 24 anos).

Algumas das adversas condições sociais já foram apontadas neste estudo sobre o universo feminino frente às constantes lutas por respeito e igualdade nas relações que protagonizam na sociedade. Portanto, ainda esbarramos novamente em entraves predominantes de que a mulher, para exercer suas experiências sociais como matrimônio, maternidade e trabalho precisa abandonar os estudos. O cuidado com a família comparece exclusivamente em papéis para servir ao marido, dedicar a vida aos afazeres domésticos e aos filhos como se as responsabilidades em zelar da casa e da prole não fossem atribuídas, também, ao parceiro com quem escolheu se unir.

Coralina, 26 anos, também natural de Galileia/MG, mora com a mãe e 2 filhos. Está separada do marido. É autônoma na área de gastronomia (fabrica bolos, doces e salgados), cursa a EJA no Ensino Médio e se disponibilizou a participar desta pesquisa. Diante das suas experiências, socializa os seguintes contextos:

Então, comecei a namorar era muito jovem e acabei engravidando e sem experiência nenhuma sofri demais com pressão da família e da sociedade. Aí casei e fui morar em BH. Na companhia do meu marido não pude trabalhar fora e nem continuar os estudos porque ele não aceitava e dizia que não tinha necessidade. Mulher tinha que dar conta dos filhos e da casa, isso era suficiente pra ele. Eu ficava muito triste, sabe! Queria mudar aquela situação, mas longe da família e não conhecendo ninguém, não tinha apoio, ficava muito difícil pra mim... Aí não tinha outra opção, eu sempre ficava em casa tomando conta de tudo e ele trabalhando fora. Mas comecei a perceber que ele ia crescendo na vida, e eu só com as tarefas de casa e filhos... Ele fazendo cursos, tirando carteira de motorista, crescendo profissionalmente e eu ficando só para traz Então observei que as oportunidades eram só pra ele e pra mim nada, entendeu? Não achava isso justo! (Coralina, 26 anos).

Observando a narrativa de Coralina, pensamos nas dificuldades que ainda se impõem às mulheres na sociedade, quanto à valorização e desigual ascensão social, em relação aos homens, apesar de as mulheres demonstrarem e protagonizarem superação no trabalho, no zelar e prover o sustento da família, atuar em diversas funções consideradas do universo masculino e ocupar importantes cargos na sociedade. Essas relações desiguais de poder não podem ser desconsideradas na vida das mulheres da EJA.

Observando a narrativa de Coralina, pensamos nas dificuldades que ainda se impõem às mulheres na sociedade, quanto à valorização e desigual ascensão social, em relação aos homens, apesar de as mulheres demonstrarem e protagonizarem superação no trabalho, no zelar e prover o sustento da família, atuar em diversas funções consideradas do universo masculino

e ocupar importantes cargos na sociedade. Essas relações desiguais de poder não podem ser desconsideradas na vida das mulheres da EJA.

Na prática, encontramos problemas estruturais na sociedade que nem o desenvolvimento foi capaz de transformar essa realidade e eliminar a discriminação do universo feminino. Apesar dos constantes debates e avanços sobre a igualdade de gêneros, ainda é corriqueiro assistirmos nas mídias ou acessarmos publicações que trazem relatos sobre atos de violência contra a mulher, feminicídios, matérias jornalísticas sobre desigualdades salariais, abusos diversos, e também baixa representatividade política, racismo, aborto, assédios, entre outras ocorrências.

Lygia, 44 anos, casada, mora com esposo. Atualmente está desempregada. É aluna da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio e colabora como participante da pesquisa. Contextualiza sua experiência:

Meus pais separaram, naquela época a nossa situação de vida era muito difícil. E nós eram em muitos filhos. Tivemos que tomar um rumo e resolver a vida, casei muito cedo, tive filhos e assim precisava ter responsabilidades em cuidar da casa, das filhas, do marido. Naquela época parece que as pessoas, sabe, ninguém tinha consciência ou preocupava em estudar como hoje. Não tinha assistência, o governo não oferecia as oportunidades que tem agora para o povo estudar. Aí como não havia outra opção e nem oportunidade o caso era trabalhar e estudar ficava pra depois. (Lygia, 44 anos).

Histórias como as de **Lygia e de Magda** se misturam. Diante da falta de oportunidades sociais e educacionais, a administração pública deveria gerir melhor os recursos disponíveis, privilegiando as realidades mais carentes e dando apoio à educação básica. No entanto, percebe-se que a situação educacional brasileira, em determinadas épocas, não possuía uma política pública que fomentasse a igualdade para todos. E o acesso ao ensino destina-se a poucos, como privilégio, e é esse direito que cotidianamente os sujeitos da EJA buscam.

Vera, 24 anos, natural de Galileia/MG, mora com o marido. Tem 2 filhas de outras experiências matrimoniais, porém as crianças residem com a avó materna. É autônoma na área de beleza, atuando como promotora de vendas de uma marca brasileira de cosméticos. Cursa a EJA do Ensino Médio e integra o quadro de participantes da pesquisa. Oportunamente, como colaboradora neste estudo, também nos traz narrativas para serem contextualizadas.

Assim, sabe, sempre fui uma pessoa largada, dei muito trabalho para a família quando adolescente. Já passei por algumas experiências com casamentos e tenho duas filhas. Me envolvi com muitas coisas erradas nesta vida e levava de qualquer maneira as relações. E até perdi a guarda das minhas filhas! Eu realmente não era flor que se cheirasse, a rebeldia tomou conta.... hoje pago um preço muito alto pelos meus erros. As pessoas me julgam ainda e não acredita que mudei de vida.... Me libertei e quero retomar minha dignidade como pessoa. (Vera, 24 anos).

Ao observar a trajetória de vida da participante, observamos experiências negativas do ponto de vista ético social. Na oportunidade de conhecê-la, durante a pesquisa, percebemos avanços e mudanças no comportamento da estudante como, por exemplo, a retomada dos estudos e o empenho na realização do trabalho como promotora de vendas de produtos de beleza na comunidade.

Esses avanços acontecem nas tentativas de reinserção na sociedade, nos incentivos educacionais, no acolhimento com ações motivadoras. As marcas de exclusão e preconceito contra as mulheres mesclam a trajetória da estudante. Mesmo com todas as adversidades, ela tem buscado novos espaços, formas e conteúdo de participação, como resposta aos desafios encontrados.

Assis, Guimarães e Lobato representam um grande contingente de jovens brasileiros que buscam as oportunidades e o reconhecimento social. O exercício desta pesquisa nos possibilitou a escuta de sujeitos que experimentam realidades de exclusão e esquecimentos sociais. Portanto, cabe-nos a compreensão de suas dificuldades em transformar a própria realidade, tornando-se distante das expectativas e anseios para obterem melhores condições em suas trajetórias de vida.

Assis, em seu depoimento, nos conta:

Primeiramente saí da escola. Depois a realidade de vida não contribuiu porque sempre precisei trabalhar para ajudar no sustento da casa, enfim uma porrada de responsabilidades que vão surgindo e que o camarada tem que espirrar pra dar conta dos compromissos e da família. Tem hora que desanima porque todos os dias é uma luta sem fim. (Assis, 21 anos).

O desabafo de Assis confirma muitas realidades de jovens que fazem parte de estatísticas que representam o enfrentamento de preconceitos, especialmente os jovens negros, as barreiras invisíveis que diariamente são impostas pelas relações de poder e circunstâncias inerentes às disparidades sociais (GOMES; LABORNE, 2018).

Cabe refletir que a vida nos territórios não é questão de escolhas pessoais, especialmente dos sujeitos que vivem nos territórios marcados pela vulnerabilidade (HAESBAERT, 2014).

O que não podemos desconsiderar, nesta análise, é que a maioria dos estudantes da EJA são trabalhadores, submetidos à exploração, mães que se responsabilizam pela casa e pela família sozinhas, aposentados, assalariados, moradores da periferia, pessoas privadas de liberdade, vulneráveis, trabalhadores braçais, rurais, ambulantes, grupos de etnias excluídas e tantas outras condições existentes que poderíamos relacionar. Pode-se afirmar que esse grupo compõe uma territorialidade específica – de jovens e adultos da EJA, e que se encontram em

diferentes territórios, cujos contextos de vida são historicamente marcados pelas desigualdades e exclusões sociais.

Seria contraditório, em se tratando das filiações deste estudo (letramento e geografia cultural), buscar compreender os sujeitos da EJA somente pela territorialidade que demarcamos, pelos problemas e dificuldades que permeiam as suas trajetórias de vida. Por isso, nos empenhamos em refletir sobre o modo como constroem trajetórias em direção à escola, onde aparecem diferentes combinações culturais, modos de vida e outras marcas que carregam no corpo, como a da saúde.

Sempre fui um bom aluno na escola, cumpria com as tarefas e os trabalhos e nunca trouxe problemas para minha família durante minha vida estudantil. Depois que descobri o problema de saúde e daí cada vez ficando debilitado por causa da anemia falciforme as coisas foram mudando em minha vida, o ânimo e o interesse pelos estudos e leituras que eram intensos passou a ser cada vez menos exercitados. Não consigo trabalhar fora pelas condições de saúde, e pelo tratamento periódico que faço de quimioterapia, mas tenho que tomar conta da casa e das sobrinhas pequenas para que minha mãe e irmã possam trabalhar. (Lobato, 21 anos).

Percebemos muitas situações e contextos vivenciados por esses jovens, não apenas barreiras advindas das desigualdades e emaranhados das relações sociais e outras condições adversas que delimitam potencialidades. Porém, Lobato, ainda jovem, vai driblando essas dificuldades que fazem com que diminua o acesso à leitura, antes intenso, e muda o seu lugar na configuração da família; passa a cuidar da casa e das sobrinhas pequenas.

Há também uma história construída na própria escola, como relata Guimarães, que carrega marcas dos conflitos e tensões vividas no processo de escolarização.

Tive sempre dificuldade nos estudos, sempre ficava nas turmas de repetentes e alunos mais “velhos e fracos”. As aulas sempre agitadas porque a turma era muito indisciplinada, não se interessava em fazer as tarefas, não obedecia aos professores e diariamente tenha brigas e confusões entre os alunos. Lembro que os pais eram chamados direto na escola por causa de ocorrências e as notas nos boletins tudo vermelhas. Eu também não sabia comportar, o interesse foi se esfriando, tomei algumas bombas e fui repetindo de ano até que sai da escola por um período. (Guimarães, 21 anos, aspás nossas).

A interrupção da trajetória escolar é marcada, pois, pelas necessidades de trabalho, pelas adversidades (como doenças), e para as mulheres, pela maternidade e o cuidado com os filhos que compromete grande parte do tempo com a atenção, pela gravidez precoce. Para os homens, essa interrupção se diferencia e é marcada pelo envolvimento com atividades ilícitas, reprovação escolar, inadequação com as regras e normas da escola, como relata Guimarães.

Apesar dos parâmetros legais, que fundamentam a Educação de Jovens e Adultos, percebe-se que as autoridades governamentais ainda não compreenderam que a EJA é um direito do educando e um dever que o Estado deve garantir, através das políticas públicas. Mesmo a Constituição Federal (BRASIL, 1988) determinando esse direito, a realidade brasileira tem demonstrado que, na prática, isso não vem acontecendo.

Reconhecendo que as aprendizagens se perpetuam ao longo da vida, reconfiguram as questões de políticas educacionais e transformam os sujeitos através das relações com os outros e com o mundo, rendemo-nos às ideias de Paulo Freire (1989) que não resumia a alfabetização a um processo de codificação e decodificação de letras e palavras, mas afirmava a leitura de mundo como precedente da leitura da palavra. O autor nos convoca a refletir sobre o potencial dos sujeitos da EJA, leitores do mundo, sobre as diversidades de relações para construção de realidades menos excludentes e mais acolhedoras na EJA, com a possibilidade de uma educação libertadora, calcada em uma pedagogia emancipadora.

A EJA, enquanto política pública educacional, precisa estar associada a ações sociopolíticas culturais, nas quais a inclusão e a igualdade sejam não somente ao acesso, mas também à permanência, à qualificação técnica e à conclusão dos estudos, unidos aos direitos e deveres estabelecidos pela Constituição Federal Brasileira.

Trata-se de um processo educativo emancipatório e libertador, com sentidos e significados para a vida social, em que sujeitos potencializam a transformação dos contextos sociais e a realidade de mundo no qual todos fazem parte. Nesse momento de pandemia, e acompanhando as opções políticas de oferta do ensino da EJA no estado de Minas Gerais, especialmente nesta sala de aula que se converte em sala de aula remota, acompanhamos os percalços enfrentados pelos sujeitos para garantirem o seu direito à educação.

5.2 ARTEFATOS, CIRCUNSTÂNCIAS E ATIVIDADES NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NESTA SALA DE AULA

As experiências humanas com o uso da leitura e da escrita são diversas e se encontram associadas à cultura e à vida no território. Paul Claval (2014) chama a atenção para a presença da linguagem escrita na organização da vida humana nos territórios, engendrando desigualdades sociais ou demarcando divisões entre os grupos humanos – grupos e comunidades ágrafas cuja tradição se baseava na oralidade, e grupos e comunidades que utilizam a escrita (RIBEIRO, 1999; STREET, 2014). Autores do campo do letramento que assumem o modelo ideológico consideram a perspectiva cultural e antropológica nos usos da leitura e da escrita, bem como as

relações de poder que comparecem nesses usos – no caso dos sujeitos da EJA, relações marcadas pela instituição escola, pelas exclusões e pertencimentos a territórios vulneráveis, ou a aspectos ligados a pertencimentos identitários, como a situação vivida pelas mulheres da EJA, como destacamos anteriormente.

O geógrafo Paul Claval (2014) afirma que trabalhar com o território possibilita a exploração de um renovado campo de conhecimento associado aos aspectos culturais e geográficos, que prioriza a cultura nas relações entre os homens e o meio, o que encontramos, também, nos estudos sobre o letramento. O autor nos estimula a fazer reflexões construtivas sobre o território, e como parte dessas reflexões, visualizamos o aparato tecnológico que marca a vida humana.

Nesta reflexão, reconhecemos os progressos que as tecnologias que possibilitaram o desenvolvimento humano e hoje estão em todos os lugares, fazendo parte de nossas vidas, influenciando a forma de nos relacionarmos, comportarmos, comunicarmos, a maneira como aprendemos e convivemos em sociedade. Podemos pensar nos diferentes aspectos da vida humana – das escolhas triviais sobre a vida individual (alimentação, vestuário, cuidados com plantas, situações de compra e venda etc.) a escolhas nas quais um coletivo encontra-se envolvido, como no campo da saúde, ambiental, religioso, econômico, governamental etc. O que acessamos nas redes sociais mostra a pluralidade de afetos, acertos, desacertos, ódios nas relações humanas e sociais, nas quais a leitura e escrita se apresentam como ferramenta por meio da qual essa tecnologia sobrevive, assim como o que se deseja veicular.

Quanto mais pensamos em projeções para o futuro, mais as tecnologias ganham espaço e predominam nos contextos sociais, como, por exemplo, as experiências educacionais apreendidas nesse momento nas relações escolares, em função do distanciamento social como consequência da Covid-19. Nessa perspectiva, impõe-se como desafios para a educação brasileira o uso da tecnologia no ambiente escolar, na simultaneidade trazida pela *web* e, ao mesmo tempo, no acesso dessa tecnologia pelos estudantes.

Esses não são desafios novos e certamente o debate não pode se reduzir a habilidades e domínios (de professores e alunos) no uso de ferramentas tecnológicas. Pelo caráter ideológico das práticas de letramento – ler e escrever, na mediação tecnológica, não são habilidades neutras (ROJO; MOURA, 2012), posto que não prescindem dos sujeitos, das culturas, das relações e dos contextos.

Essa é uma reflexão que nos parece necessária. No enfrentamento da COVID-19, o formato de ensino muda radicalmente, e docentes e estudantes são impulsionados para estarem

inseridos em universos digitais, por meio dos quais se faz o acesso e se aposta na permanência dos estudantes na escola.

De acordo com a organização e disponibilidade dos dados coletados durante a pesquisa de campo em que estivemos envolvidos, observamos que o evento “Grupo de *WhatsApp*”, sendo um instrumento tecnológico criado para fins pedagógicos para oferecer condições do desenvolvimento das atividades letivas, esteve aberto aos estudantes, porém observamos que nem todos os estudantes da EJA participaram das interações.

Tabela 6: Acessos e participações dos estudantes no Grupo de WhatsApp

Grupo de WhatsApp – EJA – 3º Período / Ensino Médio				
Acessos e participações contabilizadas em momentos de interações entre docentes e estudantes.				
Nº -	Docentes	Acessos	Estudantes	Acessos
01	Arte	08	A – 42 anos	27
02	Arte (Substituta)	10	B – 19 anos	31
03	Bibliotecária	22	C – 26 anos	19
04	Biologia	26	D – 20 anos*	14
05	Educação Física *	08	E – 34 anos*	17
06	Geografia	20	F – 33 anos	15
07	Língua Estrangeira Moderna; Inglês	31	G - 19 anos	02
08	Língua Portuguesa	48	H – 19 anos *	03
09	Matemática	01	I – 22 anos	37
10	Matemática (Substituta)	23	J – 19 anos	10
11	Química	44	K – 21 anos *	17
12	Sociologia e Filosofia	90	L – 42 anos	34
13	Supervisora	28	M – 27 anos *	28
14	-----	---	N – 53 anos	26
15	-----	---	O – 24 anos	11
16	-----	---	P – 19 anos *	09
17	-----	---	Q – 29 anos.	37
18	-----	---	R – 29 anos	12
19	-----	---	S– 23 anos	06
20	-----	---	T– 21 anos	06
21	-----	---	U– 19 anos *	20
22	-----	---	V– 24 anos	34
23	-----	---	X– 43 anos	06
24	-----	---	Z– 36 anos	06
25	-----	---	W– 34 anos	35
---	Número de Acessos dos Docentes	359	Número de Acessos dos Estudantes	462
Total Geral de Acessos: 821				

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2020. Período de observação: 17/05/2020 a 08/07/2020

A tabela apresenta a movimentação de acessos no evento de letramento (Grupo de *WhatsApp*) e foi produzida pela contagem das publicações no grupo, tanto de estudantes da EJA

quanto de docentes. Dessa turma composta por 33 estudantes, 25 acessaram o grupo de *WhatsApp*, entraram, portanto, nesse território escolar, a despeito das dificuldades e vicissitudes como estudantes da EJA, como já discutimos e como é possível compreender melhor em outras interações que trouxemos na análise das práticas de numeramento. Observamos que, dos 14 estudantes do sexo masculino, 7 entraram nessa sala de aula, como se pode conferir pelos destaques em negrito na tabela, e desses estudantes 6 são jovens, o que demonstra o engajamento, ainda que parcial, dos jovens com a escola. Entretanto, esse engajamento é mais feminino do que masculino, pois, das 12 mulheres jovens da turma, 9 acessaram o grupo e as informações sobre a sala de aula remota.

Portanto, a entrada no território escolar se faz unicamente via tecnologia, condição para se conectar e pertencer a diferentes comunidades escolares que se estabeleceram em espaços virtuais, através de grupos de *WhatsApp*, *lives*, videoconferências, aplicativos, *sites* e páginas interativas, no ensino remoto. A leitura e a escrita constituem-se, pois, ferramentas essenciais que se apresentam nas práticas de letramento dos sujeitos que se territorializam no ciberespaço e nessa sala de aula. Esse acesso pode ser confirmado na tabela acima.

O **artefato** em análise possibilita, como instrumento tecnológico, oferecer condições aos estudantes e professores (as) de construir suas dinâmicas de trabalho e dinamizarem estratégias comunicativas que atendam aos objetivos do ensino e da aprendizagem dos sujeitos na sociedade contemporânea. Durante o período de acompanhamento e observação da turma da EJA / Ensino Médio, por estarmos inseridos em condições de pesquisador nesse território virtual, registramos a movimentação das pessoas, de acordo com as práticas de letramento que estiveram envolvidas. O consolidado das participações pode ser conferido na tabela a seguir e há que se considerar a maior participação feminina no grupo, uma vez que o número de interações femininas (78.4%) é superior ao número de interações masculinas (21,6%).

Tabela 7: Consolidado das Participações no grupo de *WhatsApp*

Grupo de WhatsApp – EJA 3º Período / Ensino Médio		
Professor	Professoras	Percentuais %
01	12	Gênero Feminino
Alunos	Alunas	78,4 %
07	18	-
Total Geral		Gênero Masculino
Homens	Mulheres	21,6 %
08	30	-
Número de Estudantes	25	-
Total de Participantes	37	-

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Esclarecemos que a combinação do conjunto de dados propõe uma dinâmica interpretativa no sentido de complementar a compreensão de que as expressões de práticas de letramento, capturadas durante as interações dos participantes, estão condicionadas às análises qualitativas do estudo aqui proposto.

Assim, nossas considerações e análises baseiam-se nos comparecimentos nesse território virtual de sujeitos que se fizeram presentes durante as dinâmicas de acesso com interações de comunicação como, por exemplo, as mulheres jovens e adultas que compareceram mais vezes nesse evento do que os homens. Assim, **protagonizam** práticas de letramento no evento analisado mais mulheres (independentemente da idade) do que homens.

Nesse evento específico, nos esforçamos para acompanhar o desenrolar dos acontecimentos, visando compreender **as circunstâncias, interações e atividades** protagonizadas pelos estudantes. A participação nesse evento já é uma circunstância específica que carrega regras e códigos de comportamento próprio, organiza o modo das interações e padroniza, por meio de regras, os comandos e comportamentos a serem internalizados pelos estudantes. Selecionamos 3 postagens feitas pela escola no grupo.

Postagem 01:

Bom dia. Preciso que coloquem o nome e foto de vcs no status para que o professor possa identificá-lo. Quem não colocar, será excluído do grupo.
Desde já, obrigada.

09:53

Postagem 02:

Boa noite, prezados alunos. Semana passada encerramos o PET 2. Vcs terão até o dia 30/07/2020 (quinta-feira) para fazerem as atividades, fotografá-las e enviá-las para os professores. Lembrando que aluno q não fizer as atividades corre o risco de ser reprovado, pois a carga horária só estará cumprida mediante a resolução das mesmas.

18:11

Postagem 03:

Se você não colocar, sua atividade não vale. Cuidado com as ordens do estado. 🚫🚫🚫😡😡😡 Estou pedindo e orientando e alguns não estão ouvindo... isso pode dar sérios problemas para vocês.

21:50

Não se esqueçam que suas atividades é a sua participação, sua frequência!
É documento

21:51

A primeira postagem indica abertura do instrumento tecnológico (Grupo de *WhatsApp*) como ferramenta de trabalho pedagógico que está em fase experimental e em condições de adaptação e aceitação pela comunidade escolar inserida na nova modalidade de ensino remoto.

As circunstâncias foram relacionadas de acordo com os protocolos emergenciais de ensino, que foram adotados pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais para que as escolas da referida rede de ensino formalizassem a criação de turmas em status virtual como uma das opções de plataforma de acesso às atividades não presenciais, que seriam utilizadas em razão do distanciamento social. Percebe-se, no entanto, que a proposta de trabalho está condicionada em sentido unilateral, sem considerar as condições para o acesso e uso da ferramenta pelos estudantes e sinaliza a prerrogativa de exclusão, caso os participantes não estejam conforme os padrões definidos para identificação e permanência, mesmo antes de pertencerem àquele território.

Ressaltamos que o recorte da situação apresentado aqui não está descontextualizado da realidade que vivenciamos na educação brasileira. O ensino remoto por si só não traduz a dificuldade da escola em conduzir os processos educativos contemporâneos, apesar das dificuldades e desafios impostos por ele. As relações estabelecidas pela escola se limitam a regras e relações de poder que sempre se confirmaram em exclusões dos sujeitos da EJA e, neste caso, continuam excluindo.

A segunda e terceira postagens consistem em demonstrar que a escola, para conseguir resultados e atender às exigências do governo e órgãos educacionais superiores, persiste em ditar comandos, intimidar os sujeitos, reforçando a exclusão com a ameaça de reprovação dos estudantes, caso a carga horária de estudos não seja cumprida.

Cabe, portanto, a reflexão de que os objetivos educacionais, nesse contexto, não acolhem o pensamento inclusivo, não consideram as dificuldades que possivelmente os estudantes teriam ao ingressar na nova plataforma de estudos e no novo modo de funcionamento da escola, que se coloca como um território desconhecido. Portanto, o que nos faz considerar nessa relação é que a escola simplesmente determina as condições de comunicação e de comportamento dos sujeitos, utilizando padrões que não correspondem à realidade cultural e social dos estudantes. Isso se dá por diversas questões, como não ter o próprio celular, disponibilidade da internet, situação financeira, dificuldade de manuseio da ferramenta, localização e etc.

Essa situação nos leva ao constante questionamento: servir ao Estado para simplesmente atender a protocolos emergenciais que objetivam o cumprimento da carga horária, sem corresponder à verdadeira necessidade do estudante em sua formação. Não

acrescenta qualidade ao processo educativo, não garante, de fato, aprendizagens significativas; o que se vê nessa organização é a preponderância da constituição de um território normado, na acepção proposta pelo geógrafo Claude Raffestin (1993), na qual se sobressai a função legal que regulamenta as atividades dentro de uma dada sociedade.

Cabe refletir, também, que a leitura e a escrita como instrumentos de interação entre os sujeitos e o meio social comportam configurações territoriais com funcionamento e regras precisas na escola, obedecendo a determinados modos e funcionamentos específicos, neste caso, a informação sobre os momentos de organização e as regras a cumprir.

Portanto, não é a ferramenta que garantirá êxito na educação durante a pandemia, mas a forma de relacionar a tecnologia às necessidades dos sujeitos; servir e humanizar o processo educativo para obter melhores condições no conjunto das ações pedagógicas, voltadas para atender às aprendizagens que se constituem por diversas realidades, nos diferentes territórios.

Diante das tensões que surgirão ao longo das experiências educativas, neste contexto de pandemia, em que o uso das tecnologias é instrumento predominante para implementação das ações pedagógicas, precisamos compreender que este exercício demanda aprendizagens, e por vezes, o domínio da tecnologia.

É nesse momento que entram a empatia do educador, as experiências profissionais, as conexões humanas e digitais, a sensibilidade em humanizar relações em que é preciso interagir e conviver, em territórios virtuais. Sem esses preceitos, os caminhos educacionais se divergem e as relações se distanciam, impossibilitando o letramento nas relações do mundo contemporâneo. Essas dificuldades foram flagradas nas postagens abaixo, feita pelos estudantes:

Postagem 1:

Tem alunos da sala que n está no gp e ta perguntando oque fazer pra entrar
alguém ai pode ajudar ??

11:36

Postagem 2:

-Eu não sei se desisto ou choro, professora
- Meu Deus, tô perdida!

Postagem 3:

Misericórdia 🍌🍌🍌

16:29

Postagem 4:

Tem mais alguma matéria ou postila pra fazer pk já não sei pk tá td confuso
esses deverem qe vcs mandaram

18:43

Postagem 5: Boa noite, quais são as matérias que deveriam ser respondidas pela Internet, estou meio perdida 🌻 estou um pouco atrasada 19:19

Postagem 6:



Ao tentar relacionar os interesses do governo, as relações pedagógicas, os contextos da pandemia e as tecnologias para discutirmos as práticas de letramento, exporemos algumas questões percebidas no grupo de *WhatsApp* que possivelmente se associarão às razões que nos levam a refletir que a escola e os estudantes vivem contextos contemporâneos e participam das transformações sociais. Porém, precisamos considerar os benefícios trazidos pelas inovações tecnológicas sem esquecer de humanizá-las, significando as aprendizagens no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, considerando as circunstâncias adversas de vida dos sujeitos em processo de escolarização.

Se para a escola a demanda de práticas de letramento está envolvida no território normado, a partir de regras unilaterais em que os sujeitos são limitados a escolhas, desconsiderando os contextos sociais e histórias de vidas, para os estudantes as práticas de leitura e de escrita representam o próprio universo da existência de suas relações, que potencializam a comunicação, diversificam o conhecimento, possibilitam o acesso e pertencimento cultural e constroem significados e compreensão de mundo.

Dentre as implicações encontradas na interação entre as práticas de leitura e de escrita em que os participantes estiveram envolvidos e o território, relacionamos algumas como: dificuldade de acesso ao grupo virtual, tensões por questões de trabalho, ocorrências domésticas, maternidade, problemas de saúde, acessibilidades, afetividade, estrutura familiar e outros fatores predominantes nas relações sociais.

Iniciamos com o fator maternidade que comparece nas narrativas de mulheres da EJA e dessas estudantes em particular. Elas se dedicam integralmente aos cuidados com a criança recém-nascida.

Geralmente, a responsabilidade com a família intensifica porque tem outros filhos (as) para dar atenção, há demanda de outras atividades domésticas somadas à frequência e às tarefas da escola. Dessa forma, a mulher fica sobrecarregada com a rotina e, na maioria dos casos,

reincide a evasão escolar. Como a criança requer um período exclusivo de atenção, a possibilidade de retornar aos estudos é sempre reduzida.

A mesma situação não está associada à evasão escolar do público masculino, porque na sociedade brasileira, a mulher culturalmente responde pelo cuidado integral do (a) bebê. Com a chegada de um filho (a) na família, a demanda de responsabilidade do homem é marcada por outras atividades. Mesmo na territorialidade específica da maternidade, com seus dilemas, cuidados, preocupações, essas mulheres insistem na escola, e mesmo no contexto da pandemia, no ensino remoto, elas participam desse evento de letramento e mostram a correlação identitária na configuração das práticas de letramento.

Postagem 1:

Nossa gente mês qe vem já ganho bebê será qe vai da tempo tenho tanta coisa pra fazer meu deus  19:10

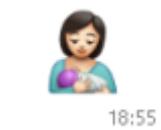
Postagem 2:

Estou no hospital, ganhei neném hoje 20:16

Postagem 3:

Estou de resguardo  18:55

Postagem 4:



Considerando as especificidades dos sujeitos da EJA, encontramos trajetórias de desafios e lutas marcadas pelas dificuldades e pela desigualdade social. Essas pessoas pertencem à classe de trabalhadores que lutam para sobreviver e que, por algum motivo, foram excluídas da escola pelos diversos acontecimentos da esfera social.

Certamente, o trabalho é um fator predominante que aparece entre os percalços sociais que influenciam diretamente a vida estudantil de jovens e adultos da EJA. Apesar de ser essencial para a manutenção da vida em sociedade, as atividades laborais geralmente sobrecarregam os estudantes, porque estão atreladas à carga horária excessiva e a condições injustas.

Diante das condições desfavoráveis que esses estudantes encontram para frequentar a escola, justapostas às imposições pedagógicas e à realidade de vida que possuem, as prioridades como estudantes são desconsideradas, porque a necessidades de sobrevivência da família depende exclusivamente desse trabalho.

Infelizmente, são situações que atingem homens e mulheres que diante das questões subumanas não encontram outra alternativa, e mesmo assim, teimam em permanecer na sala de

aula, como se pode conferir em quatro postagens feitas por estudantes diferentes, em dias diferentes (homens e mulheres trabalhadores).

Postagem 1:

Gente eu trabalho em dois serviços e não estou tempo pra fazer este monte de trem não! Misericórdias, já pensou ter que ir pra escola de novo? O arrempedimento foi de ter começado apagar estas apostilas cara e este trem nojento. Era pra mim ter parado com isso. Não vou aprender quase nada em vista e ainda trabalhando, ter que copiar trem de entemet, há.. merda!

Postagem 2

Bom dia pra vcs professores!
Olha, vocês ...é, fica não!
Vocês não aceitam eu fazer a apostila do Ataliba.
Só que ele tá trabalhando na prefeitura.
Ele chega em casa lá pras 5:30 e 5:40 e vai pra outro serviço... chega 9:00 h até 10:30 h por aí da noite ... estourando 10:30.
Ele não tá tendo tempo.
Só chega, janta, toma banho e vai dormir pra ir trabalhar no outro dia ...
Então gente, vou ter que fazer o dele!
Vocês querendo ou não vão ter eu aceitar a apostila dele com minha letra, entendeu?
Ele não vai ficar sem fazer.
Não vai perder serviço pra responder apostila.
Ele prefere trabalhar do que responder a apostila ... porque, ne!
Desculpa aí qualquer coisa, mais não posso fazer nada!

Postagem 3:

- Infelizmente não tive tempo, tá!
- EU |hoje trabalhei o dia todo.
- Deixei pra postar muito tarde, porque eu estava trabalhando

Postagem 4:

Eu vou precisar de um pouquinho mais , n consigo fazer muito em um dia só n , tem dia que chego do trampo e to exausto 18:19
Tem problema ?? 18:19

Outra eventualidade frequente nessas práticas de letramento são as precárias condições que a população rural encontra para conseguir frequentar a escola. Além da dedicação laborativa durante o dia, que perpassam pelas atividades braçais que requerem bastante esforço físico, esbarram na questão de mobilidade e acesso às tecnologias.

As políticas educacionais ainda não conseguem dar conta dessas questões singulares enfrentadas por esses estudantes. E infelizmente, apesar das diverssas tentativas, muitos não conseguem concluir os estudos e acabam desistindo da escola. Nesse caso, é interessante a saída da escola para inclusão dos sujeitos no evento de letramento: a impressão do material, o que é feito a despeito das orientações do Estado.

Boa noite, queridos alunos! Este é o PET II. Começaremos a trabalhar com ele na próxima segunda-feira (29/06). Para os alunos da zona rural a escola imprimirá o material, entregará e recolherá o PET I. Que Deus nos abençoe!!!

18:19

As marcas relacionadas às questões sociais que influenciam o desenvolvimento estudantil dos jovens e adultos galileenses que frequentam a EJA / Ensino Médio, estão explícitas nas práticas de leitura e de escrita desses sujeitos, na relação com a comunidade escolar. Percebe-se que as pessoas têm consciência dos fatos, porém a realidade permanece e o problema da interrupção da trajetória escolar continua sendo alimentado pelas tensões e desigualdades advindas das relações dos sujeitos em sociedade, como na postagem a seguir:

Mas ai gente, sei que tem muitas pessoas que estão com problemas, uns tem problema de saúde, outros como já sei tem uma aluna que parece que está grávida, né, tem um casal que estão apertados porque trabalham fora, inclusive, tem alunos que me informaram que tem que entregar tanto a atividade dela e do esposo na escola, mas conversa com o diretor ou especialista se voês podem enviar pra mim para que possa estar inserindo as informações no anexos de vcs.

A postagem acima foi feita por um profissional da escola e aponta os problemas e dificuldades de acesso ao ensino remoto. Algumas não foram enunciadas no grupo de *WhatsApp*, outras já foram citadas pelos jovens e adultos como: o trabalho, as preocupações com a entrega da atividade, a preocupação feminina em cuidar do trabalho escolar do esposo. No final, o profissional orienta para a necessidade de conversar com a direção da escola (diretor ou especialista) para que aprove a decisão; um docente que compreende a inserção desses sujeitos em outros territórios para além da escola (do trabalho, da casa) e apresentam diferentes razões de vida que tensionam a lógica escolar.

A leitura dessa postagem nos instiga a refletir sobre a escuta sensível feita e sobre a necessidade de reconhecimento do outro em uma relação de alteridade, atenta à realidade de estudantes que fazem parte do cotidiano social, incluindo as realidades das classes de trabalhadores, pessoas portadoras de necessidades especiais, aposentados, migrantes, diferentes etnias, condições sociais e econômicas, dimensões culturais, faixa etária diferenciada e etc.

Além dessa consciência, compreender que são pessoas que carregam expectativas de futuro, são cultivadores de sonhos, e certamente possuem uma história de vida, têm valores e participam de grupos, movimento e lutas sociais. São pessoas que se ocupam na vida e se preocupam com a escola, como mostra o questionamento feito em outra postagem.

Professora, não consegui finalizar seus deveres vc mim dá mais tempo?

Apesar dos fatores sociais mencionados que influenciam as trajetórias escolares dos estudantes jovens e adultos da EJA, não podemos deixar de mencionar a existência de

circunstâncias que estão presentes nas práticas de leitura e de escrita e denotam nos contextos insistências desses sujeitos no território escolar. Portanto, são vínculos afetivos e sentimentos de pertencimentos mais estreitos de entrada nesse território, como duas postagens de uma estudante e uma professora que selecionamos e apresentamos abaixo:

Postagem 1:

Gente, a Rosimar está passando muito mal, tá!
E foi para GV muito mal.
Ela está com apostila dela toda pronta, tá!
Vocês aguardem um pouquinho e façam uma oração pra ela, tá bom! (suspiros)...

Postagem 2:

Eu sei que vocês estão ansiosos e com razão, né!
Com tanta coisa que aconteceu, com tantos problemas esse ano.
E se fosse só escola estava bom, né!
Nós que temos casa, filhos, tem trabalho, então a gente fica ansiosa mesmo.
Não tiro sua razão, não!
Mas com fé em Deus vocês estão chegando na etapa final, só mais um pouquinho que chegarão lá.
Qualquer dúvida, só me chamar aqui.

A primeira traduz a preocupação com a colega e propõe ação solidária; a segunda mostra o reconhecimento dos sujeitos da EJA.

As práticas de leitura e escrita se diversificam de acordo com as relações e contextos, e se reafirmam nas interações entre os sujeitos. As socializações compreendem as identidades que se aproximam diante das afetividades, dos esforços e dos reconhecimentos da dedicação dos docentes e estudantes.

Postagem 1:

A direção já escolheu os professores responsáveis pelo projeto de vida. A professora responsável pela turma de vcs é a professora Karla, de Filosofia e Sociologia. Ela vai orientá-los quanto às atividades.

Essa Carla e santa .se loco tanta coisa ficaria doido

19:36

Postagem 2:

Essa Carla e santa .se loco tanta coisa ficaria doido

Çkkkkk

19:36

Não sei como ela aguenta

19:37



19:37



19:37

Postagem 3:

Pessoal, boa noite! Tudo bem com vocês? Obrigada pelo carinho e respeito, é recíproco.

As práticas de letramento também demonstram que os sujeitos se engajam nas relações, buscando lutar pelos interesses que os levam a determinados objetivos como, por exemplo, conseguirem concluir o Ensino Médio. E diante das incertezas que os cercam a respeito da conclusão da etapa, devido à situação de pandemia, os alunos solicitam da escola esclarecimentos sobre a formatura e argumentam, como nas postagens abaixo:

- Postagem 1: Então a gente vai de formar com o ano letivo normal ou nem formaremos? Pois quem ia formar com 6 meses, tudo bem q o corona veio, mais já q voltou com deveres temos q formar né? 20:00
- Postagem 2: Vcs tinham q ter uma posição pelo menos p o terceiro, pois sei q as outras séries isso é bom pois não deixam as crianças atoa, e sempre ativas as aulas, mais nós!? Nós temos casa, trabalho familia queremos respostas por favor 20:02
- Postagem 3: E ainda temos esse vírus que está deixando muitos sem chão eu msm passei e estou ainda passando mal, veja os responsáveis o que podem fazer pq vejo que estamos seguindo como séries normais e somos eja... Desde já agradeço a compreensão 20:06
- Postagem 4: Também uma coisa que quero lembrar que quando os ro fessores estavam em greve metade ficou e metade não ficou. E aquela metade fcou tendo aula. E, eu e o Gersosn mais uns cinco tavam indo na escola. Estas pelo visto não adiantou nada porque estamos fando PETS igual os outros mesmos ...
- Postagem 5: É porque já estou quasee surtando, entendeu? Realmente também estou querendo resposta. E Mardoqueu, esquece isso meu filho! Nós se lascou com quilo também ...kkkkkkk

Nas práticas de letramento comparecem as relações de poder. Os alunos frequentemente são convocados a atender às orientações que se repetem constantemente a cada postagem do(a) professor(a). Percebe-se que o território é normado, caracterizado pelas regras que semanalmente se repetem em padrões pedagógicos.

As orientações prevalecem no contexto de que as aulas são transmitidas ao vivo pela Rede Minas de TV e posteriormente encontradas no aplicativo Conexão Escola; o cronograma segue o quadro na sequência dos componentes curriculares, horários e programação.

Após assistir e acompanhar as aulas, o discente precisa completar as atividades e encaminhá-las semanalmente para o *WhatsApp* do professor. Na sequência, o responsável insere os dados nos anexos, a escola recebe o material pelo e-mail institucional e informa o fluxo de recebimentos para a Secretaria Regional de Ensino.

Toda a dinâmica de trabalho é estabelecida em função do cumprimento das atividades, sem socializar e discutir as propostas e os conteúdos compartilhados com os estudantes.

As dinâmicas se repetem no ciclo mensal, com um intervalo para acolhimento da próxima edição do Plano de Estudos Tutorado.

Postagem 1:  Prezados alunos, visto que muitos ainda não terminaram as atividades e estão com dúvidas quanto à data de envio, informo que estarei recebendo as atividades de FILOSOFIA, SOCIOLOGIA e HISTÓRIA até segunda-feira, dia 15.06.2020, prazo máximo. Infelizmente, a data não poderá ser estendida. Vocês deverão enviar fotos legíveis e identificadas das atividades da SEMANA 1, 2, 3 e 4. 20:30

Postagem 2: Peça aos alunos que tirem fotos das atividades das semanas 1,2,3 e 4, coloquem **O nome**, a **turma** e me enviem no pv. Isso é necessário para eu registrar quem está cumprindo com as tarefas.Ok? 17:21

Postagem 3: Boa tarde! Pessoal, nem todos os professores irão utilizar a mesma apostila PET. Sendo assim, de acordo com as postagens dos professores no grupo, separei o conteúdo que cada professor decidiu trabalhar até o momento. Os arquivos a seguir já foram enviados no grupo pelo professor e estarei reenviando para aqueles que não possuem o conteúdo. Compreende o Plano de Estudo Tutorado (PET) dos professores de:

- Língua Portuguesa;
- Matemática;
- Biologia;
- Geografia;
- História;
- Filosofia;
- Sociologia.

Por favor, aguardem os professores de química, física, língua inglesa e educação física. Estamos passando por um período complicadíssimo, tenham paciência. As apostilas acima já estão disponíveis para os alunos que desejam realizar a impressão (opcional). O João Marcos Bicalho está ciente que alguns alunos irão procurá-lo.

JB impressões
Endereço: Rua Amílcar Pinto 114 Loja 3 (Ao Lado da Moda Brasil)
Em caso de dúvidas, chame no privado. 16:39

As relações dos sujeitos com as respectivas práticas de letramento também comparecem em momentos de tensão, demarcando os limites em que as relações de poder não tiveram efeitos e de certa forma isto causa estranhamentos. Esses sujeitos, enquanto estudantes da EJA, possuem uma compreensão e leitura de mundo, que os possibilita questionar e se posicionar naquilo que não está de acordo com as suas percepções.

Mais é isso que acho errado.
Estão aceitando o PET 1 e já no PET 3?
Aí o pessoal não faz mesmo. Não teria que aceitar mais para o pessoal acompanhar, uai ...
Determinou o tempo e não entregou já era...

Uma prática de letramento que ganhou espaço nas redes e predomina na língua virtual são os *emojis* que consistem em expressões interativas na compreensão de sentimentos e emoções que os sujeitos emitem em suas socializações no ciberespaço. Essa nova forma de

interação pelas redes é superinteressante e compõe a nova forma de comunicar quando pessoas se conectam, compartilham mensagens e demonstram circunstâncias que vivenciam durante as interações quando estão alegres, tristes, com dúvidas, questionamentos, sarcasmos, ironia e tantos outros modos criativos.

Na vida contemporânea, quase tudo do pouco que conhecemos, em relação ao conhecimento produzido, nos chega via Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que, por sua vez, constroem imagens do mundo. Nômades em nossas próprias casas, capturamos imagens, muitas vezes, sem modelo, sem fundo, cópias de cópias, no cruzamento de inúmeras significações. Imagens para deleitar, entreter, vender, que nos dizem sobre o que vestir, comer, aparentar, pensar (SARDELICH, 2006, p. 203).

Nesse sentido, surge uma nova forma de manifestação através das redes sociais, dos chats, dos correios eletrônicos, mensagens de texto, fóruns, correios eletrônicos entre outros, e essa maneira de se comunicar resume-se nos objetivos dos *emoticons*.

É interessante lembrar que o *emoji*, além de expressar carinhas alegres, tristes, sonolentas e até nervosas, usadas para expressar sentimentos, ganharam emoções em ações e movimentos além da função de abreviar mensagens de maneira satisfatória. Além de tudo, contribui com a redução de palavras que geralmente acontece em textos e mensagens de SMS e redes interativas.

Sem dúvidas, os alunos da EJA souberam explorar este recurso, incorporando-os em suas práticas de letramento e se divertiram durante os acesso e conversas no Grupo de *WhatsApp*. Assim, compreendemos que o letramento, por corresponder a um fenômeno do pensamento crítico, não se limita à concepção de “decodificação da leitura e escrita pelo código”. Em suma, “supõe o uso de um sistema simbólico, ou seja, de sinais estabelecidos socialmente e que podem ser entendidos também socialmente” (COSTA; CARNEIRO, 2006, p.69).

Esta forma de análise se complementa aos contextos em que as interações se desenvolvem diante da comunicação entre os sujeitos. Destacamos ainda que “as questões simbólicas sob os aspectos da tecnologia estão presentes nas práticas de letramento”; portanto, a leitura e a escrita são dinamizadas pelos diversos gêneros e suportes textuais nas relações dos sujeitos que se territorializam na sociedade contemporânea (COSTA; CARNEIRO, 2006, p.69).

Penso que trabalhar na perspectiva da compreensão crítica da cultura visual pode nos auxiliar a encontrar algumas frestas que, talvez, venham a dar passagem a outras formas de compreensão da realidade, de representações que não as hegemônicas, e discutir uma reiterada representação de passividade, indiferença, apatia e rotina dos sujeitos em seus ambientes de aprendizagem. (SARDELICH, 2006, p. 217).

Figura 7: Conjunto de emotions capturados no aplicativo do WhatsApp da EJA



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2020. Período de observação: 17/05/2020 à 08/07/2020.



Foram esses alguns dos *emoticons* que capturamos no grupo. Alguns postados pelos professores, como os que se relacionam ao PET ou os que convocam para a realização de atividades, cumprimento de prazos e regras. Os estudantes, em resposta, apresentavam suas emoções, expressando assombro, choro, preocupação, alegria etc. Interessa aqui, o uso linguístico adequado que se faz nesse evento de letramento e a resposta à convocação da escola, feita com humor.

Ao concluirmos este capítulo, destacamos os silenciamentos da escola sobre a vida no contexto da pandemia que vai atingir desigualmente, os desiguais. Santos (2020) chama a atenção para as desigualdades e esses estudantes em suas postagens destacam a vida que, neste momento se encontra limitada (condições de acesso ao material da escola, por exemplo), e não são feitas nenhuma referência as condições de vida desses estudantes, que nos relatam nas entrevistas o “dinheiro mais curto”, em função desse momento, o acompanhamento feito pelas mães à escola de filhos, as preocupações com o futuro e com a saúde, de modo geral.

Destacamos, também, a insistência desses estudantes da EJA em se inserirem neste evento de letramento, e como se sentem à vontade para apresentar demandas da vida (trabalho, maternidade, adoecimentos) e questionar regras da escola com relação a cumprimento de prazos. Chama a atenção os vínculos territoriais na participação neste evento, que demonstra a insistência e outros que se relacionam à vida cotidiana.

Destaca-se, também, o uso correto desse artefato, a compreensão de que a linguagem é adequada a este evento de letramento (uso do *WhatsApp*) e como a linguagem utilizada, do ponto de vista linguístico, é coerente e adequada. A análise dessa prática de letramento específica mostra o potencial engajamento dos sujeitos da EJA na leitura e na escrita, seus usos sociais, interpelações, aspectos identitários, econômicos, culturais, as tensões entre as razões da escola como território normado e as razões dos estudantes em seus territórios de vida, atravessados pela territorialidade de sujeitos da EJA.

6 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NOS TERRITÓRIOS DA CASA, DO TRABALHO E DA IGREJA

As contribuições dos autores do campo do letramento que integram a leitura e a escrita como práticas sociais nas quais os sujeitos são envolvidos, bem como as contribuições dos autores que discutem o território, como exposto/discorrido no capítulo primeiro desta pesquisa, nos levaram a refletir sobre o território como demarcador das práticas de leitura e de escrita.

Práticas de letramento são, pois, localizadas (BARTON; HAMILTON, 1998), indicam pertencimentos territoriais, como argumentamos ao longo deste estudo, e estão envolvidas em um jogo interlocutivo no qual comparecem sentidos, habilidades, artefatos, relações identitárias e de poder; portanto, conflitos e tensões nem sempre expressos, mas que podem ser apreendidos por pesquisadores.

Neste capítulo, organizamos um conjunto de práticas (da casa, do trabalho, da igreja) que foram descritas pelos participantes do estudo. Para análise desse conjunto de práticas e para evidenciar os vínculos territoriais, buscamos os protagonistas, os artefatos e as circunstâncias/atividades (HAMILTON, 2000).

6.1 PROTAGONISTAS E ARTEFATOS

As relações humanas acontecem no desenrolar do cotidiano social quando os sujeitos, convivendo em sociedade, utilizam a leitura e a escrita como parte essencial de suas atividades. No entanto, constantemente somos convocados, durante as interações entre as pessoas e o mundo, à apropriação de competências e habilidades que não se limitam apenas ao conhecimento e ao domínio das técnicas da leitura e da escrita – lembramos que o letramento não é uma habilidade neutra nas práticas sociais (STREET, 1984).

Magda Soares chama atenção para a “leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2003, p.92), que, neste estudo, foram protagonizadas por mulheres e homens, estudantes da EJA. Essas práticas reafirmam o protagonismo dos sujeitos da EJA - Ensino Médio, que usam socialmente a leitura e a escrita, e contribuem para olhar esses sujeitos em sua positividade, como competentes para resolver demandas cotidianas nas quais estão envolvidos.

No campo do letramento, um grande número de estudos se apresentam e demonstram usos sociais da leitura e da escrita, por jovens e adultos. No Brasil, destacamos alguns desses trabalhos que discutem o modo como esses sujeitos mobilizam conhecimentos, habilidades e

competências linguísticas na resolução de questões cotidianas e nas diversas práticas sociais nas quais se envolvem (KLEIMAN, 1995; RIBEIRO, 1999; 2003; OLIVEIRA, VÓVIO; 2003; ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012; FONSECA, 2013, STREET, 2014; RIBEIRO; LIMA; BATISTA, 2015; SOUZA; SOUZA, 2019).

Em nosso estudo, sete mulheres (Adélia, Cecília, Clarice, Coralina, Lygia, Magda e Vera) e três homens (Assis, Guimarães e Lobato) protagonizam práticas de letramento nos territórios da casa, do trabalho e da igreja. Reconhecemos, portanto, o viés social e territorial na constituição das práticas de letramento desses sujeitos, e a leitura e análise das entrevistas demonstraram pertencimentos a esses territórios.

Cabe distinguir, que os protagonismos são diferentes: a casa é um território mais feminino que masculino. Todas as mulheres protagonizam práticas diversas nesse território, quase sempre envoltas no cuidado. Porém, Lobato, exceção entre os homens, mostra que também se envolve em práticas de letramento de cuidado (preparo de refeições, compras, limpeza, cuidado com as sobrinhas). A igreja também é território feminino, reafirmado por 07 mulheres, e por sua vez, o trabalho é protagonizado, tanto por mulheres quanto por homens.

Pode-se ler, nos relatos das entrevistas, territorialidades de mulheres, construídas historicamente, que se relacionam ao cuidado (tanto as mulheres mais jovens, quanto as mais velhas) e se envolvem nessas práticas; territorialidades de pertencimentos à igreja; e territorialidades vinculadas ao trabalho – quase sempre na informalidade, com exceção de Adélia, que se insere formalmente no mercado de trabalho.

No conjunto, os protagonistas dessas práticas compartilham territorialidades específicas dos estudantes brasileiros: mulheres e homens, jovens, trabalhadores/as informais, mulheres que assumem quase sempre sozinhas a responsabilidade pela prole; jovens que esperam oportunidades no mercado de trabalho.

O protagonismo deles e delas nas práticas de letramento mostram que, além da leitura de mundo, como argumenta Paulo Freire (1989), eles/as também usam o texto escrito em diversas demandas sociais e não demonstram uma dependência da escola, nesse sentido. Pode-se conferir, também, nos protagonismos desses sujeitos, multiterritorialidades (HAESBAERT, 2019) – o desdobrar-se em mais de um território além da escola; reconhecimento necessário, em se tratando de sujeitos da Educação de Jovens Adultos.

Assim, as mulheres alunas da EJA se dedicam aos cuidados com a própria casa, com os pais mais velhos (inclusive com remédios), com a igreja, com a educação dos/as filhos/as, com a escola, com os colegas da escola, e ainda, organizam o trabalho do marido, que é o caso de Clarice. Jovem de 24 anos, em cuja entrevista foi possível identificar 26 eventos de letramento:

acessar o grupo de *WhatsApp* para estudar; trabalhar com unhas e cabelos; fazer agendamentos com clientes; receber produtos; divulgar seus serviços pelas redes sociais; ajudar o marido nas atividades do táxi; ajudar as crianças nas tarefas escolares, fazer leituras bíblicas, etc., como descrevemos no capítulo anterior.

Apresentamos, a seguir, alguns trechos da entrevista com Clarice, na qual podemos apreender nas práticas de letramento, o trânsito por diferentes territórios, o modo como ela se move e como se coloca como aluna da EJA.

Pesquisador: *Em relação a senhora que você ajuda a cuidar, parece que comentou que é avó de seu marido? - Como é essa ajuda utilizando a leitura e a escrita?*

Clarice: *- Assim, ela está bem debilitada. Então, assim ela sabe falar bem, ela consegue acompanhar as coisas que passa na televisão, mas fora disto é só mesmo conversando. Ajudo assim na administração de medicamentos, levando ao médico, nas compras da casa, em pagar as contas da casa e receber aposentadoria dela, entendeu? Quando faço as coisas aqui pra casa já aproveito e faço pra ela também. Tipo vou diretamente na lotérica, no banco, na farmácia com os boletos e o atendente tá lá pra receber e pago tudo que precisar. E dependendo da conta tem que ir no banco mesmo.*

Pesquisador: *Em relação a leitura e a escrita como você vê a importância pra sua vida?*

Clarice: *- Eu penso assim, a leitura e a escrita vem do aprendizado com a vida, então acho assim o você aprende e sempre está aprendendo a leitura e a escrita vai pra vida toda, entendeu, acho fundamental você praticar sempre e colocar em prática aquilo que aprendeu. Por exemplo, tem pessoas como minha avó que na época dela não teve como frequentar a escola para aprender a ler e escrever, então ela é boa na matemática, mas ela não aprendeu nem a ler e nem escrever o nome dela, porque não teve recurso naquela época. Hoje a gente tem recurso e oportunidades, o governo oferece oportunidade pra gente estudar até o terceiro ano, entendeu? E se você bestar ainda consegue fazer uma faculdade por bolsa de estudos, vai pelo mérito das pessoas, pelo esforço mesmo. Eu acho que o diálogo, a leitura, a escrita é muito importante.*

Clarice apresenta algumas afirmativas sobre a importância da escrita que, de modo geral, parecem consensuais. Sobre a comparação com a sua avó, ela se coloca agradecida pela “oportunidade oferecida”, e o faz no aparente esquecimento das dificuldades enfrentadas na vida, que a fizeram parar os estudos e retornar mais tarde à escola.

O que nos chama atenção nos eventos protagonizados por Clarice é a afirmativa de “que dependendo da conta tem que ir no banco mesmo”, o que podemos concluir que ela usa a internet para inúmeras atividades, incluindo “pagar contas”. Assim, a leitura e a escrita praticada por sua avó, que ela afirma vir da vida ou valer para a vida toda (retórica bem escolar)

é transformada pela multimodalidade. O uso das tecnologias, artefatos, torna essa multimodalidade possível nas práticas de letramento que se apresentam em todas as entrevistas.

A partir do reconhecimento da multiplicidade de experiências, identificamos os multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012) que abarcam as diversidades cultural, histórica e social como instrumentos embrenhados nas práticas de leitura e de escrita nos territórios pelos quais transitam, e que se impregnam das oportunidades do ciberespaço.

Assim, os multiletramentos (“de anotar um recado recebido no telefone”, “ler uma receita médica”, “ir ao banco pagar uma conta”) que se apresentam em situações do cotidiano, se articulam a movimentos e funções específicas e se relacionam a outros que nos mostram uma nova face dos sujeitos da EJA: o uso competente da tecnologia.

As mulheres e os homens entrevistados expõem como transitam pela tecnologia e como a incorporam em sua vida para dar conta das demandas sociais, conforme nos relatam Adélia e Vera, respectivamente.

Nós temos um grupo de WhatsApp, o grupo do terceiro ano EJA. Então tudo que alguém precisa mandar pelo grupo, todo mundo visualiza e um informa o outro o que tem que fazer, como que tem que ser feito, onde tem a matéria, estamos hoje interagindo pelo WhatsApp. (Adélia, 42 anos).

Entendo hoje por mim que tive que parar meus estudos, lá atrás muitos anos e agora voltei e tenho dificuldades para acompanhar ... porque muita coisa mudou com o passar dos anos. E a leitura e a escrita também mudaram ou na forma de com comunicar e relacionar com as outras pessoas, principalmente com a chegada da tal internet. (Vera, 24 anos).

Adélia reconhece a mudança nas relações sociais na contemporaneidade, via tecnologia, mas denuncia as condições sociais que não são iguais para todos. Essas condições se diversificam e se desdobram, visto que as relações de poder se articulam nos domínios da vida em sociedade, gerando guetos de exclusão e precariedade, indicando territórios ainda não acessíveis, como o virtual (HAESBAERT, 2004).

Hoje o mundo que vivemos é mais difícil de interagir porque a modernidade por meio das tecnologias invadiu tudo e que sem saber ler e escrever e não ter acesso a internet é muito complicada! Sei porque preciso ajudar meus pais e eles sempre não gostam de ir ao banco ou ir às consultas médicas porque precisam interagir com estas coisas de modernidade. (Adélia, 42 anos).

Foi possível identificar, nos relatos das entrevistas, a presença da tecnologia nas práticas de letramento, e podemos dizer que há uma impregnação da multimodalidade nessas práticas, nos diferentes territórios: trabalho, comércio da cidade, igreja, casa, escola, além do ensino

remoto. Os estudantes da EJA se valem dos multiletramentos e os aplicam em suas atividades diárias. Enfocamos, aqui, a adequação dos fins e objetivos nesse uso, que atendem a demandas e especificidades dos territórios e desejos dos sujeitos. Nesses territórios, incluem-se as opções de lazer dos estudantes.

Utilizo sempre as redes sociais, como o Facebook, Whatzapp que envio mensagens de textos, uso também o Instagram para postar as coisas. Agora estou começando a divulgar em todas as redes mesmos. Na verdade, criei um WhatsApp somente para as coisas do trabalho para separar das coisas pessoais, né! (Vera, 24 anos).

Vou diretamente ao supermercado, ou então, recebo folhetos que sempre jogam na porta de casa. Tem também o WhatsApp que estão utilizando e em casos que precisar, eles entregam em casa, para comprar água, por exemplo, eu utilizo o celular ligando ou mandando mensagens pelo WhatsApp. (Adélia, 42 anos).

Eu geralmente faço a primeira leitura do evangelho todo terceiro domingo ou quando precisa substituir alguém. Sou sempre ativa e participo de muito grupos na igreja católica que acontece durante os dias da semana e tudo é folhetinho, lendo ... eu até baixei um aplicativo da bíblia no meu celular para acompanhar as celebrações porque hoje está muito mais fácil carregar o celular. - É até engraçado que os mais velhos lá da igreja estão achando o máximo e têm pessoas que até pediram para baixar também nos celulares deles. (Cecília, 34 anos).

Preciso dar conta do trabalho de casa, e sempre na correria. Então sempre olho na geladeira o que tem disponível para almoço, descongelo a carne no micro-ondas, quando quero preparar algo diferente pesquiso as receitas no Google, ao mesmo tempo coloco as roupas pra bater no tanquinho, daí a pouco faço um suco rapidinho no liquidificador, o telefone toca já atendo e as coisas saem em tempo. Coisas de dona de casa, entendeu? (Magda, 24 anos).

A escrita não serve tanto como a leitura, entende? Agora a leitura sim, é mais presente na minha vida. Tipo, eu gosto de assistir muito “ANIME” que é um desenho em japonês e legendado em português, assisto séries legendadas, bastantes filmes, sabe! Assim, uso bastante a leitura... neste sentido. (Assis, 21 anos).

Nas práticas de letramento há, pois, uma multimodalidade, como relata Adélia, ora pela comunicação nos diferentes momentos em que se desdobram para atender a uma necessidade do dia a dia, como por exemplo, acionar o comércio via telefone (*smartphone*), sendo por mensagens orais ou escritas e receber a mercadoria solicitada em casa, ter o atendimento em modo *delivery*, ora para realizar postagem no *Instagram*. Em cada uma dessas práticas a leitura e a escrita atendem a fins e objetivos específicos, e os relatos de Adélia mostram conhecimento sobre a adequação linguística.

As circunstâncias narradas pelos estudantes constataam o quanto as tecnologias são úteis para a vida das pessoas em sociedade. Conviver nas redes sociais requer conhecimento social e

movimento e oportuniza aos sujeitos diferentes letramentos.

Ao observar a narrativa de Cecília, quando nos conta sobre sua participação nas atividades da igreja, capturamos a importância das práticas de leitura e de escrita naquele território, que por vez encontra-se em transição do folhetim para o modo digital: “ eu até baixei um aplicativo da bíblia no meu celular”.

A novidade tem alcançado a curiosidade de fiéis e assim observamos que o letramento digital ganha proporções, na medida em que conquista novos adeptos da cultura digital. Por isso, a compreensão de que “a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano” (ROJO, 2012, p. 37).

É possível afirmar, por meio das entrevistas, que o artefato tecnológico mais utilizado é o celular/*smartphone*. Esse artefato comparece como ferramenta central para o acesso aos aplicativos e mídias, abrindo espaço para o letramento digital em diferentes contextos sociais e territórios em que os sujeitos se relacionam cotidianamente.

A cena captada nas entrelinhas do relato de Magda revela as várias atividades presentes no cotidiano de uma dona de casa e transparece as várias habilidades de leitura e de escrita que ela possui para realizar as tarefas que nos conta. Portanto, é possível perceber as ferramentas disponíveis para auxiliá-la em suas demandas; elas requerem competências de leitura e de escrita e passam pelo uso das tecnologias domésticas.

Ao mesmo tempo, nota-se que sua territorialização no mundo contemporâneo impõe diferentes exigências que se multiplicam nas práticas de letramento que protagoniza. “A capacidade do uso das ferramentas disponibilizadas pela tecnologia digital passa a estar intimamente relacionada às competências de que devem ser desenvolvidas pelos sujeitos contemporâneos. Estamos falando de multiletramentos” (ROJO; MOURA, 2012, p.82).

Há, pois, variedades nas práticas de letramento protagonizadas pelos estudantes da EJA, e pode-se refletir sobre os territórios da casa, da igreja, do trabalho, da escola, na contemporaneidade, atravessados pela tecnologia. Os relatos nos mostram como se mescla a “multiculturalidade características das sociedades globalizadas e a multimodalidade na dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa ”, isso implica em multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012, p.13).

Se a escola é uma agência de letramentos por excelência (SOARES, 2003), outras agências sociais também se veem como sendo de letramento, e acessá-las faz parte do cotidiano dos estudantes da EJA, com os quais tivemos contato. Nesse sentido, cabe à escola refletir sobre o protagonismo dos sujeitos nas práticas de letramento e abrir espaço para o contato de

estudantes com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita, dentre eles o tecnológico, que surge com força neste momento de ensino remoto.

Cabe a nós admitir a incorporação dessas tecnologias nas práticas de letramento e criar espaço na escola, para além do território normado. Precisamos captar os sentidos, as demandas a que respondem os sujeitos que se envolvem nessas práticas para que, além de “expressar-se por meio delas” (ROJO, MOURA, 2012, p. 36), reconheçam as territorialidades implicadas no uso dessas tecnologias.

6.2 CIRCUNSTÂNCIAS DAS PRÁTICAS, OU PROCESSOS DE TERRITORIALIZAÇÃO IMPLICADOS

Nesta seção, nos dedicamos a apresentar um panorama das práticas de letramento que foram relatadas pelos estudantes da EJA. Interessamo-nos pelas circunstâncias dessas práticas e simultaneidade dos territórios nos quais essas práticas se conformam ou são conformadas pelas demandas desses territórios, ou pelos processos de territorialização de mulheres e homens – na casa, no trabalho, na igreja, e que demandam determinadas práticas, em resposta a esses processos.

Reconhecemos habilidades, compreensão, adequação linguística que se apresentam nessas práticas, e também as experiências sociais, as escolhas de vida, os dilemas, as responsabilidades, o apreço aos territórios, os sentidos, as valorações, as questões identitárias envolvidas nas práticas de letramento e nos territórios (HAMILTON, 2000; BARTON; HAMILTON, 1998; STREET, 2006; CLAVAL, 1999, 2014; HAESBAERT, 2019).

Paul Claval (1999, 2014) enfoca as práticas no território e chama atenção para a linguagem. Embora não tenha se limitado a ela, reconhece-a como uma prática cultural, colocando-a como parte das geografias dos territórios.

Portanto, conhecer um pouco da realidade das pessoas participantes deste estudo, possibilita compreender melhor como as práticas de letramento se constituem nos diferentes territórios, em práticas nas quais a linguagem escrita é constitutiva. Por exemplo, as rotinas das participantes Adélia, Cecília e Coralina nos mostram experiências dinâmicas e significativas de letramento em seus territórios.

Nesta primeira abordagem, observamos o território **casa** e como as práticas de leitura e de escrita comparecem nas atividades em que as participantes se dedicam, no cotidiano social.

Minha rotina diária é muito movimentada e recorro sim em vários momentos do dia tanto a leitura como a escrita. Geralmente acordo sempre bem cedo para deixar as coisas pré-preparadas para as refeições diárias. A casa sempre conservamos limpa e não deixo acumular sujeiras e cada dia vamos organizando alguma coisa para não acumular tarefas. (Adélia, 42 anos).

Estando em casa busco muitas dicas e sugestões nas redes sociais. No facebook tem muitas pessoas que compartilham os conhecimentos devido os problemas de saúde que também enfrentam e são dicas interessantes com produtos caseiros que tem um custo menor. Então eu não sabia que água, vinagre e detergente você pega estes produtos e coloca no vidro descartável e bate na casa toda. Isso é muito bom pra combater fungos e mofo. Então pego estas receitinhas e outras dicas de muitas donas de casa, tem muitos grupos tipo Limpeza da casa, Dona de casa, aí você curte e posta também. Por exemplo o quarto do meu filho estava cheio de pequenos mofozinhos. Aí, eu pesquisei uma misturinha que a gente burrifa com água pra acabar com mau cheiro e tudo isso pelas redes sociais. E no dia a dia que aprendemos com outras pessoas mais experientes também que comentam e a gente aprende. Mas gosto mesmo de pegar na internet porque mostram por vídeos a situação antes e depois fica mais interessante. E tudo eu anoto para não esquecer depois. Então estou sempre movimentando, lendo e escrevendo tudo para organizar a minha vida e a vida dos meus familiares. (Cecília, 34 anos).

Eu sempre acordo bem cedo para dar conta as tarefas da casa, tomar conta das crianças e trabalhar. Para fazer as coisas da casa, cozinhar por exemplo como já disse sempre pesquiso... então observo as medidas e misturas, porque tem algumas descrições que não são fáceis de entender. Aí preciso experimentar na prática pra ver se vai dar certo, entendeu? Eu leio muito é receitas mesmo. Kkkk. Tudo enquanto receita que aparece eu gosto de ler para aprender. Busco coisas novas, pessoal sempre aqui em casa quer comer algo diferente, aí já pesquiso e coloco a mão na massa... kkkk. Se vou fazer um bolo tenho que ter uma receita, então tenho que ler ou pesquisar, escrever, ler e tudo depende da leitura e da escrita. Sem isso não consigo fazer muita coisa entendeu? Busco novidades em programas de culinárias, com as pessoas que conhece nas redes sociais, nos livros, gosta de assistir todos os realities shows de culinária, participa de capacitações para melhorar os produtos, selecionar produtos e testar as misturas, como manusear os eletrodomésticos: micro-ondas, batedeira, geladeira e fogão. (Coralina, 26 anos).

Uma conformação circunstancial nessas práticas é a presença da figura feminina, e as atividades domésticas estão relacionadas a essa figura; não aparecem indícios da presença ou colaboração masculina.

Assim, ainda cabe à mulher lidar com as atividades da casa como limpeza, preparo das refeições, cuidado com os filhos, organização do lar, parecendo ser esses territórios exclusivos da figura feminina. Souza e Fonseca (2013), ao analisar práticas matemáticas de mulheres e homens da EJA, inscritos/as em situações de leitura e de escrita, destacam a casa como espaço produtor de verdades em relações patriarcais de poder: “o território da casa se estabelece como

zona de influência das verdades sobre arranjos familiares, adequação de comportamentos, prescrição de afetos, distribuição de responsabilidades e atribuição de tarefas” (p. 259).

Entretanto, nas tensões desse discurso, as mulheres deste grupo se mostram independentes, mesmo diante das dificuldades como a responsabilização pela casa e pelos filhos, sem ajuda de um companheiro. Talvez, havendo tal parceria, fosse menos árduo a tarefa central e exclusiva de prover a família. Essa condição de independência não se constitui apenas pela opção, mas pelas aprendizagens de vida, pelo abandono ou omissão da figura masculina, o que também as impede de seguir adiante, inclusive retornar aos estudos.

Na rotina de vida das estudantes em que o território casa se apresenta, percebemos diferentes demandas cotidianas implicadas nos processos de territorialização – a leitura e a escrita comparecem entre uma atividade ou outra e com finalidades específicas: questões de saúde, dicas de limpeza, ler e experimentar receitas, manusear eletrodomésticos, testar misturas, selecionar produtos.

A força do artefato tecnológico se apresenta na conformação dessas práticas e tem diferentes modalidades que envolvem a leitura de receitas, vídeos, o registro escrito do compartilhamento feito, “as dicas” de quem já fez uma receita ou experimentou nos *realities shows* de culinária.

Desse modo, nas práticas de letramento analisadas, os atos de ler e de escrever são contextualizados e se valem dos artefatos disponibilizados predominantemente pela internet como sites de buscas (google) e redes sociais. As formas de lidar com as tarefas da casa mudaram com a chegada das tecnologias; demandam outras práticas de letramento, na resolução de tarefas cotidianas marcadas, talvez, pela comodidade.

Essa nova forma de interagir no território doméstico requer interpretações de mundo que consigam resolver questões em que há necessidade de se relacionar com as tecnologias da escrita para o acesso às relações com as outras pessoas, com o mundo e com tarefas corriqueiras, como cozinhar por necessidade ou por gosto, como quem segue programas de culinária.

Nessa perspectiva, a apropriação de habilidades é fundamental para atender às diferentes demandas como: manusear os eletrodomésticos, programar a máquina para lavagem de roupas, saber a temperatura do forno para preparar um bolo, utilizar o controle remoto da TV, atender a uma chamada telefônica ou responder a uma mensagem pelas redes sociais, controlar uma medicação, saber a quantidade e a medida certa de produtos para preparar as refeições, controlar os gastos mensais, elaborar uma lista de compras, pagar um boleto, utilizar um aplicativo e tantas outras atividades que requerem práticas de letramento que estão contidas nas entrelinhas dos discursos captados nas entrevistas.

E, também, nos contextos de interações com outras pessoas como: trocar receitas, passar dicas que agilizam a limpeza, compartilhar segredos de beleza ou medidas para manter a forma, manter a saúde, conhecimentos e experiências que transformam e otimizam a organização da própria vida, dos familiares e dos espaços domésticos. Essas mulheres, ao socializarem, aprendem a utilizar as práticas de leitura e escrita socialmente.

Todo esse movimento também transforma o “lugar” e a “paisagem” desse território porque estão predominantemente impregnados pela identidade feminina, seja na escolha das cores das paredes, dos móveis e suas disposições, seja no cultivo das plantas que ornamentam os cantinhos preferidos da casa, no controle do orçamento doméstico (tarefa muito relacionada aos homens, de modo geral), na coordenação dos trabalhos do marido, na realização de serviços bancários, pessoalmente ou pela internet, no cuidar e no prover das pessoas da família (filhos e filhas, pai e mãe, sogra).

Cabe lembrar, que para “a geografia cultural, em uma perspectiva pós-moderna, o lugar, as paisagens, enfim os espaços, não são objetos em si, ‘coisas’, mas são construções sociais” (SOUZA; FONSECA, 2013, p. 262, aspas do original). Portanto, nosso estudo aponta para um território doméstico como feminino, mas com uma reconfiguração de tarefas.

Em síntese, as narrativas que se encontram territorializadas na casa pelas participantes Adélia, Cecília e Coralina representam mulheres que buscam o controle e o equilíbrio da casa ao exercerem as funções condicionadas pelas práticas de leitura e de escrita, que reconhecem o valor que conquistaram ao se fortalecerem diante das dificuldades da vida.

Seja acordando bem cedo para dar conta das tarefas do dia, seja preparando as refeições, mantendo a casa organizada, fazendo economias, aprendendo com outras donas de casa novas experiências, cuidando dos filhos, interpretando uma bula de remédio, utilizando um eletrodoméstico, lendo um livro ou uma mensagem pelas redes sociais, assistindo a um vídeo, indo à escola, controlando orçamentos, estarão envolvidas nas práticas de leitura e escrita para atender às demandas, tensionando esse “espaço produtor de verdades, o território da casa [que]se estabelece como zona de influência das verdades sobre arranjos familiares, adequação de comportamentos, prescrição de afetos, distribuição de responsabilidades e atribuição de tarefas (SOUZA; FONSECA, 2013, p. 259).

Em uma segunda abordagem, trataremos das perspectivas do território **trabalho** em que as participantes Adélia, Cecília e Coralina e os outros participantes do estudo também se envolvem. Partimos da ideia de que “é interessante especular, entretanto, sobre uma possibilidade: a oportunidade de leitura no âmbito do trabalho é que o faz um bom leitor, melhor do que ele próprio imagina ser” (OLIVEIRA; VÓVIO, 2003. p.167).

Na prática dos meus companheiros de trabalho, sempre que precisa me chamam para ajudar, aí eu fui com as experiências delas olhando e com o tempo fui aprendendo a transcrever o que é para ser feito, eles foram me orientando. Como as medicações que são para serem feitas, eu passo para técnica para enfermeira. Eu tenho contato grande com médico, porque ele sempre está no consultório, aí se uma pessoa chegar precisando falar com Dr. fulano. Sou eu quem conversa ou ligo pra ele (médico), passando as informações. (Adélia, 42 anos).

Eu sempre posto todos os produtos nos status e feed de notícias das redes, também levo nas casas ou a pessoa vem até minha casa e eu atendo aqui mesmo. Sempre atualizo as propagandas nas redes chamando a atenção dos clientes. Eu acho mais interessante utilizar vídeos. Eu posto vídeos virando os tênis ou chuteiras que são produtos que estou vendendo mais no momento em ângulos, fazendo as descrições da marca, do material que é feito e da qualidade, além de chamar a atenção dos clientes para custo benefício dos produtos que estou trabalho como vendas, entendeu? Aí, eu faço aquele vídeo bem chamativo e coloco na descrição as características do calçado e falo tal número e quem tiver interesse me chama no meu número privado. Porque já ver o produto pelo vídeo a pessoa se interessar só vai perguntar o número do calçado e vir aqui conferir se ficou bom no pé e vai levar, entendeu? - É muito rápido o processo. (Cecília, 34 anos).

- Faço sempre postagens e mando mensagens direto para as pessoas em todas as minhas redes. Por exemplo a divulgação que faço do meu trabalho na internet, preciso detalhar as coisas para os clientes conhecerem os produtos que fabrico para ajudar aumentar minhas vendas de bolos e doces. Tem muita gente que procura direto pelo WhatsApp mesmo, aí preciso articular para vender mais! E, tendo novidades já divulgo, apresento que já tenho como pronta entrega e vai. (Coralina, 26 anos).

Se as mulheres, cujos recortes de entrevistas trouxemos para compor este texto, se valem fortemente da leitura e da escrita no trabalho, não é o caso de Assis, que apresenta durante a entrevista uma oralidade aguçada, comparece no trabalho seguindo regras e orientações gerais. A função que exerce apresenta pouca demanda de escrita e é regida pela oralidade.

Perguntou se eu já tinha experiência em construção, como ajudante geral, no caso de pedreiro, né! Respondi que sim, em situações autônomas, bicos que faço, explique a situação, entendeu? Como eles estavam precisando naquela hora foi tudo rápido não teve entrevista, entende? Já comecei a trabalhar. E lá tudo é orientado no início do dia para fazer e tendo dúvidas o gerente tá lá por perto passa as coisas para a turma. (Assis, 21 anos).

Os diferentes territórios que observamos nos contextos de trabalho em que as participantes protagonizam confirmam que, a partir dos diferentes gêneros e suportes textuais

as práticas de leitura e de escrita se apresentam como consequências das interações desses sujeitos em diferentes experiências e modalidades contextuais.

O trabalho e suas respectivas implicações sociais sempre foram questões a serem debatidas nas relações de gênero. As mulheres participantes deste estudo, que vivem em uma cidade de pequeno porte, portanto com acesso mais restrito a empregos, se colocam na posição de empreendedoras – donas de negócio (do salão de beleza, das vendas de roupa e cosméticos, diaristas, doceiras, confeitadeiras etc).

Pode-se, pois, afirmar, ao analisar práticas de letramento nas quais elas se engajam que “hoje não há um espaço considerado exclusivamente masculino ou feminino, embora as mulheres ainda sejam minoria em muitos campos, como o da política, por exemplo, e sejam maioria em outros, como o da educação” (SOUZA; FONSECA, 2013, p. 261), e aqui acrescentamos a presença feminina em empreendimentos econômicos solitários, como as atividades laborais das mulheres deste estudo.

Ao nos reportarmos às experiências de trabalho das participantes, percebemos que a questão da escolaridade não é um fator que seja empecilho para que possam desenvolver suas atividades laborais e sociais.

Diante da realidade, a desigualdade entre homens e mulheres no que diz respeito ao trabalho é indiscutivelmente um problema crônico na cultura brasileira e, por isso, as lutas e resistências femininas persistem ao longo da história e demonstram avanços. Porém, ainda não é uma questão superada e nem tão pouco resolvida pelas mulheres, como denunciam estudos sobre mulher e trabalho (IBGE, 2018).

Contudo, continuamos a presenciar exemplos que marcam a inserção cada vez maior da mulher nos espaços considerados de predomínio masculino, devido aos fatores que se integram às relações econômicas, culturais e sociais. Mas, a realidade nunca foi bem assim. “Durante muito tempo, reservou-se para as mulheres o confinamento ao espaço doméstico (invisível), destinando-se aos homens o domínio do espaço público (visível)” (SOUZA; FONSECA, 2013, p. 261).

Dos três homens jovens entrevistados, Lobato, por suas condições de saúde, não assume trabalho fora, mas abraça os trabalhos da casa que permitem a organização da vida familiar. Assis e Guimarães não relatam envolvimento com as práticas da casa e apresentam, possivelmente pelo tipo de trabalho que assumem, pouca relação com a leitura e a escrita em suas atividades laborais: nos bicos feitos por Assis como ajudante de pedreiro, e no relato de Guimarães, quando anuncia como prática o “bater o ponto” para garantir o salário integral ao

final do mês. Cabe a ele, nessas práticas, situações de conferência (de horários, da relação horas de trabalho e salário).

Assim, vivo fazendo bicos por aí... O senhor sabe, não tem emprego na cidade então a gente sai a procura e vai vivendo assim. Agora que consegui um trabalho na reforma a rodoviária com uma empresa que chegou aí. Assim por uns quatro meses tenho este garantido. Então, é serviços bruto, é ajudante em construção. Graças Deus estou indo bem, mas daqui pouco acaba e volta rotina de ficar caçando serviço com e com outro. Mas tá bom, Deus abençoando. (Assis, 21 anos).

Eu trabalho na cerâmica, acordo cedinho e me arrumo rápido, tomo aquele cafezinho e já desço pra chegar na hora certa. Não posso atrasar, sabe, preciso bater o ponto e quando alguém se atrasa ou falta a empresa corta no salário no fim do mês porque eles processam as horas e os dias, entendeu? Neguinho tem que ficar esperto. O trabalho lá é pesado, mas é bom é algo certo. E como não tem emprego tem que valorizar a oportunidade, porque as contas chega, né! (Guimarães, 20 anos).

Para compreendermos os contextos de mulheres no mercado de trabalho e chamarmos atenção para as questões das desigualdades nas relações de gêneros nesse território, ressaltamos os fatores inerentes à escolarização que, como colocado anteriormente, não implicam em impedimentos para que as participantes desenvolvam suas atividades laborais aprendidas com a experiência.

Magda Soares apresenta uma distinção interessante entre o letramento escolar e o que acontece em outros espaços e afirma que,

embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte do mesmo processo sociais mais amplos o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais e uso da leitura e a escrita no contexto social extraescolar. (SOARES, 2003, p. 111).

Adélia, mulher com personalidade independente, sempre enfrentou em sua rotina questões de desigualdade de gênero e, ainda, falta de escolarização. Contudo, está inserida no mercado de trabalho, e como atendente na recepção hospitalar, consegue desenvolver suas atividades laborais utilizando diferentes técnicas que apreendeu, durante suas experiências de vida e relações com as pessoas que trabalha.

Ao conhecer um pouco sobre suas funções no hospital durante a entrevista, observamos que a estudante da EJA consegue interagir com as outras pessoas durante o atendimento e possivelmente encontra diversas situações cercadas por tensões como, por exemplo: saber o

que as pessoas buscam, compreender o que estão precisando naquele momento, como proceder em situações críticas com os pacientes e direcioná-los corretamente para que sejam atendidos adequadamente.

Tudo isso demanda experiências sociais que certamente foram adquiridas ao longo da vida. É possível, ainda, aplicar conhecimentos diversos, quando preenche a ficha do paciente e precisa compreender os campos que delimitam as informações sobre identidade, localização, prescrições médicas e também oferecer cuidado e atenção até que o paciente seja direcionado para a responsabilidade dos médicos e enfermeiros.

Todo o processo de atendimento, da chegada até a saída do paciente, é monitorado por registros que exigem atenção e precisão na interpretação das informações, para que sejam aplicadas durante o atendimento. Tudo isso sob o controle da participante, através do uso das tecnologias e das habilidades que incorporam o domínio do uso do computador, planilhas de *excel*, instrumentos como aparelho de aferir pressão e termômetro.

Outras demandas também aparecem como o uso da linguagem que utiliza durante a abordagem dos pacientes e familiares que os acompanham, na relação com os profissionais da saúde e na forma como a escrita deve ser incorporada àquele território, com “habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê” (SOARES, 2003, p. 91).

A participante Cecília é autônoma, atuante no ramo de venda de calçados e em seus contextos de trabalho também vivencia diferentes experiências, em função das diversas demandas que socializa com as outras pessoas; as práticas de leitura e escritas são fundamentais para suas funções laborais. Nessas condições, utiliza tanto suas habilidades e competências adquiridas pelo processo de escolarização, quanto as experiências de vida e do trabalho para conseguir organizar as atividades.

Durante as tarefas, Cecília nos relata que precisa dar conta de gerir os negócios e separá-lo das questões que envolvem a demanda da casa; isso porque seu trabalho gira em torno das redes sociais, atendimentos na própria casa e em outros domicílios.

Na oportunidade da conversa sempre utilizamos chamadas de vídeos e fotos para fazer as escolhas, aí vem o que ficou combinado ele manda pelo ônibus e meu marido que é taxista pega em Governador Valadares, né, aí, eu já apresento para minhas amigas utilizando as redes sociais com postagens e outras sabendo dos gostos e interesses das clientes mais chegadas levo diretamente na casa ou convido pra vir até minha e atendo aqui mesmo. Em relação aos pagamentos os valores à vista têm um desconto bacana porque gira dinheiro rápido e tenho como pedir mais produtos. E quando eu mesma... a gente não tem datas não, por ser um amigo meu. Então, eu mesma tendo um valor repassado por ele inicialmente eu retiro

minha parte e já depósito pra ele e falo: Este valor é referente à cinco pares de tênis ou é de quatro pares. Aí a gente risca na relação geral, por exemplo, se ele me mandou vinte pares e eu paguei hoje quatro fica pendente dezesseis pares para resolver futuramente. Assim, ele tem o valor fixo dele nos produtos, e eu aqui coloco a margem de lucros, por exemplo, um total de 20% a 30% em cada peça vendida. Recebendo isso já faço os depósitos imediatamente e ficamos resolvidos assim. Então, vejo a leitura e escrita se dá a todo momento e se não tivesse este conhecimento básico para interpretar, interagir e responder as pessoas seria impossível manter este negócio de calçados que movimento. (Cecília, 34 anos).

Diante dos compromissos firmados com os clientes, Cecília necessita movimentar conta bancária, efetuar pagamentos, repor mercadorias, negociar prazos e descontos, gerenciar entradas e saídas financeiras e, muitas vezes, utilizar os recursos tecnológicos disponíveis pelo celular, através de aplicativos, caixa eletrônico, computador para acompanhar os processos engendrados nas relações com o mundo.

Para tal condições, “é importante mencionar que algumas dessas atividades são inevitáveis no mundo burocratizado e urbano” (OLIVEIRA; VÓVIO, 2003, p.160), o que nos faz refletir que o processo de desenvolvimento das atividades do cotidiano requer habilidades que mesclam competências de ambos os segmentos, tanto dos processos escolares como das experiências encontradas no trabalho e suas relações sociais.

Portanto, “não é possível saber se é a maior escolaridade que propicia melhores oportunidades de desenvolvimento no trabalho ou, ao contrário, se a experiência mais qualificada no trabalho passou a exigir a busca da elevação da escolaridade” (OLIVEIRA; VÓVIO, 2003, p.158).

Destacamos, também, que a relação da participante Cecília com a linguagem é muito evidente porque necessita articular suas vendas utilizando os artifícios para atrair os clientes, através das exposições de produtos pelas redes sociais. É nítido quando ela relata que busca o melhor ângulo para apresentar os produtos, detalhando as qualidades que caracterizam a mercadoria, direcionando produtos de acordo com a preferência de determinados clientes, utilizando uma linguagem própria.

Outra experiência que nos chama atenção é a de Coralina. A participante é autônoma na área gastronômica, fabrica bolos, doces e salgados para atender à comunidade. Suas habilidades e competências são cultivadas pelo dom e o incentivo exemplar da mãe que advêm de uma cultura que passa por gerações na família e, certamente, Coralina recebeu influências dessas aprendizagens ao longo da vida. Portanto, “tanto o nível de escolaridade de seus pais como as práticas de leitura e escrita de que compartilham nos ambientes familiares são traços comuns

às pessoas pertencentes à grupos com pouca ou nenhuma escolaridade” (OLIVEIRA; VÓVIO, 2003, p.162).

Coralina, em seu cotidiano, está ligada aos afazeres da casa que estão sobrepostos aos compromissos do trabalho. Durante sua rotina doméstica e profissional, consegue transitar entre as responsabilidades da casa e o atendimento aos clientes. Para sua atuação, lida com as tecnologias que muito têm ajudado a cumprir seus compromissos e avançar nas relações com as outras pessoas.

Para desenvolver as tarefas, recorre às práticas de leitura e de escrita constantemente; precisa pesquisar novas receitas, testar novas misturas para ampliar a oferta de seus produtos. Todo o envolvimento demanda planejamento, domínio no uso dos eletrodomésticos, na medição de quantidades e mistura de receitas, no tratamento ao cliente, na competitividade entre ofertas, nas pesquisas e nas capacitações práticas necessárias para continuar se mantendo no mercado. Exige, ainda, elaboração de planilhas e cronogramas mensais. Todas essas atividades se relacionam com o universo do letramento que sucede as aprendizagens teóricas e práticas constituídas pelos sujeitos e suas singularidades.

Nesta última abordagem, o letramento comparece no território **igreja** como umas das práticas de leitura e escrita das participantes que se constituem a partir de eventos e atividades religiosas.

Na igreja o pastor fala ou lê o versículo na bíblia e assim acompanhamos o texto ou a leitura com ele. Ele lê uma parte e nós da igreja lemos a segunda parte. É para todos participarem da leitura, porque têm pessoas que pegam e abrem a bíblia, mas não prestam atenção, seria um jeito dele de interagir todo mundo para falarmos da palavra de Deus porque é uma hora de concentração que temos e são só três dias na semana. (Adélia, 42 anos).

Eu geralmente faço a primeira leitura do evangelho todo terceiro domingo. Sou sempre ativa e participo de muito grupos na igreja católica que acontece durante os dias da semana, e tudo é folhetinho, lendo mesmo Eu até baixei um aplicativo da bíblia no meu celular para acompanhar as celebrações porque hoje está muito mais fácil carregar o celular. É até engraçado que os mais velhos lá da igreja estão achando o máximo e têm pessoas que até pediram pra baixar também nos celulares deles. Apesar que tem outras pessoas mais conservadoras que não aceitam porque acreditam que tem que carregar a bíblia. Mas aí eu falo observem estão vendo que o celular é apenas um aparelhinho que não tive que copiar que é mesma coisa de uma revista, um livro, utilizar um papel, mas é mesma coisa! - Pra mim, na igreja católica é essencial saber ler. - Porque tudo tenho que ler pra compreender e depois falar para eles. (Cecília, 34 anos).

Gosto de participar dos cultos, lá a gente encontra outros irmãos conversamos, passamos um pouco tempo e voltamos para casa. Mas com essa pandemia não tem como ficar dentro de igreja. Agora é acompanhar pelos vídeos e lives.

Ou as vezes quando deito tarde vou pesquisar no google, e alí medito, faço reflexões de trechos da bíblia, fico lendo, tiro um versículo e posto nos status. (Coralina, 26 anos).

Como observamos durante nossas discussões, as diversidades e multimodalidades em que o letramento se faz presente nas relações do cotidiano social, são infinitas. Isso porque os sujeitos estão constantemente em processo de construção social, o que implica em modos de aprendizagens, diversidade cultural, contextos, tecnologias, linguagens, comportamentos, ciências, estudos e pesquisas, dentre tantos fatores implicados nos processos de territorialização.

Ao adentrar as atividades do território igreja, a partir de perspectivas de vida das participantes Adélia, Cecília e Coralina, percebemos a composição das práticas de leitura e de escrita que compõem: no acompanhar das leituras bíblicas pelos folhetins, revistas e no fazer suas reflexões; na forma como as missas ou cultos são culturalmente padronizados; na participação em grupos e associações. A visão espiritual de cada uma se contextualiza nas relações que o mundo social integra.

Nessas relações de integração dos sujeitos com o mundo, as práticas religiosas também estão cercadas pelo letramento e pelas condições de compreensão do outro, a partir de seus valores, suas afetividades, crenças e representações do mundo espiritual. Portanto, “é necessário conhecer a lógica profunda das ideias, das ideologias e as religiões para perceber como elas modelam a experiência que as pessoas têm com o mundo e como influem sobre sua ação” (CLAVAL, 2014, p. 61).

As tecnologias possibilitam, também, incorporações significativas nas práticas de leitura e de escrita dos contextos religiosos como observamos no relato de Cecília que prefere não mais levar a bíblia e sim utilizar o aplicativo do celular para: realizar as leituras e acompanhar as reflexões; pesquisar na internet e selecionar textos para os estudos bíblicos. E as redes que carregam postagens como reflexos dessas interações e aprendizagens bíblicas.

Ao analisar essas práticas de letramento no território igreja, que possibilitam a leitura e a escrita não só das palavras, mas também dos significados que elas carregam ao demonstrar o mundo como ele é e apresentar as outras pessoas como são, pelo viés político de participação na pólis, “os cultos, portanto, podem ser interpretados como atos políticos que empregam símbolos adequados e fazem o uso político realista das práticas letradas” (STREET, 2014, p. 111).

Nos debates no campo da Geografia Cultural, o tema da religião comparece como parte da vida social nos territórios, e por meio das crenças as pessoas se unem em comunidade,

compartilham signos, esperanças, ritos, formalizações, estabelecem laços de irmandade (CLAVAL, 2014). Neste estudo, chamamos atenção para a leitura e a escrita como parte das práticas religiosas, como outros estudos no campo do letramento manifestam (HEATH, 1982; BARTON; HAMILTON, 1998; STREET, 2014).

Ao finalizar o panorama sobre as práticas de letramento nos territórios da casa, do trabalho e da igreja, identificadas por nós nas entrevistas, destacamos a presença da tecnologia como artefato constitutivo das práticas femininas de letramento. Destacamos o território da casa como feminino, e a igreja, como território mais feminino do que masculino. Apesar de não terem concluído a Educação Básica, as mulheres (mais do que os homens) se envolvem em práticas de letramento para além das tarefas cotidianas ligadas à casa. Elas compram e vendem, trabalham com planilhas e orçamentos, acessam redes sociais como possibilidade de negócios, organizam finanças, dentre outras práticas aqui apresentadas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos lançarmos ao desafio de desenvolver um trabalho científico com a proposta de discutir a temática das práticas de letramento de estudantes da EJA/Ensino Médio e seus vínculos territoriais, numa perspectiva interdisciplinar, deparamo-nos com muitas singularidades e diversidade social, que nos fizeram compreender que as nossas verdades podem ser desconstruídas diante de tantas outras verdades que se constituem com o fazer científico.

Dessa forma, este estudo buscou compreender as correlações entre práticas de letramento, protagonizadas por estudantes da EJA/Ensino Médio, e os vínculos territoriais que se apresentam na constituição dessas práticas. Ao finalizar esta pesquisa, temos a convicção de que muitas faces/verdades ainda poderiam ser exploradas, ou se apresentarão diante da constante dinâmica de aprender e apreender com a vida, posto que os significados da existência não comportam “verdades absolutas”.

Assim, compreendemos que os resultados de uma pesquisa dependem dos contextos, do tempo-espaço-vivido, das condições existenciais e das relações em sociedade. Portanto, o que demonstramos como resultados desta pesquisa deve ser entendido como uma construção datada, em que transitam possibilidades nas quais se integram experiências e aporte conceitual.

Nesta construção científica, percebemos as complexidades envolvidas no fenômeno das práticas de letramento, e por isso, como pesquisadores e educadores, devemos manter a pedagogia da sensibilidade, do olhar empático e do caráter múltiplo da leitura e da escrita nas relações entre as pessoas e com o mundo.

Os jovens e os adultos da EJA constituem suas práticas de letramento nos diferentes contextos nos quais as territorializam. Nesses territórios, se entrecruzam o cultural, o histórico, o social e o linguístico, que também se correlacionam às demandas e atividades da contemporaneidade, marcadas pela tecnologia. Dessa forma, compreender práticas de letramento consiste em refletir sobre comportamentos, habilidades, sentidos, significados e valores nas relações sujeito-sociedade, e como essas práticas se apresentam em função do território ou contribuem para sua constituição.

Os resultados do estudo mostram experiências empíricas em que as práticas de leitura e de escrita são permanentes nas atividades da casa, do trabalho, da igreja, da escola; territórios que discutimos e nos quais os participantes do estudo se inserem. Assim, a leitura e a escrita como práticas de letramento, podem ser também consideradas como práticas culturais de territorialização.

Os resultados permitem afirmar que a constituição das práticas de letramento é marcada pelas necessidades cotidianas dos sujeitos, advindas dos diversos territórios (a casa, a mídia, o trabalho), que apresentam uma diversidade cultural e de gêneros discursivos fortemente marcados pela multimodalidade.

Portanto, as multimodalidades da comunicação em que a leitura e a escrita estão presentes exigem habilidades e competências desses sujeitos, que a despeito de não terem concluído a Educação Básica. Observamos que, em função do distanciamento social, não nos foi possível identificar uma gama variada de demandas escolares de leitura e de escrita na turma de EJA, por exemplo, leitura e escrita de diferentes gêneros textuais que compõem uma sala de aula do Ensino Médio. O que captamos foram práticas de letramento no grupo do *WhatsApp* e poucas referências a atividades escolares de uso da leitura e escrita.

Consideramos que as práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos da EJA não estão localizadas apenas no território escolar. Elas se multiplicam e comparecem nos diferentes territórios em que esses sujeitos transitam e que são impactados pelas tecnologias, pelas tensões políticas e pelos desdobramentos das desigualdades que vivenciam, e que comparecem, por exemplo, no acesso ao ensino remoto.

Não podemos desconsiderar outros fatores como as identidades socioculturais que influenciam o modo de ser dos(as) estudantes da EJA que também são mães, pais, empregados, amigos, filhos, vizinhos, desempregados, empreendedores, como as mulheres deste estudo, os jovens e adultos que sofrem com problemas de saúde ou desde cedo precisam dar conta de filhos, e por isso, interrompem a trajetória escolar.

Na análise das práticas de letramento nos territórios, identificadas nesta pesquisa, sempre esteve destacada a presença das tecnologias como artefato constitutivo dessas práticas. Outra consideração que fazemos é a de que as práticas de letramento possibilitam a leitura e a escrita, não só das palavras, mas também dos significados construídos nas relações com o mundo.

Os dados do estudo mostram uma maior diversidade de práticas de letramento de mulheres do que de homens, seja no acesso ao ensino remoto ou em atividades cotidianas. Independentemente da idade das mulheres elas utilizam a tecnologia com desenvoltura. Com relação aos homens, não foi possível um recorte etário na análise, pois os participantes das entrevistas eram todos jovens.

Observamos, ainda, as diversidades e multimodalidades em que o letramento integra infinitamente as relações do cotidiano, isto porque os sujeitos estão constantemente em processo de construção social que implica em modos de aprendizagens, diversidade cultural,

contextos, tecnologias, linguagens, comportamentos, dentre tantos fatores inerentes aos processos de territorialização.

Não podemos esquecer que atualmente o cenário mundial passa por dificuldades com crises na saúde pública, na economia e em importantes setores que movimentam a vida em sociedade; fato este causado pelo enfrentamento da pandemia do novo Coronavírus que, de certa forma, influenciou o processo desta produção científica que esteve limitado ao acesso às pessoas e às mudanças de comportamentos e hábitos.

As condições impostas pelo distanciamento social fizeram com que o medo se instalasse entre as pessoas. Houve consequências para a sociedade: milhares de vidas ceifadas, sofrimento nas famílias e entre as pessoas próximas. Tudo isso marcou, sobremaneira, este processo de pesquisa ao qual nos desafiamos a desenvolver.

Terminamos este relato com um depoimento da entrevistada Clarice, que nos apresenta um pouco da sua vivência neste tempo de Covid-19.

“...a gente vem observando que o noticiário voltou tudo pra falar de pandemia, Coronavírus. E a gente fica curiosa pra saber o que está acontecendo o porquê de tantas mortes e ninguém acha uma resposta para acabar com o vírus. A questão do trabalho, dos auxílios do governo, sabe, tudo precisamos acompanhar pra entender melhor o que está acontecendo. No meu dia a dia o que mudou, assim, que não tá podendo aglomeração, que não tá podendo ficar na rua. Então assim, meu trabalho e do meu marido deu uma queda em tudo. E o contato com as pessoas sempre faz falta, que a gente abraça, fica mais próximo e hoje não está podendo fazer isso... E acredito que leitura pode ter aumento o uso porque toda hora tá alí no celular acompanhando tudo, entendeu? (Clarice, 24 anos).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO E A INVISIBILIDADE DA EJA NA PANDEMIA. **Carlos Gianazzi**. 2020. (1hr e 51 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kj1NutSMU9Y>. Acesso em: 10 de setembro de 2020.

ARROYO, M. G. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

_____, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-50.

_____, M. G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**. London: Routledge, 1998.

BATISTA A. G.; GALVÃO, A. M. (Org.). **Leitura: Prática, impressos, letramentos**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988>. Acesso em: 22 de agos. 2019.

_____. **Decreto nº 5.753, de 12 de abril de 2006**. Promulga a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, adotada em Paris, em 17 de outubro de 2003, e assinada em 3 de novembro de 2003. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5753.htm. Acesso em: 04 de abr. 2020.

_____. **Lei 12.852/2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 07 de mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução** / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. v. 3, p. 148.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 02 de set. 2019.

CLAVAL, P. O território na transição da pós-modernidade. **GEOgraphia**, v. 1, n. 2, p. 7-26, 1999.

_____, P. Geografia Cultural: um balanço. **Geografia**, Londrina, v. 20, n. 3, p. 5-24, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia>. Acesso em: 09 de mar. 2020.

_____, P. **A Geografia Cultural**. Tradução: Luís Fugazzola Pimenta, Magareth de Castro Afeche Pimenta, 4ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

COSTA, A. V. F.; CARNEIRO, I. A. Emoticons e Letramento Visual: Pedagogia da Imagem. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 67-79, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 11 de fev. 2020.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1996.

FUNARI, P. P.; CARVALHO, A. V. Cultura material e patrimônio científico: Discussões atuais. GRANATO, M.; RANGEL, M. F. (Org.). In: **Cultura Material e Patrimônio da Ciência e Tecnologia**. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências afins – MAST, 2009. 374 p.

GALILEIA. **Lei Municipal nº 153, de 23 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação. 2015.

GOMES, N. L.; LABORNE, A. A. P. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e197406, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100657&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 de mai. 2020.

HAESBAERT, R. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1999. p. 169- 190.

_____, Rogério; LIMONAD, Ester. O território em tempos de globalização. **etc..., espaço, tempo e crítica**. v. 1, n. 2(4), p. 39-52, agos. 2007.

_____, R. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2014.

_____, R. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019. 396 p.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

HEATH, S. B. **Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy**. Deborah Tannen, Editor Georgetown University. Volume IX in the Series Advances in discourse processes. ABLEX Publishing Corporation Norwood, New Jersey, 1982.

IBGE. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acesso em: 08 de mar. 2019

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Estudos e Pesquisas, Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=o-que-e>. Acesso: 05 de jul. 2020.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LIMONAD, E.; HAESBAERT, R; MOREIRA, R. Brasil, século XXI - Por uma nova regionalização? Agentes, processos e escalas. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13485>. Acesso em: 17 de mar. 2020.

MINAS GERAIS. PROPOSTA PEDAGÓGICA. E. E. Levindo Valadares da Fonseca \SEE – Secretaria Regional de Ensino. N° de Protocolo 27724 em 10/12/2017, p. 05, 06, 07 – Arquivo Escolar disponível: Serviço de Supervisão. 2017. Acesso em: 19 de agos. 2019.

_____. **Resolução SEE n° 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. 2012.

_____. **Resolução SEE n° 4.276/2020**. Dispõe sobre a correção de fluxo no âmbito das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. 2020.

_____. **Resolução SEE n° 4310/2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime especial de atividades não presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. 2020.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 12, p. 59-73, set./out./nov./dez. 1999. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_12.pdf. Acesso em: 10 de mar. 2020.

OLIVEIRA, M. K; VÓVIO, C. L. Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do alfabetismo. In: RIBEIRO, V. M. M. (Org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003, p. 155-177.

PHILIPPI Jr., Arlindo; SILVA, Neto, Antônio Jr. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI Jr., Arlindo; SILVA NETO, Antônio Jr. **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Iovação**. Barueri: Manole, 2011. P. 3-68

RIBEIRO, V. M. M. **Alfabetismo e atitudes: Pesquisa com jovens e adultos**. Campinas: Papirus: 1999.

_____, V. M. M. **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. 1.reimp. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____, V. M. M. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, V. M. M. (Org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, V. M. ; LIMA, A. L. D; BATISTA, A. A.G; (Org.) **Alfabetismo e letramento no Brasil:10 anos do INAF**. Belo Horizonte, Autêntica, 2015.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 203-219, jun. de 2006.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. M. (Org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

_____, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: **Autêntica** 1999.

_____, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 mai. 2020.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Territórios da casa, matemática e relações de gênero na EJA. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 43, n. 148, p. 256-279, Apr. 2013 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 Set. 2020.

SOUZA, W. J; SOUZA, M. C. R. F. Práticas de Leitura em uma Penitenciária Masculina. Acesso, Cerceamentos e Sentidos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 27, n. 51, p. 1-31, 2019.

SOUZA, M. C. F.; NONATO, E. M. N.; BICALHO, M. G. P. Lógicas de exclusão/inclusão dos processos educativos no contexto prisional feminino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 45-61, jan. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000100045&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 de abr. 2020.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____, B. Perspectivas Interculturais sobre o letramento. **Filol. lingüíst. port.**, n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268344898.pdf> . Acesso em: 10 set. 2020.

_____, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr, 2013.

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

ANEXO

Recorte 1: Quadro original - Elementos básicos de Eventos e Práticas de Letramento, Hamilton (2000, p.17).

Table 2.1 Basic elements of literacy events and practices

<i>Elements visible within literacy events (These may be captured in photographs)</i>	<i>Non-visible constituents of literacy practices (These may only be inferred from photographs)</i>
Participants: the people who can be seen to be interacting with the written texts	The hidden participants – other people, or groups of people involved in the social relationships of producing, interpreting, circulating and otherwise regulating written texts
Settings: the immediate physical circumstances in which the interaction takes place	The domain of practice within which the event takes place and takes its sense and social purpose
Artefacts: the material tools and accessories that are involved in the interaction (including the texts)	All the other resources brought to the literacy practice including non-material values, understandings, ways of thinking, feeling, skills and knowledge
Activities: the actions performed by participants in the literacy event	Structured routines and pathways that facilitate or regulate actions; rules of appropriacy and eligibility – who does/doesn't, can/can't engage in particular activities

APÊNDICE

Recorte 2: Eventos e práticas de letramento capturados durante as entrevistas e organizados a partir das transcrições de relatos dos participantes. (Dados da pesquisa, 2020).

Participante: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx – Idade: xxxxxxxx	
Eventos de Letramento	Práticas de Letramento
<p>Realizar os afazeres domésticos Organizar e limpar a casa</p> <p>Cuidar das filhas Arrumar as filhas para escola Receber as crianças no retorno das atividades escolares Dar banhos nos menores</p> <p>Auxiliar as filhas nas tarefas escolares</p> <p>Fazer o almoço Alimentar as crianças Fazer os bolos, doces e salgados. Fazer o café da tarde</p> <p>Preparar os produtos de confeitaria</p>	<p>-Eu sempre acordo bem cedo para dar conta as tarefas da casa, tomar conta das crianças e trabalhar.</p> <p>- Tipo, assim, quando leio uma bula para medicar meus filhos, minha mãe e sobrinhos. Sempre observo as indicações e orientações médicas. Tenho muito medo das reações alérgicas, entendeu? - E tendo dúvidas recorro a internet, sempre! - Depois que chego da escola, as vezes coloca um lanche para as crianças e depois coloca-os para dormir</p> <p>- Sim, eu gosto de acompanhar tudo. Coloco todos na mesa e fazemos juntos! A pesquisa na internet hoje ajuda em tudo. - Acredito que não, mas realmente não observo ... vou passar a analisar mais. - Em relação à escrita sempre estamos abreviando as palavras, principalmente quando estamos em redes sociais. Assim, sempre fala para minhas filhas que isso não é legal. - Sempre temos, mas assim analisando nossa conversa não percebia tanto a importância a leitura e a escrita em nossa vida, realmente é muito importante! - Assim, hoje preciso passar para meus filhos aquilo que aprendi, imagina seu eu não soubesse? Como que ia fazer?</p> <p>- Eu gosto muito de gastronomia, sou apaixonada pela receitas, comidas e doces variados. - Em casa sempre gostei de cozinhar e fui crescendo vendo minha mãe e fui aprendendo. - Em casa dia de domingo minha família toda vem almoçar aqui e sou eu que tenho que cozinhar. - Então já gosto mesmo desde sempre cozinhar...</p> <p>- Bom, como já disse sempre pesquiso... então observo as medidas e misturas, porque tem algumas descrições que não são fáceis de entender. Aí preciso experimentar na prática pra ver ser vai dar certo, entendeu?</p>

Eventos de letramento	Práticas de Letramento
<p>Realizar os serviços domésticos Preparar as refeições Utilizar os eletrodomésticos Pesquisar receitas culinárias Faz sobremesas e bolos</p> <p>Cuidar das filhas Frequentar a escola Participar das reuniões nas escolares Acompanhar a vida estudantil das filhas Utilizar livros didáticos e livros de histórias</p> <p>Ir aos comércios da cidade Realizar as compras do mês Pagar as contas de água, luz, telefone e internet</p> <p>Cuidar dos pais Agendar as consultas médicas Comprar os remédios Controlar a medicação</p>	<p>Minha rotina diária é muito movimentada e recorro sim em vários momentos do dia tanto a leitura como a escrita. Geralmente acordo sempre bem cedo para deixar as coisas pré-preparadas para as refeições diárias. A casa sempre conservamos limpa e não deixo acumular sujeiras e cada dia vamos organizando alguma coisa para não acumular tarefas.</p> <p>- Nós sentamos aqui né, e agora pela internet ela tem o celular que tem a série que ela faz e vou explicando, porque ela não é tão inteligente assim para mexer sozinha nas redes sociais, a coloco para fazer, vou lendo e explicando e ela vai desenvolvendo e depois eu dou uma olhadinha para ver se está certo. Caso não esteja eu faço ela desmanchar, fazer novamente e torno a explicar, assim vou desenvolvendo as tarefas com ela.</p> <p>- A minha situação é olhar o mais barato, o mais em conta. - As compras faço uma lista do que eu preciso para o mês com quantidade certinha para não sobrar e nem faltar, as contas de água e luz eu somo os talões vou à farmácia ou lotérica e pago, é normal. - Vou diretamente ao supermercado, ou então recebo folhetos que sempre jogam na porta de casa, tem também o whatsapp que estão utilizando e em casos que precisarem eles entregam em casa, para comprar água, por exemplo, eu utilizo o celular ligando ou mandando mensagem pelo whatsapp.</p> <p>- É, precisam de cuidados especiais, principalmente nos dias que estamos enfrentando a pandemia. - Até à medida que posso resolver eu resolvo, mas tem certas coisas que tem que ter a presença deles né. Igual semana retrasada eu tive que levá-lo (pai) em Conselheiro Pena para ele (pai) resolver uma questão de um dinheiro que não recebia aqui, aí eu levo comigo. Mas se for preciso eu resolver eu mesmo vou, porque ele tem um problema no joelho não anda bem, aí eu resolvo tudo. Foi pela receita médica. - São três vezes ao dia, no café da manhã, antes do almoço e antes do jantar, então ele já toma eu já deixo ali somente a medicação da artrose, porque ele tem a vista (visão) bem ruim, não lê bem, eu já deixo separado, pois se deixar outro perto é capaz de confundir. - E tem também o colírio que ele usa, porque ele tem um problema no olho, e já sabe o colírio que ele tem que usar</p>