



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO EM
EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
GEPLL – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM LEITURA E LETRAMENTO

CIRENE SOUSA E SILVA

LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO EM UMA
ESCOLA ESTADUAL DE CUIABÁ - MT

CUIABÁ-MT
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO EM
EDUCAÇÃO
ÁREA: TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
GEPLL – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM LEITURA E LETRAMENTO

CIRENE SOUSA E SILVA

LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO EM UMA
ESCOLA ESTADUAL DE CUIABÁ - MT

CUIABÁ-MT
2009

CIRENE SOUSA E SILVA

LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO EM UMA
ESCOLA ESTADUAL DE CUIABÁ - MT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Concentração Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar, Linha de Pesquisa Educação e Linguagem.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Arlinda de Oliveira

CUIABÁ-MT
2009

S5811

SILVA, Cirene Sousa e.

Leitura na educação de jovens e adultos no Ensino Médio em uma Escola Estadual de Cuiabá-MT. / Cirene Sousa e Silva. – Cuiabá (MT): A Autora, 2009.

207 p.:il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof^a. Dra. Ana Arlinda de Oliveira.

Inclui bibliografia.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Leitura. 3. Concepções e Práticas Pedagógicas. 4. Gêneros Textuais. I. Título.

CDU: 376.6



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

ANDREIA APARECIDA DE OLIVEIRA CAMBRAIA

Profa. Dra. Ilma Ferreira Machado

Examinadora Externa (UNEMAT)

Profa. Dra. Cláudia Graziano Paes de Barros

Examinadora Interna (UFMT)

Profa. Dra. Ana Arlinda de Oliveira

Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 05 de fevereiro de 2009.

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais, Ermelino e Sizona que, desde a infância, com carinho e incentivo, me motivaram a dar os primeiros passos, contribuindo para que um dia eu chegasse a concluir mais esta etapa.

Aos meus filhos Gracielle, Gleydsom e Gleydciellen, todo o meu amor e carinho, pelo apoio e compreensão nos inúmeros momentos de ausência durante esta jornada.

A minha neta Heloísa, minha mais recente paixão.

Aos meus irmãos e irmãs pelas orações e por ter compreendido com carinho meus momentos de isolamento para a conquista deste meu ideal.

AGRADECIMENTOS

A Primeiramente a Deus, Fonte de Sabedoria e Inspiração Suprema, por todas as vitórias conquistadas.

Em especial a minha querida orientadora, a qual recebeu, carinhosamente de minha parte, o apelido de “mãezona”, a profa. Dra. Ana Arlinda de Oliveira, amiga e companheira, que demonstrou competência acadêmica e clareza de idéias – além de paciência e carinho – para que eu pudesse chegar à concretização deste trabalho.

À Banca Examinadora, pela contribuição enriquecedora na leitura e por apontar caminhos que muito enriqueceram meu trabalho de pesquisa.

A todos os professores do curso de Mestrado, pelas contribuições valiosas para mais esta trajetória acadêmica.

A Andréia, amiga, irmã, companheira que desejo tê-la para sempre ao meu lado, pelos momentos de alegrias e também de tristezas, pela companhia e sabedoria em saber escutar e depois ter uma palavra de apoio, carinho e incentivo, fortalecendo o meu compromisso com a educação.

As minhas amigas Margarete e Kênia, amigas de todas as horas, com quem compartilhei as alegrias desta jornada, o meu muito obrigada pela amizade, carinho e compreensão.

Aos funcionários do PPGE que, com paciência e competência, tem me atendido.

Ao meu grande amigo Ivo da Silva, pelo apoio inicial e ajuda na elaboração do projeto de pesquisa para a seleção do Mestrado.

À Direção Geral do CEFET-MT, na pessoa do Prof. Henrique do Carmo Barros e do Gerente da DAS, pela compreensão em me dispensar para a realização e desenvolvimento desta pesquisa.

Às amigas Mestras Egle, Marlene, Vera e Marilu, do CEFET-MT, pelo apoio, carinho e palavras de incentivo.

À Direção da Escola Estadual Cesário Figueiredo Neto, por ter-me acolhido e permitido o meu trabalho de pesquisa na instituição.

À professora e alunos sujeitos da minha pesquisa que colaboraram, permitindo a minha entrada e permanência na sala de aula para a realização e desenvolvimento deste estudo.

Finalmente, meu carinho e gratidão a todos os meus amigos que, direta ou indiretamente, mesmo que não tenham sido mencionados, contribuíram para o êxito de tudo aquilo que pude realizar.

“Ler é quase sempre como respirar, é uma função essencial. O ato de ler estabelece uma relação íntima, física da qual todos os sentidos participam: olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar do papel, cola, tinta, papelão, ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura...”

[...] é o leitor que lê o sentido; é o leitor que reconhece a um objecto, lugar ou acontecimento uma possível legibilidade ou lha concede; é o leitor que tem de atribuir significação a um sistema de signos e em seguida decifrá-lo. Todos nós lemos a nós próprios e ao mundo à nossa volta para vislumbrar-nos o que somos e onde estamos. Lemos para compreender ou para começar a compreender.

(Alberto Manguel, Uma história de leitura).

RESUMO

Esta pesquisa, fundamentada na abordagem qualitativa de cunho interpretativo, objetivou investigar as concepções e práticas pedagógicas de leitura em uma sala de aula do Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos. Um dos motivos para a escolha desse tema foi buscar responder à seguinte questão central: que concepções e práticas pedagógicas de leitura norteiam a formação do leitor em uma sala de aula do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos, em uma Escola da Rede Pública Estadual de Cuiabá – MT. Os sujeitos desse estudo são alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio diurno e noturno, e também a professora de Português dessas turmas. Os caminhos metodológicos trilhados para o desenvolvimento do estudo incluíram observações em sala de aula, entrevistas gravadas a partir de questões semi-estruturadas e fotografias. A análise dos dados permitiu identificar que, na sala de aula, a leitura ocupou lugar de destaque, por meio de textos poéticos, de opinião, textos da mídia, casos do cotidiano oralizados pelos alunos, letras de músicas, entre outros, assim como, a produção de texto. Observou-se que a prática pedagógica centrou-se em textos apostilados e fotocopiados, deixando de ser trabalhados gêneros de circulação social como jornal, cartas, textos de informação científica, textos de anúncios publicitários, entre outros. Constatou-se, ainda, que a prática pedagógica da professora tende para uma concepção sociointeracionista, com o propósito de desenvolver o senso crítico, o gosto pela leitura e o ato de ler para uma melhor compreensão do mundo e da sua própria realidade. No espaço pesquisado, percebe-se a grande dificuldade de interpretação e compreensão por parte de alguns alunos, em relação aos gêneros trabalhados como práticas sociais de leitura, demonstrando que essa habilidade não depende apenas de ler e escrever, mas sim de se envolver no processo e saber fazer uso da leitura e da escrita. Apesar disso, nota-se o esforço desses alunos e da professora, como mediadora, no sentido de ampliar os níveis de letramento.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos, Leitura, Concepções e Práticas Pedagógicas, Gêneros Textuais.

ABSTRACT

This research based on qualitative approach of interpretative nature aimed to investigate the concepts and practices of teaching reading in a classroom of high school and the Education of Young Adults. One reason for choosing this theme was to seek to answer the central question: What teaching practices and conceptions of reading the reader's guide to training in a classroom of high school and the Education of Young Adults in a School of State for Public Network Cuiabá - MT. The subjects of this study are students of 2nd and 3rd year of high school day and night and professor of Portuguese. Methodology tracks the paths for the development of the study included observations of classrooms and interviews recorded from semi-structured questions and photos. Data analysis identified that, in the classroom, reading occupied a prominent position by means of poetic texts, opinion, the media texts, cases of oralizados daily by students, letters, songs, among others, as well as the production of text. We observed that the teaching focuses on texts and photocopied apostilado, no longer worked as a social movement genera of newspapers, letters, texts of scientific information, texts of advertisements, among others. It is also the practice of teacher education tends to sóciointeracionista design in order to develop the critical sense, a taste for reading and the act of reading to better understand the world and its own reality. In the area surveyed perceive themselves to great difficulty in interpretation and understanding by some students, worked on gender and social practices of reading, demonstrating that this ability depends not only read and write, but to become involved in process and learn to use reading and writing. Nevertheless, there is the effort of these students and The teacher as mediator, to expand the levels of literacy.

Keywords: Education for Youth and Adults, Reading, Concepts and Practice Education, Textual Genres.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
MINHA HISTÓRIA DE LEITURA.....	17
CAPÍTULO 1 – ARQUITETURA DA PESQUISA.....	22
1.1 Os caminhos metodológicos.....	22
1.2 Configuração do problema.....	24
1.3 Objetivos.....	25
1.3.1 Objetivo geral.....	25
1.3.2 Objetivos específicos.....	25
1.4 O contexto da escola.....	26
1.4.1 CEJAS a partir das transformações.....	27
1.5 Os sujeitos da pesquisa.....	29
1.6 O itinerário da pesquisa.....	30
1.7 Os instrumentos de coleta e análise.....	33
1.8 Tópicos de análise.....	34
CAPÍTULO 2 – PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....	36
2.1 Aspectos sobre a Educação Popular.....	36
2.2 Educação de Jovens e Adultos: cenário de mudança.....	43
CAPÍTULO 3 – LEITURA E LETRAMENTO.....	56
3.1 As concepções de Leitura e o ato de ler.....	56
3.2 O conceito de Letramento.....	65
CAPÍTULO 4 – MODOS DE CONCEBER E PRATICAR A LEITURA NO CONTEXTO DA PROFESSORA.....	78
4.1 Leitura: finalidade e necessidade.....	79
4.2 O percurso das aulas observadas.....	79
4.3 Reflexões sobre as concepções e práticas de leitura no discurso da Professora.....	119
4.3.1 Concepção e importância da leitura.....	119
4.3.2 O gosto e apreciação pela leitura.....	122

4.3.3 Literatura na prática docente.....	125
4.3.4 O planejamento da leitura para o desenvolvimento do letramento.....	127
4.3.5 Os textos em circulação e a prática no cenário da sala de aula.....	132
4.3.6 O livro didático.....	135
4.3.7 A metodologia da leitura na sala de aula.....	136
4.3.8 Uso da Biblioteca.....	139
4.3.9 A formação da professora para sua prática pedagógica.....	140
4.4 Concepções e práticas de leitura no discurso dos alunos.....	142
4.4.1 Concepção e importância da leitura dos alunos.....	142
4.4.2 O gosto e a apreciação pela leitura dos alunos.....	148
4.4.3 A busca autônoma dos alunos pela leitura e sua compreensão.....	152
4.4.4 O livro didático em sala de aula.....	157
4.4.5 A prática de leitura no espaço da sala de aula.....	158
4.4.6 Os gêneros textuais em circulação no cenário da sala de aula.....	165
4.4.7 Uso da Biblioteca.....	166
4.4.8 A importância da escola para os alunos.....	168
4.4.9 A família e os fatores que influenciaram o retorno aos estudos.....	171
4.4.10 Dificuldades encontradas no processo de aprendizagem.....	172
4.4.11 A professora e a leitura.....	173

REFLEXÕES, A GUIA DA CONCLUSÃO.....	175
--	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	181
--	------------

ANEXOS.....	187
--------------------	------------

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi sempre marcada por movimentos e iniciativas por parte de estudiosos da educação, preocupados com a existência de um grande número de cidadãos que não teve a oportunidade de frequentar a escola regular.

Vale ressaltar também que, durante muito tempo, os profissionais da Educação de Jovens e Adultos eram, em grande parte, leigos, e sua principal tarefa era a de ensinar a decifração do código escrito, restringindo, assim, o papel da escola a apenas esse aspecto.

Uma nova realidade, no entanto, começou a surgir por volta dos anos 60, com o desenvolvimento de outra visão do aluno jovem e adulto como sujeito de sua aprendizagem, originada da proposta de alfabetização conscientizadora, idealizada pelas idéias de Paulo Freire, a qual se vê refletida até os nossos dias. Para o educador Freire (1980, p. 29) conscientização é tomar posse da realidade; é o olhar mais crítico possível da realidade, que permite des-velar a realidade para conhecê-la, assim como conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.

Embasados nessa perspectiva, grupos dedicados à educação popular deram continuidade às experiências críticas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos e, até os dias de hoje, o desafio dos profissionais que atuam nessa área está relacionado a oportunizar a esses sujeitos o acesso à cultura letrada que lhes possibilite participar ativamente da esfera política, cultural e do trabalho. Portanto, isso implica necessariamente a revisão do papel da escola, do professor, bem como a revisão nas concepções e práticas de ensino e aprendizagem da leitura, que envolvem a educação de jovens e adultos.

A Educação de Jovens e Adultos em relação às práticas de leitura também tem sido alvo de grandes discussões dos educadores na área da linguagem, já que há muitos anos se observam algumas dificuldades de aprendizagem por que passa o sistema educacional brasileiro, em especial o sistema público, no atendimento à classe menos favorecida oriunda da massa popular da nossa sociedade. É um fenômeno extremamente preocupante, principalmente porque envolve a escola, que deveria ser o espaço por excelência da leitura e, no entanto, o que se observa é o oposto disso. As razões são muitas para explicar tal situação: precariedade do sistema, despreparo dos professores, falta de recursos financeiros para aquisição de livros, acervo nas bibliotecas que não atendem às necessidades de alunos e professores, situação econômica das famílias dos alunos nas quais a desigualdade econômica a cada dia, acelera os seus passos rumo a um desequilíbrio social e as questões pedagógicas das escolas.

Porém, estamos em um momento histórico, em decorrência das novas tecnologias de comunicação e de informação, que está fazendo com que a sociedade pós-moderna necessite se adaptar às novas maneiras de viver, devido às transformações impostas pelos novos desafios e à atividade de pesquisa.

Atualmente temos um vasto acervo de livros, artigos, dissertações e teses que abordam a leitura e a escrita na escola, e eles têm oferecido uma excelente contribuição nesse campo.

Os documentos oficiais do sistema educacional sugerem um trabalho de leitura na escola que esteja direcionado à compreensão, à atribuição de sentido ao escrito, e que busque mudanças na forma de orientar o aprendizado da leitura na escola, valorizando a leitura como prática social.

Vale destacar a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999), que fundamentam o currículo escolar na concepção sócio-construtivista. Suas propostas buscam a formação do leitor, de forma a despertar nele o estímulo à curiosidade, ao raciocínio e à capacidade de interpretar e intervir no mundo que o cerca.

Paulo Freire (2008) ressalta que a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, compreender o seu mundo. Para tanto, é preciso superar os grandes hiatos existentes entre a vida na escola e fora dela, principalmente dos modelos de organização curricular que não levam em consideração as singularidades do jovem e do adulto.

O cotidiano mostra que muitos jovens e adultos em nosso país, por falta de condições sociais ou motivação, não tiveram oportunidades de aprender a desenvolver a prática da leitura ou aprender a interpretar os vários códigos existentes, sejam eles visuais, escritos ou sonoros.

Isso possivelmente aconteça pela falta tanto de oportunidades de apropriação do uso da linguagem escrita e da prática quanto pela falta de valorização da experiência construída e do incentivo à motivação e à capacidade de professores, elementos de investigação do processo de leitura dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Várias concepções de leitura têm norteado as práticas das atividades desenvolvidas na escola. Na maioria das vezes, ela é considerada uma atividade mecânica de apenas decodificação ou, quando muito, restrita à abstração de informações subjacentes na superfície do texto.

A concepção que se tem de leitura por parte dos jovens e adultos remete-os sempre à condição de não participante da cultura letrada que, “coincidentemente”, é também a escolar.

Portanto, o sentido da palavra instaura-se no contexto, aparece no diálogo e altera-se historicamente, produzindo formas linguísticas e atos sociais.

Compreender como se dá o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, implicado no processo de conhecimentos da educação de jovens e adultos é apontar caminhos concretos para o aprimoramento de suas práticas de leitura. Para isso, faz-se necessário estudá-lo na dinâmica das relações, mergulhando no processo ou, ainda, no movimento, o que pode se considerar como uma oportunidade para buscar respostas por intermédio da pesquisa científica.

Assim, após leituras de autores que abordam o tema “o ato de ler”, analisar a concepção de leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e observar as atuais condições sobre o ensino da leitura e sua prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, percebi que pouca mudança ocorreu nessa modalidade de ensino, o que provocou em mim certa inquietação diante de tais fatos.

Portanto, considerando que o espaço escolar é um local de interação, cujo fazer implica práticas sociais produzidas em diferentes contextos, o que remete ao letramento, propus uma questão central para a realização deste estudo:

- Que concepções e práticas pedagógicas de leitura norteiam a formação do leitor em uma sala de aula do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos, em uma Escola da Rede Pública Estadual de Cuiabá – MT?

Este estudo inicia-se, no primeiro capítulo, com a apresentação do campo da pesquisa, em um diálogo com os teóricos Bogdan e Biklen (1994), Ludke e André (1986), Zago, Carvalho e Vilela (2003), que situam a pesquisa qualitativa-interpretativa. Nesse capítulo incluo, ainda, a configuração do problema, as questões e os objetivos propostos, o contexto escolar e os sujeitos, o trajeto inicial da pesquisa, o método e os instrumentos utilizados, bem como os tópicos selecionados para a análise e interpretação; buscando, assim, caracterizar o projeto no seu cotidiano.

O segundo capítulo oferece uma visão do contexto da pesquisa em uma perspectiva teórico-histórica dos princípios da Educação de Adultos, desde os preâmbulos dos Movimentos Sociais, que trazem a Educação Popular, até aos da Educação de Adultos.

O terceiro capítulo propõe uma reflexão sobre o ato de ler, bem como as concepções de leitura e letramento, apresentando alguns elementos indissociáveis, como: alfabetização e letramento; sujeito alfabetizado e sujeito letrado; letramento escolar e letramento social;

letramento ideológico e letramento autônomo; eventos e práticas de letramento; buscando, dessa forma, a inserção dos sujeitos nas sociedades letradas.

O quarto capítulo descreve e analisa os dados coletados a partir das concepções e práticas de leitura observadas na atividade pedagógica e nos discursos dos sujeitos.

Nas considerações finais faço uma retomada aos questionamentos propostos, considerando os resultados da pesquisa e apontando alguns desafios para as ações na Educação de Jovens e Adultos.

MINHA HISTÓRIA DE LEITURA

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.
(Alberto Manguel)

Nasci num lar humilde de nove irmãos, dos quais sou a quarta filha. Meus pais são semi-analfabetos, porém, mesmo sem conhecimento teórico formal e institucionalizado, traziam consigo uma bagagem de conhecimentos vivenciados desde sua infância e que eram repassados aos filhos no cotidiano.

Ressalto a importância de se fazer algumas considerações das minhas lembranças, uma vez que leitura e letramento têm grande influência na nossa vida e se estende ao longo dos anos.

Meus pais deixaram sua terra natal, a Bahia, ainda muito jovens com destino a São Paulo, para a realização e concretização de um sonho de melhoria da vida. Esta trajetória proporcionou-nos uma leitura de mundo da qual nos orgulhamos muito. De São Paulo mudaram-se para o Paraná e lá nasceram seus nove filhos. Meu pai teve uma vida política por alguns anos e também foi ministro do Evangelho. Sempre teve preocupação com os filhos e, assim, comprou um mercado, envolvendo a todos no mundo do trabalho.

Enquanto meu pai esteve envolvido no poder político, recordo que nós o acompanhávamos nos comícios e, juntamente com a população, cantávamos músicas que minhas irmãs escreviam, um motivo de orgulho para meus pais.

Sempre estive envolvida no mundo da leitura. Entre os meus sete e oito anos, saía de porta em porta vendendo bananas, envolvida, dessa forma, em práticas de letramento.

Minhas irmãs ainda jovens foram contratadas como professoras do Mobral e, em nossa residência, lecionavam para a comunidade de nossa cidade. Eu, ainda criança, porém já envolvida na educação, ajudava com minha pequena contribuição, segurando, às vezes, até nas mãos de senhores e senhoras que ali estudavam. Entre os alunos, vale destacar a presença de minha mãe que teve o desenvolvimento de leitura mediada por mim e por minhas irmãs. Vaidosa, dizia com prazer: “Graças a Deus hoje posso fazer o que tanto sonhei: escrever meu nome e ler”. Com essa motivação, ela tomou o prazer pela escrita e pela leitura e muitas

vezes a encontrei tentando escrever seu nome, cartas para familiares que moravam na Bahia, assim como lendo partes da Bíblia, sua primeira leitura, entre outros livros e revistas que tínhamos em casa. Emociono-me ao recordar que, ainda criança, já pude contribuir na construção de conhecimentos dessas pessoas no acesso ao mundo letrado com mais dignidade!

Vale ressaltar a grande contribuição que fez com que a leitura de mundo fosse transformada na leitura da palavra, como ressalta Freire em suas obras.

Devido à grande preocupação com os filhos, meus pais, para nos incentivar a leitura, investiram em livros de Literatura Infantil, romances, dicionários, revistas, jornais, várias coleções, entre elas, a coleção da Barsa, colocada à nossa disposição na estante. Também investiram muito em livros evangélicos, entre eles, revistas em quadrinhos, gibis e revistas evangélicas da escola Bíblica Dominical, cujas letras e imagens traziam grande significado para mim e para meus irmãos. Tínhamos acesso às revistas, como à do Jeca Tatu, a almanaques, entre outros materiais que faziam parte do nosso mundo da leitura intermediado pelas farmácias.

Nasci em um lar evangélico e, desde pequena, era envolvida em apresentação de peças teatrais e jograis, atividades que me faziam passar meses e meses lendo e decorando para que tudo ocorresse da melhor forma. Isso fez com que eu tomasse gosto pela leitura.

A leitura da Bíblia também esteve sempre presente em minha vida, não como obrigação, mas como motivação para a vida espiritual. Ela sempre me orientou e continua me guiando até hoje.

A leitura em nossa casa também se fazia presente por meio da música, dos contos de histórias infantis, das pregações, entre outros, intermediados por discos de vinil e fitas cassette. Recordo que me sentava próximo à vitrola e passava horas e horas a ouvi-las.

Meu pai investia muito em material de leitura e isso podia ser comprovado pela grande diversidade de materiais em nossa estante. De cada ambulante que passava, meu pai comprava algum livro, ainda que incentivado e convencido pelo vendedor. Isso fazia com que, na pequena cidade de Tapira – PR, onde morávamos, as pessoas recorressem ao nosso acervo, incentivados pela variedade de livros literários, históricos, evangélicos e revistas.

A frequência da leitura começou assim, espontânea e incentivada pelas oportunidades que tínhamos e este hábito tem contribuído para o meu trabalho como professora-pesquisadora.

Fui criada na cidade, porém algumas vezes passei férias em fazendas e sítios, em meio a criações, plantações de café, algodão, milho, cana e outros, onde trabalhei algumas vezes como forma de diversão. Neste convívio e na construção de experiências, fui criando o meu mundo, formando meus pensamentos e aos poucos sendo introduzida no mundo da leitura e da escrita.

Desde as primeiras séries do ensino fundamental, quando logo comecei a codificar e decodificar palavras, a cartilha Caminho Suave, entre outras, fazia parte da minha vida escolar. Minhas duas irmãs mais velhas cedo iniciaram sua vida profissional na educação, o que possibilitava o meu acesso a materiais didáticos.

Na fase adolescente, fui motivada pela leitura de romances, cujo acesso era permitido por meio de minhas irmãs, e outras vezes eles eram emprestados de amigos ou da Biblioteca, local que gostava de frequentar por causa da variedade de acervos literários.

Recordo-me de alguns livros que me faziam permanecer horas e horas viajando na imaginação, tais como: O Meu Pé de Laranja Lima – de José Mauro de Vasconcelos; Dom Casmurro – de Machado de Assis; Anos Felizes – de Laura Ingalls Wilder; Memórias Póstumas de Brás Cubas – de Machado de Assis; A mão e a luva – de Machado de Assis; A Escrava Isaura – de Bernardo Guimarães; Os lusíadas – de Luis de Camões; Iracema – de José de Alencar; O prisioneiro – de Érico Veríssimo; Mar morto – de Jorge Amado, além das revistas Sabina e Capricho as quais lia escondida de meus pais. Essas leituras me apaixonavam e um dos romances que li, reli, viajei entre suas páginas e nunca esqueci foi Vidas Secas – de Graciliano Ramos.

No ano de 1974 mudamos para a cidade de Arenópolis – MT e, na Escola Estadual de 1º Grau Senador Motta, fui matriculada para cursar a sétima série ginásial. Meus pais já não compravam mais acervos literários, pois não tínhamos mais os vendedores ambulantes passando em nossa casa. Entretanto, continuei a ter acesso a eles por meio das minhas irmãs, que eram professoras, e da Biblioteca daquele município. Frequentei muito aquela Biblioteca com o objetivo de fazer pesquisa para trabalhos escolares e principalmente para ler os romances que nela havia.

No ano seguinte mudamos para uma cidade no interior do Amazonas, onde concluí a oitava série. Mesmo diante das dificuldades encontradas naquele município, a prática da leitura e do letramento era presente. Considero-me privilegiada, pois, cada som, cada palavra que compunha a cultura daquele lugar, contribuía para a minha leitura de mundo e deixava marcas significativas na minha formação como leitora.

Em 1976, meus pais mudaram-se para o município de Vila de Rondônia, hoje Ji-Paraná – RO. Minhas irmãs, formadas em Letras, foram contratadas como educadoras naquele município. Isso foi um dos grandes motivos me levaram a cursar o magistério.

E, assim, iniciava meu sonho: ser educadora. Cursei o Magistério na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Marechal Rondon em Ji-Paraná - RO.

Nos três anos de magistério, aos 15, 16 e 17 anos e aos 18 já recém-casada, eu já atuava como professora substituta na licença maternidade de algumas professoras, e como professora de Escola Bíblica Dominical para adolescentes e adultos. Assim, a prática de leitura ia acontecendo em minha vida e continua até hoje, pois estou sempre elaborando meus próprios conceitos para o desenvolvimento de minha prática pedagógica.

Ao concluir o curso do Magistério meu sonho se tornou realidade. Fui contratada como professora pelo Governo do Ex-Território Federal de RO, no município de Ji-Paraná. Tive, então, a oportunidade de participar de cursos, seminários, oficinas, gincanas, treinamentos, entre outros, promovidos pela Secretaria Estadual e Municipal de Educação, em parceria com o Ministério da Educação.

Na minha vida profissional, tenho experiências marcantes das escolas por onde passei, como: Escola Estadual de 1º e 2º Graus Júlio Guerra, Escola Estadual de 1º Grau 31 de Março, Escola Estadual de 1º Grau Janete Clair, Escola Estadual de 1º Grau Silvio Micheluzzi e Escola Estadual de 1º e 2º Graus Aluísio Ferreira, as quais me deixaram lembranças que estão guardadas com muito carinho. Nelas fui privilegiada para atuar como professora, secretária e supervisora.

Entre os anos de 1981 a 1986, trabalhei nas diversas séries do Ensino Fundamental. De 1987 a 1990, atuei como secretária e, de 1991 a 2006, fiquei na supervisão. Recentemente tive a oportunidade de retornar à sala de aula em razão de minha pesquisa, após o meu sonho se realizar com a vitória conquistada na aprovação do Mestrado.

Minha vida acadêmica e de meus irmãos foram em escolas públicas. Em 1991, prestei vestibular para o Curso de Pedagogia e tive o prazer de ingressar na Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Assim, voltei a ler com mais frequência, até mesmo por exigência do curso e pela necessidade de construir um conhecimento mais refinado.

Nesse mesmo ano, fui convidada para atuar como supervisora, minha primeira experiência ligado ao curso de pedagogia ao qual estava cursando. Considero essas oportunidades únicas e enriquecedoras, marcadas por anseio, entusiasmo, vontade, busca, motivação; e vale ressaltar que foram conquistadas por meio de competência,

responsabilidade e compromisso com a educação. Atuando como supervisora, buscava ler constantemente Paulo Freire, Emília Ferreiro, José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani, entre outros, como também acompanhava os professores na programação da TV Escola e na promoção dos debates.

Após concluir a Graduação em Pedagogia no ano de 1995, fiz na mesma Universidade uma Especialização em Metodologia do Ensino no ano de 1997.

No ano de 1999, solicitei minha transferência para a Escola Técnica Federal de Cuiabá, hoje Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. No mesmo ano, foi deferido e assim, fixei residência em Cuiabá.

Nessa Instituição vivenciei várias mudanças e nela atuei como Coordenadora da Avaliação Institucional do CEFETMT, como Orientadora Educacional e também como Pedagoga. Participei de vários cursos e, em 2007, fiz uma especialização na área da Educação de Jovens e Adultos.

Toda minha formação e atuação profissional foram dedicadas à Educação, motivos que me levaram a continuar contribuindo com a sociedade para que tenhamos uma Educação universal e libertadora. Nesse pensar e, considerando que o homem não é um ser completo, mas está em constante transformação, levo em conta a importância do ato de ler, ponte de ligação entre o conhecimento e o leitor.

CAPÍTULO I

ARQUITETURA DA PESQUISA

1.1 Os caminhos metodológicos

No Brasil, há grande preocupação dos estudiosos em relação à leitura na Educação de Jovens e Adultos, o que tem causado uma inquietação no campo da pesquisa, principalmente no que diz respeito às questões teóricas e práticas da leitura em sala de aula.

Tal inquietação levou-me a perceber o quanto é importante a prática de leitura de jovens e adultos para a sua formação e, para isso, é necessário buscar articulação na prática no contexto tanto social e escolar.

O desejo de tornar essa abordagem eficaz possibilitou-me primeiro delimitar e formular um problema para compreender o processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em seu contexto natural, nas práticas efetivas de sala de aula.

Para alcançar esse objetivo, num primeiro momento foi desenvolvido o trabalho de observação na sala de aula, por meio de registro e de busca por caminhos que me permitissem encontrar respostas as minhas inquietações, para só depois partir para a entrevista.

A observação foi desenvolvida de agosto a dezembro de 2007, com retorno ao campo, em setembro e outubro de 2008, em virtude de os dados não terem sido suficientes para a qualidade da minha pesquisa.

Optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativa, por instigar e orientar a busca pelo entendimento do fenômeno no seu contexto e realidade e não fora deles. Por meio dos dados coletados e do contato direto do pesquisador com a situação investigada, permite compreender o processo de ensinar a aprender de maneira científica, buscando a objetividade, sem deixar de interrogar, considerando os valores, as finalidades e a ética na pesquisa.

Na condição de pesquisadora, percorri os caminhos da pesquisa qualitativa, por se tratar de uma pesquisa em ambiente escolar, entendendo que esse tipo de investigação possibilita melhor compreensão do processo por mim investigado e a que mais se adapta a esse tipo de estudo. Fundamento-me em alguns teóricos como Bogdan e Biklen (1994), Ludke e André (1986), Zago, Carvalho e Vilela (2003) que descrevem as características e conceitos dessa abordagem. Kaufmann *apud* Zago ressalta que:

Os métodos qualitativos têm por função compreender mais do que descrever sistematicamente ou de medir: não se deve, pois procurar fazer com que eles digam mais do que podem sobre um campo que não é o seu. Por outro lado, os resultados devem ser regularmente cruzados e confrontados com o que é obtido por outros métodos, notadamente estatísticos (ZAGO, 2003, p. 298).

Inicialmente, sem muita clareza, fui adotando uma postura de quem compreende que a indagação, a busca e a pesquisa fazem parte da natureza prática de todo pesquisador. Assim, assumi uma postura frente ao meu objeto de pesquisa, partindo da observação do contexto, que me possibilitou o envolvimento nas múltiplas ações, entre elas a de registrar, narrar e situar acontecimentos do cotidiano nas práticas educativas na sala de aula, assim como a descoberta de diferentes formas de interlocução com os sujeitos ativos da realidade investigada.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.16) o investigador deve se introduzir no mundo das pessoas que pretende estudar e tentar conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa.

Ainda com relação à pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 48-50) enfatizam a importância vital dela, afirmando que *os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem se interessam pelo modo como diferentes pessoas dão sentido à vida.*

Nesse contexto, busquei, no cotidiano da sala de aula, analisar os diversos momentos que envolveram os sujeitos com relação à leitura, assim como a prática pedagógica da professora e o reflexo dessa prática na formação do aluno-leitor da Educação de Jovens e Adultos, considerando o diálogo entre investigador e sujeito.

Sobre esses aspectos, André (1986) ressalta:

O estudo da atividade humana na sua manifestação mais imediata – o existir e o fazer cotidiano – parece fundamental para compreender, não de forma dedutiva, mas de forma crítica e reflexiva, o momento da reprodução e da transformação da realidade social. A importância do estudo do cotidiano escolar se coloca aí: no dia-a-dia da escola é o momento de concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo em que é o momento e o lugar da experiência de socialização que envolve professor e alunos, diretor e professor, diretor e alunos e assim por diante. Conhecer a realidade concreta desses encontros desvenda, de alguma forma, a função de socialização não - manifesta da escola, ao mesmo tempo em que indica as alternativas para que essa função seja concretizada da maneira o mais dialética possível. (ANDRÉ, p. 40).

Na condição de observador-ouvinte e, para que fosse possível compreender como professor e aluno interagem nesse processo de investigação, foram utilizados instrumentos que possibilitaram uma ampla coleta de informações e que contribuíram para a construção deste objeto de pesquisa.

Compreendemos que uma investigação caracterizada por concepções e práticas de leitura presentes entre os jovens e adultos, sobre o que lêem e escrevem, de que eventos de letramento participam, ou seja, como a leitura e a escrita fazem parte de suas vidas, será de grande valia, para ampliarmos as nossas trajetórias de conhecimentos na Educação de Jovens e Adultos.

1.2 Configuração do problema

Ao pensarmos sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, muitas interrogações vêm à tona, e às vezes nos arremetemos com conceitos e estigmas que não traduzem a realidade e o cotidiano dessa parcela de estudantes que convivem com pessoas que compartilham problemas e anseios semelhantes.

Entendemos que, ao nos referir a esses sujeitos, temos que estar despidos de qualquer pré-conceito, pois essa modalidade de ensino trata de pessoas que vivem e experimentam um determinado ciclo de vida, com especificidades próprias, e não simplesmente, de alunos ou qualquer categoria generalizante.

Refletindo sobre a leitura, algo habitual na vida das pessoas, causou-me inquietação com relação ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que estes buscam, nos bancos da sala de aula, conhecimentos significativos para o seu cotidiano.

A questão principal que me instigou para a realização deste estudo pode ser resumido na seguinte formulação:

- Que concepções e práticas pedagógicas de leitura norteiam a formação do leitor em uma sala de aula do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos, em uma Escola da Rede Pública Estadual de Cuiabá – MT?

Para isso, propus-me a compreender o passado e a repensar o presente, com um olhar mais aprofundado e diferenciado sobre o conhecimento da leitura, com uma perspectiva de promover mudanças na sociedade e particularmente no jovem e adulto.

Assim, buscando responder a questão principal, fizeram-se necessárias as seguintes indagações:

- Que concepções e práticas pedagógicas sobre leitura estão presentes na sala de aula?

- As concepções de leitura da professora estão em consonância com sua prática pedagógica?
- As ações da professora contribuem para o desenvolvimento do letramento nesta sala?
- Quais são os conhecimentos e experiências dos alunos relacionados às práticas sociais da leitura?
- Os jovens e adultos têm contato com a diversidade textual para a prática de leitura e do letramento na sala de aula?
- Há livro adotado para a turma?

Neste percurso, muitos questionamentos foram surgindo e também foram sendo solucionados no decorrer das atividades, possibilitando, assim, desenvolver uma pesquisa significativa.

1.3 Objetivos

Com o intuito de conhecer as concepções e as práticas de leitura da professora e dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, e também como estes se constituem, os objetivos que delineeii são os seguintes:

1.3.1 Objetivo Geral

- Investigar as concepções e práticas pedagógicas de leitura em uma sala de aula do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar que concepções de leitura dão suporte à prática pedagógica na formação do leitor.
- Observar as práticas pedagógicas sobre a leitura e sua contribuição para o processo de letramento dos alunos.
- Identificar os gêneros textuais que circulam na sala de aula.

1.4 O contexto da escola

Por se tratar de uma pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, cujos sujeitos são integrantes da educação popular, procurei a Escola Estadual de Educação Básica da Rede Pública Estadual Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto, de Cuiabá-MT, hoje denominada Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA – Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto, pelo Decreto 1.126, de 28 de janeiro de 2008, e também por ser uma escola que trabalha com a modalidade de ensino escolhida para esta pesquisa.

A escola está localizada na região leste, na Rua Francisco de Siqueira S/N, no bairro Bandeirantes, em Cuiabá - MT. Segundo discurso extra-oficial, a escola está construída em terreno de propriedade particular, correndo processo na justiça que vem rastejando há anos, sem ter tido resultados satisfatórios.

O bairro dos Bandeirantes, onde o CEJA está localizado, possui uma área de (40,15 ha). É dotado de boa infra-estrutura, como: serviços de água tratada, energia elétrica, postos de saúde, hospitais, farmácias, comércios em geral, linhas de ônibus, orelhões públicos, bancas, praças, supermercados, lanchonetes, clubes, igrejas, hotéis, escolas públicas e particulares, postos de gasolina e outros.

Essa escola oferece as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental e Ensino Médio em Educação de Jovens e Adultos, apresentando idades bem variadas, entre 15 a 80 anos. Seus alunos são provenientes do centro da cidade e de bairros circunvizinhos e pertencem a diferentes realidades sociais. A renda mensal familiar da maioria dos alunos é de até dois salários mínimos (34%), enquanto a de 25% é de até apenas um mínimo. Acima disso, tem: 17% com renda de até três mínimos, 7% até quatro, 9% até 5. Com renda familiar entre 5 e 10 salários mínimos, são 4%; entre 10 e 15 salários ou acima de 15 são 2%, respectivamente. A escola tem, em seu quadro pessoal, professores efetivos e interinos. Alguns deles com títulos de Doutorado, Mestre e Mestrando, Graduação e Especialização.

Segundo o Projeto Político Pedagógico a escola tem como função preparar alunos com diferentes habilidades e competências para intervir no meio que estão inseridos e provocarem melhorias pessoais e coletivas; formar sujeitos com consciência ética, responsáveis e compromissados com as diversas formas de vida do planeta; que respeitem as relações interpessoais; com competências para fomentar ações e práticas sociais de reflexão diante dessa realidade.

1.4.1 CEJAS a partir das transformações

Por meio de Decreto nº 1.123, de 28 de janeiro 2008, que Regulamenta a Lei Complementar n.º 49, de 1º de outubro de 1998, foi criado e estruturado organizacionalmente os Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAS.

O Decreto, em seus artigos, diz o seguinte:

Art. 1º - Ficam criados, nos municípios pólos, a partir de 2008, os Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJAS, vinculados à Secretaria de Estado de Educação, conforme Anexo Único deste Decreto.

Parágrafo único. A criação dos Centros citados no *caput* deste artigo será gradativa e dependerá de análise prévia sobre o quantitativo de alunos atendidos e disponibilidade orçamentária.

Art. 2º Os Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJAS têm por objetivo constituir identidade própria para a modalidade Educação de Jovens e Adultos e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos.

O Decreto nº 1.126, de 28 de janeiro de 2008, dá nova denominação às Instituições de Educação Básica e decreta, no art. 1º, a criação dos CEJAS. Na obediência a esse decreto, a instituição pesquisada passou a denominar-se Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, “Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto”.

Orientando-se pelo art. 2º, este Centro, ora criado, oferecerá exclusivamente a Educação de Jovens e Adultos nas modalidades presencial, semipresencial, à distância e exame supletivo, a partir do ano letivo de 2008.

Segundo o PPP, o CEJA funciona em regime de externato nos três turnos, atendendo ambos os níveis de ensino: Ensino Fundamental EJA e Ensino Médio EJA. Ao entrar na escola, o aluno é submetido a um questionário com perguntas acerca de sua situação sócio-econômica, incluindo também abordagens de caráter cultural, com o objetivo de traçar o perfil dos alunos do Centro.

Devido ao fato de o acesso à escola ser proporcionado pelo sistema de transporte coletivo que tem como passagem obrigatória, o centro principal da cidade e, pelo fato de a escola estar localizado praticamente no centro, o público alvo desta é proveniente de 59

bairros distintos da capital, sendo os principais: Araés, Cristo Rei, Bosque da Saúde, Pico do Amor, Jardim Umuarama, Osmar Cabral, Jardim Vitória, Novo Terceiro, CPA, Carumbé, São Sebastião, Cidade Alta, Sol Nascente, Jardim Leblon, Jardim Universitário, Jardim Ubirajara, Jardim Imperial, Parque Ohara, Cidade Verde, Dom Bosco, Novo Paraíso, Residencial Coxipó, Santa Rosa, Ribeirão do Lipa, Jardim Liberdade, Goiabeira, Alvorada, Pedregal, Recanto dos Pássaros, Nova Esperança, como também de outros municípios vizinhos.

A escola passou por uma reforma em sua estrutura e conta hoje com um prédio em boas condições de funcionamento. Possui 20 salas de aula, biblioteca, sala dos professores, quadra descoberta, cantina, sala pedagógica e secretaria. Atende aproximadamente 2.500 alunos provenientes das camadas populares, matriculados entre o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

O Projeto Político Pedagógico da escola permite romper com a rotina do mando pessoal, da burocracia, possibilitando relações horizontais no interior da escola, o que exige reflexões sobre o conceito de educação e sua relação com a sociedade e a escola, bem como, reflexões sobre o ser humano que se deseja formar. Isso dá uma nova identidade à escola, pois se fazem necessários estudos, pesquisas e discussões entre professores, especialistas, coordenação pedagógica, alunos, ex-alunos, pais e comunidade. É um plano que apresenta o caminho do processo e ajusta a estrutura organizacional da escola à realidade e ao momento histórico vivido.

Ainda segundo o PPP, a metodologia utilizada, por sua vez, reveste-se de fundamental importância, devendo atender às peculiaridades da EJA, especialmente levando em consideração o ritmo de cada aluno, suas características pessoais e profissionais, sua experiência de vida, o contexto socioeconômico e cultural em que se insere e os seus interesses e expectativas (que são os pilares da Educação de Jovens e Adultos), com o intuito de buscar o desenvolvimento de estratégias que possibilitem a aceleração do processo de aprendizagem.

Ressalta-se, ainda, que a seleção e a organização das atividades ou experiências de aprendizagem, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, pressupõem critérios especiais que considerem o contexto do aluno, o seu nível de desenvolvimento, os objetivos pretendidos, as normas e os valores que serão cultivados e as competências, habilidades e procedimentos requeridos.

Os fundamentos éticos - políticos - CEJA “Antônio Cesário de Figueiredo Neto” têm um compromisso social que vai muito além da mera transmissão de informações. Como instituição de educação, ela precisa criar um contexto em que valores éticos se desenvolvam nos estudantes.

Além de um conjunto de valores que toda escola precisa trabalhar na busca pela formação da cidadania e de atitudes como honestidade, responsabilidade, coleguismo, cooperação, etc., o CEJA “Antônio Cesário de Figueiredo Neto” fez opção explícita por três valores: a competência profissional, a argumentação sólida e o respeito a si mesmo e ao outro.

1.5 Os Sujeitos da Pesquisa

A escolha dos sujeitos da pesquisa foi orientada por alguns princípios. Em primeiro lugar, desejava pesquisar alunos que cursassem o 2º e 3º anos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, que fossem integrantes da educação popular e, ao mesmo tempo, já tivessem certa experiência escolar formal e, assim, pudessem dialogar mais facilmente com suas práticas de leitura.

Como sujeito integrante da pesquisa, foi escolhida a professora de Língua Portuguesa e vinte e um alunos do Ensino Médio diurno e noturno, sendo treze alunos do terceiro ano e oito alunos do segundo ano, com idade entre dezoito a cinquenta e quatro anos. Os alunos são oriundos de diversos bairros da cidade e pertencem à classe média baixa. Alguns alunos já tiveram passagem pela escola ainda jovem, retornando agora, na expectativa de um trabalho e qualidade de vida melhores, e com o objetivo futuro de ingressarem em uma faculdade.

Importa esclarecer que esses alunos afastados da escola por um longo período, ao retornarem já com certo conhecimento adquirido em outras experiências escolares, são submetidos a uma prova seletiva denominada “reclassificação e progressão”, que verificará a qual nível ou série adequados eles serão reintegrados. Porém, este período afastado da escola, tem trazido grande dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades e competências para as práticas sociais, assim como para a exigência do mercado de trabalho.

Entretanto, vale destacar que esses alunos demonstram esforço para superar esta dificuldade, dedicando intensamente às atividades propostas.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos, professora e alunos serão identificados por meio das iniciais do seu nome e, para a indicação dos gêneros, serão utilizadas as letras F para o feminino e M para o masculino.

A professora ZO é graduada em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Tem experiência no Ensino Fundamental, Médio e Ensino Técnico. Atua há oito anos na área da Educação. É professora interina, e mesmo sem experiência, foi lotada na Educação de Jovens e Adultos. Atualmente só trabalha com EJA e se sente gratificada pela experiência adquirida.

Os quadros a seguir trazem informações relevantes sobre os sujeitos desta pesquisa:

Professora	IDADE	SEXO	HABILITAÇÃO	EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
ZO	35	F	Língua Portuguesa	8 ano

ALUNOS	IDADE	SEXO	PROFISSÃO	SÉRIE
NAY	18	F	Secretária	3º ano
ED	19	M	Maquinário	3º ano
AV	25	M	Serviços Gerais	3º ano
AD	41	F	Do lar	2º ano
BE	22	F	Doméstica	3º ano
CL	42	M	Técnico em informática	3º ano
DA	27	F	Doméstica	2º ano
EDIL	37	F	Do lar	3º ano
FL	18	M	Estudante	3º ano
IZ	24	F	Balconista	2º ano
LEO	54	F	Do lar	2º ano
LUI	18	M	Estudante	3º ano
LU	19	M	Serviços Gerais	3º ano
LUZ	34	F	Do lar	2º ano
P	28	M	Entregador	2º ano
RF	20	M	Serviços Gerais	3º ano
RE	19	F	Vendedora	3º ano
RO	18	M	Estudante	2º ano
SAN	34	F	Agente Administrativo	3º ano
SI	31	F	Do lar	2º ano
VA	18	F	Estudante	3º ano

1.6 O itinerário da pesquisa

No dia vinte e dois de agosto de 2007, no período da manhã, compareci à Escola Estadual de Educação Básica Prof. “Antônio Cesário de Figueiredo Neto”, hoje denominada CEJA “Antônio Cesário de Figueiredo Neto, iniciando o percurso da minha pesquisa. A entrada ao pátio da escola era aberta a todos, porém, para chegar ao saguão da instituição,

havia um portão onde um funcionário fazia o controle dos alunos. Alguns deles entravam no saguão, enquanto outros permaneciam no pátio conversando. Aproximando-me, observei que um aluno forçava sua entrada na instituição, sendo impedido pelo funcionário que controlava a entrada dos alunos. Enquanto aguardava resolver a situação do aluno, aproveitei para observar o vaivém dos alunos e de outros que conversavam no pátio da escola. Observava, ainda, as árvores que serviam de abrigo para os carros dos professores, como também os muros da escola e suas cores. Só depois me aproximei, solicitei minha entrada e fui prontamente atendida. Dentro do estabelecimento escolar, dirigi-me à sala da Diretora para me apresentar como pesquisadora e fui bem recebida por ela.

A diretora mostrou interesse por meu objeto de pesquisa, porém adiantou que algumas professoras não iriam aceitar a minha presença em sala de aula, mesmo assim sugeri uma professora que talvez pudesse me aceitar. Ela me acompanhou até a sala pedagógica e me apresentou aos coordenadores.

Na sala da supervisão, fui recebida pela supervisora e por um coordenador do período matutino para os quais me apresentei e mais uma vez expus o objetivo da minha pesquisa e o motivo da escolha por aquela instituição. Houve preocupação de ambos no sentido de como seria desenvolvido o meu projeto, uma vez que a observação seria somente nas aulas de Língua Portuguesa. Expliquei então a eles alguns passos que iria seguir, prontamente, o coordenador me acompanhou até a sala dos professores para me apresentar à professora de Língua Portuguesa, que já havia sido indicada pela diretora.

Ao entrar na sala dos professores, senti um clima de descontração entre eles e os demais funcionários, pois conversavam, contavam piadas, sorriam e combinavam um passeio a uma chácara. O coordenador me apresentou à professora e, para surpresa minha, eu já a conhecia, pois havíamos trabalhado juntas em outra instituição.

Essa professora, que passará a ser tratada por ZO, recebeu-me carinhosamente, manifestando interesse ao meu projeto de pesquisa, dizendo da importância de ser observada e que isso, para ela, seria um crescimento pessoal e profissional. Fizemos os acordos formais para que eu desse início no dia seguinte à observação. Por indicação da professora, iniciei esta pesquisa com a turma do 3º ano matutino.

Neste mesmo dia, ao dar o sinal, seguimos para a sala de aula para que eu pudesse conhecer os alunos sujeitos da minha pesquisa. Ao adentrar, ela os cumprimentou e pediu para que eu me apresentasse. Diante deles iniciei meu primeiro contato ao me identificar e apresentar o objetivo da minha presença na sala de aula deles: observar as práticas de leitura.

Disse, ainda, que teríamos outro momento de entrevistas e, para isso, precisaria contar com a colaboração deles para o desenvolvimento da minha pesquisa. Fui bem recebida por esses sujeitos, que se prontificaram a colaborar com meu trabalho. Procurei, então, manter um clima amistoso. Despedi-me em seguida deles e comuniquei que, a partir do dia seguinte, estaria presente nas aulas de Língua Portuguesa.

No meu primeiro dia de observação, aguardei na sala dos professores o toque da sirene. Logo que ela soou, fui com a professora para a sala de aula que fica no segundo pavilhão. Ao entrar na sala, deparei-me com o quadro-negro em bom estado de conservação, uma mesa para a professora e poucas carteiras distribuídas desordenadamente na sala espaçosa. Havia poucos alunos na sala de aula e isto foi percebido durante os meses em que estive presente. Em conversa com a professora, ela me relatou que isso estava ocorrendo em virtude das oportunidades de trabalho que iam surgindo para eles. Essa ausência dos sujeitos dificultou o desenvolvimento da minha pesquisa no ano de 2007. Por esse motivo, retornei ao campo em 2008, para que pudesse desenvolver uma pesquisa com qualidade.

O decurso desta pesquisa foi entre os meses de agosto a dezembro de 2007 no 3º ano matutino do Ensino Médio na EJA e, setembro e outubro de 2008 no 2º ano noturno do Ensino Médio na EJA. Neste período, estive presente semanalmente observando as aulas de Língua Portuguesa e tentando compreender as concepções e práticas de leitura presentes nesse espaço e no cotidiano desses sujeitos. A carga horária de Língua Portuguesa, na grade curricular da Educação de Jovens e Adultos, contempla apenas três aulas, considerada, pelos alunos poucas aulas para atender às suas necessidades pedagógicas.

Ao retornar no ano seguinte, apresentei-me ao novo coordenador que, para surpresa minha, era um amigo do curso de Mestrado. Reiniciei a minha pesquisa com a mesma professora.

Juntamente com a professora, fui até a sala de aula, apresentei-me aos alunos. Disse em seguida qual era o meu objetivo de estar ali e, assim, continuei a desenvolver meu projeto. Procurei ter um bom entrosamento com a turma e fui bem recebida por eles. Segui o mesmo procedimento da turma anterior, porém, mais segura. Aproveitei vários momentos na escola para conversar com a professora e os alunos sobre suas histórias de vida escolar.

Dessa forma, acompanhei as aulas de Língua Portuguesa fazendo relatórios de todos os movimentos ocorridos no cotidiano da sala de aula, assim como o registro em fotografias. Algumas vezes, durante as minhas anotações, percebia o estender de olhos de alguns alunos

verificando o que eu tanto anotava, porém isso não impedia a participação deles nas atividades propostas pela professora.

Num segundo momento, parti para as entrevistas, que aconteceram na biblioteca da escola. A entrevista com a professora ocorreu em dois momentos: em 2007, em uma sala anexa à secretaria, por considerar uma sala tranquila e, num segundo momento, em 2008, no pátio da escola, pois não havia aula naquele dia.

Para a entrevista, elaborei uma série de questões abertas à professora e aos alunos, de forma a deixar os entrevistados à vontade no momento da entrevista e oferecer oportunidades para novas questões.

A partir desses pressupostos e dados, procurei desenvolver o projeto, a fim de atender aos meus objetivos da minha pesquisa.

1.7 Os instrumentos de coleta e análise

Nesta pesquisa, foram utilizados diversos instrumentos para a coleta de dados com o objetivo de obter dados para o desenvolvimento de uma pesquisa de qualidade. Foram feitas observações na sala de aula, entrevistas gravadas com questões semi-estruturadas, registros por meio de fotografias, coletas de documentos educacionais, como Legislação da EJA, PCNs, Plano Político Pedagógico da escola – PPP e pesquisa bibliográfica em teóricos que abordam o tema EJA.

Quanto ao plano de ensino que desejava analisar, não tive acesso, pois, durante o período em que estive na sala de aula, a professora não o apresentou.

Dentre os instrumentos de coleta de dados, destaco a observação em sala de aula, por privilegiar o contato direto com o fenômeno em questão, bem como a apropriação deste pelos sujeitos, tendo em vista que para solução do problema proposto é necessário obter as informações.

Em se tratando da observação em sala de aula, Tura ressalta que:

construir um relato da estrutura imaginativa de uma sociedade”, essa tarefa implica o esforço de captar entendimentos diferentes dos nossos e, numa hermenêutica que irá conferir status epistemológico ao senso comum, analisar fatos do cotidiano e se colocar no lugar do outro, ao procurar acompanhar a construção simbólica de um dado objeto social e a sua transformação em uma realidade prática. (TURA, 2003, p. 197).

Para Tura, essa é uma tarefa complexa, porém possibilita o desdobramento de conhecimentos sobre o objeto, contribuindo para a análise e a avaliação dos dados, em uma

visão de mundo, podendo surgir outros procedimentos de pesquisa. Em relação às anotações, a autora assevera que:

Essas anotações muitas vezes são motivadas pelo desejo de encontrar algo ou para aprender alguma coisa que não se sabia antes. As anotações são realizadas primordialmente como forma de entendimento do que se passa no campo de investigação, numa tentativa de elaboração pessoal do que se observa ou como uma estratégia de reunir questões e estabelecer o que se irá mais atentamente focalizar e os novos procedimentos que serão adotados (TURA, 2003, p. 190).

O uso de anotações é a maneira de fazer com que os dados não se percam e ainda se mantenha a intencionalidade e a veracidade dos fatos ocorridos no cotidiano.

No delineamento da pesquisa, o foco direcionou-se para o momento da entrevista que consideramos fazer parte do universo de pesquisa. Bogdan e Biklen (1994) descrevem que esse procedimento é semelhante a uma conversa entre amigos, portanto, considerado como um importante instrumento de coleta de dados, que deve ser facilitado pela escolha de uma boa oportunidade e de um bom locutor.

A análise dos dados foi o caminho seguido em todo o processo da pesquisa, com vistas a imprimir qualidade ao trabalho realizado. Nela, tive a oportunidade de ir deparando com novos acontecimentos, que foram sendo adequados ao objeto de pesquisa.

1.8 Tópicos de análise

O foco a que me direcionei para formular as perguntas desta pesquisa seguiu uma orientação no sentido de provocar reflexões para melhor conhecer como os sujeitos concebem a leitura e sua prática. Os temas que permearam as questões da pesquisa foram os seguintes:

- Concepção e importância da leitura;
- Gosto e apreciação pela leitura;
- Literatura na prática docente;
- Planejamento de leitura;
- Os textos em circulação e a prática no cenário da sala de aula;
- O livro didático em sala de aula;
- A metodologia da leitura na sala de aula;
- Uso da Biblioteca;
- A formação da professora para sua prática pedagógica;

- Busca autônoma dos alunos pela leitura e a sua compreensão;
- Prática de leitura na sala de aula;
- Relação dos alunos com a diversidade textual;
- Importância da escola para os alunos;
- A família e sua influência para o retorno dos estudos;
- Dificuldades no processo de aprendizagem;
- A professora e a leitura.

CAPÍTULO 2

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE ADULTOS

2.1 Aspectos sobre a Educação Popular

A educação popular sempre esteve e continua viva na trajetória dos movimentos sociais e na Educação de Jovens e Adultos, quando os sujeitos são valorizados e reconhecidos em processos como sabedores dos conhecimentos necessários para o ingresso na vida, assim como, por ter, em sua origem, a ideia de que se aprende por toda a vida. Essa proposta educacional busca também alternativas para a construção de um outro projeto de sociedade, com o direito de o indivíduo pensar por si mesmo e de definir seu próprio projeto de vida.

Nesse contexto de busca de reconhecimento de direitos é que os desafios para a educação popular vão se apresentando, tendo, como principais objetivos da educação popular, a compreensão crítica do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular, assim como contribuir para que as classes menos favorecidas apropriem-se do conhecimento acumulado historicamente e tenham algumas capacidades necessárias para uma vida mais produtiva dentro de uma sociedade.

Conforme Freire (1994, p. 157), nós nos encontramos numa sociedade em que a invasão cultural desrespeita as potencialidades do homem, impondo a estes uma visão de mundo que reprime a criatividade devido aos avanços das inovações tecnológicas e à abundância da produção do sistema capitalista.

Essa sociedade, com seu projeto de desenvolvimento, excluem os indivíduos dos seus exercícios de cidadania, gerando, assim, grandes desigualdades sociais, preconceitos, fome, miséria, analfabetismo e desemprego. Portanto, faz-se necessário construir estratégias de aproximação, que venha oportunizar novas possibilidades de acesso e permanência, buscando conscientizar as classes populares num processo coletivo, a se educar por meio de suas práticas, consolidando o seu saber com o aporte da educação popular.

Nesse cenário de desenvolvimento das massas populares, Brandão (1985, p. 20) traz a sua contribuição ao dizer que a primeira educação popular surgiu entre os membros da religião primitiva em algumas tribos. Com pequenas diferenças, elas sabiam e entre si se ensinavam e aprendiam, tanto na rotina do trabalho como durante os ritos, fossem eles solenes

ou sagrados, em que os homens falavam aos deuses para, na verdade, ensinarem a si próprios quem eram eles.

Este saber próprio, apropriado do que antes fora comum e, pouco a pouco, separado dos conhecimentos coletivos, transformou-se, assim, no embrião de poder de alguns.

Com o crescente desenvolvimento da tecnologia e a exigência de uma formação mais qualificada, o saber foi estendido à educação popular, porém, ainda regido pela desigualdade social. O acesso à educação desses jovens foi, e muitas vezes ainda é, um instrumento político a serviço da sociedade capitalista. Sobre esse tema, Brandão compreende que:

A produção de um saber popular se dá, pois, em direção oposta àquela que muitos imaginam ser a verdadeira. [...] Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se “sábio e erudito”; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como “popular” o saber do consenso de onde se originou. A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, “erudito”, tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder, enquanto o outro “popular” restou difuso no interior da vida subalterna da sociedade (BRANDÃO, 1985, p. 25).

Assim compreendida, há de se assumir que o homem tem o seu saber anterior, por meio de experiências, que só pode ser superado a partir dele e não com o desprezo das classes dominantes. Portanto, é preciso que ele seja inserido no movimento de superação do saber de senso comum, respeitando e valorizando seu conhecimento para que possa participar com criticidade na produção do que ainda não está criado.

Guará (1997, p. 50) comenta sobre a necessidade de construção de *novos padrões éticos que eliminam os mecanismos recorrentes da exclusão social, onde a subjetividade individual e a subjetividade coletiva encontram seu “locus” de expressão e convivência*. Já Freire alerta que:

A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como um ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência (FREIRE, 2007, p. 17).

A educação popular reconhecida socialmente, mesmo possuindo seus limites, pode facilitar a compreensão científica e contribuir para a transformação dessa desigualdade social. Assim, a educação deve visar à libertação da opressão e da injustiça, contribuindo para a transformação da realidade para uma mais humana, a fim de que os indivíduos sejam reconhecidos como sujeitos de história e não como objetos. Nesse sentido, ela é vista como uma atividade política, dialógica e de respeito ao próximo, no esforço de libertação e de

enriquecimento cultural e humano, que deve ser assumida por uma compreensão crítica do que vem ocorrendo no cotidiano do meio popular. Nesse contexto revelador, Brandão afirma que:

Se a educação sempre possui uma dimensão política – se de um modo ou de outro ela lida com relações de poder através de relações de saber – é preciso desvelar esta dimensão e o seu sentido. É necessário fazer a crítica dos seus usos e, a partir de então, colocar o trabalho do educador a serviço do educando: não mais o sujeito individual que aprende, ou a comunidade que se organiza, mas a classe popular que reconstrói a sua própria cultura na medida em que reaprende a criar seu próprio saber (BRANDÃO, 1986, p 30).

Os educadores e cientistas sociais, segundo Brandão (1985, p. 27), entendem a educação popular como alguma modalidade agenciada e profissional de extensão dos serviços da escola a diferentes categorias de sujeitos dos setores populares da sociedade, ou a grupos sociais de outras etnias existentes nela ou à sua margem.

Azevedo *apud* Brandão associa o ensino escolar que os jesuítas deram às crianças indígenas, mestiças e brancas com uma educação popular, ao afirmar que:

Atraindo os meninos índios às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias; associando numa mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de reinóis – brancos, índios e mestiços – e procurando na educação dos filhos conquistar e reeducar os pais, os jesuítas não estavam servindo apenas à obra da catequese, mas lançavam as bases da educação popular (...) (BRANDÃO, 1985, p. 27).

Com o tempo, um primeiro sistema escolar tomou no Brasil, a forma usual da educação na sociedade colonizadora; mas, mesmo fora do domínio da educação escolar, muitas situações e práticas corporadas ou comunitárias de outros saberes se difundiam. Longe das escolas, fora das oficinas, uma multidão de índios cativos, de negros escravos e de brancos livres e pobres aprendia o seu saber no ofício do trabalho e, nos ofícios da vida, os seus ensinamentos (Brandão, 1985, p. 28-29).

Não foi apenas o trabalho político pela escola pública, nem a súbita tomada de consciência do poder de Estado que provocaram, nas primeiras décadas do século XX, o advento do ensino escolar oficial, foram também os interesses e as pressões de setores urbanizados da população brasileira, ao lado das vantagens que o empresariado via em uma melhoria do nível escolar e da capacitação da força de trabalho de migrantes rurais ou estrangeiros reunidos em suas indústrias.

Associado a esses movimentos civis e lutas pela democratização do ensino brasileiro, surge o termo “educação popular” na discussão das relações entre o Estado, a sociedade civil e a educação das classes populares no país. Tais mobilizações deram resultados que começam

a contribuir pela educação universal, ainda que num processo lento, por causa da falta de uma política educacional definida e da pouca melhoria dos índices de benefícios escolares às populações pobres (Brandão 1985, p. 30).

Entre o começo e o fim do século passado surge uma longa luta de educadores, políticos, intelectuais e grupos organizados de nosso primeiro operariado, o que vai forçar o estado a tomar, a seu cargo, uma educação laica, pública e, pelo menos em tese, que venha atender a todos.

Assim, o termo educação popular torna-se alvo de debates e preocupações desde a década do século XX, estendendo-se ao longo dos anos, com o intuito de levar a União a assumir um papel de responsabilidade em relação à instrução popular, garantindo uma educação para todos, visto que, nos dados apresentados no início desse século, principalmente após 1940, mostravam os altos índices do analfabetismo.

Várias formas de mobilização foram adotadas no Brasil, desde a crescente participação popular por meio do voto, assim como os vários mecanismos políticos, sociais ou culturais de mobilização e conscientização das massas.

Constata-se então que, após a Primeira Guerra Mundial, a partir de 1920, acontece no Brasil o que se poderia chamar de uma ampla luta em favor de uma primeira educação popular, objetivando o combate ao analfabetismo e a expansão imediata da rede escolar para todos, em todos os lugares, (BRANDÃO, 1985, p. 32).

Em seu primeiro momento, a educação foi um direito proclamado pelo menos nos seus primeiros níveis, a todos os cidadãos - crianças, adolescentes e também os chamados menos favorecidos, que deveriam conquistar condições de acesso ao trabalho e à vida social e cultural.

Brandão (1985) ressalta que o percurso histórico da luta por uma educação popular no Brasil não foi assunto apenas de educadores e intelectuais, mas também de grupos, classes e comunidades populares na conquista da educação.

Nesse poder de participação popular na decisão dos modos e destinos de realização de uma educação para o povo, ou seja, de uma educação democrática, Brandão sugere que:

(...) ao mesmo tempo em que é necessária e legítima a ampliação de experiências autônomas e alternativas de uma educação popular realizada entre movimentos populares, movimentos sociais e agências civis de educadores participantes, é também importante a redefinição da educação pública de modo a que, à custa de lutas e conquistas, ela venha a se transformar em uma educação oferecida, pelo poder do estado a serviço de interesses e projetos das classes populares (BRANDÃO, 1985, p. 43).

Para a realização de uma sociedade plenamente democrática como uma educação popular, segundo Brandão (1985, p. 43), há uma crescente tendência de articulação de movimentos profissionais e movimentos populares, na soma de esforços para uma conquista imediata e crescente de mais direitos populares à educação escolar pública e de mais deveres de participação popular no controle de sua própria educação escolar.

Para Paiva (1987, p. 26), esses movimentos educativos ou de mobilizações em favor da educação popular são justificados com argumentos caracterizados por meio da intervenção do entusiasmo pela educação, valorizada como processo sistemático, quando, por exigência da revolução industrial da Europa, é cobrado o domínio das técnicas da leitura e da escrita por parte de um maior número de pessoas, embora sendo difundido com base em motivos religiosos. Para a autora, tal domínio tornou-se mais importante, quando o desenvolvimento do capitalismo permitiu percebê-lo como um importante instrumento de ascensão social.

Em outras palavras, Paiva (1987, p. 27-30) ressalta que o entusiasmo pela educação se expandiu para uma educação popular tendo, como seus defensores políticos e diletantes da educação em todo o período posterior à Primeira Guerra, interessados pelos problemas educacionais.

Nesse período, começam a surgir os primeiros profissionais da educação, preocupados com a qualidade do ensino e se inicia, assim, um fenômeno denominado por Jorge Nagle de otimismo pedagógico. Profissionais como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, saídos do jornalismo, surgem na década de 20 e iniciam o movimento reformador dos sistemas de ensino existentes, assim como Anísio Teixeira,¹ um dos primeiros profissionais da educação. Mesmo assim, esses profissionais não foram suficientes para conduzir à conclusão do que era designado como otimismo pedagógico.

Nos vários questionamentos e perspectivas em relação à educação popular como: o tratamento das questões educativas e suas consequências sobre a ordem vigente nos planos políticos, social e econômico, grupos relativamente homogêneos e outros diferenciados, discutiam, em suas várias dimensões a qualidade do ensino como requisito indispensável à preparação do homem para tarefas específicas (sociais econômicas e políticas). Esses grupos também tinham suas preocupações com a expansão do sistema e a criação de movimentos educativos de caráter extensivo.

Dessa forma, Paiva (1987, p. 46) entende, por educação popular, aquela oferecida a toda a população de forma gratuita e universal, e também voltada para as camadas populares.

¹ Vanilda Pereira Paiva. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Loyola, 1983.

Para ela, os ideais democráticos e socialistas foram estímulos à luta em favor da educação popular, que defendia a extensão da educação elementar a maiores parcelas das camadas populares, com o objetivo também de ampliar as possibilidades de formação técnico-profissional para os desvalidos.

Constatamos que mudanças foram acontecendo e, como ressalta Paiva (1987, p. 31-34), a educação deveria vir antes e não depois. Para tanto, era preciso desenvolver métodos adequados de educação que assegurassem a “promoção do homem”. Assim, a educação de adultos começa a se desenvolver a partir das atividades de alfabetização, dentro da concepção de universalização do ensino e do conhecimento surgidos com a idéia de democratização, inserida dentro da vertente da educação popular.

O principal teórico dessa posição, responsável também pela criação do método destinado a essa “educação libertadora”, foi Paulo Freire.²

Idealizada por Paulo Freire nos anos 60, essa nova forma de pensar a educação promove uma virada no enfoque da educação popular, pois ele propõe que os processos metodológicos para a alfabetização de adultos transcendessem as técnicas e centrassem em elementos de conscientização da população na busca por uma emancipação social, política e cultural e que significasse o começo de uma posição de luta.

A compreensão desta pedagogia em sua dimensão prática, política ou social, impetrava clareza quanto a este aspecto fundamental: a idéia da liberdade só adquire plena significação, quando comunga com a luta concreta dos homens por se libertar. O desafio proposto por Freire era conceber a alfabetização de adultos para além da aquisição e produção de conhecimentos cognitivos, mesmo sendo eles necessários e imprescindíveis.

Assim, o nome educação popular aparece associado aos movimentos civis e lutas pela democratização do ensino brasileiro, trazendo, nos anos 60 e 70, um período de intensas experiências e propostas de educação, quase nunca formalmente escolares, mas propostas por várias organizações não-governamentais e por inúmeros movimentos sociais, dirigidas, especialmente, às pessoas excluídas da escola em suas fases infantil e adolescente.

Torres (1987) afirma que é preciso se dar conta de que a convicção dos oprimidos sobre o dever de lutar por sua libertação não é uma doação feita pela liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização, e o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica. Considera, ainda, que a educação popular:

² Paulo Freire. Educação como prática da liberdade. 17ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

(...) pode dar-se dentro de um espaço escolar, mesmo numa sociedade burguesa. Não se deve rejeitar o espaço da escola, esperando o triunfo revolucionário para contê-la num espaço em favor das classes populares. Mesmo numa sociedade burguesa como a nossa, a brasileira, há muito a fazer neste terreno. [...] educação popular, na minha opinião, não se confunde, nem se restringe apenas a adultos. Eu diria que o que marca, o que define a educação popular não é a idade dos educandos, mas a opção política, a prática política entendida e assumida na prática educativa (TORRES, 1987, p. 85-87).

A compreensão dessa pedagogia da educação como prática da liberdade e que questionou a educação tradicional, a promoção da conscientização e a libertação dos oprimidos e que defendeu ainda, um novo tipo de educação dialógica crítica, participativa, foi um dos trabalhos de Paulo Freire que deve ser considerado como umas das sínteses pedagógicas mais bem acabadas do período, mas que custou o afastamento de suas atividades universitárias, prisão e exílio, quando do golpe de Estado no Brasil, em 1964.

Como pedagogia da liberdade, o autor concebia que democracia não pode significar apenas converter o analfabeto em eleitor, mas encorajá-lo para um exame crítico da realidade existencial. Ele propôs que uma educação devesse propiciar *a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção* (Freire, 1987, p. 59).

Paulo Freire, em teu trabalho, procurava conscientizar a massa, por meio da escolarização, a abrir os olhos, a compreender a vida de outro jeito e a se organizar para torná-la mais agradável e viver numa sociedade diferente, não comandada pela elite dominante. O autor apresenta alguns aspectos que, segundo ele, parecem constituir a pedagogia do oprimido:

[...] aquela que tem que ser forjada *com* ele (oprimido) e não *para* ele, enquanto homens e povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. [...] O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação (FREIRE, 1987, p.32).

Freire demonstrava, em seus discursos, grande preocupação com a conscientização da classe oprimida e acreditava numa educação libertadora do homem, na qual os anseios de liberdade, de justiça, de luta e de reconhecimento do indivíduo fossem respeitados.

A preocupação de Freire em relação à educação das massas já vinha de anos de lutas, pois o autor já havia escrito e publicado no Brasil uma série de ensaios. Ele reconhece a educação como um problema cultural, como uma atividade cultural e um instrumento para o

desenvolvimento da cultura, mas capaz também de contribuir para a democratização fundamental da sociedade, da própria cultura de seus diferentes sujeitos, especialmente dos sujeitos das classes populares. Torres destaca a importância de Freire para a Educação Popular:

(...) um esforço no sentido da mobilização e da organização das classes populares com vistas à criação de um poder popular, que não se restringe exclusivamente ao mundo dos adultos nem à educação não-formal, mas que compete também ao mundo infantil e à escola, pois, o que marca, o que define educação popular não é a idade dos educandos, mas a opção política, a prática política entendida e assumida na prática educativa (TORRES, 1987, p. 37).

Freire insistia sempre que suas ideias deveriam ser geradas e amadurecidas como produto de uma prática concreta, ou seja, de suas experiências vividas em condições e contextos particulares. Seus vínculos com a ascensão popular são bastante claros e evidentes em suas obras. O educador lutava por construir uma pedagogia que fosse politicamente comprometida com a promoção de uma sociedade mais justa. Luta esta, não apenas externa ao indivíduo, contra os que exploram, mas também interna, contra todos os valores que destroem os laços de solidariedade: o individualismo, a intolerância, o egoísmo, a indiferença – o que exige crítica e autocrítica, reflexão permanente sobre a prática fundada no diálogo.

Dentro deste contexto, Paiva (1987, p.21) reconhece que a educação pode também servir aos objetivos de mudança social, tanto àqueles relativos a mudanças dentro das estruturas vigentes, quanto à própria mudança de estruturas numa nação. Acredita que a educação possa servir aos objetivos de mudança social no fortalecimento de suas posições.

Quando falamos em Educação Popular, encontramos um conjunto interessante de definições. Entretanto, como adverte Pinto (2007, p, 69), *não existe, nem pode existir um significado universal para a expressão “educação popular”; seu significado deverá ser precisado a partir de suas implicações e determinações políticas.*

2.2 Educação de Jovens e Adultos: Cenário de Mudança

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil está ligada, de modo indissociável, à história da Educação Popular, sendo considerada parte integrante da problemática mais ampla desta e tendo início com o trabalho de catequização das nações indígenas realizada pelos Padres Jesuítas no período do Brasil colônia.

Nos primeiros anos da República, a Educação Popular não era tida como importante e sempre esteve disfarçada por discursos que ressaltavam o interesse e a preocupação com os analfabetos, mas permanecia apenas nos discursos. Desde os tempos do Brasil Colônia e do Império, registram-se experiências voltadas a esse campo educativo; todavia, tais iniciativas foram raras e pouco significativas. Assim, com o desenvolvimento da economia, começam a surgir escolas para adultos nas diversas províncias, com tendência de crescimento.

Procurar entender um pouco esse caminho do interesse do leitor é nosso propósito neste momento. Para tanto, dispusemo-nos à leitura de alguns estudiosos desta modalidade, os quais apontam os fatores que contribuíram com várias modificações de perspectivas para a Educação Popular e, conseqüentemente, para a Educação de Jovens e Adultos.

Paiva (1987) ressalta que, no Brasil, as modificações e avanços nos sistemas educacionais e no ensino em geral foram, a princípio, de responsabilidade de políticos e profissionais de outras áreas que se encarregaram não somente de promover a luta em prol da ampliação das oportunidades de educação elementar para as massas, como também o de teorizar sobre o assunto.

Na década de 30, com as mudanças políticas e econômicas, consolida-se um sistema público de educação elementar no país. A demanda provocada pelo processo de urbanização e de industrialização exigia a ampliação da escolarização para adultos e adolescentes. (BRASIL/MEC, 1999).

A propósito, queremos ressaltar a importância de Anísio Teixeira na década de 30, no contexto da história educacional brasileira, assim como na educação de adultos. Foi ele quem introduziu novas ideias para a construção de um país democrático, fundamentadas na Pedagogia Nova, que, mesmo ainda em fase inicial, trouxe algumas modificações que vieram contribuir com o ensino elementar, atingindo o ensino dos adultos. O educador tinha como meta, um ensino aberto a todas as classes e camadas sociais que viesse a atender aos interesses da população.

Assim, a educação de jovens e adultos começa a ser tratada como campo diferenciado, ganhando espaço no pensamento pedagógico e na política educacional brasileira. Segundo Paiva, nesse período ocorre um grande impulso na importância da educação escolar e o governo volta seu olhar para isso.

(...) alertado do grande poder de manipulação oferecido pela educação aos governantes, tratará de utilizá-la como instrumento de sedimentação do seu poder político e das estruturas sócio-econômicas vigentes, conforme podemos constatar através das intenções explícitas do Estado Novo de utilizar o sistema educativo e a educação extra-escolar como instrumento de difusão ideológica (PAIVA, 1987, p.172).

Diante desse impulso, a Educação de Jovens e Adultos começa a tomar um rumo diferente e, assim, as necessidades educativas do povo começam a ser levadas em consideração. Pela primeira vez foi reconhecida, em caráter nacional, a educação como direito de todos e que deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

Observa-se que no art. 150 da Constituição de 1934, o Plano Nacional de Educação – PNE – estabelece a obrigatoriedade do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Esse avanço na Constituição caracterizou a ampliação do raio de ação em termos de qualidade, tendo em vista um projeto de sociedade mais democrática. Neste contexto, Paiva estende sua contribuição:

A importância da educação como instrumento ideológico poderoso é muito clara tanto para os que detêm quanto para aqueles que pretendem disputá-lo. A diferença, quanto à possibilidade de sua utilização, reside no fato de que os detentores do poder políticos se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico dos mesmos. Para os que disputam o poder, a educação é um instrumento somente quando as contradições do sistema, as crises, o clima de efervescência ideológica chegou a um ponto em que programas educacionais podem ser controlados por aqueles que se opõem à ordem vigente (PAIVA, 1987, p. 23).

Desde então, a oferta do ensino gratuito estende-se às camadas populares e isso pode ser chamado de direitos sociais que têm como inspiração, o valor da igualdade entre as pessoas. Segundo Arroyo (2005, p. 22), a sociedade e o Estado, sensibilizados, vão reconhecendo a urgência de elaborar e implementar políticas públicas dirigidas à garantia da pluralidade de direitos e ao reconhecimento de um tempo na construção de projetos de sociedade, de campo ou de cidade.

Na década de 40, inúmeras políticas pedagógicas apareceram no sentido de solucionar o problema educacional, tais como: regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que destinava uma parte para o lançamento de uma campanha nacional de educação de jovens, adultos e adolescentes, como programa distinto da difusão elementar; a criação do INEP, com o objetivo de promover estudos e centralizar informações acerca da educação nacional, incentivando a realização de estudos na área da educação primária de adolescentes e adultos analfabetos e o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo, que logo ganhou autonomia em relação à educação popular; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que visava à elaboração do material didático para adultos e a realização de dois eventos fundamentais para a Educação de Jovens e Adultos.

No conjunto de políticas públicas, vale ressaltar a realização, em 1947, do I Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o título de “ser brasileiro é ser alfabetizado”, o qual pretendia, num primeiro momento, promover uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses. Como ressaltam Oliveira e Paiva (2004, p. 15 e 16), em termos teóricos, a preocupação não abrangia o direito à educação – embora a alfabetização fosse imprescindível para o acesso ao direito político do voto – mas sim em torno do analfabetismo no Brasil e, num curto período de tempo, foi criada e coordenada pelo governo federal, e articulada com os governos estaduais e municipais, a extensão do ensino primário para as crianças e do ensino supletivo para os adolescentes e adultos, para a solução das carências educacionais. Os mesmos autores ressaltam que:

As campanhas pioneiras foram lançadas pela União, propondo uma ação integrada com os governos estaduais e municipais e contando com a colaboração de organizações da sociedade civil. Mesmo partindo de um conceito extremamente limitado de analfabetismo/alfabetização, as campanhas significaram um movimento positivo do Estado e da sociedade brasileira, no atendimento às necessidades educacionais da população adolescente, jovem e adulta mais pobre. A ação educativa tendia a concretizar-se em ações práticas, vistas no que se entendia naqueles anos como desenvolvimento da comunidade (idem, p. 17).

Os movimentos estenderam-se ao longo dos anos, ligados às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizavam os diferentes momentos históricos do país, principalmente no que se refere à cultura popular.

Enfim, neste contexto ligado aos movimentos sociais, é que os estudos aprofundaram em relação à Educação de Jovens e Adultos, lutando pela extensão da educação para todos. Segundo Paiva (1987, p. 209) finalmente, *começava a surgir novas ideias relativas à educação dos adultos como instrumento de transformação social e construção da sociedade futura, sob a influência do nacionalismo.*

Gadotti e Romão (2007, p. 35) ressaltam que, até os anos 40, a educação de adultos era concebida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural. Era entendida como democratização da escola formal. Já nos anos 50, a educação de adultos era entendida principalmente como educação de base, como desenvolvimento comunitário.

No final da década de 50, surgem as críticas à Campanha de Educação de Adultos, dirigida às deficiências administrativas e financeiras relativas à orientação pedagógica. Essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo lançado em 1947, sobre o método inadequado para a população das diferentes regiões do país, assim

como também a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, baseado na proposta do educador Paulo Freire (BRASIL/MEC, 1999, p. 22).

Nesse momento histórico da Educação de Adultos, duas tendências foram marcantes: a educação de adultos, entendida por Paulo Freire como educação libertadora, cujo objetivo é promover a conscientização e a libertação do oprimido; e a educação de adultos, entendida como educação funcional, isto é, o treinamento da mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente.

Segundo Gadotti (2007, p. 35) em 1958 no Governo de Juscelino Kubitschek acontece o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire, tendo em vista, um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que desembocou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964, depois de um ano de funcionamento.

Para reforçar o objetivo do Congresso de Educação de Adultos, o governo Juscelino Kubitschek fez a abertura enfatizando que:

Cabe, assim, à educação dos adolescentes e adultos, não somente suprir, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, mas também, e muito principalmente, dar um preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos, realmente, um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do país. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho que exigem, cada vez mais, mão-de-obra qualificada e semiquificada. O elemento humano convenientemente preparado, que necessita nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de força e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado, tão intensa, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos os reclamos do crescimento e do desenvolvimento da Nação (OLIVEIRA e PAIVA, 2004, p. 19-20).

Esse Congresso oportunizou, aos educadores, momentos para manifestar suas preocupações e buscas pelos novos métodos para a alfabetização e a educação dos adultos e, este seria o único caminho para a revolução brasileira, aquela que integraria a todos no funcionamento da democracia liberal. Era também um marco na história da educação dos adultos no Brasil, considerado, inclusive, como um período de transformação das ideias e como instrumento de transformação social e construção da sociedade futura nos meios educacionais brasileiros em face das condições políticas vividas pelo país.

Vale destacar que, na ideologia da educação de adultos, o pensamento de Freire vinha contribuindo de forma relevante na valorização do indivíduo na sociedade e na construção do conceito de educação de adultos, começando a ser construído e formulado no Brasil e em países da América Latina, a partir dos questionamentos feitos pelos movimentos sociais populares nos finais de 1950 e início dos anos de 1960. O educador lutava em favor da massa oprimida para a conquista de sua liberdade de pensamento e ação.

Na busca por caminhos mais racionais para a difusão da educação popular, foi criada, ainda em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação ao Analfabetismo – CNEA, considerada mais uma nova etapa da educação de adultos. Esse programa preocupava-se com a educação popular de crianças e adultos e com a contribuição potencial ao desenvolvimento econômico-social. Visava também combater o analfabetismo em todas as suas frentes, enfocando-o como fenômeno social cujas causas sócio-econômicas devam ser conhecidas. Foi um programa que teve influência pelas suas experiências exercidas, como também contribuiu para uma nova fase em nossa história educativa.

Muitas estratégias foram discutidas, mas foram necessárias mudanças para responder à demanda que garantia direito a todos. Entretanto, no início dos anos 60, os debates se concentram em torno da Lei de Diretrizes e Bases, tendo, como principal campo de luta política, a educação de adultos, idealizada por Paulo Freire, aquele que lutava pela conscientização da população em prol de uma emancipação social, política e cultural.

Para Souza (2002), Freire não apenas forjou seu pensamento educacional a partir de seu compromisso com a construção de um mundo diferente – um mundo em democratização – como também apontou as características e exigências de uma educação que pudesse contribuir com essa construção. Freire reforçava, em seus discursos, um modelo de Educação de Jovens e Adultos e deixou princípios e idéias que deveriam reger as políticas públicas para a EJA. Isso só poderia ser constituído com novos movimentos sociais, na mobilização e organização da liberdade dos oprimidos. Freire considerava que:

Obviamente, uma luta política, implica a mobilização e a organização das forças culturais em que o corte de classe não pode ser desprezado, no sentido da ampliação e no aprofundamento e superação da democracia puramente liberal. É preciso assumirmos a radicalidade democrática para a qual não basta reconhecer-se, alegremente, que nesta ou naquela sociedade, o homem ou mulher são de tal modo livres que têm o direito de morrer de fome ou de não ter escola para seus filhos e filhas ou não ter casa para morar. O direito, portanto, de morar na rua, o de não ter velhice amparada, o de simplesmente não ser (FREIRE, 1992, p. 80).

A partir da década de 60, intensifica-se a mobilização, tanto em âmbito governamental quanto nos meios civis e em grupos católicos e, assim, iniciam movimentos em favor da alfabetização de adultos, tendo cada um desses grupos perspectivas e pensamentos próprios, porém com anseios de transformar as estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais do país. Buscavam, também, criar oportunidades de construção de uma sociedade mais justa e mais humana.

Jânio Quadros, ao ser eleito, parecia colocar ênfase especial na educação e, assim, foi criado o Movimento de Educação de Base – MEB, que deveria levar elementos gerais de educação às populações rurais e da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo – MNCA, criada para priorizar as regiões mais urbanizadas, mas que não chegou a ser implantada. Esse programa desempenhava um papel provisório e tinha como objetivo aplicar os recursos disponíveis para a educação de adultos, enquanto aguardava a aprovação do Plano Nacional de Educação.

Assim, o Movimento de Educação de Base – MEB, ao final de 1962, redefine-se e alinha a outros movimentos, ampliando sua ação no apoio ao sindicalismo rural, com propostas à população rural, como oportunidades de alfabetização e promoção da reforma agrária.

Nessa perspectiva, paralelamente a Igreja Católica também se mobilizava em defesa do desenvolvimento equilibrado, advogando em favor do homem como o centro desse processo, deslocando, em especial, para as classes populares mais pobres e priorizando a educação rural de massas (Paiva, 1987, p. 241).

Certos fatos devem ser observados nos anos de 1961 e 1963: houve um período marcado e caracterizado por mudanças, pois havia grande preocupação política e cultural pelo ambiente de reformas de base, preconizadas pelo governo João Goulart, e pela organização e mobilização popular na vida política nacional. A preocupação já não era apenas formar eleitores que ampliassem as bases de representação brasileira da democratização liberal, mas também formar cidadãos conscientes de sua posição nas estruturas sócio-econômicas do país. É um novo despertar em favor da educação de jovens e adultos e da conscientização da população adulta analfabeta ou semi-analfabeta que encontra respaldo no governo da União (Paiva, 1987, p. 164).

Naquela ocasião, foi criado o Movimento de Cultura Popular - MCP, que também aparece com a proposta de atendimento educacional tanto para crianças quanto para adultos, estreitamente ligadas às necessidades da população pobre, recuperando a cultura como

elemento fundamental de compreensão e transformação da realidade. Paiva afirma que o Movimento de Cultura Popular pretendia:

Compreender a cultura popular, ou seja, interpretar adequadamente e sistematizar aquilo que houvesse de mais específico e significativo na cultura do povo, valorizando a produção cultural das massas e criando condições para que o povo pudesse não somente produzir como também usufruir de sua própria cultura, orgulhando-se dela e deleitando-se com ela (PAIVA, 1987, p. 237).

Embora esse movimento tenha nascido por iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais que se aliaram à prefeitura da capital pernambucana no combate ao analfabetismo e pela elevação do nível cultural da população através da educação e conscientização das massas, não podemos deixar de mencionar a grande contribuição de Freire que, em sua busca pelo desenvolvimento cultural dos setores explorados, oprimidos, subordinados e subalternos das sociedades nacionais e da sociedade internacional para garantir seu crescimento humano, formulou uma contribuição significativa no campo educacional (SOUZA, 2002, p. 44).

No que diz respeito especificamente à Educação dos Adultos, segundo Paiva, desde 1958 já havia interesse em buscar novos métodos para essa modalidade de ensino, tema tratado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que buscava novas formas de atuação educativa.

Em 1963, as campanhas nacionais de educação dos adultos foram extintas oficialmente, por não atender a um dos objetivos que era a alfabetização e educação dos adultos e a promoção da cultura popular. Em decorrência disso, surgem outros movimentos em todo o país com um olhar externo e interno em prol da valorização do analfabeto como homem capaz e produtivo, consciente de sua liberdade política e social. Paulo Freire (1980, p. 71), para quem a educação deve estar fundada na ética, prediz que *o importante não são os caminhos e sim a comunhão com as massas, às quais alguns destes grupos conseguem chegar*.

No entanto, em 1964, com o golpe militar, todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam à idéia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos, sobrevivendo somente O Movimento de Educação de Bases (MEB), por estar ligado ao MEC e à igreja Católica. Todavia, devido às pressões e à escassez de recursos financeiros, grande parte do sistema encerrou suas atividades em 1966.

O tema da educação dos adultos só é retomado pelo governo em 1966, com o apoio prestado à Cruzada ABC e com a proposta de um Plano Complementar ao Plano Nacional de

Educação, parcialmente dedicado ao problema. Desde então, começaram a se multiplicar os movimentos de desenvolvimento comunitário e os programas de extensão universitária dedicados à educação dos adultos (PAIVA, 1987, p. 164).

A década de 70, ainda sob a ditadura militar, marca o início das ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que tinha, como objetivo, a alfabetização de adultos numa visão de cunho político-ideológico diferenciado do que vinha sendo feito. Sua preocupação era tão somente fazer com que os seus alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação do homem e com a missão de coordenar as atividades de alfabetização de adultos. Este programa passou por diversas alterações em seus objetivos, ampliando sua área de atuação para campos como a educação comunitária e a educação de crianças.

O termo educação popular, associado aos filhos de trabalhadores e trabalhadoras, também era objeto de crítica dos movimentos sociais populares, porém Freire, mesmo diante da força dominante que não acreditava em suas idéias, buscou sentidos e significados para uma educação mais humanizada, assim como, perspectivas para as expressões tão discutidas como educação de adultos e educação popular.

De acordo com Khol (1999, p. 59-73), a condição desses sujeitos passa pela condição de não criança, de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais que estão inseridos no mundo do trabalho e que trazem uma história mais longa de experiências, conhecimentos e reflexões sobre o mundo, sobre si mesmos e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, eles trazem consigo diferentes habilidades e dificuldades e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e seus próprios processos de aprendizagem.

Assim, a educação de jovens e adultos vem passando por mudanças nas suas especificidades tanto quanto às práticas desenvolvidas de forma a responder às exigências da sociedade, quanto aos aspectos conceituais que, orientados por essas práticas, reorganizam-se, ampliam, produzem novos sentidos (OLIVEIRA E PAIVA, 2004, p. 8).

Sem dúvidas, Paulo Freire é o educador brasileiro que redefiniu as bases da educação de jovens e adultos, com sua visão animadora de um novo tempo, para que essas pessoas possam se igualar em direitos àquelas que tiveram mais oportunidades. Ninguém permanece neutro nem fica na mesmice, pois sua visão pedagógica nos leva a pensar de forma crítica sobre as possibilidades de atingir a liberdade por meio da educação. Como o autor dizia: *Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais*

deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam (FREIRE, 1996, p 130). Nesse sentido, ele afirma ainda que:

Se “uma ação livre somente o é na medida em que o homem transforma seu mundo e a si mesmo, se uma condição positiva para a liberdade é o despertar das possibilidades criadoras humanas, se a luta por uma sociedade livre não o é a menos que, através dela, seja criado um sempre maior grau de liberdade individual”, se há de reconhecer ao processo revolucionário o seu caráter eminentemente pedagógico. De uma pedagogia problematizante e não de uma “pedagogia” dos “depósitos”, “bancária”. Por isto é que o caminho da revolução é o da abertura às massas populares, não o do fechamento a elas. É o da convivência com elas, não o da desconfiança delas. E, quanto mais a revolução exija a sua teoria, como salienta Lênin, mais sua liderança tem de estar com as massas, para que possa estar contra o opressor (FREIRE, 1987, p. 134).

Paulo Freire criticava a educação bancária que considerava o analfabeto como sendo um ser vazio, desprovido de qualquer conhecimento, “uma tabula rasa” em que o educador deveria depositar conhecimentos. Romper com o silêncio sem negar sua cultura e ser dono da própria voz, era um dos paradigmas pedagógicos de Paulo Freire para a libertação do homem marginalizado.

Segundo Fávero (2004, p. 22-23), Freire e sua equipe estabelecem, decisivamente, a alfabetização como o primeiro passo de ampla educação de adultos. O que se pensava era que a educação de jovens e adultos era um direito a ser concretizado, para que a população considerada analfabeta, dele se apropriasse como passo primeiro e fundamental de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática.

A ideia do educador brasileiro Paulo Freire relacionada a uma alfabetização popular estendida a jovens e adultos deixou presente, na memória de muitas pessoas, uma vinculação muito forte da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a Educação Popular, que talvez seja originária da proposta dos anos 60 e 70.

Portanto, seu pensamento veio contribuir significativamente para a compreensão do campo da educação de jovens e adultos, incorporando as propostas de Educação Popular, entendida não apenas como uma educação voltada para as classes populares ou os chamados excluídos, mas como a possibilidade de outra educação compromissada com os interesses das classes subalternas, cujas práticas educativas buscam a emancipação dos sujeitos, ou seja, para que conduzam e assumam a construção dos seus conhecimentos, reconheçam como responsáveis pelo seu próprio destino e co-responsáveis pela sociedade na qual vivem e da qual fazem parte.

Na década de 80, com a emergência dos movimentos sociais, a sociedade brasileira presenciou importantes transformações sócio-políticas, por meio da troca de experiência,

reflexão e articulação. Nesse contexto, a educação voltada para jovens e adultos, inserida num movimento mais abrangente de renovação pedagógica, ocupa um lugar cada vez mais importante no cenário mundial.

A busca pela ampliação do atendimento à escolarização da população jovem e adulta pelos sistemas estaduais vincula-se às conquistas legais referendadas pela Constituição Federal de 1988, na qual a Educação de Jovens e Adultos passou a ser reconhecida como modalidade específica da educação básica, no conjunto das políticas educacionais brasileiras, estabelecendo-se o direito à educação gratuita para todos os indivíduos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na denominada idade própria.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases definiu que a educação de jovens e adultos deve atender aos interesses e às necessidades de indivíduos que já tinham uma determinada experiência de vida, participam do mundo do trabalho e dispõem, portanto, de uma formação bastante diferenciada das crianças e adolescentes aos quais se destina o ensino regular. Assim, ela é compreendida como educação contínua e permanente.

Portanto, as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos que regulamentam o ensino fundamental contêm a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada que deverão se integrar em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com a Vida cidadã, com as Áreas de Conhecimento, segundo o Parecer CEB 4/98 e Res. CEB 2/98.

Quanto ao Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos deverá atender aos Saberes das Áreas Curriculares de Linguagens e Códigos, de Ciências da Natureza e Matemática, das Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias, segundo o Parecer CEB 15/98 e Res. CEB 3/98.

É relevante destacar que a educação popular sempre esteve e continua viva na trajetória dos movimentos sociais e na EJA, provocando os profissionais da educação para uma reflexão sobre suas práticas, problematizando-as diante das questões do mundo atual e das mudanças no cenário brasileiro e mundial (Paiva, 2004, p. 29).

Dessa forma, é preciso buscar caminhos que possam antever outro modelo de educação, e que possibilite uma prática educativa que faça sentido para as pessoas, cujos envolvidos sejam sujeitos do processo educativo e se orientem pelo respeito à vida.

Na busca por esses ideais, somos desafiados a fazer valer a educação popular, ou seja, que contribua para que as classes populares, de um jeito diferente, apropriem-se do conhecimento acumulado historicamente, tenham instrumentos tanto para fazer a crítica do

saber e do contexto, quanto reconstruir o saber, a elaboração de propostas e a sua implementação. Neste contexto, Freire declara que:

A partir das relações do homem com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que se cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 1986, p. 43).

Gadotti (1992) compreende que é preciso aprender sem cessar durante toda a vida, o que engloba a formação total do homem e, conseqüentemente, um processo se desenrola enquanto durar a vida. Para o autor, a educação permanente engaja toda a vida, ou seja, à totalidade do homem.

(...) (a educação permanente) visa uma educação rearranjada, refletida e integrada no seu todo. Ela sustenta a ideia de um controle de todos os recursos educativos possíveis de uma sociedade e de sua execução. Isso significa unificá-los, coordená-los, sistematizá-los, rentabilizá-los, estruturá-los. O sistema da Educação Permanente deve oferecer a possibilidade “a todo adulto, de poder, de fato, retomar, a qualquer momento, sua educação, lá onde ele havia deixado. (idem, p. 69).

Nessa concepção, espera-se que a educação permanente possibilite ao adulto o desenvolvimento de suas capacidades, o enriquecimento de seus conhecimentos e a melhoria de suas competências técnicas e profissionais, para que ele seja capaz de configurar a identidade e dar significado à vida. No entanto, é necessário que as estruturas da educação de adultos e o sistema tradicional de ensino sejam ajustados.

Vale ressaltar que a ideia de educação permanente é expressa de diferentes formas, como educação ao longo da vida, aprendizagem permanente, aprendizagem contínua durante toda a vida, educação contínua, aprendizagem ao longo da vida, formação contínua dos adultos.

Dentre as definições citadas, o termo *educação permanente*, nas reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos, é percebida por meio do discurso de Paulo Freire, Gadotti, Paiva, Ribeiro, dentre outros. Como ressalta Paiva:

(...) a perspectiva político-cultural dos anos 1960 (a que conduziu Paulo Freire pela experiência com que tanto nos ensinou) não pode estar afastada de qualquer projeto de educação de jovens e adultos, mas também se reforça a necessidade de o educador saber que há um papel fortemente marcado em um projeto como este, que é o de dar instrumentos a todos os jovens e adultos para que possam participar da rede de

comunicação escrita da sociedade, por meio da leitura e da escrita, em que cada um diga a sua palavra e seja autor do seu texto (PAIVA, 2004, p. 40).

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos – EJA – vem se constituindo há décadas, passando por um processo histórico e cultural marcado pelo contexto e pelas questões econômicas e sociais emergentes em diferentes épocas.

Entretanto, a Educação de Jovens e Adultos, enquanto processo de luta político-ideológica, ganhou espaço e atenção no campo educativo, quando passou a ser identificada como um meio efetivo para a difusão de ideias, com consequências políticas e, hoje atende, especialmente, às demandas associados aos problemas decorrentes de políticas excludentes, que deixaram à margem muitos jovens e adultos.

CAPÍTULO 3

LEITURA E LETRAMENTO

A atenção sobre o aprendizado da leitura tem sido motivo de preocupação entre os estudiosos da área da linguagem na busca pela compreensão de sua função social, assim como de seu significado. Tal fato vem fortalecendo o conceito de leitura como atribuição de sentidos ao texto e uma concepção ao ato de ler como sendo uma atividade que implica necessariamente compreensão.

A Educação de Jovens e Adultos em relação às práticas de leitura também tem sido alvo de grandes discussões por parte dos estudiosos da educação, que demonstram que muitos jovens e adultos em nosso país, por falta de condições sociais ou motivação, não tiveram oportunidade de aprender a desenvolver a prática da leitura ou aprender a interpretar os vários códigos existentes, sejam eles visuais, escritos ou sonoros.

Estudiosos têm mudado suas visões no que se refere à leitura e à escrita, apontando que elas não acontecem apenas no ambiente escolar, mas se estendem nas mais variadas esferas da sociedade, como no lar, no trabalho, nas ruas, passando a ser vista como um processo dinâmico em contextos significativos da atividade social em todos os seus aspectos quer sejam eles: familiares, comunitários, profissionais, religiosos etc.

Assim, a leitura é entendida como um processo amplo que envolve uma inserção direta do sujeito nas relações sociais através dos usos e funções que ela representa. Portanto, ler é entender, contextualizar e compreender, interpretando criticamente, e esse resultado de compreensão só pode ser alcançado através de desafios por qualquer um e em qualquer situação.

3.1 As concepções de leitura e o ato de ler

Inúmeros conceitos e concepções são atribuídos à leitura e que têm norteado as práticas das atividades desenvolvidas na escola. Para alguns, a leitura é considerada, na maioria das vezes, uma atividade mecânica de decodificação que privilegia a leitura oral ou, quando muito, restrita à abstração de informações na superfície do texto.

Rodrigues (2006, p. 40) ressalta que essa concepção de leitura como simples decodificação é criticada não apenas nos estudos teóricos, mas também nos discursos da maioria dos professores que passaram a incorporar belas definições de leitura como: “a

compreensão é o resultado do ato da leitura”. Mesmo assim, eles continuam mal informados sobre os processos de leitura e, por isso, a prática na sala de aula ainda hoje revela a antiga concepção do ato de ler. Segundo a autora, há, em torno dessa concepção, equívocos e dúvidas que não permitem uma mudança efetiva da prática, pois, dos estudos teóricos acerca da leitura, chegam, aos professores, apenas murmúrios, discursos, mas não o conhecimento científico, a discussão sobre a complexidade do processo de leitura. Bonini ressalta que:

A grande quantidade e a qualidade das pesquisas sobre o processo de leitura, processo pelo qual a mente humana extrai e produz significado a partir de um texto escrito e sobre o processo pelo qual se aprende a ler, tem crescido de forma significativa a partir das últimas décadas do século passado. Porém, toda essa produção científica, que é de fundamental importância para o professor, não chega até ele. [...] Com isso, a ação docente se reduz e o acesso dos professores, agentes de transformação, restringe-se ao que já era conhecido através dos séculos (BONINI, 2002, p. 55).

Diante desse quadro, torna-se imprescindível refletir a respeito de como tem sido trabalhada a leitura na escola, uma vez que, este ambiente escolar deve propiciar situações comunicativas que possibilitem aos educandos a ampliação de seus recursos linguísticos. Para isto, fazem-se necessárias as interpretações e as aplicações das contribuições teóricas no trabalho escolar das concepções epistemológicas que fundamentam as práticas pedagógicas do educador e do aluno.

A prática dessa habilidade reflete a concepção que se tem do ato de ler e o mundo da leitura. Entretanto, a relação entre a linguagem e o contexto social e histórico é que vai determinar a significação. Geraldi (1984, p. 42) considera ser *preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.*

Seguindo essa direção, meu objetivo agora é compartilhar as idéias de muitos autores no sentido de construir uma epistemologia da leitura, em busca de uma epistemologia da prática. Inicialmente, aponto as concepções sobre a linguagem que Geraldi apresenta em sua obra de 1984:

- a) *A linguagem é a expressão ou a representação do pensamento*: para os adeptos dessa corrente de pensamento, a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos, em que ele representa para si mesmo o mundo que o rodeia. Nessa concepção o homem é robotizado e a gramática é o conteúdo norteador da comunicação. Os alunos,

nesse caso, não são estimulados a desenvolver a competência de reflexão na linguagem, a organizar, a relacionar, a interpretar e a inferir adequadamente.

- b) *A linguagem é um instrumento de comunicação*: essa concepção está ligada à teoria da comunicação. Os autores dessa corrente compreendem a língua como um código capaz de transmitir ao receptor certa mensagem e, assim, a função da língua é a de transmitir informações.

Segundo os próprios PCNs (2000), ainda são comuns as situações em que os professores veiculam somente concepções de linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, por meio de práticas dissociadas da realidade comunicativa do aluno.

- c) *A linguagem é uma forma de inter-ação*: os estudiosos filiados a essa concepção entendem que a linguagem, além de possibilitar a transmissão de informações de um emissor para um receptor, é um espaço de interação por meio da qual o receptor realiza ações, age e, por fim, atua sobre o interlocutor (ouvinte/leitor).

Seguindo essa terceira concepção, os PCNs reafirmam o valor da linguagem como forma de interação e a sua natureza sócio-histórica. Nesta perspectiva, a interação pode ocorrer por meio do diálogo, como também, por intermédio dos diversos gêneros textuais que circulam no meio social.

Na mesma perspectiva, Oliveira (2005, p. 106) elenca três concepções que vêm sustentando o processo de aquisição da leitura: modelo Empirista ou Tradicional, modelo Racionalista ou Inatista e o modelo Sociointeracionista.

O *modelo Empirista ou Tradicional* é uma corrente de pensamento que se desenvolveu na Inglaterra com Locke e vigorou até o século XVII. Nessa concepção, entende-se que o ensino está centrado no professor e o aluno só irá ter conhecimento se alguém o direcionar de fora para dentro, ou seja, o conhecimento se dá a partir das experiências acumuladas pelo sujeito. O homem é o produto do meio e o ambiente é o fator determinante para a apreensão do conhecimento. Segundo Becker, essa concepção consiste em:

Valorizar relações hierárquicas em nome da transmissão do conhecimento. Na sua origem, apresenta a idéia bastante difundida de que há apenas uma forma de “dar aula”, aquela em que o professor expõe conteúdos essenciais sequencialmente estruturados, explica-os, define termos e conceitos, dá exemplos, propõe exercícios e atividades. Tudo o que o aluno tem a fazer é repetir o que está pronto. Ensinar é transmitir

conhecimentos, aprender é absorver tais conhecimentos. O aluno é visto como tabula rasa (BECKER, 2001, p.15).

O ensino, na visão empirista, não motiva o educando, pois esse não precisa pensar o conhecimento, tudo já está pronto. O foco da aprendizagem da leitura está concentrado no objeto e não no sujeito que aprende. Sobre esse tema, Koch e Elias entendem que:

(Leitura é a) atividade de capacitação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções (KOCH E ELIAS, 2006, p. 10).

Dessa forma, o aluno passa a ser um repetidor de modelos, não participa das decisões, é um elemento passivo e manipulável. Para Oliveira, no modelo Tradicional, que entende a leitura como forma de decodificação, a prática pedagógica:

(...) embota as ideias, apaga a crítica, arrefece os sentimentos e cega a consciência, quando não permite compreender que há toda uma ideologia da classe dominante imposta aos leitores, culminando com a redução intencionada do universo de leitura, prática essa que se fez presente nos séculos passados (OLIVEIRA, 2005, p.108).

Portanto, acreditar no empirismo como concepção epistemológica de ensino é acreditar que o educador, como transmissor de conhecimentos, jamais aprenderá, e o educando, tábula rasa, jamais ensinará. Essa concepção é denominada por Freire (1983, p. 63) como “*educação bancária*”, que se caracteriza como “*ato de depositar, em que os educandos são depósitos e o educador depositante*”.

O segundo modelo de processo de aquisição de leitura, chamado de *Racionalista ou Inatista*, foi desenvolvido por Descartes, no século XVII. Essa concepção pressupõe que todo o conhecimento é anterior à experiência, sendo ele fruto do exercício de estruturas racionais, pré-formadas no sujeito. A unilateralidade do racionalismo consiste em desprezar a ação do objeto sobre o sujeito, ou seja, o sujeito já nasce com uma capacidade biologicamente inata para o conhecimento e, a partir das interações com o meio ambiente, ele vai se atualizando, por meio do qual ele usa para explicar os fatos.

Segundo Silva (2008, p. 62), esse modelo é um avanço do modelo tradicional, pois concebe o processo de aquisição da leitura como busca de significado. Nessa visão, o professor exerce a função na sala de aula de estimulador e orientador do processo educativo, e o aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem.

Oliveira (2005, p. 110) afirma que, nos anos 60, surge o modelo psicolinguístico de leitura, que adota os pressupostos básicos do racionalismo, considerado um salto qualitativo na interpretação do processo de aquisição da leitura como busca de significado.

O terceiro modelo, o *Sociointeracionista de leitura*, propõe uma educação libertadora, por meio da qual o indivíduo participa ativamente do processo de desenvolvimento, podendo fazer suas próprias escolhas como sujeito do conhecimento.

Nessa concepção, o ensino e a aprendizagem são processos distintos que caminham juntos com a finalidade de preparar o aluno para interagir na sociedade de forma autônoma, para que possa atender às necessidades que emergem na sociedade atual. Ler e escrever são um processo e não mais uma aquisição mecânica de capacidades perceptivas. A sala de aula passa a ser um ambiente de Letramento, que proporciona a interação entre os sujeitos em busca da aquisição da escrita como uso social. Sobre esse assunto, Brandão afirma que:

É o momento da leitura, o trabalho de elaboração do sentido pelo leitor que dá concretude ao leitor. Em graus diferentes de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente. Apresenta “vazios” – implícitos, pressupostos, subentendidos que se constituem em espaços disponíveis para a entrada do outro, isto é, em espaços disponíveis a serem preenchidos pelo leitor (BRANDÃO, 1997, p. 287).

Nessa perspectiva, o sujeito é considerado um ser ativo, interativo e autônomo. O educador-leitor consciente não impõe leituras, mas possibilita escolhas, dá relevância para o leitor e seus objetivos e são respeitados como um leitor competente. A leitura é uma atividade interativa de construção de sentido, aberta às diferentes percepções do leitor, inerentes à sua formação discursiva. Na concepção de Faria:

Um leitor sendo maduro, interage com o texto interrogando, criticando e construindo significados, enxergando a pluralidade da interpretação, desvelando significados entre as linhas do texto. (...) Ler é mais do decodificar, ler é compreender e interpretar a cultura de forma crítica. (FARIA, 2006, p. 59).

Diante disso, o processo de leitura se realiza pelas interações intersubjetivas e se estabelece pelos movimentos entre autor/leitor/texto, cabendo, ao professor-mediador, dispor de conhecimentos suficientes para possibilitar ao aluno o desenvolvimento e a estruturação da capacidade comunicativa ou para adequar a linguagem verbal à variedade de situações de enunciação.

Os documentos oficiais do sistema educacional também sugerem um trabalho de leitura na escola direcionada à compreensão, atribuição de sentido ao escrito e, para isso, é preciso buscar mudanças na forma como orientar o aprendizado da leitura na escola, valorizando a leitura como prática social. A concepção sócio-construtivista, segundo Lerner, tem como objetivo:

(...) formar praticantes da leitura e escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. Formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. Formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros. O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. (LERNER, 2002, p.27–28).

Nessa visão, compreende-se que a leitura, algo habitual na vida das pessoas, assume uma dimensão que vai além da atribuição de sentido, pois passa a ser um ato social e político, um lugar amplo e diverso para promover a capacidade de autonomia. Oliveira (2005, p. 105) ressalta que a todo instante estamos envolvidos com artefatos diversificados de leitura que se encontram expostos à espera de um leitor que lhe dê significados. A todo o momento, lemos não só os escritos que nos rodeiam, mas também fazemos a leitura de tudo, como ressalta Freire. Assim, ler é produzir significados a partir de competências intelectuais, linguísticas, textuais, além do conhecimento de mundo.

Esses contatos contribuem para que os jovens desenvolvam diferentes níveis de letramento e estejam inseridos social e culturalmente no universo letrado, mesmo que, muitas vezes, não percebamos os tipos de leitura presentes com eles, como textos de jornais, revistas ou livros, ou ainda um bilhete, uma conta telefônica, ou também uma receita médica, uma fotografia, uma propaganda, um quadro, um sinal de trânsito, e outros.

Orlandi (1988) ressalta que a leitura pode ser entendida como “*atribuição de sentidos*”, sendo utilizada indistintamente tanto para a escrita como para a oralidade. Portanto, a leitura é uma construção ativa, um fenômeno complexo, composto tanto de indagações e abordagens, quanto de teorias e concepções sobre sua aprendizagem.

A partir dessas considerações, podemos observar que é possível desenvolver a leitura e formar leitores críticos com visão multidisciplinar. Essa é a finalidade última da leitura: a de fornecer ao leitor-aluno subsídios intelectual, linguísticos, que possibilitem a ele compreender o mundo e a si mesmo. Daí a necessidade de compreender o processo de apropriação da leitura, elaborando seus conceitos, modelos e práticas.

Para Solé (1998, p. 22) a leitura é um processo de interação, segundo o qual a produção dos sentidos acontece na interação entre leitor e todo o seu repertório e, texto com suas marcas explícitas e implícitas. À teoria psicolinguística evidencia que, a interação linguística entre o leitor, o escritor e o texto é fundamental para que o leitor alcance seus

objetivos com êxito, pois a construção de significados passa a depender, em parte, da habilidade do leitor de refletir e controlar o processo de aprendizagem.

Numa compreensão mais ampla, entendo que ler é compreender. É ir além da decodificação de símbolos. É interagir com o autor, não só por meio da interpretação, mas também e, sobretudo, compreender, pois é nesse jogo que se forma o leitor. Disso resulta que todo indivíduo inserido em ambiente letrado desenvolve diferentes práticas de letramento por estar constantemente em contato com vários códigos e de diversas maneiras.

Nesse sentido, Solé afirma que, para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Considera, ainda, que o grande problema da leitura na escola situa-se na conceitualização do que se tem de leitura.

Em uma forma mais acentuada do modelo Sóciointeracionista, Oliveira afirma que:

(...) ler é mais do que decodificar, é compreender e interpretar a cultura de forma crítica. Um leitor maduro interage com o texto interrogando, criticando e construindo significados, enxergando a pluralidade da interpretação, desvelando significados entre as linhas do texto; ao passo que o leitor acrítico retira do texto apenas informações fragmentadas e superficiais (OLIVEIRA, 2005, p. 112).

Para que seja aprimorada essa prática, é preciso que o educador desperte, nos jovens e adultos, a compreensão do passado da leitura para repensar o presente numa concepção mais ampla; instigue, no leitor, o interesse e o prazer pela leitura; compreenda, de forma precisa, o processo linguístico; e, finalmente, sensibilize o leitor para que ele tenha um olhar mais aprofundado e diferenciado do conhecimento da leitura, com perspectiva de mudança social e individual.

Os PCNs (1999) dão relevante destaque às práticas de leitura e ao lugar que ela ocupa na formação do leitor, apontando novos rumos para o processo ensino-aprendizagem e orientando os professores no sentido de transportarem para o cotidiano da sala de aula as diretrizes da educação para a cidadania.

A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. A linguagem é uma herança social, uma “realidade primeira”, que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perspectivas sejam reguladas pelo seu simbolismo. A compreensão da arbitrariedade da linguagem pode permitir aos alunos a problematização dos modos de “ver a si mesmos e ao mundo”, das categorias de pensamento, das classificações que são assimiladas como dados indiscutíveis. (PCNs, 1999, p. 125)

A concepção de leitura descrita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1999) propõe uma articulação entre as práticas de leitura escolar e as práticas sociais, para que o

aluno aprenda de forma contextualizada e desenvolva a crítica ao ler o mundo e ao escrever sobre ele.

Esse é o grande desafio da escola, o qual vai além da alfabetização do aluno apenas no sentido de ensinar o domínio do código escrito. Cabe à escola tornar o aluno um indivíduo letrado, oferecendo-lhe possibilidades de desenvolver o hábito à leitura, de usar a escrita em atividades comunicativas e culturais e de compreender o mundo de forma crítica e contextualizada.

No ambiente escolar, a leitura é um dos meios mais importantes para a consecução de novas aprendizagens, pois, à medida que se avança na escolaridade, aumenta-se a exigência de uma leitura independente por parte dos alunos (Solé, 1998, p. 36).

Segundo Solé (1998, p. 46), quando um leitor compreende o que lê, ele está aprendendo; à medida que sua leitura lhe informa, ela também permite que ele se aproxime do mundo de significados de um autor e ainda aumentam suas oportunidades de aprendizagens e de acesso a opiniões por meio de um grande número de contextos e situações.

Ler é uma atividade complexa, subjetiva, que não pode ser estudada apenas com observação, porque depende de um conjunto de atitudes internas, cognitivas e mentais, que não se mostram aos nossos olhos. Portanto, a leitura constitui-se em uma atividade essencialmente significativa, quando proposta com finalidades que possam suprir alguma necessidade num contexto que faça sentido ao leitor, permitindo que este realize suas previsões, selecione e antecipe sobre o escrito, fazendo a compreensão acontecer. Sobre isso, Oliveira considera que:

O homem, por meio da linguagem, pode tomar consciência de si e da realidade social, tornando-se sujeito e agente de transformação da coletividade. A leitura precisa ser comprometida com a formação de leitores conscientes, que reagem à doutrinação e ao controle das mentes, pois, no momento da leitura, toda a experiência do leitor se apresenta e é importante para a busca de significados do texto. (OLIVEIRA, 2005, p. 30).

Partindo desses pressupostos, podemos entender que ler implica não só falar adequadamente, mas compreende uma aquisição conceitual, por meio de um processo de construção individual que reelabora as informações apreendidas das propriedades especificadas do sistema de escrita, procurando compreender os elementos de construção.

O professor da Educação de Jovens e Adultos deve criar estratégias de análise das características linguísticas para o aluno, oferecendo-lhe possibilidades para que ele possa ler com autonomia. Podemos observar essas orientações nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante das dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (PCNs, 1998, p.69 - 70)

Nos PCNs, o ato da linguagem tem, como principal objetivo, a construção de sentidos e o estudo da língua materna. E para isso acontecer é preciso que a escola realize, com competência, o seu papel, com o objetivo de oferecer, primordialmente, condições para que os alunos se apropriem da leitura e da escrita.

Kleiman (1993, p. 10) considera que a leitura é uma *prática social que remete a outros textos e a outras leituras*. Assim, ao lermos um texto, acionamos valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização. A autora vê a leitura como processo psicológico em que o leitor recorre a estratégias baseadas no seu conhecimento lingüístico, sociocultural e enciclopédico.

Dessa forma, o texto ocupa lugar de destaque na formação do leitor, quando adotado em um procedimento de ensino-aprendizagem mais coerente com situações concretas de produção de linguagem, conforme propõem os PCNs dirigidos ao Ensino Médio:

A unidade básica da linguagem é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo da sua atualização e a razão do ato lingüístico. [...] O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre interlocutores que o produzem e entre outros textos que o compõem. O homem é visto como um texto que constrói textos (PCNs, 1999, p.38).

Para Martins (1981, p. 26), ler é escrever algo sobre nós mesmos, é um ato que vai além do gesto mecânico de decifrar os sinais. Segundo a autora, desde que nascemos, começamos a ler o mundo e, assim, vamos aprendendo a conhecê-lo. Esse aprendizado ocorre gradativamente durante toda a vida com a ajuda de indivíduos mais experientes com quem convivemos. Desde pequeno, aprendemos a ler as expressões faciais de nossos pais, irmãos, conhecidos, e outros que nos acercam. O tom de voz, o modo de olhar, tudo isso são leituras que fazemos o tempo todo. Segundo Brandão:

O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular do homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto. O contexto é entendido não só no sentido mais restrito de situação imediata de

produção do discurso, mas naquele sentido que enraíza histórico e socialmente o homem [...] Nesse sentido, a recepção de um texto não pode ser entendida como uma atividade passiva, pois quem escreve o faz pensando o outro, ou o leitor, quer seja ele empírico, real, quer seja ele virtual. [...] Assim, um texto só se completa com o ato de leitura na medida em que é atualizado, é operado lingüístico e tematicamente por um leitor. (BRANDÃO, 1997, p.17).

Assim, o processo de leitura pressupõe uma síntese e uma integração de outros enfoques que foram elaborados ao longo da história, a fim de explicar o processo da leitura. O leitor utiliza, simultaneamente, seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele.

Como podemos observar, é de fato possível desenvolver a leitura e formar leitores críticos com visão holística. E esta deve ser a finalidade última da leitura: a de fornecer, ao leitor-aluno, subsídio intelectual que lhe possibilite compreender o mundo e a si mesmo. Daí a necessidade de compreender o processo de apropriação da leitura, elaborando seus conceitos, modelos e práticas.

3.2 O conceito de Letramento

Tradicionalmente, em nossa sociedade, a escola é moldada para ensinar conteúdos sem ter a preocupação de ensinar a ler e a escrever a partir do contexto cotidiano dos alunos. A Educação de Jovens e Adultos pressupõe um desenvolvimento lingüístico e uma exposição à leitura e à escrita que, muitas vezes, estão dissociados da prática cotidiana dos alunos nessa modalidade educacional, o que torna o ensino acadêmico descontextualizado e sem função social para eles. Diante dessa realidade, é comum ouvirmos comentários como “os jovens não sabem ler” ou “os jovens não gostam de ler”. Esses comentários nortearam o caminho que levou à busca pela compreensão das práticas sociais de leitura dos adolescentes, para o desenvolvimento do letramento.

Esse termo tem sido uma das expectativas dos estudiosos da Educação de Jovens e Adultos desde o final da década de 1980 e início da de 1990, significando o estado de quem faz uso da leitura e da escrita nos mais variados contextos.

É uma palavra bastante usada desde os anos 90 no discurso educacional na Educação de Jovens e Adultos. Segundo Soares (1998, p. 15 e 16), tem sido uma palavra que designa ora as práticas sociais de leitura e escrita, ora os eventos relacionados com o uso da escrita, ora os efeitos da escrita sobre uma sociedade ou sobre grupos sociais, ora o estado ou

condição em que vivem indivíduos ou grupos sociais capazes de exercer as práticas de leitura e escrita.

Não pretendo me aprofundar nas análises e reflexões sobre o conceito de letramento, mas sim compreender como ele é concebido por alguns teóricos, considerando as discussões em torno desse termo nos últimos anos.

No Brasil, esse termo integra há pouco tempo o discurso de especialistas das áreas de educação e de linguística; porém, estudiosos como Kleiman (1995), Tfouni (1995), Soares (1998), Ribeiro (2001), Mortatti (2004), têm se preocupado em conceituar o letramento e compreender sua relevância para a inserção social e cultural do indivíduo em uma sociedade letrada, considerando os diferentes níveis de letramento a fim de proporcionar momentos de reflexões sobre o tema de forma a entender o indivíduo como um ser dentro de uma prática social.

É um termo recém-chegado ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, surgindo, pela primeira vez, por Mary Kato, em seu livro “No Mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de 1986, cujo objetivo foi o de salientar aspectos de ordem psicolinguística que estão envolvidos na aprendizagem da linguagem na vida escolar das crianças. Nessa obra, a autora levanta a asserção de que a língua falada culta é consequência do letramento.

Julgando-se relevante esse termo, muitos autores tiveram sua atenção despertada e outras reflexões passaram a surgir em publicações posteriores, e, assim, diferentes concepções foram sendo formuladas para esse termo. Embora os meios acadêmicos já o empreguem largamente há algum tempo em seus estudos e pesquisas, só recentemente esse termo foi dicionarizado.

No Dicionário Houaiss (2001)³ são atribuído três significados contemplando o termo letramento:

1. Representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita.
2. Alfabetização (‘processo’).
3. (década de 1980) conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de materiais escritos.

Soares (1998) afirma que a denominação letramento é uma versão, em português, da palavra inglesa “literacy”, introduzida muito recentemente na língua portuguesa. Segundo a autora, é um vocábulo ainda pouco claro e impreciso, porém, recentemente o termo foi

³ Dicionário Houaiss, 2001, p. 1474

introduzido no léxico das ciências sociais, particularmente da Pedagogia e da Sociologia da escrita e da leitura, e só na segunda metade dos anos 80 ele surge no discurso dos especialistas dessas áreas.

Tfouni (1995 p. 9) corrobora com essa definição, caracterizando alfabetização como a aquisição de habilidades para leitura e escrita, e como as chamadas práticas de linguagem efetuadas pela escola, denominadas de escolarização.

Apesar dos avanços, ainda é muito polêmica essa questão de letramento, uma vez que existem teóricos que afirmam que, em uma sociedade moderna, marcada pelo avanço científico e tecnológico, em que a escrita está presente em todo o contexto social do indivíduo, é impossível afirmar que existem pessoas iletradas.

Ainda não existe uma concepção única em relação ao termo. Para os teóricos, desde sua origem até as suas mais variadas concepções, o letramento está relacionado com a escrita, ou seja, não tem como compreender o termo letramento dissociado da escrita, tanto na dimensão individual como na dimensão social.

Para Costa (2000, p. 15), ler e escrever são atividades que estão intimamente ligadas. Uma desencadeia a outra. Assim, esse autor compreende que letramento possui um significado mais amplo e complexo. Nessas atividades, valorizam-se as características sociais nas práticas de letramento, que são culturalmente determinadas e adquiridas no processo interativo de fala, leitura e escritas.

Entretanto, Soares aponta o letramento a partir de habilidades que incluem a:

(...) capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos, para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leituras que marcam o texto ou de lançar mãos desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (...) (SOARES, 2003, p. 92).

Soares ressalta, ainda, que a identificação de níveis de letramento por meio da definição de equivalência entre graus de instrução atingidos e competências de leitura e de escrita adquiridas faz-se por um processo de inferência ou suposição: presume-se que, atingindo determinado grau de instrução, se terá sido atingido determinado nível de letramento. Uma segunda alternativa é percorrer o trajeto inverso, ou seja, partir de níveis de

habilidades de letramento identificados por meio de verificação direta e relacionar esses níveis com os graus de instrução que a eles correspondem. (SOARES, 2003, p. 97).

Esse nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros de textos escritos que o indivíduo reconhece e participa, nos diversos contextos sociais que são oferecidos no seu cotidiano. Freire (1984) afirma que, na verdade, o domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que precede da “leitura” do mundo.

Para Soares (1998, p. 18), letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita. É o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Envolve mais do que ler e escrever, quando implica no uso das habilidades de ler escrever para atender às exigências sociais.

Segundo a autora, há duas dimensões de letramento que envolve dois processos fundamentalmente diferentes: ler e escrever.

A leitura do ponto de vista da dimensão individual do letramento (a escrita como uma “tecnologia”) é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos (...). (...) à dimensão do letramento social, Soares ressalta que esta dimensão não está limitada ao exercício pessoal das habilidades da leitura e da escrita, mas ao “que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, num contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais (SOARES, 1998, p.67 -80).

Nessa dimensão individual, o letramento é um atributo pessoal, uma posse individual do ler e escrever, que requer um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, assim como de capacidades cognitivas e metacognitivas – conjunto de estratégias de leitura e de interação entre essas unidades para que haja a compreensão e, assim, desenvolva o letramento. Portanto, letramento é um conjunto de práticas sociais, em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Nessa concepção, Kleiman (1995) também considera que a leitura e a escrita fazem parte de atividades sociais, tais como ler um jornal, uma receita, ou pagar contas. Daí a importância de se encarar a leitura e a escrita não só como atividades com um único fim, como propõe o modelo autônomo de letramento, mas como atividades que servem a um propósito.

No entanto, no contexto do trabalho pedagógico realizado por determinadas escolas, ainda se tem a imagem da atividade de leitura como uma atividade realizada apenas no

contexto escolar, de forma artificializada, fora, portanto, do contexto das interações sociais. Dessa forma, a ausência dos diferentes gêneros, tipos e funções que a leitura e a escrita desempenham em nossas atividades sociais trazem, por consequência, um baixo nível de letramento.

Em teste realizado pelo INAF, em 2001, foi concluído que, quanto mais alto o grau de instrução, mais alto o nível de letramento. Mas também um número expressivo de casos nega a relação entre escolarização e tais habilidades.

Apesar de estar havendo um permanente desafio em elevar o nível de letramento, Soares (1998) afirma que “o fenômeno do letramento ainda é pouco percebido em nossa sociedade” por concepções equivocadas dos conceitos de alfabetização e letramento, superpostos e mesclados nas produções acadêmicas, na mídia e nos censos demográficos.

Atualmente, considera-se que, para o indivíduo inserir-se em uma sociedade letrada, ele precisa ser capaz de compreender textos escritos, mesmo que não tenha o domínio do código escrito, isto é, mesmo que não seja alfabetizado. Ser alfabetizado e ser letrado são condições diferentes. O indivíduo alfabetizado é aquele que domina a tecnologia de ler e de escrever, já o indivíduo letrado é aquele que usa funcionalmente a leitura e a escrita nas práticas sociais cotidianas, de forma a favorecer sua inserção cultural (Soares, 1998, p. 23).

No entanto, um aluno que faz um bilhete, vai à biblioteca e escolhe um livro, recomenda um livro, revista ou outros, toma o ônibus, abre o caderno ou o livro, procurando desenvolver suas atividades, entre outras práticas, está, de qualquer forma, fazendo uma leitura. O uso que os sujeitos fazem no dia-a-dia das habilidades de ler e escrever enfatiza o papel central desenvolvido pela inserção social desses processos. Tal prática evidencia a existência do letramento.

Nesse contexto, é preciso levar em conta que existem pessoas que estão afastadas da escola por muito tempo, mas, ao serem submetidas a um teste das habilidades da leitura e escrita, não significa que não tenham algum grau de letramento. Soares afirma que:

Que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado. Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p. 24).

As exigências educacionais, assim como a própria vida no cotidiano, definem que a convivência na sociedade requer o domínio de conhecimento. Entretanto, o indivíduo, seja ele criança, jovem ou adulto, traz consigo conhecimentos, crenças e valores. Esses jovens e adultos já possuem algum conhecimento do mundo letrado e a partir desses conhecimentos que ele pode se apropriar das aprendizagens escolares, participando, de modo crítico e consciente, na perspectiva de ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação no mundo. Apesar de essas pessoas pouco letradas possuírem muitos conhecimentos válidos e úteis, elas são excluídas de muitas oportunidades que a vida lhes oferece.

Portanto, o que se desenvolve na escola e fora dela são eventos e práticas de letramento que permitem fundamentar a diferença entre letramento escolar e letramento não escolar, o que podemos referir como letramento social.

Embora aceitando que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa antes da escola, é necessário ter claro que:

(...) a aprendizagem da leitura e da escrita é muito mais do que aprender a conduzir-se de modo apropriado com esse tipo de objeto cultural (...). É muito mais do que isto, exatamente porque envolve a construção de um novo objeto do conhecimento que, como tal, não pode ser diretamente observado de fora. (FERREIRO, 1993, p. 66-67).

Para isso, é preciso superar a visão de leitura como um mero assunto escolar e ampliar os interesses dos alunos na modalidade Educação de Jovens e Adultos, respeitando seus gostos e modos característicos, para que eles possam reconstruir sua imagem da escola, das aprendizagens e de si próprios.

Fazem parte das práticas de letramento tanto os comportamentos dos participantes num evento de letramento, quanto às concepções sociais e culturais que determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e escrita.

Costa (2000, p. 19) afirma que temos letramentos e não apenas letramento. Sobre isso, Kleiman (1995, p. 19 - 21) define como *conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos*. Entende-se então, que as práticas de letramento mudam conforme muda o contexto onde estão inseridas, e, por conseguinte pode-se dizer também que as orientações de letramento são específicas em cada uma de suas agências, quais sejam: escola, família, igreja, local de trabalho, dentre outras. A autora afirma ainda, existir dois tipos de letramento: o modelo autônomo que considera a escrita como um produto acabado, e sua interpretação independem do contexto de sua produção e ainda, valoriza a dicotomização entre a oralidade e a escrita. Afirma que este é o modelo de letramento que prevalece em nossas escolas. No

modelo ideológico, o indivíduo é considerado alfabetizado, ou seja, ele adquiriu as habilidades de ler e escrever, atributos que conduzem para o desenvolvimento da prática social.

Contrapondo ao modelo autônomo, o modelo ideológico permite considerar as pluralidades e as diferenças, valorizar a oralidade como instrumento importante para dar continuidade ao processo de desenvolvimento linguístico dos alunos, destacando a importância da aquisição da escrita para o resgate da cidadania, ou seja, a leitura e a escrita fazem parte de atividades sociais, tais como ler um manual ou pagar contas.

Numa concepção diferenciada, Tfouni (1995, p. 9) afirma que a escrita, alfabetização e letramento estão ligados entre si. A autora entende que a relação entre eles é aquela do produto e do processo, ou seja, enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito.

Para Tfouni (1995, p. 9-10), a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Já letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita e procura, entre outros casos, estudar e descrever o que ocorre nas sociedades, quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura, ainda, saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, a autora entende que o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual para se centralizar no social.

Entretanto, a autora considera que os estudos sobre letramento não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita em nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos.

Tfouni (1995) ressalta, então, a importância deste aporte teórico: o fato de compreender a enunciação como ponto central da linguagem, visto ser uma palavra mais recorrentemente utilizada na maioria dos textos acadêmicos e se encontra também no dicionário geral mais recente e nos dicionários técnicos de linguística.

Entendemos, então, que nenhum processo de letramento ocorre aleatoriamente, mas sim como produto da participação em práticas sociais no uso da escrita como sistema simbólico e tecnológico. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las

significativas; embora, em algumas ocasiões, não envolvam as atividades específicas de ler e escrever.

Segundo Ginzburg (1987), é preciso ter em conta, no entanto, que “os instrumentos linguísticos conceituais” que o letramento coloca à disposição dos indivíduos não são “neutros nem inocentes”.

Assim, nas sociedades urbanas modernas ou naquelas que são marginalizadas e dominadas – as chamadas classes subalternas –, não existem grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

É preciso então rever a ideia de que jovens e adultos que vêm tardiamente retomar seus estudos estejam numa condição em que não tenham um determinado nível de letramento. Participantes de uma sociedade letrada e interagindo diariamente com variedade de artefatos, escritos e visuais e com as pessoas, desenvolvem um processo de letramento que precisa de continuidade. A escola é uma instância, cuja responsabilidade é a de proporcionar contatos efetivos com a leitura e a escrita, de modo a desenvolver graus cada vez mais elevados de letramento.

Soares (2003 p. 39) entende que, na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias de vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea.

Em nossa percepção, entendemos que, embora haja diferentes concepções sobre letramento, o eixo norteador dos estudos são as diferentes práticas sociais da leitura e da escrita presentes no cotidiano do indivíduo.

É importante enfatizar que a função da escola é introduzir o jovem e adulto no mundo da escrita e da leitura, para que ele possa se tornar um cidadão competente e capaz de fazer o uso da linguagem e interagir com outras pessoas, para acesso às informações e aos saberes.

No entanto, não basta apenas estar em contato com os diferentes eventos de letramento. É preciso que leitura e a escrita tenham um uso funcional no cotidiano, o que faz com que o indivíduo seja culturalmente inserido em uma sociedade letrada. O uso funcional da leitura e da escrita, ou seja, as práticas de letramento presentes no cotidiano do indivíduo contribuem para que ele desenvolva a habilidade de codificar a língua escrita e de compreendê-la em seu contexto.

De acordo com Mortatti (2004, p. 100-107), leitura e escrita são processos distintos que envolvem diferentes habilidades e conhecimentos, bem como diferentes processos de

ensino e aprendizagem, e podem ser compreendidos tanto em uma dimensão individual como em uma dimensão social. E somente o fato de ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada; e somente o fato de viverem em uma sociedade letrada não garante a todas as pessoas formas iguais de participação na cultura escrita.

Neste sentido, Mortatti (2004, p. 118-119) considera a existência de certa relação entre letramento, alfabetização, escolarização e educação. A leitura e a escrita, enquanto habilidades e conhecimentos individuais precisam ser ensinadas e aprendidas, e a escola continua sendo uma das agências privilegiadas, porém não a única para o processo de aquisição da “tecnologia” da leitura e da escrita e para a promoção do letramento. Ela assegura que o letramento é um continuum que envolve um processo permanente, cujo produto final não se pode definir nem pré-fixar, impossibilitando a distinção precisa entre analfabetismo e letramento e entre iletrado e letrado, do ponto de vista tanto individual quanto social.

É no contexto escolar que se vem buscando relacionar alfabetização e letramento, e as possíveis práticas a ele relacionadas. Esse tema é tratado em documentos oficiais, em livros didáticos e em ações de formação continuada de professores da educação básica.

É interessante observar que a introdução do conceito de letramento no âmbito das práticas escolares não é uma mera substituição de “alfabetização” por “letramento”, nem a alfabetização como pré-requisito para o letramento. Tais equívocos por vezes são observados nesses contextos. A relação entre esses termos e os correspondentes processos é bastante complexa e envolve diferentes problemas e preocupações. Em especial, a relação entre letramento social e letramento escolar é o processo de “pedagogização do letramento” (Mortatti, 2004, p. 112).

Entretanto, não se pode separar radicalmente o letramento escolar do letramento social, porque, sendo ambas as partes do mesmo contexto social, hipoteticamente as experiências de leitura e escrita na escola acabam por habilitar a participação em experiências extra-escolares de letramento. Assim, como também não se pode separar radicalmente o letramento da alfabetização, da escolarização e nem tampouco, da educação (Mortatti, 2004, p. 116).

Dentre esses estudos, resalto ainda o que observa Ribeiro a respeito de letramento:

(...) o conceito de letramento encerra, sem dúvida, um grande potencial para reflexão sobre educação escolar, indo além, inclusive, das questões específicas da área de língua portuguesa. Na sua acepção mais ampla, que remete às habilidades de compreensão e produção de textos e aos usos sociais da linguagem escrita, o letramento pode ser tomado como importante eixo articulador de todo o currículo da educação básica.

Entretanto, o vigor do conceito de letramento para reflexão pedagógica não reside apenas no reconhecimento da centralidade da leitura e da escrita no interior da própria escola, mas principalmente no fato de que ele instiga os educadores – e a sociedade de maneira geral – a refletir sobre a relação entre a cultura escolar e a cultura no seu conjunto, sobre as relações entre os usos escolares e os demais usos da escrita. (RIBEIRO, 2001, p. 43).

Concordamos com o autor com o fato de que o letramento é um assunto que ainda suscita reflexões, e nesta integra a Educação de Jovens e adultos. Assim, é preciso pensar a educação desses jovens no sentido de propiciar a relação entre ele e a escola, por meio de práticas que cumpram funções sociais e psicológicas reais.

Para Soares (2003 p. 15), dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança e também do adulto analfabeto no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvam a língua escrita – o letramento. São processos interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Soares observa que o fenômeno de letramento envolve dois componentes básicos: os eventos e as práticas de letramento.

Os eventos de letramento caracterizam-se como as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação, seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita, seja uma interação à distância, autor-leitor ou leitor-autor. (SOARES, 2003, p. 115).

As práticas de letramento são caracterizadas pela autora como um conjunto de habilidades ligadas à leitura e à escrita, e exercidas pelos participantes em um contexto social.

Nesse sentido, entendemos que os níveis de letramento estão relacionados não apenas às práticas sociais, mas também às práticas escolares. Assim, podemos dizer que as diferentes práticas de letramento presentes no cotidiano do indivíduo contribuem para que ele desenvolva a habilidade de codificar a língua escrita e de compreendê-la em seu contexto, variando de intensidade em função desse uso.

Considerando que os eventos e práticas de letramento acontecem em diferentes contextos sociais da vida cotidiana, é importante ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos

abre caminhos para a aquisição de habilidades e conhecimentos, sujeitos à variação cultural que deve ser considerada como uma das características de letramento.

Não se trata aqui de uma questão de método, mas de transmissão social de conhecimentos, produto de experiência comunicativa e da compreensão interativa criada, e a construção desse conhecimento, incluindo a linguagem. A respeito desse tema, Pinto considera que:

As fases superiores da cultura se caracterizam pelo saber letrado. Este não é causa da ciência mais rica e sim efeito dela (ainda que como instrumento de facilidade de comunicação reverta sobre a ciência existente como fator estimulante). É porque o saber socialmente acumulado se tornou tão grande que não pode ser mais conservado pela memória individual, que surge a necessidade de conservá-lo em forma de material (pintura, caracteres cuneiformes, hieróglifos, alfabetos, etc.), a fim de serem transmitidos de um indivíduo a outro. Com isso a sociedade alcança um grau superior de sua evolução e se constitui como sociedade letrada. (...) A transmissão do saber pelas vias não letradas supõe o prévio conhecimento da linguagem falada. Para conhecê-lo basta ao indivíduo adulto ser normal. A linguagem falada não é aprendida na escola e sim no desenvolvimento social do ser humano. Ela é sem dúvida o fundamento de todo o conhecimento e por isso pode-se dizer que o analfabeto a rigor não existe, pois o homem (normal) é sempre capaz de expressar em sons falados seu pensamento. O que necessita é apenas progredir até o ponto em que se torne para ele uma necessidade também de expressar por meios gráficos seu pensamento, mas esta necessidade deriva sempre da primeira (PINTO, 2007, p. 101 e102).

Concordamos com o autor que o homem lê e escreve, porque fala. É fato que ele, inserido em um ambiente letrado, desenvolve diferentes práticas de letramento, nas quais o contato com eventos cotidianos de letramento é constante, até porque as práticas de leituras estão presentes em nosso cotidiano, mesmo que muitas vezes não percebamos os tipos de letramentos presentes.

O acesso ao mundo da escrita tradicionalmente é considerado incumbência e responsabilidade da escola e do processo chamado de escolarização. À escola e à escolarização cabe dar aos jovens e adultos tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a alfabetização, quanto o desenvolvimento para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o letramento. (SOARES, 2003, p. 89).

Portanto, a leitura que necessita estar presente na escola deve ser significativa e proposta com finalidades de modo a suprir alguma necessidade num contexto que faça sentido ao leitor, permitindo que este realize suas previsões, selecione e antecipe sobre o escrito, fazendo a compreensão acontecer. Retomando Soares, é possível concluir, então, que:

O letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela (SOARES, 1998, p. 120).

Ainda que a nossa história de leitura ocorra também fora do ambiente escolar, ele é necessário na constituição do aluno-leitor. Nesse sentido, compreendemos que a universalidade do ato de ler provém da capacidade que todos temos de ler, partindo de estímulos da sociedade e da existência de códigos transmitidos por intermédio de um alfabeto.

Disto resulta que é por meio das práticas sociais da leitura e da escrita que o letramento ocorre naturalmente na rotina cotidiana do indivíduo e está relacionado com práticas significativas para ele.

O eixo norteador dos estudos sobre letramento são as diferentes práticas sociais da leitura e da escrita presentes no cotidiano do indivíduo. Ler o jornal do dia, os outdoors nas ruas, o letreiro dos ônibus, as contas a pagar, deixar escrito um bilhete, fazer anotações na agenda ou encaminhar um relatório, entre outras situações que fazem parte do cotidiano do indivíduo, podem ser denominados instrumentos de letramento. Portanto, estamos o tempo todo em contato com tais instrumentos que nos permitem compreender o mundo, embora, muitas vezes, não percebamos em nosso dia-a-dia.

No entanto, não basta apenas estar em contato com os diferentes eventos de letramento. É preciso que estes códigos tenham um uso funcional no cotidiano, o que faz com que o indivíduo seja culturalmente inserido em uma sociedade letrada. O uso funcional da leitura e da escrita, ou seja, práticas de letramento presentes no cotidiano do indivíduo contribuem para que ele desenvolva a habilidade de codificar a língua escrita e de compreendê-la em seu contexto.

Entendemos que os níveis de letramento estão relacionados não apenas com as práticas sociais, mas também com as práticas escolares, particularmente de leitura. É através da leitura que o indivíduo interage com o mundo letrado, mesmo sem estar alfabetizado. Essa interação com a sociedade letrada faz com que o indivíduo adulto pouco escolarizado passe a produzir e reconhecer o sistema de escrita de uma realidade social e não apenas codificar símbolos gráficos, mas sim construir uma visão reflexiva e crítica da realidade na qual está inserido.

É evidente que as práticas de leitura dos jovens no cotidiano não se restringem às práticas aqui apontadas. Há outras práticas de leitura que envolvem os contextos sociais e escolares. Além disso, não podemos deixar de considerar que as práticas de letramento que envolvem a escrita podem estar vinculadas à leitura.

Acreditamos que o meio social e familiar são ambientes favoráveis ao letramento, mas a escola tem grande influência no desenvolvimento de níveis de letramento. Como podemos analisar, a leitura é um dos meios mais importantes na escola para a consecução de novas aprendizagens. À medida que se avança na escolaridade, aumenta a exigência de uma leitura independente por parte dos alunos.

Partindo dessas considerações, procuramos compreender o processo de leitura na formação do leitor, com o intuito de aprimorar a investigação e ampliar o campo de conhecimento nesta modalidade de ensino.

CAPÍTULO 4

MODOS DE CONCEBER E PRATICAR A LEITURA NO CONTEXTO DA PROFESSORA E SEUS ALUNOS

Este capítulo está estruturado tomando por base a análise dos dados obtidos por meio da aplicação dos seguintes instrumentos: diário de campo, no qual foram registradas as observações *in locum*, a fim de estabelecer relações entre a teoria e a prática pedagógica, entrevistas gravadas com questões semi-estruturadas dirigidos à professora de Língua Portuguesa e a alunos pesquisados, análise de documentos, como PPP - Plano Político Pedagógico da escola, Planos de Ensino, Legislação da EJA e embasamentos teóricos referentes à EJA. Não foi possível verificar o plano de ensino, pois, durante o período em que estive na sala de aula, a professora não o apresentou.

A interpretação dos dados baseou-se também em entrevistas as quais garantiram a sustentabilidade do trabalho porque possibilitou a construção das categorias. Por meio das entrevistas foi possível fazer análise dos dados, tomando como referência as informações sobre conceito de leitura, o gosto pela leitura, a importância da leitura na vida dos alunos investigados, as atividades de leituras que estes desenvolvem na sala de aula, a busca autônoma pela leitura, a leitura de obras literárias, os gêneros textuais explorados nas aulas de Língua Portuguesa, as opiniões desses sujeitos sobre a professora, a avaliação aplicada pela professora nas práticas de leitura, o papel da família no desenvolvimento de práticas de leitura realizadas pelos alunos pesquisados e o reflexo dessas práticas nas produções de leitura desenvolvidas na escola.

Com o intuito de explicitar os dados registrados, esta análise foi organizada em duas partes. A primeira terá como foco a professora e a concepção de leitura que norteia o processo de ensino aprendizagem em sala de aula e o cotidiano escolar; já a segunda abordará as concepções de leitura dos alunos da Educação de Jovens e Adultos e as suas práticas pessoais e escolares de leitura para a construção do conhecimento.

Por meio desses aspectos práticos da coleta de dados, será possível depreender a trajetória entre as concepções e práticas de leitura de todos os sujeitos envolvidos nas diferentes dimensões destas práticas, porque são estes que movem e dão vida aos processos educativos.

4.1 LEITURA: FINALIDADE E NECESSIDADE

A seleção deste tema se deve à intenção de se tentar depreender os conceitos de leitura dos sujeitos investigados e a interferência das práticas de leitura desenvolvidas no ambiente escolar na formação do aluno leitor.

Com o intuito de conhecer melhor os sujeitos desta pesquisa, após meses de observação em sala de aula, ocorreu o momento da entrevista, levando em consideração as práticas de leitura e a multiplicidade de contexto disponível em que esses sujeitos se constituem como ser humano nas suas relações com o outro no convívio social.

Para Freire (2008, p. 29), o povo tem um saber na medida em que, participando de uma prática social, faz coisas. Ele ressalta a importância de uma prática democrática e crítica em que a leitura de mundo e a leitura da palavra devem estar dinamicamente juntas e entende que o comando da leitura se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum.

Nesse sentido, o cotidiano doméstico, não faz com que estes sujeitos sejam inferiores ou não tenham conhecimento. Como ressalta Oliveira (2005, p. 105) *em todas as circunstâncias da vida, nas sociedades letradas, artefatos diversificados de leitura estão expostos à espera de um leitor que venha dar significados*. Infere-se daí a relevância das práticas sociais de leitura presentes no cotidiano do indivíduo na sua formação de leitor.

O uso funcional dessas práticas, passando a constituir atividades orientadas por meio da busca do sentido, do significado e do contexto, contribui para se desenvolver a habilidade de codificar a língua escrita e de compreendê-la em seu contexto. Assim, a universalidade do ato de ler provém da capacidade que todos temos de ler, a partir de práticas significativas estimuladas pelo meio em que vivemos.

É importante ressaltar que, por intermédio da leitura, o indivíduo interage com o mundo letrado, mesmo sem estar alfabetizado. Essa interação faz com que o indivíduo adulto pouco escolarizado passe a produzir e reconhecer o sistema de escrita de uma realidade social e venha a construir uma visão reflexiva e crítica da realidade na qual está inserido.

4.2 O PERCURSO DAS AULAS OBSERVADAS

O ponto de partida deste trabalho de pesquisa correspondeu ao conhecimento da situação referente à prática de leitura desenvolvida no cotidiano da sala de aula. Assim,

considerarei fundamental registrar as aulas observadas, partindo a seguir para a análise das falas dos sujeitos pesquisados.

Foram observadas 34 aulas, porém somente algumas serão exploradas na pesquisa, considerando a relevância destas. A seguir, serão apresentados os registros selecionados para análise.

23/08/07

Ao bater o sinal, a professora dirigiu-se para a sala de aula levando consigo oito livros didáticos - *Português e Linguagem – FNDE. Thereza Cochar Magalhães e Willian R. Cereja. Ministério da Educação. Ed. Atual, 2003* - um *micro system* e giz.

Alguns alunos já estavam na sala de aula aguardando a professora. Ao entrar na sala, ela é recebida com risos, brincadeiras e é interceptada por um aluno que pergunta entre risos: “*Professora, que bom. Vamos ouvir música hoje?*” A professora responde que sim, cumprimenta os alunos e estabelece uma conversa sobre assuntos do cotidiano. Como me sentei entre os alunos, ora em um lado e outro da sala, ora no meio, ora na frente, ora atrás, pude observar todos os momentos da aula.

A professora iniciou a aula chamando atenção dos alunos para o conteúdo trabalhado na aula anterior sobre a linguagem verbal e não verbal, instigando-os a estabelecerem a relação entre os textos e os meios comunicativos. Ela discorreu sobre a composição do texto, a intenção do autor, sempre buscando envolver os alunos de forma criativa e participativa. Para isso, ela deu exemplos dos textos a partir das novelas do momento, levando os alunos a participarem ativamente da aula.

Para verificação da aprendizagem, esporadicamente são distribuídos livros didáticos para os alunos, uma vez que estes não possuem esse material. Assim aconteceu nesta aula em que a professora organizou os alunos em grupos e distribuiu livros didáticos, para o desenvolvimento de uma atividade prática. No decorrer dessa atividade, observei que os alunos discutiam entre si, e a professora fazia o papel de mediadora.

Assim que os exercícios foram resolvidos, ela fez a correção, contando com a participação dos alunos. Ao dar continuidade à aula, a professora passou no quadro a seguinte letra da música “Somos quem podemos ser”, do grupo *Engenheiros do Hawaii*.

Um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram que os ventos às vezes erram a direção
E tudo ficou tão claro, um intervalo na escuridão
Uma estrela de brilho raro, um disparo para o coração

A vida imita o vídeo, garotos inventam um novo inglês
Vivendo num país sedento, um momento de embriaguez
Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter
Um dia me disseram quem eram os donos da situação

Sem querer eles me deram as chaves que abrem essa prisão
 E tudo ficou tão claro
 O que era caro ficou comum
 Como um dia depois do outro
 Como um dia comum

A vida imita o vídeo, garotos inventam um novo inglês
 Vivendo num país sedento, um momento de embriaguez
 Somos quem podemos ser
 Sonhos que podemos ter

Um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão
 Sem querer eles me deram as chaves que abrem essa prisão
 Quem ocupa o trono tem culpa
 Quem ocupa o crime também
 Quem duvida da vida tem culpa
 Quem evita a dúvida também tem
 Somos quem podemos ser
 Sonhos que podemos ter

Após os alunos copiarem o texto, a professora colocou a música para os alunos ouvirem e cantarem. A seguir, ela instigou os alunos a construírem os possíveis sentidos do texto a partir da linguagem conotativa, destacando a estrutura do texto, intenção do autor, a linguagem não verbal usada na ilustração, os elementos responsáveis pela textualidade, o gênero, a gramática, enfim, todo o texto e o contexto social, cultural, estético e político. Em seguida perguntou quem gostaria de fazer a leitura expressiva do texto. Sentindo-se intimidados, a maioria não se prontificou em atender à solicitação da professora. Alguns sorriram, outros abaixaram a cabeça, até que uma aluna tomou a iniciativa e começou a ler a letra da música.

Após a leitura em voz alta, a professora tocou mais uma vez a música e um aluno, sorrindo, perguntou se podia dançar, e outro se podia cantar junto. A professora respondeu sorrindo que eles podiam dançar e ou cantar se quisessem e voltou a incentivar a discussão, perguntando aos alunos se eles gostaram da música, se já a tinham ouvido e o que entenderam da letra. Na sua fala, a professora acrescentou que *“o mesmo que se faz com um texto verbal, pode fazer com um texto não verbal”*.

Os alunos são orientados pela professora que, ao ler um texto pela primeira vez, é necessário o uso de um dicionário para solucionar dificuldades de leitura proporcionadas por palavras desconhecidas. No dizer da professora, *“às vezes o texto se torna difícil pelos termos usados que se distanciam do cotidiano do aluno”*.

Um fator importante é que, além do texto verbal, a professora explorou uma imagem - ilustração *Kipper* - usada para ilustrar o texto “Somos quem podemos ser” do livro de literatura. Essa prática da professora proporcionou aos alunos o exercício da linguagem oral, tornando-os mais confiantes a fazer o uso dessa modalidade da língua para expressarem suas opiniões e a se manifestarem em qualquer ambiente.

Emerge, nessa prática, a concepção de linguagem discursiva apontada por Bakhtin (2000, p. 279), para quem *cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.*

A exploração da imagem suscitou outros textos, como a crônica “*Eu sei, mas não devia*” de Marina Colassanti, citada pela professora, gerando, na sala de aula, discussão e reflexão, propiciando diversas possibilidades de interpretação e compreensão.

A fala da professora, quando ela apontou que o mesmo que se faz com um texto verbal se faz com um texto não verbal, possibilitou aos alunos tomarem conhecimento das diferentes manifestações da linguagem, ressaltando que todas as formas de ler são relevantes.

Soares (1998) aborda a leitura não como um ato solitário, mas como interação verbal entre o autor e o leitor, estabelecendo relações do texto e o contexto. Assim, os alunos, estimulados a ler, estabelecem relações com o autor do texto e com o contexto e têm oportunidades significativas de ampliar conhecimentos e desenvolver ideias, atitudes e valores.

Nas aulas observadas, pude constatar que a professora se preocupa em trazer para a sala de aula temas atuais, como a visita do Papa Bento XVI, assuntos políticos, Jogos *Pan-americano*, por exemplo, envolvendo com isso os alunos nas atividades propostas.

Com relação ao uso de dicionário nas atividades de leitura, a professora o considera como uma técnica de leitura que oferece oportunidades para a construção de conhecimentos sobre a língua, pois, ao pesquisar, o aluno absorve informações e tem mais facilidade para entender o texto. Essa prática evidencia que a aquisição do vocabulário faz parte das habilidades necessárias para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

30/08/07

Após cumprimentar os alunos a professora, ZO iniciou a aula fazendo revisão do assunto da aula anterior e, em seguida, dirigiu-se à turma, perguntando “*o que é texto narrativo*”, procurando a participação de todos. Ela apresentou os elementos fundamentais da narração, explicou como deve ser o desfecho do texto, como empregar os recursos argumentativos. Dessa forma, ela possibilitou a integração do grupo e facilitou o crescimento individual e grupal, propiciando a formação de leitores críticos, capazes de melhor compreenderem o mundo em que vivem, participando de forma mais efetiva do mundo letrado.

A professora desenvolveu a aula de uma maneira harmoniosa e interativa, recorrendo a exemplos do cotidiano e a termos coloquiais, como forma de dar oportunidades aos alunos de participarem da leitura com seus conhecimentos de mundo, ideias e pensamentos. Essa forma de desenvolver as atividades pedagógicas na qual a professora exerce o papel de incentivadora e mediadora desperta interesse dos alunos, facilitando o processo de ensino aprendizagem. Nessas práticas, pude constatar que a maioria dos alunos não se sente intimidado ao se manifestar, mesmo diante do riso de alguns colegas.

Vale ressaltar que durante a aula, o aluno RO pede para a professora permissão para contar algo que um amigo dele tinha lhe relatado no início da aula. Assim que termina de relatar o fato, ele pergunta para a professora: “*eu posso chamar isto de narrativa né, professora? Ele me narrou o que tinha acontecido*”. A professora aproveita esse episódio para tentar a levar outros alunos a expressarem suas ideias e opiniões.

Em seguida, a professora passa no quadro a letra da música “*Domingo no Parque*”, de Gilberto Gil, a qual os alunos copiam.

Domingo no Parque

O rei da brincadeira – ê, José.

O rei da confusão – ê, João.

Um trabalhava na feira – ê, José.

Outro na construção – ê, João.

A semana passada, no fim da semana. João resolveu não brigar...

No domingo de tarde saiu apressado, e não foi pra Ribeira jogar.

Capoeira.

Não foi lá pra Ribeira. Foi namorar. O José como sempre no fim da semana guardou a barra e sumiu. Foi fazer no domingo um passeio no parque. Lá perto da Boca do rio. Foi no parque que ele avistou Juliana. Foi que ele viu. Juliana na roda com João. Uma rosa e

um sorvete na mão. Juliana, meu sonho, uma ilusão. Juliana e o amigo João. O espinho da rosa feriu Zé. O sorvete gelou seu coração.
 O sorvete e a rosa – ô, José.
 A rosa e o sorvete – ô, José.
 Oi, dançando no peito – ô, José.
 Do José brincalhão – ô, José.
 O sorvete e a rosa – ô, José.
 A rosa e o sorvete – ô José.
 Oi, girando na mente – ô, José.
 Do José brincalhão – ô José.
 Juliana girando – oi, girando. Oi, na roda gigante – oi, girando.
 Oi, na roda gigante – oi, girando. O amigo João – João
 O sorvete é morango – é vermelho. Oi, girando, e a rosa – é vermelha
 Oi, girando, girando, - é vermelha. Oi, girando, girando – olha a faca!
 Olha o sangue na mão – ê, José.
 Juliana no chão – ê, José.
 Outro corpo caído – ê, José.
 Seu amigo, João – ê José
 Amanhã não tem feira – ê, José.
 Não tem mais construção – ê, João.
 Não tem mais brincadeira – ê, José.
 Não tem mais confusão – ê, João

Enquanto a professora passa o texto no quadro, a aluna RE pergunta para professora: “*o texto é pequeno ou se falta muito ainda pra copiar, porque minha cabeça está girando*”. A professora e os colegas riem, e a professora, bem humorada, brinca com a aluna: “*Hum! É a letra da música que está girando, mas já estou terminando*”.

A professora perguntou para os alunos se eles já tinham ouvido essa música e, em resposta, faz-se silêncio. Ela insiste na pergunta e o faz diretamente para o aluno RF, o qual ele responde que “*não*”. Chamou-me a atenção o fato de a professora ter feito a pergunta direta para o aluno RF. Ao conversar informalmente com ele, fiquei surpresa ao ficar sabendo que é um compositor de músicas estilo *rap*. Segundo o aluno, já compôs 18 músicas e espera um dia gravá-las.

É importante ressaltar a motivação pessoal desse aluno durante os meses em que estive presente em sala de aula. Nesse período, detectei que, em momentos de distração na sala, ele sempre se ocupava ora balbuciando as músicas que havia composto, ora compondo outras letras ou “*relendo para melhorar*”, como ele afirmava. Como pesquisadora, observei a facilidade de o aluno RF participar das aulas por meio da oralidade e também a facilidade de se envolver com a escrita compondo suas músicas. Trata-se, portanto, de um aluno que demonstrou muita desenvoltura ao participar das atividades propostas.



Esse fato nos leva mais uma vez a concordar com Freire (1994, p. 89) no que diz respeito à existência de opressores e oprimidos enquanto classes sociais. Esse autor se posiciona claramente a favor da transformação das condições de existência dos excluídos de qualquer poder econômico, social e político que explora e oprime, dando ênfase ao desenvolvimento cultural e humano dos excluídos na luta por uma sociedade mais democrática.

Isso nos possibilita compreender que, mesmo apresentando limite, a educação pode contribuir para a transformação da sociedade e da existência humana dos dominados e excluídos. Depreende-se da fala do aluno RF a manifestação de um sonho de ainda alcançar o sucesso no mundo da música.

Na sequência da aula, a professora recorda junto com os alunos um incidente que aconteceu no dia anterior, quando, ao se retirar para ir à coordenação pedagógica, um aluno de outra sala entrou na sua sala e roubou a algo de sua bolsa. Ela citou esse fato para justificar a escolha da letra da música “*Domingo no Parque,*” de Gilberto Gil.

Na continuidade da aula, a professora discutiu a letra da música, ressaltando que a sua preferência pelo do texto se devia ao fato de “*oferecer oportunidades de multiplicidade de temas sociais do cotidiano*”.

Ela desenvolveu a aula destacando as características do texto, os personagens, os comportamentos físicos e psicológicos e seus fatores de interferências, entre outros. Os alunos participavam animadamente com liberdade das discussões sobre

o texto, expondo com segurança suas opiniões, estimulados por meio de perguntas e elogios.

A professora ZO perguntou se algum aluno começaria a ler o texto em voz alta, mas nenhum se manifestou. Entreolharam-se, fizeram carinhas de risos, mas não se habilitaram a ler. Diante dessa reação, a professora iniciou a leitura do texto e, em seguida, pediu para um aluno continuar a leitura e, na sequência, outros foram convidados a ler. Após a leitura, partiu-se para a análise do texto por partes.

Percebi que a professora buscou desenvolver nos alunos a capacidade de criticidade e compreensão, por meio da qual a aquisição de conhecimento ocorreu na interação professora e alunos em sala de aula em uma troca de experiência e reflexão também do cotidiano destes.

Observei que alguns alunos encontravam dificuldades para compreender o texto, outros demonstravam preocupação, porém todos participaram, expondo suas opiniões, diante da confiabilidade e segurança que a professora lhes transmitia.



Pude constatar que a calma demonstrada pela professora no desenvolvimento das aulas corroborou com a motivação dos alunos, como se pode depreender do seguinte recorte de fala: *“a professora tem muita paciência”*. No meu entendimento, essa relação professora/ alunos ajuda a ampliar o conhecimento

sobre leitura, já que o trabalho sobre a música acima citada possibilitou a aquisição de capacidades, como a compreensão e a interpretação, por exemplo.

05/09/07

A aula iniciou com um bate papo sobre assuntos do cotidiano apontados pelos alunos e, a seguir, a professora solicitou para que eles abrissem o caderno no texto “Domingo no Parque”, trabalhado na aula anterior e pediu para um aluno ler, usando a leitura do texto como pretexto para atividades gramaticais.

Em seguida, a professora direcionou a leitura do texto para debates, instigando os alunos a refletirem sobre o texto lido, na busca de extrair novas informações. Nas suas participações, uns se revelaram tímidos, outros mais desenvolvidos, porém percebi que todos tiveram a oportunidade de expressar suas ideias e pensamentos.

Vale ressaltar que muitas situações aconteceram de forma inesperada na sala de aula. Nessas situações, a professora como mediadora, assume uma postura na construção de leitor na perspectiva sócio-interacionista sugerida nos PCNs (1998) e, na visão dialógica apreendida por Paulo Freire, conduz as atividades estimulando os alunos, privilegiando a discussão e a reflexão.

É importante ressaltar que o processo de construção e reconstrução desses leitores ocorre por meio de leitura reflexiva acerca de temas atuais vivenciados pelos alunos, como as queimadas, aumento do salário mínimo, entre outros. Não se deve desconsiderar a participação dos alunos na escolha desses temas.

Após trabalhar o texto e todos seus elementos de construção, a professora solicitou dos alunos que, individualmente, criassem vários outros desfechos para o texto. Os alunos envolvidos participaram animadamente, levantando hipóteses, interrogando, dialogando com os colegas e com a professora. No desenvolvimento dessa atividade, a professora ouvia atentamente os alunos, valorizando cada ideia, cada pensamento, motivando com palavras de otimismo: *“Português não é um bicho de sete cabeças. Somos nativos da língua e praticamos leitura todos os dias. Criamos desfecho para os acontecimentos todos os dias, contando algo para as pessoas. Estamos a todos instantes falando”*. A sua fala é interrompida por alguns alunos que expressam: *“Professora, então é falar o ponto de vista”* (NAY); *“Então é fazer o outro aceitar a nossa ideia professora, argumentar com nossa ideia”* (CL); *“É convencer o outro professora”* (LU).

Percebe-se aqui, a importância da linguagem como instrumento na formação do sujeito social ressaltada por Geraldi (1984, p. 43): “através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando. Com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existem antes da fala”.

Como forma de incentivar os alunos e chamar atenção para a construção da situação apresentada, a professora usou frases feitas tomadas de empréstimos de um programa de televisão para jovens, chamado *Malhação*, assim como de outros programas e novelas como: “*Menino bom! Muito bem! Eita! Jesus me segura! Toma conta! Segura naninha!*”, entre outros.

A linguagem, nessa aula, mais do que possibilitar transmissão de informações de um emissor a um receptor, é vista como uma forma de interação humana, conforme assevera Geraldi (1984, p. 43)

Ao continuar a aula, a professora utilizou o livro didático para desenvolver atividades relacionadas ao texto trabalhado. Os alunos, sentados em grupos, discutiram as atividades propostas mediados pela professora caminhando entre as carteiras. Observa-se que, ao verificar as dificuldades de aprendizagem e compreensão apresentadas pelos alunos, ela procura saná-las através da reflexão possibilitando por meio de vários questionamentos, buscando desenvolver a capacidade crítica dos estudantes.

Esta prática parece agradar os alunos, pois eles se envolvem com prazer nas atividades proposta, lançando mãos dos seus conhecimentos prévios por meio de capacidade crítica e dialógica apontada por Bakhtin (1997).

É possível analisar a sequência didática na metodologia de trabalho usada pela professora, fator que considero importante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, especialmente do tema em questão nesta pesquisa.

Ao encerrar a aula, a professora solicitou dos alunos uma redação sobre um dos temas desenvolvidos nas práticas de leitura.

12/09/07

Ao adentrar a sala de aula, percebi que havia apenas sete alunos aos quais perguntei a estes pelos demais colegas. Nas suas respostas, afirmaram que alguns

chegavam tarde, pois trabalham à noite e têm dificuldades de acordar cedo. Nesse dia, a aula transcorreu com a presença apenas de doze alunos.

A professora ZO chegou à sala de aula, cumprimentou os alunos com um “*bom dia*” e lhes perguntou como tinham passado o dia. Chamou atenção do aluno RF por estar com um fone no ouvido e este respondeu que estava ouvindo uma música. Mais uma vez ficou evidente que esse aluno está sempre envolvido com música: ora ouvindo, ora compondo, ora cantando, porém se revela um aluno participativo, demonstrando bom desenvolvimento de letramento.

Em seguida, ela perguntou pela tarefa. Apesar da boa demonstrada pelos alunos na aula anterior no desenvolvimento na atividade proposta em sala de aula, alguns disseram encontrar dificuldade para produzir o texto solicitado pela professora. Destes, apenas dois alunos fizeram a tarefa solicitada pela professora, já outros justificaram não ter tido tempo por causa do trabalho e uma aluna afirmou que havia produzido o texto, todavia o destruiu por considerá-lo errado. As dificuldades reveladas por alguns alunos na prática da produção escrita evidenciaram a necessidade da mediação da professora para o desenvolvimento desta atividade.

Para a aluna que confessou ter rasgado o texto, a professora ponderou que “*não deveria ter rasgado*”, e sim ter trazido o texto mesmo com os possíveis problemas, pois, segundo a professora, “*só aprende quem tenta*”.

Transcrevo a seguir um diálogo ocorrido nessa aula entre a professora e um aluno que havia chegado atrasado:

(RO) - Bom dia professora!

Profa. (ZO) - Boa tarde!

(RO) - A aula vai ser falada?

Profa. (ZO) – A professora olha com ar de risos e pergunta cadê a tarefa?

(RO) – (risos) Um aluno comeu.

Profa. (ZO) – Vou fazer assim com sua nota (risos).

(RO) – Não, professora. Eu sou bom nisto (referindo-se à tarefa). Faço em um minuto.

Profa. (ZO) – Vamos ver...

Ao entrarmos em uma sala, quase sempre, nos deparamos com um quadro de giz ou quadro branco e este, às vezes, passa despercebida aos olhos aprendizes dos alunos ou aos gestos didáticos dos docentes. Isso é verificado no discurso do aluno acima apresentado, quando ele pergunta para a professora se a aula vai ser falada, confirmando que o uso do quadro de giz, material didático permanente na sala de aula, é pouco utilizado na prática pedagógica.

A esse respeito, convém buscar respaldo nas seguintes considerações de Tardif & Lessard:

Desde que a docência moderna existe, ela se realiza numa escola, ou seja, num lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana. Ora, a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. É um espaço sociorganizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas. (TARDIF & LESSARD, 2005: p. 55)

Essas considerações nos levam a compreender a importância da re-significação conceitual e prática do uso do quadro de escrever, ainda que esse recurso venha sendo alvo de críticas, considerado como símbolo de retrocessos e de um tradicionalismo nocivo pedagogicamente para o trabalho docente em virtude da inserção de novas tecnologias comunicacionais e informacionais no ambiente escolar.

Portanto, quando a prática pedagógica desenvolve uma interlocução diferenciada com recursos como o uso do quadro de escrever, sua contribuição é valiosa para o desenvolvimento de letramento na sala de aula.

A continuidade da aula analisada foi direcionada para a leitura dos textos produzidos pelos alunos RE e LEO. A professora solicitou que esses alunos lessem os textos e, em seguida, procedeu-se a exploração do texto, mediada pela professora e com a participação de todos os alunos. Por meio da postura dos alunos, evidenciou-se uma afinidade destes com a prática pedagógica da professora.

Durante a aula, uma aluna fez um comentário sobre um assunto veiculado pela mídia televisada, em relação ao Presidente do Senado Renan Calheiros. Este assunto, que tomou boa parte da aula, despertou grande interesse dos alunos, pois

se interessaram em discutir muito mais o assunto em pauta do que o conteúdo planejado para aquela aula. A professora retomou o assunto da aula, fazendo uma revisão de aspectos relevantes do texto, como ideia principal, composição e outros, promovendo a interação dos alunos. A seguir, ela solicitou que os alunos colocassem em uma folha tópicos de uma redação de no máximo quatro linhas, para a partir daí fazer uma redação. Embora alguns alunos tenham demonstrado uma certa dificuldade, todos demonstraram interesse e procuram desenvolver a atividade proposta.



Observei, na prática pedagógica da professora, táticas de motivação, como estas detectadas em suas falas: *“Escrever é noventa por cento transpiração e dez por cento respiração”*. *“Já pararam pra pensar como as crianças aprendem? Elas não têm medo de desafios”*. *“Escreva. Esquece que é pra professora”*. *“Escreva para você; Depois leia e vai tirando o que achar desnecessário. Não se preocupem”*.

Diante dessas táticas, termo este usado pelo historiador francês Certeau (1994), um aluno perguntou se podia escrever sobre queimadas, tema comum no cotidiano desse aluno, devido a ser, no momento, o foco das mídias nesta região.

Depreende-se desse episódio que os jovens e adultos aqui investigados, com suas histórias e especificidades peculiares, são sujeitos detentores de

conhecimentos diversos e plurais, confrontados com a necessidade de aprender e com a sua efetiva participação em seu mundo.

Segundo Certeau (1994, p. 77),

“Sem retirar nada que seja àquilo que se diz cotidianamente, os relatos de milagres respondem a isso “de lado”, de viés, por um discurso diferente no qual só se pode “crer”- da mesma forma que uma reação ética deve acreditar que a vida não se reduz àquilo que se vê”. (CERTEAU, 1994, p. 77)

Verifiquei, na fala dos alunos, que a mídia, com sua complexidade de informações, tem lhes permitido tecerem saberes na sua prática cotidiana, levando-os a expressarem com naturalidade seus pensamentos.

Ao perceber as dificuldades por parte de alguns alunos referentes à produção do texto anteriormente solicitada, a professora recorreu a um outro tema da apostila do Projeto Beija Flor, elaborada por uma equipe da Secretaria de Educação do Estado, que usa para atividades na sala de aula. Assim que passou a proposta no quadro, ela a explicou, chamando a atenção dos alunos no sentido de serem “*criativos, críticos, realistas*”, deixando-os à vontade para compor os tópicos que havia pedido. Um aluno leu, releu os tópicos que escreveu por várias vezes. Uma aluna fez a atividade, apagou, refez, apagou e ficou pensativa. Outro aluno perguntou para a professora se “*tinha mesmo que fazer os tópicos*”, e assim segue a aula.

Assim que é dado o sinal, a professora encerra a aula dizendo que “*só aprende quem tenta fazer*” e que “*na próxima aula a atividade será recolhida*”.

Compreendo que por meio dessas atividades, sustentadas por uma concepção de leitura interacionista, a professora conseguiu alcançar em parte os objetivos de letramento desses jovens e adultos que vivem e experimentam um determinado ciclo de vida, com especificidade própria.

25/09/07

Assim que cheguei à escola, enquanto aguardava o sinal para o início da aula, tive a oportunidade de conversar com alguns alunos sobre suas expectativas e seus sonhos. Ao dar o sinal, a professora entrou na sala de aula, cumprimentou os alunos, manteve com eles uma conversa informal e, em seguida, perguntou pela tarefa de casa. Observei que um aluno começou a fazer a tarefa na sala de aula e,

ao ser notado, a professora chamou a atenção de todos, dizendo: “*pedi para fazer a tarefa em casa e ninguém fez*”. Uma aluna, porém, argumenta: “*ninguém não professora, eu fiz*” e, aponta outros colegas que também haviam realizado a tarefa.

Ela recolhe a redação, atividade da aula anterior proposta como tarefa e, no sequência, escolhe uma e diz para a turma: “*Vamos por o texto no quadro, ler, corrigir juntos e não precisa ficar com vergonha. Somos todos adultos e à medida que acrescentamos novos significados desenvolvemos nossa capacidade de compreensão e crescemos em conhecimentos*”.

Ela lê o título: “*Chapada dos Guimarães em Chamas*” e passa no quadro no quadro o texto que transcrevi a seguir:

A queimada é utilizada para desmatar ou queimar ou limpar os terrenos com maior rapidez é muito prejudicial, pois além de destruir o nosso parque Nacional muitos animais que neles vivem, a queimada polui o ar de Cuiabá e prejudica, as crianças e os idosos. para que a natureza possa fornecer tudo o que os seres vivos precisam, ela deve ser conservada e cuidada. No entanto o homem não tem dado muita importância a esse fato. Nós devemos utilizar corretamente os recursos naturais (CL).

A professora propôs que, um aluno voluntário fizesse a leitura do texto. A seguir, ela chamou atenção para a necessidade de usar corretamente a pontuação, para que o texto seja entendido por um possível leitor. Ao analisar o texto, a professora observa que as significações são geradas não apenas pelas propriedades formais internas ao texto, mas também pelas condições de produção, circulação e leitura.

É importante ressaltar que a professora procurou articular o texto numa visão ampla de possibilidades para que os alunos buscassem, no texto, outros temas os quais foram sugeridos aleatoriamente, por meio de perguntas, respostas, opiniões e comentários recebidos de forma agradável pela professora.

Segundo os PCNs (2002, p. 78), “*se na sala de aula, o estudante analisa textos com os quais convivem fora da escola, as relações que faz entre os conteúdos disciplinares e sua vivência tornam-se mais significativas*”. Sendo assim, é importante que o professor use estratégias de leitura fundamentadas na ótica interativa da leitura, considerada interessante e favorável à aprendizagem.

Depois da análise do texto do aluno, a professora pediu para um aluno ler novamente o texto, ressaltando que, no dia seguinte, ao ler o mesmo texto, provavelmente encontrará alguns problemas, por isso, se faz necessário ler e reler várias vezes. Em seguida, a professora escolheu outros textos com temas

diferentes propostos pelos alunos e pediu que estes fizessem a leitura. Alguns alunos leram timidamente, outros não, mas todos recebem elogios por parte da professora: “*muito bom!*” “*Que legal!*” “*O que escreveu está muito bom!*” “*Parabéns!*”

Depreende-se da didática usada pela professora que as práticas de leitura não nascem do acaso e nem do autoritarismo. Trata-se de uma ação envolvente, planejada para realmente atender às necessidades, às inquietações e aos desejos dos alunos-leitores aqui investigados.

Como tarefa para a aula seguinte, a professora solicitou que os alunos produzissem uma outra redação a partir do último parágrafo do texto produzido por eles.

09/10/07

Nesse dia, a professora, acompanhada por dois alunos, entrou na sala, cumprimentou os demais alunos, partilhou assuntos pessoais, perguntou ao grupo pelas novidades e, em seguida, recolheu a tarefa e fez leitura silenciosa de alguns textos.

Na sua fala, a aluna NAY informa que escolheu como tema a palavra “*Sol*”. A professora encorajou a aluna a ler o texto para a turma, o que ela fez timidamente, com ar de riso e, após ter concluído a leitura, NAY foi aplaudida pelos colegas. A professora decidiu então passar o texto no quadro, pedindo para que os alunos o copiassem. Transcrevo a seguir o texto produzido pela aluna NAY:

Ao amanhecer e abrir meus olhos eu vi a luz do sol clareando na minha janela. Acordei assustada com a certeza que já era outro dia e eu tinha que ir a escola então pulei da cama e fui me arrumar. O dia estava muito bonito. Foi um dia maravilhoso pra mim (NAY).

No primeiro momento, a professora propiciou aos alunos a compreensão do texto, chamando-lhes atenção para a relevância das condições de produção para a adequação da linguagem. Dessa forma, ela procurou desenvolver neles capacidade necessária para que possam entender as mais variadas situações sociais a que estamos sujeitos neste processo de práticas de leituras.

Na análise que a professora fez dos textos compostos pelos demais alunos, tive a oportunidade de perceber que cada um interagiu com sua bagagem experiencial, seus propósitos, seus conhecimentos de mundo, suas intenções, representações sobre o ato de ler, sobre si mesmo e sobre os outros.

De acordo com a concepção Freireana, a educação será eficaz na medida em que o educando tiver oportunidade de participação livre, criativa e crítica, existindo uma liberdade de ensinar, de aprender, bem como de divulgar o seu pensamento, a sua arte e a sua cultura. Nessa perspectiva de educação, ao produzir um texto, o aluno manifesta sua ideia de preparo, de esforço, de trabalho, ou seja, de fazer e refazer o texto. Nesse processo de aprendizagem, portanto, o indivíduo passivo se transforma em um indivíduo ativo.

Foi no lastro dessa concepção que compreendi o propósito da professora ZO em solicitar dos alunos, como atividade de sala de aula, a produção de um outro texto de livre escolha de no máximo cinco linhas.

Transcrevo a seguir o texto composto por um aluno:

Os recursos naturais como, a água o ar e o serrado devem, ser aproveitados para que não fiquem poluídos colocando em risco a vida das pessoas e também a vida de outros seres (FL).

Pressupõe-se dessa metodologia usada pela professora que o exercício constante da prática de ler e escrever são fundamentais para que os alunos participem das variadas práticas sociais do desempenho da língua, possibilitando a eles uma forma de ampliar seus conhecimentos e dar novos significados à leitura. Dessa forma, eles são incentivados a apreciar e a se valer da leitura como prática de inclusão social.

É interessante ressaltar aqui o relacionamento que se estabelece entre professora e alunos o que torna a sala de aula em um ambiente amistoso, permeado pela amizade afetiva, fazendo com que a aprendizagem flua com mais intensidade, participação e interação entre os sujeitos.

Essas condições de aprendizagem correspondem às proposições defendidas por Soares (2003 p. 38 e 39), para quem o estímulo à prática da leitura e da escrita é um dos caminhos para melhorar o letramento em sala de aula, propiciar o acesso a novas ideias e conhecimentos, a fim de contribuir para o desenvolvimento humano.

Como a sirene anunciou o final da aula, ficaram alguns textos como tarefa de casa para a próxima aula.

16/10/07

Os alunos chegaram à sala de aula e começaram a relatar o seu final de semana. Ao dar o sinal, a professora entrou na sala e, como sempre, cumprimentou os alunos com um bom dia e começou conversar informalmente, perguntando-lhes sobre o final de semana e todos relataram entre risos os acontecidos. Em seguida, ela perguntou sobre a tarefa de casa. Um aluno, entre risos, disse para a professora que era “*segunda feira*” tentando justificar o não cumprimento da tarefa solicitada. Ele ainda acrescenta que como “*houve uma mudança de horário*”, não tinha feito a tarefa.

A professora chamou atenção para “*o compromisso, a responsabilidade e o comprometimento*”, apontando que esses componentes são necessários para que o aluno alcance seus objetivos. Percebe-se que, na medida em que ela propõe caminhos para que o aluno tome decisões, está possibilitando a eles a formação da consciência crítica.

Apesar de a professora chamar a atenção dos alunos sempre que houve necessidade, foi possível constatar que a relação entre eles é em dimensão em que todos ensinam e aprendem juntos, por meio do diálogo e da colaboração. Isso nos faz entender que o diálogo é importante para que todos se sintam parte ativa na construção do conhecimento, enquanto construção coletiva para o processo educativo e possibilita ao professor desvendar melhor e leitura de mundo de seus alunos.

Concluindo esta atividade, a professora se retirou da sala deixando os alunos conversando entre si e retornou trazendo consigo um retroprojektor para dar continuidade à aula. Diante do aparelho empoeirado, a professora justificou a “*falta de uso por parte dos professores que não têm o hábito de utilizá-lo*”.

A professora teve dificuldades para instalar o aparelho, porque a sala não oferece condições para esse fim, como falta de uma mesa para colocar o retroprojektor e apenas uma tomada sem condições de uso. Como a sala possui janelas de ambos os lados, fica livre a parede do fundo, porém a pintura do

ambiente não colabora e também necessitaria de uma extensão. Depois de passados alguns minutos da aula, foi preciso improvisar uma mesa para o uso do retroprojektor e a professora pediu para um aluno buscar uma extensão.

Esse episódio revela as dificuldades que algumas escolas ainda encontram para desenvolver suas atividades pedagógicas, devido a carências dos recursos didáticos.



Sabemos que o uso de retroprojektor e transparências já está há bastante tempo disseminado nas nossas escolas, mas é preciso que o professor verifique as condições antes de preparar sua aula. A esse respeito, houve falha por parte da professora, que deveria ter verificado as condições da sala antes de preparar sua aula.

Diante do imprevisto, a professora recorreu ao “*plano b*” que tomo de seu discurso no momento da entrevista. Assim, ela propõe aos alunos: “*enquanto LU busca a extensão eu vou passar um texto no quadro e vamos dar continuidade à aula*”.

Considerando as dificuldades encontradas na sala de aula, constatei o grau de comprometimento e responsabilidade demonstrado pela professora, pois desenvolveu sua aula com competência, independente dos recursos. Todavia, não se pode desconsiderar que houve falha ao planejar a aula, independente do “*plano b*”, como ela afirmou em sua entrevista.

No quadro negro, a professora passou o seguinte texto e pediu para que os alunos o copiassem.

Havia um menino muito magro que vendia amendoins numa esquina de uma das avenidas de São Paulo. Ele era tão fraquinho, que mal podia carregar a cesta em que estavam os pacotinhos de amendoim. Um dia, na esquina em que ficava um motorista, que vinha em alta velocidade, perdeu a direção. O carro capotou e ficou de rodas para o ar. O menino não pensou duas vezes. Correu para o carro e tirou de lá o motorista, que era um homem corpulento. Carregou-o até a calçada, parou um carro e levou o homem para o hospital. Assim, salvou-lhe a vida.

Considero importante ressaltar a estratégia usada pela professora para trabalhar esse texto valendo-se de uma situação ocorrida na sala de aula. Na oportunidade, ela ressaltou a importância da coerência e da coesão para a construção de sentido do texto, como se pode constatar no recorte de fala a seguir:

(Profa.) Enquanto LU chega com a extensão, vamos à reflexão sobre o que é coerência.

(AV) Coerência é algo que tem sentido professora.

(RF) Como não sou coerente vou sentar aqui do lado.

(Profa.) Olha só! O que RF disse. Já que não sou coerente... Ele é coerente ou não?

(NAY) Tá. Ele ta coerente porque saiu da frente e deixou a aula acontecer normalmente.

(RF) Mas eu disse em tom de ironia.

(ALUNOS) (risos)

(IZ) Eu sabia. Você nunca acerta nada (risos).

(Profa.) Você mirou numa coisa e acertou outra. Isto se chama vozes do discurso.

Neste instante, o aluno chega à sala de aula com a extensão e uma aluna lhe diz:

(SAN) Ai. Você foi coerente. Buscou a extensão lá na CEMAT.

(ALUNOS) Rsrrsr.

A professora, mas uma vez, procurou trabalhar com o retroprojeter, mas foi impossível. Ela então continuou sua aula apesar do impedimento de desenvolver o que havia planejado:

(Profa.) Bom, finalmente vamos continuar. O colega disse que coerência é algo que tenha sentido. Alguém tem outra ideia?

Depois de alguns minutos de silêncio, a professora pergunta e, em seguida, uma aluna se posiciona:

(NAY) Professora, quando eu entendo e respeito à idéia do outro.

Continuando a professora pergunta:

(Profa.) Quem lê o texto?

(RE) Eu, professora.

A metodologia utilizada em sala de aula privilegia o uso significativo da leitura uma vez que recorre à investigação reflexiva, focada na realidade dos alunos, oferecendo a eles possibilidades para criarem suas próprias práticas de leitura e escrita, ampliando, dessa forma, o seu universo de práticas culturais, viabilizando a construção coletiva em sala de aula, para que sejam capazes de se posicionarem com criticidade.

Nas aulas observadas, pude constatar que a professora busca instigar os alunos incentivando-os à leitura, procurando despertar neles o interesse e, destacando a importância dessa prática social para a vida de cada um, como revela o seguinte trecho de sua fala: *“toda leitura deve ter um propósito, ter claro o porquê e para quê. Só se aprende fazendo”*.

Na sequência dessa aula, a professora trabalhou textos retirados da apostila do *Projeto Beija Flor*, propiciando a interação entre o autor e o leitor através da leitura. Percebi que os alunos acompanhavam as aulas com comprometimento.

13/11/07

A professora entrou na sala, cumprimentou os alunos e transmitiu o seguinte comunicado: *“horário das aulas de português mudou e com a mudança vocês só terão aula na próxima semana”*. Em resposta, os alunos aproveitam para questionar a carga horária de Língua Portuguesa. Segundo eles, três aulas de Português é pouco para o curso. A aluna AD argumenta que *“é porque nós somos alunos da Educação de Jovens e Adultos”*. Percebe-se, na fala dessa aluna, uma sensação de discriminação a que se consideram submetidos, apontando a deficiência por serem alunos da EJA.

Embora essa questão de que, em relação às aulas de Língua Portuguesa, a grade escolar não atende às necessidades desses alunos, tem sido percebido na entrevista e também no ambiente escolar que, essa deficiência não desestimula

esses alunos, uma vez que eles revelam satisfação pela suas conquistas aos bancos escolares.

Na sequência, a professora pediu para que os alunos abrissem a apostila em coesão textual (I), perguntando “*quem gostaria de ler*” o seguinte texto:

É sabido que o sistema do Império Romano dependia da escravidão, sobretudo para a produção agrícola. É sabido ainda que a população escrava era recrutada principalmente entre prisioneiros de guerra. Em vista disso, a pacificação das fronteiras fez diminuir consideravelmente a população escrava. Como o sistema não podia prescindir da mão-de-obra escrava, foi necessário encontrar outra forma de manter inalterada essa população.

A aluna LUZ prontamente se apresentou para fazer a leitura e, em seguida, a professora leu o texto novamente, agora por partes, destacando a importância do vocabulário para a construção de sentido do texto.

Durante a explicação da professora, os alunos ficam atentos e participam da aula apresentando suas opiniões, ideias e pensamentos, pois o assunto provocou uma boa discussão na sala. O comentário dos alunos revela que eles participam ativamente do seu cotidiano, pois sempre buscam relacionar os assuntos discutidos em sala com fatos do seu dia-a-dia.

A seguir, a professora pediu para que os alunos produzissem um texto com as seguintes palavras: elo, encarar, ligação, amanhecer, dia, frente, palavras retiradas de uma atividade desenvolvida na sala de aula. Trata-se de uma didática voltada para a reflexão.

Durante a execução da atividade, os alunos demonstraram uma certa dificuldade, exigindo da professora mais clareza a respeito da proposta, da qual ela fez a mediação, caminhando entre as carteiras questionando, corrigindo os problemas, dando sugestões, tecendo elogios. Conforme eles iam terminando a atividade, traziam-na para ela ler, enquanto os outros, concentrados, elaboravam seus textos. Uma aluna, empolgada, anunciou em voz alta: “*acho que terminei*” e, entregou para professora o seguinte texto com o título de Brisa:

Com absoluta certeza de que o dia vai amanhecer ensolarado vou gritar bem alto de felicidade em frente ao portão e fazer uma ligação com meu elo (EDIL).

A professora leu o texto silenciosamente, elogiou a aluna e perguntou: “*todos terminaram?*” Da sua carteira, o aluno (RF) balbucia algumas palavras por várias

vezes, outro reclama quando a professora pergunta se terminaram, dizendo: *“professora, assim a senhora está tirando minha concentração”*, e outro demonstra preocupado com a possibilidade de se deparar com a prática de redação em concurso: *“concurso tem redação?”*

Quando todos terminaram, a professora pediu para cada aluno ler o texto para a sala e foi instigando as várias possibilidades de abordagem do texto. Posso afirmar que foi comovente ouvir a leitura dos textos que eles produziram, uns com mais desenvoltura outros menos, uns em voz bem alta, outros lendo quase silenciosamente, mas todos entusiasmados com o seu texto.

Compreendo que esse tipo de atividade proporciona ao aluno a habilidade de desenvolver texto com coerência, pois a união das ideias apresentadas deve ocorrer respeitando-se a unidade de sentido entre os elementos descritos e inscritos no texto.

Segundo Geraldi (1997), os textos escritos na escola mantêm vínculos com toda a experiência trazida pelos alunos de suas comunidades discursivas. Porém, estas ideias e opiniões devem ser direcionadas com coerência.

Quanto à preocupação demonstrada pelo aluno a respeito da redação em concursos, a professora respondeu que *“depende do concurso, mas não deve ter medo, pois a redação não é um bicho, mas depende de que o aluno busque ler, entender, interpretar, analisar o texto e o contexto para adquirir competências, pois assim ele poderá desenvolver uma boa redação”*. Na sua fala, a professora procurava sempre estimular os alunos a *“expressar suas ideias e pensamentos sem medo. Seja comunicando ou escrevendo”*.

Constata-se, no discurso da professora, uma concepção de que, através da linguagem oral e escrita, o aluno consegue organizar o pensamento, articular e encadear suas ideias com clareza.

Finalizando a aula, um aluno perguntou para a professora o que era incidente, e ela aproveitou a situação solicitou que os alunos, como tarefa, pesquisassem *“não só incidente, mas também a palavra acidente e trazer na próxima aula”*, salientando ainda que *“é bom aprender a pesquisar para desenvolver a capacidade de compreensão, tirar as dúvidas e não só pegar pronto”*.

Depreendi dessa situação vivenciada que a prática da professora se desenvolve a partir de muitas situações que emergem no cotidiano do ambiente escolar.

Em conversa informal, a maioria dos alunos atribuiu avaliação positiva às aulas de Língua Portuguesa ao ponto de alguns afirmarem que só veem à escola pelo incentivo das destas aulas.

Isso ficou confirmado na observação da rotina da sala de aula em que pude detectar que, após as aulas de Língua Portuguesa, alguns em sua minoria vão para casa, como se as demais aulas não fossem interessantes ou não tivessem significado para a sua vida escolar. Não foram raras às vezes em que, ao retornar para casa depois de ter observado mais uma aula de Língua Portuguesa, fui acompanhada até o portão de saída por alunos, sujeitos da minha pesquisa, que já estavam indo embora, apesar de ainda não ter encerrado o período das aulas.

Fica evidente no discurso dos alunos que há educadores que ainda não criaram uma dinâmica metodológica que venha ao encontro dos anseios do educando.

20/11/07

Como nas demais aulas, a professora cumprimentou os alunos e pediu para abrirem o caderno no texto da aula anterior. Em seguida, caminhou entre as carteiras, olhando e lendo os textos, apontando problemas no texto, como o uso de pleonasma: *“Toda vez que falo grito, não preciso dizer grito alto, pois se grito já diz que é alto; encarar de frente, alguém consegue encarar de trás; certeza já é absoluta”*. Dessa forma, ela foi identificando os problemas, com a participação dos alunos.

O desenvolvimento dessa atividade não difere das estratégias usadas pela professora nas aulas anteriores, pois sempre direciona a leitura dos textos para debates, instigando os alunos a refletirem sobre o texto, a fim de extrair novas informações e a expressarem seus pontos de vista. A participação dos alunos sempre transcorria de forma descontraída, como se pode observar no seguinte recorte de fala de uns alunos: *“professora, mas a gente pode falar para gritar baixo ou gritar bem baixinho”*, e outro complementou: *“alguém pode encarar de trás, professora”*.

Nessa ocasião, ela não possibilitou alongamento da conversa, solicitando que os alunos colaborassem com a aula, pois ela havia feito uma cirurgia nos dentes e estava sentindo muita dor.

Continuou a aula, discorrendo sobre pleonasma vicioso e o pleonasma literário, passando exemplos no quadro, como este trecho de um poema de Fernando Pessoa: “*Ó mar salgado, quanto do teu sal são lágrimas de Portugal*”. Com a participação dos alunos, escreveu no quadro exemplos de pleonasma vicioso, como: “*subir para cima*”, “*sair para fora*”, entre outros. Uma aluna perguntou para a professora “quando é que se usa a palavra absoluta”. Em resposta a esta pergunta, a professora respondeu: “*depende do contexto ou quando se tem certeza de algo*”.

Ainda nessa aula a professora perguntou para os alunos sobre a pesquisa acerca das palavras *incidente* e *acidente*. Inferi da fala de alguns alunos um certo descompromisso com a sua formação ao se justificarem alegando falta de tempo, esquecimento e preguiça. A professora chamou atenção dos alunos a respeito do compromisso e da responsabilidade e na oralidade buscou, juntamente com os alunos, as acepções das palavras acima citadas.

Na sua fala, o aluno CL disse que, para ele, “*acidente é uma coisa inevitável e incidente é uma coisa imprevisível, ou que a gente não espera e acontece*”. Partindo dessa definição, os alunos sentiram motivados e começaram a participar mais da aula, Essa atividade despertou curiosidade a respeito de outras palavras, como “*emergência e imergência*”, “*infração e inflação*” entre outras. Entendemos que essa construção coletiva é uma ferramenta muito importante para a prática do letramento.

Embora a atividade não fosse desenvolvida com o intuito de valer como nota, uma aluna perguntou para a professora qual seria “*o dia da prova*”. A professora informou a data e o conteúdo da prova e citou as páginas do livro didático Português e Linguagem – FNDE. Thereza Cochar Magalhães e Willian R. Cereja, Ministério da Educação. Ed. Atual, 2003 e de literatura que deveriam ser estudadas para esse fim. Estas páginas citada pela professora, chega às mãos do aluno por meio de cópias pago por eles. Os alunos precisam fotocopiar para poderem estudar já que não dispõem do livro. Na sua fala, a professora alertou os alunos, dizendo: “*minha prova, vocês já sabem. São duas folhas e custam trinta centavos. Ah! E tem uma redação básica*”.

Alguns alunos demonstram preocupados com a prova de Biologia e também com o pagamento da prova de Português. Perguntei para a professora por que os

alunos pagavam pela prova, e ela me respondeu que *“na escola não tem como fotocopiar e passar no quadro fica ruim para os alunos, assim, é preciso que os alunos paguem”*.

Antes de encerrar a aula, a professora falou para os alunos sobre a Semana Cultural que iria acontecer na escola na qual os alunos estariam envolvidos com diversos tipos de trabalhos. Ela incentivou o empreendedorismo, sugerindo que os alunos apresentassem trabalhos nessa área e que qualquer dúvida os alunos deveriam procurá-la. Para motivá-los, a professora disse que *“a participação ajudará com dois pontos na nota bimestral”*. Diante dessa proposta, os alunos manifestaram interesse em participar do evento apresentando sugestões para a amostra relacionadas às suas experiências do fazer cotidiano.

Percebe-se que a participação dos alunos nesse evento, além da apresentação do trabalho, será um quesito somatório para avaliação. Vale ressaltar o aspecto positivo desse incentivo a essa participação dos alunos pelo fato de que também terão a oportunidade dar visibilidades às suas atitudes e competências.

25/09/08

A professora entrou na sala de aula elogiando os alunos pela apresentação na Semana Cultural e ressaltou que a aula seria a partir de uma avaliação dessa atividade. Segundo ela, os alunos apresentaram a *“um ótimo trabalho, estava perfeito e estou feliz por ter a participação de quase todos os alunos”*. Os alunos se sentiram lisonjeados e, empolgados começaram a falar sobre o trabalho desenvolvido. A professora, juntamente com os alunos, comentou sobre os trabalhos apresentados, incentivando-os dizendo que *“o objetivo do trabalho foi desenvolver a criatividade e empreendedorismo, e trabalhar para o crescimento é estar dispostos, e motivados para vencer o mundo do mercado que é muito competitivo”*.

Ela agradeceu a participação de todos e chamou atenção dos alunos que não compareceram, mencionando a importância da presença para contribuir na nota bimestral.

Percebe-se que, nesse contexto, a avaliação é usada com um aspecto negativo para os alunos que não participaram da atividade extraclasse desenvolvida na

escola e uma alerta para a relevância da participação nesses tipos de atividades. Ela deu oportunidade para os alunos falarem da sua participação, da experiência adquirida no desenvolvimento do trabalho e da contribuição dessa atividade na vida deles.

Em seguida, a professora passou no quadro um texto pesquisado na internet e pediu para que os alunos copiassem, favorecendo com essa atividade a aprendizagem da escrita e da intertextualidade, um dos recursos importantes para a construção de sentido do texto.

Privatização do Hino Nacional

Num posto do Ipiranga às margens plácidas
De um volvo heroico Brahma retubante,
Skol da liberdade, em Rider fúlgidos,
Brilhou no Shell da pátria nesse instante

Se o Knorr dessa igualdade
Conseguimos conquistar com o braço Ford,
Em teu Seiko, ó liberdade,
Desafia o nosso peito a Microsoft!

Ó Parmalat, Mastercard Salve a Sharp !
Amil, um sonho intenso, um rádio Philips
De amor e Lufthansa à terra desce,
Se em teu formoso céu, risonho Olympikus,
A imagem do Bradesco resplandece.

Gillete pela própria natureza ,
És belo, Escort impávido colosso,
E o teu futuro espelha essa Grendene.

Cerpa gelada ,
Entre outras mil, É Suvinil, Compag amada!
Do Philco deste sollo és mãe Doril,
Coca-Cola , Bombril.

No primeiro momento, a professora pediu que alguns alunos lessem o texto em voz alta. Percebi que o emprego das palavras tornou a leitura prazerosa. Em seguida, a professora procedeu ao estudo da linguagem do texto, considerando o seu contexto e resgatando a intenção do autor.

Tive a oportunidade de, nessa aula, presenciar o envolvimento dos alunos na leitura do texto por ser este, um texto prazeroso, mas também percebi, uma certa dificuldade de interpretação por ser a meu ver, um texto complexo. O ato de ler, segundo Paulo Freire (2008, p. 11) “*se antecipa e se alonga na inteligência do*

mundo”. Para tanto, faz-se fundamental uma interação entre o texto, o contexto e o sujeito-leitor.

Posso afirmar que, ao inserir na sua prática pedagógica uma pluralidade textual, a professora promove nos alunos o desenvolvimento de uma postura crítica, possibilitando-lhes ler e escrever não apenas o essencial para sua vida, mas também desenvolver capacidade de expandir seus conhecimentos diante da complexidade das relações sociais da vida.

Seguindo a aula, a professora trabalhou fonologia, utilizando o livro didático *Português e Linguagem – FNDE. Thereza Cochar Magalhães e Willian R. Cereja, Ministério da Educação. Ed. Atual, 2003*. Para verificação da aprendizagem, ela passou uma atividade no quadro e, após corrigi-la, encerrou a aula.

29/09/08

A professora iniciou a aula fazendo revisão de conteúdos e, em seguida, falou para os alunos que tinha um texto retirado da internet para ser trabalhado na sala de aula. Portanto, precisavam fotocopiar. Um aluno se responsabilizou para tirar as cópias, enquanto isso, a professora falou sobre a segunda amostra cultural de Linguagem e Ciências Humanas, apontando que *“é a retomada aos anos 50, 60 e 70, época polêmica e dos movimentos e, serão abordados os seguintes temas: política, costumes, vestiários, literatura, sexualidades entre outros”*.

Os alunos demonstraram interesse em participar do evento, comentando os temas. A professora orientou sobre a abordagem do tema a ser escolhido, dando destaque para a importância da criatividade e do cuidado com a redação.

Em seguida, a professora deu continuidade à aula, perguntando para os alunos *“o que é texto”*. Diante algumas respostas, ela mostrou uma imagem tirada da revista Educação, Ano 11, número 125, com o tema do artigo o poder criador da linguagem, a fim de instigar a liberação de linguagem e o desenvolvimento de pensamento com o objetivo de desenvolver a capacidade da leitura e da escrita. Ressaltou que *“para dissertar sobre um texto é preciso defender a sua opinião com argumentos coerentes e ter uma linguagem clara”*.

Concomitante, a professora falou sobre os títulos das redações colocadas nas provas de vestibular e orientou quanto aos cuidados que precisa ter para construir

um texto, informando que “*dissertar é contar em detalhes um assunto ou um objeto. É defender sua ideia. É argumentar. Descrição é expor ideias sobre um assunto. É ter ponto de vistas. É argumentação*”. Assim, ela incentivou afirmando que “*a linguagem permite criar as realidades que queremos*” e ressaltou “*por meio da linguagem o homem expressa oralmente e por escrito suas ideias e pensamentos, assim, escrever é treinar constantemente*”.

Depreende-se dessa fala da professora uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Sobre essa concepção da linguagem, Geraldi (1984, p. 43) assevera que a língua é considerada como código capaz de transmitir ao receptor uma mensagem.

É possível afirmar que a preocupação da professora é no sentido de levar o aluno a ter ideia e conhecimento antes da escrita. A forma como ela trabalha a questão da argumentação, parece não visar ao convencimento, mas sim à exposição de ideia ou à tomada de uma posição.

Assim que o aluno chegou com as cópias do texto solicitado, a professora as distribuiu para a classe. Alguns alunos tiveram que formar dupla, pois não tinham condições para tirar cópias.

Tratava-se da letra de um *rap*, que tem por título “*Tô ouvindo alguém me chamar*”, de Mano Brown, faixa do álbum *Sobrevivendo no inferno*, do grupo Racionais MC’s. A professora perguntou para os alunos se algum conhecia o grupo MC’s, se já tinham ouvido algum *rap* do grupo e alguns responderam que “sim” citando outros. Os alunos participaram com interesse e motivação principalmente pelo ritmo da música.

Eis um trecho do texto:

“Aí mano, o Guina mandou isso aqui pra você!”
 Tô ouvindo alguém gritar meu nome
 Parece um mano meu, é voz de homem
 Eu não consigo ver quem me chama
 É tipo a voz do Guina
 Não, não, não, o Guina tá em cana
 Será? Ouvi dizer que morreu, sei lá!
 Última vez que eu o vi, eu lembro até que eu não quis ir, ele foi
 Parceria forte aqui era nós dois...
 (O texto continua)

Após entregar o texto, a professora passou para o momento da leitura, insistindo que algum aluno começasse a ler o texto: “*Quem vai começar ler?*”

Vamos pessoal, colabora. Não precisa ficar com vergonha. Pode ler no ritmo de rap”. Como os alunos não tomaram iniciativa, ela falou: “*vou começar a leitura, porém, quero a participação de todos na leitura*”. No estilo da música, a professora começou lendo logo seguida pelos alunos.

Embora fosse um texto longo, percebi que os alunos se interessaram pela letra da música e fizeram a leitura no estilo *rap*. Foi interessante ver a motivação despertada nestes alunos pela leitura do texto, pois, mesmo tímidos, durante a leitura eles iam se soltando naturalmente. Assim que fizeram a leitura expressiva, a professora deu ênfase à contextualização, a vários elementos de construção e a relação do conteúdo com a vida do cidadão, partindo de questionamentos acerca da tipologia do texto e do espaço social ocupado pelo texto.

Segundo os PCNs (1998, p. 48) “*Ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos reguladores e constitutivos do gênero, quanto das particularidades do texto selecionado*”.

Em suma, esse texto possibilitou momentos de discussão e reflexão na sala de aula, envolvendo a maioria dos alunos em uma participação coletiva, e uma minoria em um diálogo com o colega. O texto suscitou vários temas como: as drogas, sexo, violência, entre outros, fenômeno universal que atinge, indistintamente, homens e mulheres, em qualquer etapa da vida, independente de religião e classe social. Despertou ainda outros temas, como desigualdades sociais, auto-estima e outros. Em virtude de o texto ser aberto a uma diversidade de assuntos, ficou para dar continuidade à aula do dia seguinte.

06/10/08

Neste dia, cheguei mais cedo, entrei na sala de aula e comecei a conversar com um aluno. Perguntei para ele por que havia parado de estudar e, o seu retorno aos bancos escolares. Em seguida, uma aluna se aproximou, mais um outro, e assim, por meio de perguntas, foram participando da conversa informal, contando sua história de vida. Entres esses alunos, alguns, ao relatarem os motivos que os levaram a desistir de estudar, demonstraram em seus discursos arrependimento por ter parado. Falaram das dificuldades enfrentadas para dar continuidade aos

estudos, porém se envaideciam ao dizerem que estavam concluindo o 2º o 3º ano do Ensino Médio.

Dado o sinal, a professora adentrou a sala de aula, cumprimentou os alunos e, ao passar os olhos pela sala, percebeu que havia um aluno novo. Esse fato chamou a atenção da turma: *“pessoal, qual é a regra para receber uma pessoa nova na sala?”* Os alunos responderam: *“apresentação pessoal”*. Ela acrescentou: *“e tem que dizer um verso de uma poesia ou um poema. A aula de português tem que ter literatura, amor e prazer”*.

O aluno, timidamente, se levantou, falou o seu nome e informou que havia mudado para o período noturno, *“porque estou trabalhando e, como está no final do ano eu não quero reprovar. Ah! Professora eu vou faltar bastante, pois sou consultor em uma empresa e viajo muito”*.

Após a apresentação, os alunos cobraram a poesia. Ele ficou vermelho, porém, com ajuda da turma, recitou *“Batatinha quando nasce”* e *“Quando eu era pequenino”*. A seguir, ele foi aplaudido pela turma.

Aproveito esse espaço para delinear o perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, tomando como referência os dados apontados no período da observação. No período de observação, verifiquei que alguns alunos raramente comparecem às aulas, e alguns desaparecem sem aviso prévio, como ficou comprovado na fala desse aluno. A maioria dos alunos da Educação de Jovens e Adultos pertence às camadas populares, alguns apresentam uma passagem curta pela escola e, quando retornam para os bancos escolares, vêm em busca de dar continuidade ao seu processo inicial de escolarização, porém precisam trabalhar. E, quando encontram trabalho, acabam distanciando da escola ou levando as aulas com muita dificuldade, como verifiquei nesta pesquisa.

Dando continuidade à aula, a professora pegou o poema *Autopsicografia*, de Fernando Pessoa, e, antes de passá-lo no quadro, disse para os alunos: *“revisando pessoal, texto é tudo que tem um enunciado, um sentido concreto. Para terminar um texto tem que concluir todo o contexto. Nada que o autor escreve é por acaso, mas tem um significado. Isto é só para recordar, pois conhecimento não se guarda numa gaveta, mas devemos estar com eles o tempo todo”*.

Assim que passou o poema no quadro, ela falou sobre o autor do texto, de sua paixão por ele, procurando despertar nos alunos o interesse não só pelo autor, mas pela literatura de poemas de outros autores.

Autopsicografia

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que lêem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.

Mesmo diante da empolgação da professora, percebi que nesse dia os alunos participaram muito pouco da aula, ficando mais atentos à fala da professora. Pareciam estar cansados talvez em consequência dos transtornos provocado pela mudança de sala que ocorreu no início da aula.

Nesse contexto, a professora ressaltou que é necessário saber ler nas entrelinhas e acrescentou que a interação entre o leitor e o autor se dá por meio da leitura do texto.

A esse respeito, Val ressalta que:

“Ler nas entrelinhas” é a capacidade de produzir inferências, compreender os subentendidos, “os não ditos”, à realização de operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas no texto (2006, p.21).

Percebendo que as atividades planejadas para essa aula não foram ao encontro dos anseios dos alunos, a professora criou uma estratégia para animar a turma, chamando atenção destes para o assunto do momento: processo de eleição para o mandato de 2008 - 2º turno.

Esse assunto foi de grande valia para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Mediados pela professora, os alunos participaram com interesse, dando

sugestões e opiniões sobre os debates, discutindo sobre as possibilidades de alianças políticas, falando das propostas dos governos. Um dos assuntos de maior influência foi a necessidade de resgatar a dança do Siriri e Cururu - tradições cuiabanas - uma das metas do prefeito atual.

Enquanto os alunos falavam sobre política, a professora passava no quadro o conteúdo planejado sobre adjunto adnominal e adverbial, pedindo para os alunos copiarem. Assim que eles copiaram, ela passou vários exemplos procurando envolver os alunos no conteúdo gramatical, instigando-os por meio de perguntas.

Um aluno cita como exemplo a frase: *“Professora, e aquela frase se você não pode com o inimigo, junte-se a ele”*. A professora responde: *“Hum. Que ser humano é este que abre mãos de seus objetivos, de seus ideais, personalidade mesmo sabendo que esta pessoa vai contra o que ele pensa; juntar-se aos inimigos para derrubar eles. Cadê a ética”*. Aponta ainda: *“até na guerra tem que ter ética”*. O aluno ainda insiste: *“Professora, mas na guerra tem espionagem e isto é juntar-se a eles”*. Ela confirma: *“Com certeza”* e fala para o aluno: *“tem que fazer o que diz a frase: Plante uma árvore, tenha um filho e escreva um livro. Isto sim são coisas que uma pessoa tem que fazer. Eu já plantei uma árvore e já tive filho, só falta escrever um livro”*, e continua explorando a gramática com a participação dos alunos, aproveitando as frases ditas por eles.

Nesse dia, os alunos foram dispensados mais cedo em virtude de uma reunião, ficando o poema para ser retomado na próxima aula.

09/10/08

A professora entrou na sala, trazendo o livro didático *Português e Linguagem – FNDE de Thereza Cochar Magalhães e Willian R. Cereja, do Ministério da Educação, Ed. Atual, 2003*. Após colocar o livro sobre a mesa, deu início à aula, informando para os alunos *“a aula vai ser sobre os poemas de Fernando Pessoa. Sou apaixonada por ele”*. Em seguida, pediu para os alunos abrirem o caderno no poema da aula anterior, Autopsicografia, solicitando que um aluno lesse o texto. Os demais acompanharam a leitura em silêncio.

Depois da leitura do texto, a professora acompanhou os alunos na interpretação do texto, trabalhando a estrutura, a sequência dos enunciados, o desfecho do texto,

levando os alunos a refletir sobre as funções da literatura e as relações entre a obra literária e a realidade. Segundo a professora, “*nem sempre o que está escrito nos poemas, nas letras de músicas, etc., é o que realmente o poeta está sentido*”. Percebi que os alunos demonstraram entusiasmo pela aula, participando com suas ideias e pensamentos.

Não resta dúvida de que as grandes dificuldades de compreensão que alguns apresentam não são enfrentadas como limites para o desenvolvimento da prática de leitura. Pelo contrário, são encarados como desafios que não os impedem de se esforçarem para satisfazer sua necessidade de compreender e aprender coisas novas.

Tive a oportunidade de observar trocas de experiências promovidas pela professora na socialização dos saberes, oferecendo condições aos alunos de compreenderem a realidade a que estão expostos, a partir dos conteúdos ensinados, contribuindo dessa forma para que eles possam superar os problemas surgidos no seu cotidiano.

Em seguida, a professora abriu o livro didático e, por meio de leituras em outros poemas, levou os alunos a produzirem análise, promovendo absorção do conhecimento e assegurando a formação intelectual destes. Sabemos que, para isso, é necessário que as relações cotidianas sejam dinâmicas e significativas.

13/10/08

A professora entrou na sala, cumprimentou os alunos e, após uma conversa informal, abriu o livro didático *Gramática Pedagógica, de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Matos, Ed. Saraiva, 1997*, o qual ela usa como material de apoio para o desenvolvimento de suas aulas. Este livro didático foi adquirido pela professora em uma livraria.

É importante destacar que, além do livro didático, a professora trabalha com impressos alternativos, material que contribui para a prática de letramento e desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Na sala de aula, somente uma aluna possui o livro didático.

A professora pediu atenção da turma e disse que ia ditar o texto *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias para eles copiarem. Eis o texto:

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar - sozinho, à noite -
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

É interessante ressaltar as observações dos alunos enquanto a professora fez o ditado. Pude constatar que, ao escrever, os alunos interagem com a professora a respeito da grafia de algumas palavras do texto como:

(EDIL) Como escreve gorjeiam, professora? É “J ou G”;

(NAY) Professora! Isto aqui caiu na prova, né?

(LEO) Professora, várzeas é com Z?

Ao ditar “*tem palmeiras*”, ela pergunta para os alunos quando é que a palavra *tem* é acentuada.

(RF) Quando é um verbo de intensidade, professora.

Outras palavras surgiram:

(FL) Isto é um Hino Nacional, professora?

(RE) Que poema lindo!

(BE) Professora, como escreve cismar? É com X?

((LUZ) Professora, isso é um soneto?

(VA) Lá tem acento professora?

Antes de a professora responder a aluna (P) fala:

(P) Tem porque é advérbio.

Enquanto ela ditava, as perguntas que iam surgindo era devolvida com outra pergunta, desenvolvendo assim a aprendizagem num processo interativo. Algumas eram respondidas de imediato na interação professora e alunos, outras que exigiam o uso do quadro e uma análise mais explicativa, foram respondidas no término do ditado em conjunto com os alunos. Após o ditado, prevaleceu o desenvolvimento da literatura.

A leitura do poema foi feita pela professora. Ela levantou alguns questionamentos sobre o poema, sobre o autor, sobre Romantismo, sobre o significado da palavra “Exílio”, entre outras. A partir da fala dos alunos, a professora desenvolveu a aula, buscando despertar nos alunos o interesse pela leitura de poema, para melhor compreensão das ideias, análise e interpretação.

16/10/08

A professora adentrou a sala de aula com o livro didático *Português e Linguagem – FNDE de Thereza Cochar Magalhães e Willian R. Cereja, do Ministério da Educação, Ed. Atual, 2003* cumprimentou os alunos e lhes perguntou se estavam animados, falando que a não estava bem. Em resposta, uma aluna disse: “*Então, Dispensa nós, professora. Vamos embora. A senhora não está bem*”. A professora responde que não.

Em seguida, ela convidou os alunos a retomar ao texto *Canção do Exílio*, da aula anterior e pergunta: “*Quem vai ler ou quem vai declamar com aquele jeitinho*”. Quando a professora diz “aquele jeitinho” ela refere-se á leitura feita com “*entonação, gesticulação e respeitando a pontuação que o texto requer*”.

Solé (1998, p. 23) ressalta que “ler significa aprender a se considerar competente para a realização das tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem”. Assim, ler pressupõe não só interpretar,

mas também, e, sobretudo, compreender, pois é nesse processo que se forma o leitor.

Observei a ação dos alunos na sala de aula, quando perguntado pela professora quem gostaria de ler o texto. EDIL e AD fizeram a leitura individualmente, declamando baixinho, quase que balbuciando. SI levantou-se, foi à frente do quadro de giz e fez a leitura declamando, como fora solicitada pela professora. Os demais alunos acompanharam a leitura.

A aluna fez a leitura acompanhada de gestos, entonação e pontuação, recebendo as palmas dos demais alunos e elogio da professora. “*Quem vai ser o próximo*”, perguntou a professora. LEO, 54 anos, a aluna mais velha da sala de aula, vai à frente e fez a leitura um pouco embaraçada, mas com gestos, entonação e pontuação. Como na reação à leitura da aluna anterior, ela também foi aplaudida e a professora fez os elogios. Outros alunos também leram o poema. Embora o texto fosse o mesmo, eles se sentiam empolgados para a leitura, motivados pelos colegas e pela professora.

Essa prática levou-me a entender que a relação professora e aluno, aluno e aluno, no contexto da sala de aula, é importante no processo de socialização e de aprendizagem, e contribui no enfrentamento dos desafios teóricos e práticos posto no contexto da sala de aula.

Após alguns alunos lerem o texto, a professora mudou a estratégia pedindo para os alunos lerem em forma de jogral, ou seja, dividiu o texto e cada um leu uma parte. A professora afirmou que essa estratégia de leitura é uma maneira de representar e que por meio dela é possível também ter acesso a novas ideias e conhecimentos, essenciais para o desenvolvimento humano, porque promove a interação.

É relevante ressaltar a postura da professora em relação ao discurso do aluno FL na aula anterior. Quando ele perguntou se o poema era um Hino Nacional, a professora pergunta para o aluno em qual parte ele achou parecido e elogia o aluno por ter percebido a “*intertextualidade que Gonçalves Dias quis fazer*”.

Evidentemente, a intertextualidade ocorre em diversas áreas do conhecimento e está ligada ao “*conhecimento de mundo*”. Ela constitui da produção do sentido e deve ser compartilhado entre textos expressos por diferentes linguagens.

A seguir, a professora propôs uma atividade em equipe, formada por três alunos que tiveram liberdade de escolher os pares. Os grupos desafiados a fazer análise e interpretação, deveriam discutir e escrever sobre o que entenderam do texto e depois apresentar o resultado aos demais colegas. No desenvolvimento da atividade, a professora ia de grupo em grupo auxiliando, questionando o emprego de alguns termos, pontuação, dando segurança aos alunos. Dado um tempo para a atividade, os grupos foram à frente e expuseram o resultado da atividade de análise e interpretação. Antes de finalizar a aula, ela passou atividades gramaticais sobre conjunções, da apostila que ela utiliza, elaborada pelo Projeto Beija Flor e falou que seriam corrigidos na próxima aula.



16/10/08

Como nas aulas anteriores, a professora entrou na sala, cumprimentou os alunos e perguntou se estava tudo bem. Foi recebida pela aluna LEO, que falou: *“professora, eu fiz uma poesia para a senhora. Poesia não; fiz um acróstico, mas está com a professora de história”*. A professora interrogou: *“Ah! Por quê? Eu quero ver”*. A aluna respondeu: *“depois eu vou pegar para a senhora”*.

Continuando a aula, a professora falou para os alunos que precisava marcar *“uma provinha”* e, a seguir, falou sobre a integração de outra Amostra Cultural que haveria na escola. Apontou os temas que seriam desenvolvidos na amostra

como: “*Os anos 56 até os dias atuais, Bossa Nova, MPB, Direta Já, Literatura, Impitimam do Collor e Movimento Hippi*”, e perguntou: “*com que professora vocês estão para a amostra?*” Eles responderam que “*queríamos a senhora, mas a professora de história já falou aí, ficamos com ela*”. Os assuntos a serem abordados interessaram os alunos que, pediram sugestões da professora e também deram opiniões. Após algumas ideias e sugestões, a professora chamou a atenção dos alunos dizendo que na próxima aula voltariam a discutir a esse respeito.

Seguiu a aula, fazendo a correção das atividades gramaticais da aula anterior juntamente com os alunos. Quando surgiam dúvidas, ela escrevia no quadro e, com a participação dos alunos, procurava encontrar as respostas.

Observo que a atenção na correção das atividades por parte dos alunos é geral, mas poucos participam com as respostas. Após a correção, a professora revisou toda a gramática apresentada nessa atividade, com a participação dos alunos. Um aluno demonstrou gostar da atividade se expressando: “*Acabou professora? Estava muito bom*”. A professora responde que “*sim*”.

Nesse momento, uma aluna se interessa por rima e pergunta: “*professora, o que é rima?*”? A professora explicou escrevendo algumas palavras no quadro e disse: “*Não sei o que tem a ver conjunção com rima, mas tudo bem. Tirei sua dúvida?*” (risos).

Entre os exemplos sobre rima apresentados pela professora para a aluna, destaquei uma que despertou discussão na sala. “*Eu sinto uma dor, mas é de amor*”. A professora aproveitou a oportunidade para abordar os sentimentos amor e dor e ainda explicou sobre conjunções e orações.

Aqui a prática da professora é percebida como uma prática criativa de interação, pois, aproveitando uma situação presente na sala de aula advinda do anseio de uma aluna em relação à rima, a professora norteia sua aula como um espaço para respostas, novas interpretações e, conseqüentemente, aquisição de outros conhecimentos que, confrontados com os dos alunos, podem proporcionar novas descobertas e suscitar novos conhecimentos.

Em seguida, ela passou no quadro o poema de Luís de Camões:

Amor é fogo que arde sem se ver

Amor é fogo que arde sem se ver;

É ferida que dói e não se sente;

É um contentamento descontente;

É dor que desatina sem doer;

É um não querer mais que bem querer;
É solitário andar por entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É cuidar que se ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Na sequência, a professora explorou o poema valorizando as vozes presentes no texto, levando os alunos a refletirem sobre o contexto linguístico e cultural, assim como sobre o processo de criação e recriação de textos.

É importante ressaltar as oportunidades que suscitou este poema para outros temas do cotidiano dos alunos, como o texto bíblico o amor é sofredor, a morte de uma adolescente divulgada na mídia, a vinda do cantor Ney Matogrosso a Cuiabá, preconceito, gerando uma rica discussão na valorização das vozes dos alunos e fechando com a opinião da professora, a qual encerrou a aula pedindo para os alunos lerem Casimiro de Abreu: “*Meus oito anos*”.

A professora procurou envolver seus alunos na diversidade de temas e textos, proporcionando momentos de reflexão e entretenimento, de forma a ampliar o conhecimento de mundo, relacionada à produção textual.



Nesta pesquisa, tive a oportunidade de me deparar com uma professora compromissada com a Educação de Jovens e Adultos, como ela demonstrou não só no seu discurso, mas também no exercício da sua prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Na tentativa de propiciar uma interação do fazer pedagógico com concepções teóricas metodológicas atuais, ela se propõe a promover a participação dos alunos em diversas práticas de letramento significativas para a formação deles.

4.3 REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA NO DISCURSO DA PROFESSORA

4.3.1 Conceção e importância de leitura

O ponto de partida desta pesquisa qualitativa corresponde ao conhecimento do ambiente onde se desencadearam processos de leitura por meio da observação e do momento da entrevista.

Na busca de compreender o mundo em que o indivíduo vive, cria formas de agir e se comunicar com os outros, construindo saberes que lhes possibilitem determinadas formas de inserção no mundo através da participação social e da compreensão de novas experiências, formando uma nova teoria daquilo que é pretendido e criando concepções na forma de compreender o mundo que o cerca.

Gadotti (1992, p. 155) ressalta que, enquanto o homem é conduzido pelo mundo, ele pode criar ao redor dele um outro mundo. Entretanto, ele entende que ler significa antes de mais nada interpretar o mundo por meio da ação transformadora dos homens. Embuída desse pensamento iniciei a entrevista, perguntando à professora a sua concepção de leitura.

Ler pra mim é entender é compreender de forma crítica é interpretar e aí são coisas bem distintas (Profa. ZO).

É possível verificar que o conceito de leitura da professora ZO é direcionado pela concepção sócio- interacionista de leitura, segundo a qual ler é mais que decifrar códigos. Em seu discurso na sala de aula, essa professora exprime que ler é viajar no texto, é deixar as ideias fluírem para desenvolver outros pensamentos, é dialogar consigo e com os outros, pois, à medida que os indivíduos conhecem novos objetos e pessoas, vivem novas situações e relações, confrontam pontos de vistas e modos de ação sobre a realidade, ampliam e

transformam os sentidos construindo novas formas de compreensão da vida e de ação sobre a realidade e poderão persuadir e defender seus pontos de vista por meio de argumentos, fazendo acreditar que sua opinião é correta.

Portanto, no dizer da professora ZO, a leitura é um ato sócio-interativo e de compreensão de mundo, pois, mediante a diversidade de leitura, o aluno entra em contato com outra experiência e assim vai construindo, reconstruindo e ampliando seu conhecimento de si e do mundo. Entretanto, o aluno sozinho não é o sujeito da sua aprendizagem, pois, junto ao outro no convívio social, aprende e desenvolve seus valores, linguagem e o próprio conhecimento.

Na prática pedagógica da professora investigada, percebe-se que ela direciona os alunos à reflexão, incentivando-os sempre a compreenderem a importância da leitura, afirmando que essa prática está presente em todas as atividades da vida cotidiana. Nas suas falas, ela ressalta que, para formar leitores, é essencial a aproximação, o gosto pela leitura a qual não pode ser colocada para o aluno como uma obrigação, mas como um ato de tomada de consciência, a fim de despertar nele o prazer pela leitura, para que a aquisição de conhecimentos possa interferir na mudança de suas atitudes. Ainda ressalta que a leitura propicia novas formas de ideias e conhecimentos fundamentais para que o homem tenha condições de se desenvolver no seu cotidiano.

No dizer de Freire (2008, p. 44 e 45), a atitude de sujeito curioso e crítico é fundamental, pois, ao desenvolvê-la, ele é estimulado enquanto sujeito do conhecimento desafiado pelo objeto a ser conhecido.

Na entrevista, perguntei para a professora se ela considera importante ler.

Bom, não é a toa que sou professora de Língua Portuguesa. Ler é tudo na vida. Como eu leio um semáforo, uma propaganda, um quadro, uma novela que eu estou assistindo? Leitura é tudo. Quem não lê não vive. É muito importante. Ler não é um bicho de sete cabeças. Somos nativos da língua. Praticamos todos os dias. Através da leitura adquirimos mais conhecimentos e cultura, podemos argumentar com nossas idéias, nossas opiniões. É ser cidadão consciente. É ser crítico (Profa. ZO).

Em sua resposta, a professora inicia seu discurso apontando sua escolha na formação acadêmica e aborda as diferentes leituras propiciadas pelos diferentes gêneros textuais numa perspectiva interacionista da linguagem. Porém, em seu discurso, ela se contradiz quando expressa que “*quem não lê não vive*” recaindo no modelo tradicional, o qual apregoa que, por meio da linguagem articulada e sistematizada, o homem organiza seu pensamento.

Nesta concepção, a linguagem é desvinculada do contexto sócio-histórico e tem como foco de aprendizagem da leitura o objeto e, não o sujeito que aprende. Segundo Geraldi

(1984), pela ótica da concepção tradicional de linguagem, julga-se que o indivíduo que não se expressa adequadamente não pensa, privilegiando as camadas sociais e econômicas mais favorecidas.

A professora ressalta ainda em sua fala que a leitura é um ato cultural e que a aproximação do aluno desses tipos de leitura favorece a construção contínua de aquisição de novos conhecimentos e desenvolve uma postura crítica que lhe possibilita ler não apenas o essencial para sua vida, mas também desenvolver a capacidade de expandir seus conhecimentos diante da complexidade das relações sociais da vida. Por meio da leitura, nos informamos e formamos ao mesmo tempo, tornando-nos cidadãos conscientes.

A propósito, perguntei para a professora se ela acha importante a leitura para os alunos da Educação de Jovens e Adultos a esta altura da vida e por quê.

Sempre. Depois do término da EJA para os alunos... A leitura é importante em todos os pontos, em todos os níveis de ensino, em toda idade... em toda fase da vida. É através da leitura que você se informa que você conhece que você viaja... A leitura é fundamental (Profa. ZO).

A professora compreende que a leitura é um ato social e prático de fundamental importância em toda fase da vida. Ressalta que, ao praticar a leitura, o leitor viaja na imaginação, ou seja, ao conceber ideias e sonhos, ele amplia seus conhecimentos e situa-se no mundo letrado.

A respeito da leitura como prática social que envolve habilidades, atitudes e gestos para a consecução de novas aprendizagens, perguntei à professora o que ela considera essencial para formar leitores.

Aproximação, o gosto pela leitura. Ela não pode jamais ser colocada para o aluno como uma obrigação, uma coisa imposta. Você tem que ganhar o aluno pelo prazer que é ler e depois dessa leitura a aquisição de conhecimentos. A partir do momento que ele entende isso, que ao término de um livro ou de um artigo ou de uma reportagem ele adquiriu conhecimento que vai mudar a vida dele, aí sim começa, o aluno começa a sentir prazer na leitura (Profa. ZO).

Para a professora, é fundamental que a leitura seja uma atividade essencialmente significativa, proposta com finalidades definidas e em um contexto que tenha sentido para o leitor, permitindo que este realize suas previsões, selecione e antecipe sobre o escrito, fazendo a compreensão acontecer.

A esse respeito, Chartier (2000, p. 14) ressalta que *para incitar à leitura, é preciso evitar duas posições extremas: seja considerar como dignos de serem lidos somente os textos e os gêneros canônicos da cultura clássica, seja ao contrário, tomar todas as leituras como equivalentes*. Para esse pesquisador, portanto, há de se considerar que não há livros bons ou

ruins, mas é preciso que se crie estratégia para que estes venham a contribuir para o incentivo à leitura.

Partindo da concepção de leitura como uma atividade significativa, perguntei à professora qual a finalidade da Educação de Jovens e Adultos:

É trazer para este meio, para o meio da sociedade as pessoas que por um motivo ou outro não tiveram oportunidade de cursar um Ensino Fundamental ou um Ensino Médio quando realmente era fase era idade. É fazer um resgate dessas pessoas que estão, assim, à margem da sociedade por não ter conhecimento didático mesmo (Profa. ZO).

A professora ressalta que a Educação de Jovens e Adultos tem por finalidade trazer aos bancos escolares as pessoas que se afastaram da escola por um motivo qualquer, assim como aqueles que iniciaram sua trajetória escolar nessa fase da vida, para se integrar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas não podem participar plenamente dela porque não têm acesso à cultura letrada.

4.3.2 O gosto e apreciação pela leitura

A leitura como algo prazeroso oferece ao indivíduo oportunidades de percepção e faz com que o homem se torne cada vez mais apto a estar no mundo e a compreender não só as informações explícitas, mas também as implícitas naquilo que ouve e lê no sistema em que está inserido e assim ampliar sua visão de mundo, o seu horizonte de expectativas.

Nesse entrelaçamento de assuntos, perguntei à professora se, no decorrer da sua formação escolar, ela teve contato com livros e quais lhe marcaram mais.

Durante a faculdade eu tive que ler muito até por ser uma faculdade de Letras. Os livros que eu li (risos)... Todos (risos) os que foram pedidos pelos professores. O que me apaixonou foi Eça de Queirós, Machado de Assis - dispensa qualquer tipo de comentário – Graça Aranha, Carlos Drummond, nossa! Todos. É até um pecado eu não citar alguns. Ah! Mais um... Fernando Pessoa, eu tenho que falar dele, por favor! Conheci... Foi, durante a minha vida acadêmica, eu conheci Fernando Pessoa e sou encantada por ele até hoje. Os que mais me marcaram foram: Aparição de José Saramago, O Crime do Padre Amaro de Eça de Queiroz... (Profa. ZO).

Depreende-se do discurso da professora que ela teve a oportunidade de acesso aos clássicos da Literatura tanto brasileira como de Portugal durante os anos da sua formação acadêmica. Porém, em sua prática pedagógica no período da minha observação em sala de aula, raramente foi indicada a leitura desses clássicos para os alunos, apesar de ela trabalhar textos literários.

Indaguei à professora o que a estimula a ler.

É uma necessidade que eu tenho... Primeiramente, em ler e conhecer e aí depois dessa minha necessidade os meus alunos (Profa. ZO).

Para ser leitor é preciso desejar e esse desejo se observa na fala da professora quando ela enfatiza a necessidade de uma prática sustentada pela responsabilidade e compromisso, a fim de propiciar e ampliar o processo de formação de leitores.

Essa prática de leitura deve estar presente em todas as fases da vida do indivíduo, pois, ao se apropriar de novos conhecimentos, ele está sempre aprendendo e descobrindo coisas novas, garantindo a sua sobrevivência e a integração social como ser participativo, crítico e criativo.

Nesse contexto, perguntei para professora qual foi seu primeiro contato com a leitura:

Hoje eu estou assim meio saudosíssima. Vi um clip da minha época, então estou meio assim... e com esta pergunta eu me lembro (risos) de umas coisas muito engraçadas que aconteciam em casa, era que minha mãe falava assim... era caso de discussão mesmo entre minha mãe e meu pai: as coisas que não podiam faltar em minha casa de jeito nenhum: livro (risos)..., leite e cebola (risos). Então... muitos, livros e... eu me lembro que nós tínhamos uma estantezinha na sala que tinha livros. Infelizmente a minha mãe, meu pai nunca teve este hábito de leitura para mim, mas ela incentivava, ela colocava ali. Eu me lembro que na sexta ou sétima série, na escola Caetano de Albuquerque em Poconé, eu ganhei prêmio por uma redação que fiz e foi publicado na época numa revista. É... então, eu fui muito incentivada à leitura (Profa. ZO).

A família desta professora teve participação efetiva em sua formação leitora, embora não participando diretamente por meio de práticas de leitura de textos. Mas o fato de prover o ambiente da casa com livros demonstra que seus pais tinham consciência da importância deles na formação dos filhos.

Percebe-se então que a leitura faz parte do universo dessa professora desde criança, como revela em sua fala. Perguntei-lhe então com que frequência ela lê.

Leio. Leio bastante. Adoro ler (Profa. ZO).

Pode-se inferir da fala da professora que, para ela, leitura é à base da construção do conhecimento. Assim, para formar leitores, é preciso ter paixão e cultivar o hábito pela leitura, como se pode depreender do discurso dela quando ela diz gostar de ler, demonstrando como uma atividade ativa e de paixão a qual reflete no desenvolvimento de sua prática pedagógica em sala de aula.

O ato de ler é revelado pela professora ZO quando pergunto quais os livros que ela tem lido:

Ultimamente eu li Augusto Cury, é... deixa-me ver: Nunca Desista de Seus Sonhos. Pensei que não me interessaria por se tratar de uma literatura de autoconhecimento, de... que serve para levantar a autoestima. Surpreendi-me, pois me reconheci em vários momentos desse texto e, cada vez que eu termino de ler esse, ou um outro livro eu falo: poxa! Esse é o livro que mais amei (risos). (Profa. ZO).

Observa-se que, a princípio, a professora tem seu foco voltado para o texto como uma simples leitura, declarando que não teria interesse por se tratar de uma literatura de autoajuda. Entretanto, ao ler, ela realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação, dando significado ao texto. Ao estabelecer relações com autor por meio do texto, ela amplia seus horizontes através e sobre leitura.

Segundo Chartier (2001, p. 243) [...] *as leituras são sempre plurais, são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos*. Portanto, [...] *é preciso insistir-se sobre o que há de criador e de distinto na leitura*.

Entendendo que a leitura amplia nossos conhecimentos, pois nela podemos encontrar informações novas e outras vivências que nos enriquecem, perguntei à professora se a leitura faz diferença na vida do indivíduo.

Eu acredito que faça diferença, sim. Mas é preciso que ele seja incentivado. O incentivo à leitura é muito importante. Mas eu também tenho experiência com meus filhos. Eu tenho dois filhos. A minha menina sempre amou a leitura de uma maneira assim inacreditável. Ela lê muito. Ela já conhece todos os clássicos. Ela gosta da literatura... é... Sidney Sheldon, já o meu filho que foi criado no mesmo meio, que foi incentivado da mesma maneira, simplesmente não gosta de ler. Então, é uma coisa assim que você fica sem saber o que aconteceu (Profa. ZO).

Entende-se que, quando um aluno se desenvolve em uma família que valoriza a leitura, há maiores possibilidades de ele se tornar leitor também, pois ele participa, desde a mais tenra idade de eventos de leitura e é motivado pela ideia de que a leitura é algo importante para a vida e para o seu futuro. Nesse contexto, percebe-se, na fala da professora, a importância da motivação à leitura para a vida do aluno e revela uma preocupação, citando exemplo do próprio filho que não gosta de ler.

Nunes (1999, p 193) ressalta que a *importância ética da leitura está no seu valor de descoberta e de renovação para a nossa experiência intelectual e moral*. Sendo assim, não há fórmula pronta para formar leitores, pois cada pessoa tem uma trajetória diferente com relação a sua formação leitora. Portanto, cabe ao professor e à escola propiciar eventos que possam preparar leitores capazes de agir com autonomia e criticidade.

4.3.3 Literatura na prática docente

Há mais de um século que a escola vem desempenhando a missão de ensinar o indivíduo a amar os livros e a conviver com eles, uma vez que a leitura permite entender melhor o mundo à nossa volta e a nós mesmos e a reconhecer o lugar que ocupamos no mundo. A leitura possibilita abrir outros mundos e novos conhecimentos, oportunizando que o leitor dialogue com diferentes culturas. Quanto maior o contato com a Literatura, maior a possibilidade de o leitor compreender as sutilezas do texto e de trazer para a sua realidade situações sugeridas pelos autores. A utilização de textos literários como recurso pedagógico pode ser enriquecida e potencializada pela qualidade das intervenções do educador.

Entendendo que o ato da leitura abre novas perspectivas críticas à realidade sobre o ensino da leitura, perguntei à professora o seu conceito de literatura.

Literatura antigamente era uma simples arte de escrever bem. Hoje, literatura é muito mais que isso. Além de ser a arte da palavra ela é permeada pela polissemia – vários sentidos – e pela polifonia – vários sons. Então é a arte de dizer o que se quer de uma maneira especial. É você observar o belo, você... confrontar pensamentos de uma determinada época da humanidade e por ai vai (risos). Expressar toda uma ideologia, todo um pensamento (Profa. ZO).

Para a professora, a literatura, antes, era considerada apenas uma arte de representar, ou seja, tinha a função de descrever como as coisas efetivamente aconteciam. Hoje, a função da literatura possibilita oportunidades de explorar os pensamentos, emitir ideias, perceber uma obra a partir do horizonte mais restrito de sua expectativa literária quanto do horizonte mais amplo de sua experiência de vida.

A professora (ZO) entende que, diferentemente de outros textos, os gêneros literários são imortais, pois retratam “*determinada época da humanidade*”, não eximindo o texto de apresentar aspectos da ideologia. Ela entende que o texto literário apresenta pluralidade de sentidos. Segundo Bordini e Aguiar (1993, p.15), *a riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre com outros textos.*

A obra literária, no dizer de Lajolo (1995, p. 58), *abrange diferentes formas de expressão, e cumpre novos papéis na vida do homem e da coletividade; a força da palavra é a forma de simbolizar o mundo e o lugar das pessoas no mundo. É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção e leitura que instaura a natureza literária do texto.*

Nesse segmento, indaguei à professora se ela trabalha com livros de literatura.

Embora nós tenhamos muitos livros aqui dentro na escola, infelizmente, no ano de 2008 a biblioteca... isto não aconteceu. Estávamos divididos entre duas escolas por causa da reforma do colégio Cesário Neto, então... não teve possibilidade de abrir a biblioteca (Profa. ZO).

Percebe-se nesse recorte de fala que o acesso aos livros de literatura depende do acesso à biblioteca. Em virtude de a escola estar passando por reformas, os alunos não puderam ler clássicos da nossa literatura. Isso eu posso confirmar, pois, durante o período observado, os alunos não foram à biblioteca, a não ser no momento da minha entrevista. Porém, vale ressaltar que tiveram acesso a uma variedade de gêneros textuais, como poemas, sátira, letras de músicas, imagens, entre outros trabalhados no desenvolvimento da prática pedagógica, na tentativa de provocar o gosto pela leitura literária.

Procurando entender melhor as práticas de leitura na sala de aula, perguntei como é realizado o trabalho com os livros de literatura e se os alunos sentem dificuldades para o desenvolvimento dessa prática:

Como eu disse antes é difícil trabalhar com estes livros também por falta do tempo dos alunos e por falta de dinheiro, mas procuro fazer resumos, pesquisas, é... fragmentos e ainda com filmes que tenham... que sejam baseado em obras literárias. Nos anos anteriores, o que eu pude perceber é que os alunos sentem uma dificuldade tremenda ao ler um livro. Eles se preocupam com a quantidade de folhas, eles chegam a perguntar se este livro não tem figura, eles já acham cansativos e o aluno da EJA é... ele trabalha, né, o dia inteiro e vem pra aula já nos últimos suspiros somente pra ter aula mesmo. Eles têm uma dificuldade imensa com a leitura. Aproveitando uma experiência que eu achei muito agradável foi agora com a minissérie Capitu que a Globo apresentou e isto despertou o interesse e o olhar de vários alunos. Muitos alunos chegaram e perguntaram: professora, o que é aquilo? Como que é? Ah! Eu não entendi nada. Eu acho que para eu entender o que está se passando na Capitu eu vou ter que ler o livro inteirinho. Eu Falei nossa! Maravilhoso isso. É a resposta do meu trabalho pedagógico (Profa. ZO).

A professora mais uma vez em seu discurso aponta algumas dificuldades para se trabalhar com a literatura, como a falta de tempo e a situação financeira dos alunos. Afirma que os alunos têm muita dificuldade para fazer uma leitura, confirmando que esses indivíduos não foram instruídos quanto à importância do ato de ler e muito menos buscar por si só essa prática. É no cotidiano da escola que as concepções de leitura ganham vida. Logo, é de responsabilidade também da escola, especialmente dos professores, despertarem seus alunos para a importância da leitura.

Embora os alunos encontrem dificuldades para o desenvolvimento da prática de leitura, ela relata uma postura dos alunos advinda por meio da mídia televisada, o que demonstra que é por meio da motivação que estes alunos encontram significados no momento da leitura.

É interessante notar a diferença que a professora manifesta entre aula de literatura e quando os alunos “*vêm somente para ter aula mesmo*”, depois de um dia cansativo no trabalho. Essa prática confirma algumas pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos em que se relacionam educação e trabalho. Essas pesquisas apontam que, nesta modalidade de ensino, muitos alunos buscam os bancos escolares para sanar suas necessidades imediatas, na busca de inserção/reinserção profissional. O conceito de educação de jovens e adultos se move na medida em que a realidade faz algumas exigências em relação à sensibilidade e à competência dos educadores.

Em relação à leitura e sua popularização, Zilberman ressalta que:

para a leitura ser um hábito estável e regular entre pessoas pertencentes aos grupos sociais de menor poder aquisitivo, é preciso que exista uma literatura popular, vale dizer, um tipo de produção cultural caracterizada pelos seguintes aspectos: um conjunto de obras em que foram reconhecidas qualidades artísticas e que, sendo difundido por meio da escrita e dos canais disponíveis de divulgação (gráficas, editoriais, imprensa), é apreciado por aqueles segmentos da sociedade. (ZILBERMAN, 1991, P. 29).

Cabe aqui ressaltar que a leitura, enquanto prática social exige do educador, tomada de decisão com coerência, eficácia e clareza do objeto que se quer alcançar e isso é percebido na ação da professora ZO, na forma que ela desenvolve as atividades pedagógicas na sala de aula.

4.3.4 O planejamento da leitura para o desenvolvimento do letramento

Segundo Libâneo (1994, p. 222), planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. É uma atividade que orienta a tomada de decisão em relação às situações docentes de ensino e aprendizagem tendo em vistas alcançar resultados possíveis.

Todas as etapas do conjunto de decisões que o professor deve tomar em sala de aula, como objetivos, conteúdos e procedimentos estão contempladas no planejamento.

A prática do professor deve representar o eixo central de sua formação continuada, uma vez que, a partir dela e dos problemas que emergem na sala de aula, o conhecimento teórico torna-se significativo enquanto instrumento primordial na reflexão do seu fazer pedagógico.

Portanto, para que a prática educativa do professor seja orientada com mais eficácia e organização, é preciso que o professor planeje suas aulas, processo este imprescindível em

todos os níveis da ação de um educador, pois assim sua prática profissional não estará diminuída diante das possíveis dificuldades que encontrar ao elaborar o seu material didático.

Considerando o planejamento como instrumento de guia para a ação da prática docente, indaguei à professora como ela planeja as atividades de leitura visto que, para promover o desenvolvimento do indivíduo ou de algo, é preciso se organizar:

Eu procuro conhecer os meus alunos no primeiro momento, ver quais são as ansiedades deles, o que eles precisam saber de leitura, aí sim, tento escolher os textos por estes requisitos. Assim, quando eu vou para sala de aula eu já sei o que vou dar. Então porque que eu tenho que abrir um caderno pra eu ver lá o que eu escrevi o que planejei uns minutos antes, um dia antes, a noite anterior? Agora, o que acontece várias vezes é já ter planejado alguma coisa, chegar à sala de aula os alunos... por exemplo: planejei para tal dia correção de tarefa. Nenhum aluno fez a tarefa, eu não vou corrigir tarefas somente para dar as respostas. Então aí, eu sempre apelo para o plano b, mas até o plano b, tem que ta já planejado porque, se não vai de um jeito se faz do outro. Dentro do planejamento maior que eu faço durante o ano, eu sei o que eu tenho que dar nos bimestres. Então estou vendo lá o que vou dar e dando uma sequência. Um dia antes da minha aula eu pergunto: aonde que eu parei? O que estou falando? O que eu vou dar? É uma coisa meio automática (risos). Depois de 10 anos, você já começa a criar uns calinhos que te possibilita estas coisas, o que também não é exatamente o correto fazer, mas tem dado certo (Profa. ZO).

O processo de planejamento consiste em preparar, organizar, criar e estruturar o ensino por meio do pensamento do profissional. Verifica-se, no discurso da professora, que ela tem conhecimento e necessidade de um planejamento. Entretanto, é crucial compreender a maneira como a professora realiza e efetiva o seu planejamento, tendo em mente o fato de que suas crenças, valores e experiências modelam suas percepções, ações e tomadas de decisão no contexto pedagógico.

Segundo a professora, ao planejar o material de leitura, uma das primeiras preocupações é elaborar critérios metodológicos de seleção para a construção do significado da leitura, começando pelo conhecimento do aluno e partindo para seus interesses e anseios. Vale ressaltar que, suas aulas são dinâmicas, segue sequência, além das situações que acontecem de forma inesperada na sala de aula, confirmando que, apesar de que o plano de aula esteja sistematizado, pode ser flexibilizado e dinâmico, dependendo da amplitude do conhecimento sobre o tema, da criatividade e da percepção que o professor tem do contexto da turma.

Na concepção de planejar a partir de realidade dos alunos, Perrenoud assevera que:

A escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz é uma tábula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, “muitas coisas”, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente. [...] Trabalhar a partir das representações dos alunos não consiste em fazê-las expressarem-se, para desvalorizá-las imediatamente. O importante é dar-lhes regularmente direitos na aula, interessar-se por elas, tentar compreender suas raízes e sua forma de coerência, não se surpreender se elas surgirem novamente, quando as julgávamos ultrapassadas (PERRENOUD, p. 28).

De acordo com o autor, quando o aluno chega à escola, ele já trás consigo uma bagagem de conhecimentos que precisa ser refinada e, para isso, é preciso estimulá-lo, desafiando-os a ler criticamente, sensibilizá-los para que tenha um olhar mais aprofundado e diferenciado da leitura. Por isso, compreendemos que a função docente exige uma série de condutas como: compromisso, responsabilidade, consciência e conhecimento de que o planejamento e a elaboração de material não podem estar dissociados, pois no processo de ensino e aprendizagem uma complementa a outra, mas para isto é preciso partir da realidade.

Ainda a respeito da leitura, interroguei a professora quais os critérios usados para selecionar os textos para as atividades de leitura:

Por exemplo: se eu vou trabalhar um assunto que fale sobre linguagem verbal e não verbal, vou buscar nestes textos propagandas, outdoors que exemplifiquem bem esse exemplo de textos verbal ou não verbal (Profa. ZO).

É possível depreender da fala da professora uma inter-relação entre a prática e a variedade de gêneros de leitura do cotidiano do aluno, por meio de suportes e espaços que propiciem atividades de leitura. Dessa forma, ela oportuniza a interação entre o objeto estudado e os alunos, destacando a importância da seleção de textos como fator determinante para o sucesso desta atividade. Embora a professora fale da interação entre textos relacionados a propagandas e outdoors, no cotidiano da sala de aula não foi presenciada essa prática.

Chartier, Clesse e Hébrard (1996, p. 112 e 113) acentuam que *toda atividade do cotidiano escolar põe em jogo uma capacidade de compreensão mais geral, necessária tanto para as instruções quanto para o material utilizado que se pretende e, em relação às outras situações escolares em que se deve ler a compreensão do texto não é um fim, pretendido por si mesmo, mas o meio para outras tarefas.*

Mais uma vez, pergunto à professora que material ela consulta para as atividades de leitura.

Sempre alguma coisa que vai suprir a necessidade da turma. Que tenha... Que seja objeto de interesse para a turma (Profa. ZO).

A professora não cita os nomes dos materiais consultados por ela para as atividades de leitura, mas revela que procura direcionar sempre ao interesse do aluno.

Quando perguntada com que frequência ela faz as atividades de leitura com os alunos, ela responde:

Eu procuro inserir os textos, as leituras em quase todas as minhas aulas. O que fica a desejar nas minhas aulas é realmente a leitura de textos, de obras literárias. Uma por falta de tempo em que os alunos dizem que são trabalhadores e não têm tempo para leitura e outro motivo por falta de dinheiro para a compra do livro (Profa. ZO).

Embora a professora tenha afirmado que há uma lacuna com relação aos textos literários, pude observar que, na condução de suas aulas a leitura se faz presente em quase todas as aulas, com diversidades de textos como poesias, poemas, imagens, letras de músicas, entre outros. É importante ressaltar que a professora demonstra, em sua prática, ter conhecimento das modalidades de textos assim como de obra literárias e aponta as dificuldades de trabalhar com essa modalidade de texto, tendo em vista a condição financeira do aluno e a falta de tempo.

O fato de ela afirmar que, por serem trabalhadores e não terem tempo para a leitura de textos literários põe em destaque uma concepção de que jovens e adultos não necessitam de um saber erudito e que, por conta do trabalho, precisam de saberes mais pragmáticos.

Não podemos desconsiderar que a formação do leitor está associada à cultura na qual está inserido. Assim, se ele não possui acesso à variedade de gêneros literários em sua família ou comunidade, a escola deve oferecer as possibilidades de expansão das suas práticas de leitura. Não é possível somente esperar pelo interesse que os alunos possam vir a demonstrar.

Sobre esse assunto, Chartier (2000, p. 14) ressalta que o caminho é, pois, estreito, mas fundamental, e deve conduzir as próprias práticas, desde leituras indignas, selvagens, até uma relação mais enriquecedora com obras profundas e densas.

No período de observação, tive a oportunidade de constatar que a professora procura motivar seus alunos para que eles possam manter contato com um universo mais diversificado de leitura como também de obras literárias, a fim de ampliar seus horizontes.

Ainda com relação ao planejamento, perguntei à professora se ela planeja as aulas sozinhas ou em grupo.

Infelizmente sozinha. Infelizmente mesmo, porque o ideal seria que todos os professores tivessem oportunidade, tempo suficiente de sentar e conversar sobre os temas das aulas, sobre os textos para que ocorressem a tão famosa e desejada interdisciplinaridade. Infelizmente, nós temos uma semana pedagógica e alguns professores até estão brincando, dizendo que esta semana é pegajosa. E esta semana é muito importante, porque é o momento de sentar, planejar e pensar o vai acontecer, como que vai acontecer. Mais o mais importante do que esta semana pedagógica é o depois de um mês, dois meses; um mês eu diria, precisamente, porque aí sim, nós conhecemos os nossos alunos, nós conhecemos essa clientela, aí nós sabemos qual é a carência, qual a dificuldade, o que nós temos que retomar. Mais aí, nós temos o calendário que tem que ser cumprido, que a SEDUC – Secretaria de Educação – exige que tenha que ser cumprido. Então... é muito pouco tempo. Para mim é...está se brincando com vidas; está tendo muito pouca responsabilidade com este planejamento. Lógico que tem pessoas assim, que estão se dedicando, que querem fazer a coisa certa, mas não conseguem (Profa. ZO).

Na fala da professora, percebi por duas vezes a palavra infelizmente usada com veemência, quando lhe perguntei sobre elaboração do planejamento de suas aulas. Neste último recorte de fala, ela ressalta o planejamento anual em sua complexidade, destacando a relevância deste para a construção do plano de aula e a necessidade da participação de todos os professores, como uma oportunidade para trocar ideias, discutir sobre o ensino-aprendizagem e a prática pedagógica, a fim de oportunizar a interdisciplinaridade.

Fica claro no discurso da professora não haver comprometimento e nem responsabilidade por parte de alguns educadores que, provavelmente, não têm claro a importância do planejamento para sua prática cotidiana, embora possa ser alterado no decorrer da aula.

É preciso recuperar a importância do planejamento como uma questão essencial para o entendimento do processo de ensino-aprendizagem, investindo na formação do professor, na construção de uma prática ancorada no autoconhecimento de maneira a possibilitar uma formação mais consciente e crítica.

Quando pergunto que tempo é este a que ela se refere em sua fala, ela se situa:

É o meu tempo que é pouco e, eu não consigo planejar sozinha, porque eu vou aplicar para uma comunidade, para os alunos que não vão só aprender Língua Portuguesa ou Literatura. É... esse tempo tem que ser esticado, tem que ser prolongado porque não tem como é... eles serem ... Bom, infelizmente alguns professores já chegam com esse planejamento pronto do ano anterior, por enes motivos, que aí... Todo mundo sabe quais são as dificuldades do professor, mas eu continuo afirmando: meu tempo é curto por causa do tempo cronológico mesmo de uma semana e porque falta interesse de muita gente (Profa. ZO).

Conforme já foi citado, a professora tem conhecimento da necessidade de um planejamento participativo, do relacionamento das disciplinas para uma prática pedagógica adequada, do conhecimento das condições prévias dos alunos, da necessidade de mudança, entretanto, atribui essa deficiência ao tempo que é curto para o cumprimento do prazo estabelecido.

Por achar proveitosa a consideração da professora sobre interdisciplinaridade, perguntei o que ela entendia por interdisciplinaridade. Assim, ela se posicionou:

Bem, só pela terminologia da palavra interdisciplinaridade já se tem uma ideia do que é interdisciplinaridade, né. É quando eu estou preparando as minhas aulas, planejando as minhas aulas, por exemplo de literatura, eu fico imaginado como seria importante uma professora de história junto para falar do contexto sobre a história, do momento histórico do que está acontecendo. Uma professora de filosofia, de sociologia para demonstrar qual era o pensamento da época porque, por mais que eu entenda, que eu estude, que eu preparo, eu não vou profundamente na história, não vou profundamente na filosofia, na sociologia. E aí é coisa de alma de paixão mesmo, você conseguir naquela hora ali...

passar toda a emoção de uma época, todo o terror ou todo o prazer que tem de estar dentro de uma época específica da nossa história. É muito importante a interdisciplinaridade. É uma pena que isto não acontece como realmente deveria acontecer. Não acontece porque a grade curricular... Quando estou dando Literatura Romântica para o 2º ano, é... a professora de história provavelmente vai estar dando aula em um outro período, a professora de sociologia, de filosofia vai estar vendo um outro conteúdo. Então, aí que eu fico muuuito triste pensando neste momento de planejamento. Nós teríamos que sentar e ver realmente o que é de interesse, o que é necessário para nossos alunos da EJA (Profa. ZO).

Mais uma vez, a professora demonstra a necessidade de um trabalho coletivo focado no diálogo permanente entre os professores de diferentes áreas de conhecimentos e sente necessidades dessa interação para fazer acontecer a aprendizagem, numa visão interdisciplinar e responder aos anseios, quando chamada a dar conta de temas complexos. Para ela, a interdisciplinaridade é muito importante, pois oferece oportunidades para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes.

4.3.5 Os textos em circulação e a prática no cenário da sala de aula

Estudos apontam que a diversidade de textos contribui para o desenvolvimento do letramento na formação do leitor, ajudando a ampliar seus conhecimentos, encontrar informações novas e outras vivências que o enriqueçam. É importante que os textos sejam de interesse do aluno, que aborde temas ligadas a ele, de algum modo, aos seus desejos ou a sua vivência. Com esse pensamento, perguntei à professora com que textos ela trabalha e de que forma e obtive a seguinte resposta:

Todos os tipos de textos, porque eu acredito que eles têm que ter, embora pouco tempo, embora a correria, eles têm que ter amostra, eles têm que conhecer degustar um pouquinho de tudo, para ter pelo menos a ideia do que espera ali fora, o que eles vão enfrentar lá fora. Todos os tipos. Gosto de todos os gêneros textuais. É... receita, poemas, crônicas, todas. De que jeito eu trabalho? Cada texto tem um jeito de trabalhar, por exemplo: a crônica é uma leitura... a crônica é uma leitura do dia-a-dia de um olhar diferente... né, então eu gosto que... Às vezes um simples escorregão ou uma simples topada num vidro de um banco, de uma vitrine serve para ser trabalhada como uma crônica para os alunos (Profa. ZO).

De maneira geral, pude perceber na fala da professora que ela trabalha com uma variedade de gêneros textuais para que o aluno amplie o conhecimento dele e para que atenda às suas expectativas. Na sua prática pedagógica, ela desenvolve suas atividades de leitura envolvendo diferentes gêneros textuais, possibilitando ao leitor a construção de novos conhecimentos. Ela entende que cada texto tem sua forma de trabalhar, como as intenções do autor, a sensibilidade do leitor e a criatividade do professor. Em sua prática, ela assume o papel de mediadora explorando os textos, valorizando o contexto e proporcionando muito mais momentos para que possam ocorrer novos eventos de letramento.

Em relação a considerar imagens como texto, a professora assegura:

Sim, com certeza. Imagens são textos não verbais e nos passam sempre uma mensagem (Profa. ZO).

Na sequência, perguntei se ela costuma trabalhar com textos visuais, como fotografia, charges, obras de arte, escultura, por exemplo, e ela afirmou que:

Sim. É muito importante a leitura dos textos não verbais porque ele nos traz uma mensagem e, às vezes, a pessoa fica ali numa leitura de nível superficial não entendendo a mensagem que está implícita neste texto, nesta paisagem ou nesta fotografia (Profa. ZO).

Ao expressar sobre texto como imagem, a professora faz alusão aos textos não verbais, por meio do qual o aluno lança mão de seu modo pessoal, de sua singularidade na criação de algo novo na busca de outras formas de expressão que permitem acesso aos elementos que as narrativas textuais sobre a escola nem sempre captam ou expressam. Em sua resposta, evidencia que o olhar sobre os textos não verbais é um importante elemento de formação e informação na constituição do leitor, porque incitam a curiosidade, oferecendo possíveis possibilidades de inventar narrativas visuais que estimulam a leitura, assim como apresentar características relacionadas ao seu dia-a-dia.

Segundo os PCNs do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos, *ao produzir, ler e apreciar imagens o aluno aprende novas maneiras de ser e de estar no mundo, ressignificando as experiências vividas, aspectos que o levam a afirmar sua identidade.*

Orlandi, ao refletir sobre a leitura, afirma que:

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno (ORLANDI, 2000, p.40).

Essa prática pedagógica referendada por Orlandi permite desvelar, na produção e recepção, os processos implícitos na obra contribuindo para que o leitor veja de diferentes formas, crie novas perspectivas de imagens do mundo, não ficando apenas no superficial da leitura.

Perguntei para a professora, com que frequência ela faz essas experiências de leitura:

Bastante, muito frequente porque o não verbal, ou seja, a leitura dessas gravuras ajuda muito na leitura do oral ou do escrito (Profa. ZO).

A professora recorre a uma intensidade em sua fala, enfatizando o processo de leitura para a produção de conhecimento como fonte de interpretação da realidade, possibilitando a transformação do indivíduo enquanto sujeito histórico e social.

Abílio (2006, p. 156) ressalta a importância do trabalho pedagógico, no sentido de auxiliar o aluno nas buscas e explorações de diferentes textos, permitindo um trabalho dialógico com a escrita e, conseqüentemente, realizando leituras críticas que lhe permitirão realizar, de modo significativo, as práticas sociais da escrita.

Pergunto à professora que gêneros de leitura mais lhe chamam atenção:

É difícil falar qual é a minha preferência porque quando eu penso que eu gosto mais de um, eu levo esse para sala de aula e... Eu sempre coloco uma variedade e, aí, de repente, uma aula que eu pensei que não seria tão animada, um aluno pega o texto, um... gênero... a receita, pega um acróstico, pega um artigo, pega as charges, as poesias, as tiras, os quadrinhos e... e eles criam... criam muito. Outro dia, eu trabalhei um texto que era uma sátira e fiz a interpretação teatral deste texto. Ficou assim, uma coisa maravilhosa. Descobri que eu tinha verdadeiros artistas dentro da sala. Mas o que mais gosto é a literatura. Gosto de poesia... Sou apaixonada por Fernando Pessoa (Profa. ZO).

A professora fala da dificuldade em responder a essa pergunta, ressaltando que talvez o que ela venha considerar importante para ela pode não ser para o aluno. Portanto, ela diz trazer uma variedade de gêneros dando autonomia para o aluno escolher o que mais lhe interessa e, a partir daí, procura atender aos anseios de seus alunos, apesar de declarar ter uma paixão pessoal pela poesia de Fernando Pessoa.

Suas aulas são desenvolvidas a partir de diferentes práticas sociais de leitura, orientando-se, às vezes, pelo estímulo dos alunos para a consecução de novas aprendizagens e ampliar o campo de conhecimento.

Na tentativa de esclarecer melhor sua fala, ela relata com admiração uma atividade desenvolvida em sala de aula, na qual os alunos desempenham papéis de atores. Estimulados pela criatividade, tiveram a oportunidade de ampliar seu repertório linguístico, nível de informação e compreensão da realidade, contribuindo de maneira efetiva para a formação de leitores autônomos.

Solé (1998, p. 18) ressalta que ler é compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura passe a ser entendida como um instrumento necessário para que o indivíduo se insira com certas garantias em uma sociedade letrada.

É neste contexto descrito que, ao trabalhar a diversidade de textos, a professora ZO centra sua prática na leitura como objeto de conhecimento e como instrumento necessário

para a realização de novas aprendizagens nas quais o leitor vai se constituindo na interação com o autor.

A respeito ainda dos gêneros textuais, perguntei à professora se há algum texto pelo qual não houve interesse dos alunos

Uma experiência muito interessante que eu tive este ano foi perceber que o aluno não se interessa mais ou menos por um assunto. O que faz a diferença é a abordagem do professor para com a turma. Então, quando você tem essa abordagem, que você joga o assunto, você está preparada e chega à sala de aula com entusiasmo, todos se interessam (Profa. ZO).

Para a professora, todos os gêneros apresentados aos alunos se tornam interessante e despertam o interesse, desde que o professor tenha criatividade e competência para o desenvolvimento de sua prática. Para ela, é fundamental que o professor estabeleça práticas de leitura de gêneros variados, pois, dependendo de como se desempenham essas atividades, os alunos passam a se interessar e a leitura se torna prazerosa e significativa para ele.

4.3.6 O livro didático em sala de aula

Perguntei à professora se ela achava importante o uso do livro didático, mesmo sendo detectado que nas aulas a turma não possui o livro:

Eu uso o livro didático como base, mas para mim ele nunca vai ser o único... Nunca. Jamais. Ele é minha base, é meu norte, mas junto a ele eu uso vários outros livros (Profa. ZO).

Em resposta sobre o livro didático no processo de ensino-aprendizagem da leitura, a professora ressalta usá-lo apenas como instrumento de apoio para nortear o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. A ele, juntam-se outros recursos, como textos retirados da internet, livros pedagógicos, apostilas, entre outros, com o intuito de veicular os conteúdos à realidade dos alunos, a fim de tornar a aula mais flexível, portanto intensa, e não tão presa à lógica do livro.

Tomando por base esse discurso, perguntei à professora se ela tira atividades do livro didático para aplicar na sala de aula:

Algumas vezes sim. No caso do ensino na EJA, eles nem tiveram um livro especificamente deles. Então o que eu fiz? Em vários momentos eu pegava um livro aqui, pegava um outro livro ali, dependendo do que eu estava querendo ensinar ou mostrar naquele dia (Profa. ZO).

Embora o livro didático seja considerado como uma boa fonte de informações e consulta para os alunos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, não há uma política pública de distribuição gratuita do livro didático como livro-guia na sala de aula, e o baixo

poder aquisitivo destes alunos não oferece condições financeiras para que eles tenham condições de comprar o livro. Somente uma aluna tem o livro didático que foi adquirido por meio dos filhos, porém não se trata de um material específico da EJA. Esse fato demonstra a necessidade que os alunos da EJA sentem de possuírem o livro didático como um suporte para o estudo em casa.

O livro didático deve ser considerado um importante recurso de letramento, mas para isso processo de escolha deve atentar para critérios específicos voltados para atender aos objetivos gerais e específicos da EJA.

Como pude constatar na fala da professora e na fase de observação, a professora usa outros recursos para orientar suas práticas além de livros didáticos, para desenvolver atividades que propõe para os alunos, a fim de complementar as atividades propostas.

4.3.7 A metodologia da leitura na sala de aula

Indaguei à professora sobre qual método ela utiliza para o desenvolvimento das atividades de leitura em sala de aula.

A exposição primeiramente do texto ou é... do texto oral ou do verbal ou do não verbal, uma leitura superficial e depois, eu entro com a minha mediação. Com perguntas (Profa. ZO).

Observo que, num primeiro momento, a professora faz uma leitura apenas superficial, mas, a partir daí, ela faz o papel de mediadora recorrendo uma concepção interacionista de leitura, instigando os alunos para o processo de construção de conhecimento, contextualizando o texto associando-o a algo que seja concreto e que seja pleno de sentido para o educando. Dessa forma, ela gera múltiplas situações de leitura e escrita com atividades relevantes, favorecendo possibilidades de compreensão e transformação da realidade social e pessoal dos alunos.

Nesse contexto, perguntei à professora como ela avalia o desempenho dos alunos nas práticas de leitura:

É, infelizmente, a maioria da turma não tem o costume da leitura. Então, é um trabalho de formiguinha que tem que ser feito todo dia, toda hora, por todos os professores. E aí... é muito interessante também citar os outros professores, porque quando você lê um livro de história, seria muito interessante que o professor de história não dissesse que aquilo ali somente é um texto que vai valer uma prova que vai valer uma nota e, sim, que aquilo ali é nossa história. É a história do nosso povo, da nossa gente... inclusive a dele (Profa. ZO).

Segundo discurso da professora, a maioria dos alunos não tem o hábito de ler, mas isto não desestimula seu trabalho como professora. Para ela, é um trabalho lento, uma vez que esses alunos não têm a prática da leitura a qual deveria ser desenvolvida e partilhada por todos os professores. Vale ressaltar mais uma vez que, em seu discurso, ela fala da importância da interdisciplinaridade para o desempenho de suas atividades, assim como, para a formação de um leitor crítico, estimulados a se assumirem como produtores de conhecimentos e capazes de verbalizarem seu prazer de ler.

Ao perguntar para a professora se ela considera que os alunos da EJA aprendem a ler da mesma forma que as crianças aprendem, ela respondeu:

Eu penso que são métodos diferentes, mas também é importante lembrar que a criança não é uma tábula rasa. Ela já tem os pré-requisitos dela adquiridos dentro da família e a gente tem que respeitar esse conhecimento dessa criança. Imagina um adulto que chega à escola com 35 com 40 anos... Quanta bagagem, quanto conhecimento essa pessoa já tem? Então, eu tenho que respeitar isso observando o que ele já tem, aí sim, ensinar a ler, mas sempre respeitando e reconhecendo o que ele já tem construído... (Profa. ZO).

A professora ZO considera que a diferença de ensinar em decorrência da faixa etária está nos métodos de ensinar. Ela ressalta que o indivíduo, desde seu nascimento, dispõe, normalmente, de todos os meios para enfrentar os desafios do mundo exterior e que estes devem ser respeitados. Ela salienta ainda que o adulto traz um conhecimento maior de mundo pelas experiências vividas na vida familiar, na escola, no trabalho, no ambiente natural em que vivem. Portanto, é importante que as atividades propostas partam desses conhecimentos de forma a apresentar novos aspectos da realidade, novas informações que permitam ao aluno ampliar seus conhecimentos.

Considerando que o ato de ler provém da capacidade que temos de ler o mundo, pergunto à professora se ela percebeu alguma mudança na prática de leitura dos alunos:

Em alguns sim. Acredito que sejam os mais próximos que chegaram e falaram: ah, professora eu li tal livro; eu percebi tal coisa; é... ah, o poema de Fernando Pessoa é muito legal. Percebi. Com certeza (Profa. ZO).

No que se refere à valorização do conhecimento do mundo em relação à mudança na prática de leitura dos alunos, a professora assegura que houve mudança a qual foi verificado no discurso por parte de alguns alunos.

Foucambert (1994, p. 134) afirma que *ninguém, seja criança ou adulto, torna-se leitor sem querer, mas por um processo voluntário, apoiado em múltiplas tomadas de consciência sobre as condutas de leitura e a maneira de aprender.*

O ponto de partida para essa prática de leitura está na construção de competência participativa e, para isso, os alunos precisam de um espaço onde possam participar do processo construtivo do conhecimento, ser motivados e valorizados por esta prática.

A esse respeito indaguei à professora de que forma ela incentiva os alunos a não desistirem de estudar, visto que a evasão é grande na EJA.

Eu costumo dizer que a vida não é fácil, mas se fosse fácil também não teria muita graça. E que se fosse fácil, hoje todo mundo teria uma casa maravilhosa, teria um carro maravilhoso. Por isso a gente tem que lutar porque se já estão ali na sala de aula é porque eles já são especiais. Já deram o primeiro passo para mudar. Se eles voltaram pra sala de aula é porque eles perceberam que tinham um problema por resolver. Estando ali, eles têm que continuar e ajudar... ajuda mútua... o companheirismo o coleguismo. O papo informal entre professor e aluno tem que valer bastante e não só na EJA (Profa. ZO).

Vale destacar que a professora incentiva os alunos por meio de fatos da realidade vivenciada por eles, ressaltando que a vida só tem significado na necessidade há uma busca permanente para aquilo que se quer alcançar, mesmo diante das dificuldades. Ressalta ainda que o retorno do aluno à sala de aula foi gerada por uma expectativa de algo que faltou na construção do conhecimento dele na relação entre o saber culturalmente formado e o saber escolar. Ela incentiva o trabalho coletivo para o desenvolvimento de habilidades na construção de conhecimentos, para a busca de soluções na construção de seus próprios significados.

Em Paulo Freire, vislumbro o aporte dessa prática desenvolvida pela professora ZO. Segundo Freire (1980, p. 94), *ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; os homens se educam em comunhão*.

A educação escolar de jovens e adultos pode contribuir com esses indivíduos para o exercício pleno da cidadania e, por meio da educação, eles poderão construir para si e diante de si um mundo do qual até então não têm consciência. Segundo os PCNs (1999, p. 136) *a comunicação deve ser entendida como um processo de significados em que o sujeito interage socialmente*.

Nessa perspectiva, perguntei à professora o que ela espera que os alunos conquistem ao concluir o Ensino Médio:

Principalmente que eles percebam a importância da Língua Portuguesa, que é a nossa e, através dela se faz tudo: a comunicação, a interação com o mundo, a melhora no desempenho social e profissional. Quer dizer, pra mim, a Língua Portuguesa é a mais importante, (risos) puxando sardinha lógico para o meu lado, porque através dela você se comunica. Uma pessoa que tem uma boa comunicação se sobre sai em quase todas as questões (Profa. ZO).

A professora espera que seus alunos reconheçam a importância da Língua Portuguesa, destacando que é por intermédio da língua que o indivíduo interage no convívio social. Para ela, é a mais importante, pois por meio da Língua Portuguesa o indivíduo recebe informações necessárias para aplicar nas situações que surgirem diante de si.

4.3.8 Uso da Biblioteca

A possibilidade de acesso a obras literárias e à variedade de gêneros textuais modifica o entendimento sobre a leitura, interfere no planejamento e andamento das aulas e pressupõe exercer influência na maneira de pensar e agir dos alunos.

De acordo com Soares,

despertar para a beleza dos gêneros textuais, vivenciarem as várias possibilidades de se ler criticamente... e colaborar com o fomento da leitura e de práticas letradas é uma das sugestões atuais ao papel social da biblioteca para que efetivamente se torne um espaço cultural para a população”. (2006, p. 93)

Nesse contexto, entendemos que a biblioteca exerce papel ativo na construção do leitor, oferecendo possibilidade de se tornar pensador crítico e utilizador da informação em todos os suportes e meios de comunicação. Perguntei à professora se os alunos têm acesso à biblioteca.

Infelizmente foi muito complicada a acessibilidade dos alunos à Biblioteca ora porque a funcionária não estava presente, ora porque não tínhamos livros suficientes, ora porque não tinha uma estrutura legal para receber todos os alunos na Biblioteca e por aí vão... os problemas. Como eu já te disse, este ano nós não tivemos uma biblioteca na escola por causa do motivo da escola estar passando por reformas, mas em outras ocasiões eu fui tachada até como professora preguiçosa por estar levando alunos para a biblioteca, que eu estava enrolando na sala de aula... porque... Infelizmente na coordenação, na direção tem professores - porque são professores que estão na coordenação, estão na direção, que não sabem o significado do que é o aluno estar em contato direto com o livro (Profa. ZO).

Como é possível verificar no discurso da professora, nas observações e na entrevista, foram vários os impedimentos que dificultaram o acesso dos alunos à biblioteca, porém nada impediu que a leitura fosse trabalhada em sala de aula em que a prática incentivada contribuiu para que eles encontrassem respostas para as indagações pessoais, ampliassem os conhecimentos, formassem opiniões, assegurando assim o seu espaço na sociedade.

O fato de o aluno se tornar um bom leitor não quer dizer que seja preciso estar sempre com um livro na mão, pois as informações estão em toda parte, mas é preciso que o aluno as busquem. Entretanto, não podemos deixar de enfatizar que o uso correto do livro e da biblioteca no espaço escolar são imprescindíveis para o incentivo à leitura.

Ao perguntar à professora se ela frequenta a biblioteca e com que frequência, ela respondeu que:

Frequentar a biblioteca aqui na escola... gostaria de frequentar, mas é aquela coisa, é muito corrido e a partir do momento que você entra aqui na escola, você já tem as suas atividades e aí, às vezes que eu vou à Biblioteca eu vou acompanhada dos alunos (Profa. ZO).

Ao responder a essa pergunta, a professora demonstrou em sua fala desejo de frequentar, mas alega não ter tempo devido às atividades pedagógicas. Sua fala parece contradizer, pois, em seguida, afirma que vai algumas vezes à biblioteca acompanhando seus alunos.

Vale ressaltar mais uma vez que, no período de observação, não tive a oportunidade de presenciar os alunos irem à biblioteca e nem serem incentivados no discurso da professora.

Por um lado, a leitura na biblioteca, para a professora, parece ser de pouca importância no que se refere à construção do leitor, dando a entender que ela valoriza mais as atividades desenvolvidas em sua prática pedagógica relacionada à leitura na sala de aula. Por outro lado, a leitura se apresenta como um mecanismo de troca entre pares, favorecendo a promoção da leitura.

4.3.9 A formação da professora para sua prática pedagógica

Segundo Soares (2005, p. 130), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabelecem, no item VIII, referente à Formação Docente, que o preparo deste profissional deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino.

Considerando ser a professora Graduada em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, perguntei se a sua formação deu base para desenvolver um bom trabalho com a turma da Educação de Jovens e Adultos.

É uma questão muito complicada. É... você me perguntou sobre o livro didático, e a minha formação foi mais ou menos como o livro didático (risos). É importante, foi a minha base, mais só depois que eu comecei a dar aula no dia-a-dia, com os problemas, com a preparação de aula é que realmente eu vi que nossa! Agora eu sou uma professora de Língua Portuguesa! Mais com certeza a minha... o meu tempo de acadêmica é a minha base. Eu não diria que estou satisfeita. Eu acho que ainda tem muito para fazer. Estou longe de ser uma professora de Língua Portuguesa nota dez. Hum! Tem muito ainda. Não... Ainda não estou satisfeita e sinceramente, como ser humano espero não estar satisfeita nunca (risos) (Profa. ZO).

Ampliando o depoimento anterior, a professora acrescenta:

Bom, a minha graduação aconteceu na UNIC, uma Universidade particular. Eu morava em Poconé e estava recém separada do meu esposo. Trabalhava. Tinha feito o Magistério é... no momento eu estava desempregada lá em Poconé. Fazia salgadinhos para vender. Vendia salgadinhos na rua para viver. Decidi que não queria mais aquele tipo de vida, vim para Cuiabá. Fiquei morando seis meses na casa da minha tia e vi que tinha necessidade do ensino superior. Fiz vestibular passei na UNIC e fiz a minha graduação. Primeiro ano eu fiz como regular, aliás, primeiro semestre eu fiz como regular, assistindo todas as aulas pela noite. No final do primeiro semestre, aconteceu um acidente com a minha mãe; ela caiu e quebrou o fêmur e eu fui obrigada a trancar minha matrícula e, voltar para o curso modular. A minha faculdade foi muuuito corrida, foi muuuito sofrida. Eu tinha que estudar e... Nesta semana que eu estudava na UNIC, eu tinha que estudar muito mais na semana que estava fora porque tinha trabalhos, tinha leituras, tinha que dar conta de trabalhar nas escolas que já trabalhava... Eu tinha que cuidar da minha mãe, cuidar dos meus filhos... Eu me lembro um dia em que... acho que não vou esquecer nunca; meu filho pequeno, chegou para mim e falou assim: mãe, eu não gosto dessa ONIC porque ela não te deixa ficar comigo. Eu lembro que eu passava com a cara enfiada em livros, em apostilas. Enquanto a galera de casa estava no almoço, no churrasco, na festa, eu estava na UNIC, estava estudando, estava lendo. Uma professora que me marcou muito mesmo foi a Josane. Foi ela quem me trouxe para a Cesário Neto, porque ela era minha professora na UNIC e era professora aqui na Cesário Neto. Foi minha professora de Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa. Na época ela tinha um problema que ela tinha que dar aula na UNIC e, ela pediu para que eu a substituísse aqui na Cesário Neto. Eu vim, fiz um ótimo trabalho, a diretora gostou e eu estou aqui até hoje (Profa. ZO).

Percebe-se, na fala da professora, que é na prática em sala de aula no dia-a-dia e por meio de suas experiências que ela se sentiu em parte preparada como educadora, considerando que sua formação serviu apenas de base. Ou seja, teve conhecimento de fundamentos teóricos para a sua formação, fazendo um paralelo com uma fala anterior, quando também se referia ao livro didático.

Para ela, é no cotidiano da escola que os saberes são construídos. A professora se empolga quando fala de suas experiências, mas não se considera satisfeita, pois para ela o ser humano é um eterno aprendiz.

Convicta de que a profissão do professor é uma profissão complexa que requer permanente adaptação às condições de trabalho bem como constante atualização científica, didática e pedagógica, perguntei à professora se ela tem feito cursos de formação continuada na Educação de Jovens e Adultos.

Especificamente em EJA não, até porque como professora é aquela velha desculpa: não tem tempo e também não tem ofertas. Eu soube que está sendo realizada uma Especialização no Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso na EJA, mas como eu sou professora interina o meu acesso é dificultado por esta razão (Profa. ZO).

A professora revela não ter feito nenhum curso, apontando algumas situações que impediram-na de participar de formação continuada na Educação de Jovens e Adultos, porém tem clareza do seu papel enquanto educadora nesta modalidade de ensino.

Indaguei da professora quais as maiores dificuldades encontradas por ela para a prática de leitura na Educação de Jovens e Adultos e por quê:

Como eu já disse as dificuldades na prática da leitura e a falta de tempo. Muitos alunos são trabalhadores, dona de casa, pai de família e, quando chegam à escola já estão cansados e, às vezes não têm dinheiro pra comprar um bom livro e ou, ter acesso à Biblioteca. Quando eu tentei fazer visitas a Biblioteca mais constante eu escutei de superiores, que eu estava matando tempo na Biblioteca (Profa. ZO).

A fala da professora revela a falta de tempo para sua prática de leitura em virtude do cansaço dos alunos que são trabalhadores, das condições financeiras para aquisição de livros literários e até mesmo do não reconhecimento de seus superiores da necessidade de o aluno ir à biblioteca. Nesse trecho, percebe-se o reconhecimento da contribuição da biblioteca na vida do aluno, o que denota ser de importância para a prática de leitura.

Diante disso, perguntei à professora se ela recebe apoio ou incentivo por parte da escola para desenvolver algum trabalho diferenciado com os alunos.

Algumas vezes sim, outras vezes não. Como eu acabei de te dizer no exemplo anterior a Biblioteca. Alguns profissionais dizem que a gente está enrolando quando você leva um jornal para a sala de aula, quando você quer ir à Biblioteca, quando você quer passar um filme. É um trabalho complicado, às vezes, mas eu não desisto (Profa. ZO).

A professora revela as dificuldades encontradas na sua prática pedagógica, as incompreensões sofridas no próprio ambiente escolar por parte de outros professores que têm uma concepção de ensino focado no tradicionalismo, mas conscientemente ela não desiste de sua ação, a qual reside em um grande compromisso com a Educação de Jovens e Adultos: promover a participação dos alunos em diversas práticas de letramento, que sejam significativas para eles.

4.4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA NO DISCURSO DOS ALUNOS

4.4.1 Concepção e importância de leitura dos alunos

Abro este espaço para traçar um perfil dos alunos das classes de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio investigados nesta pesquisa. Como já afirmamos anteriormente, todos os alunos possuem uma certa experiência com o mundo da leitura e ou da escrita adquirida ou no ambiente em que trabalham, ou porque já passaram pela escola ou por intermédio de seus filhos. Portanto, dar voz a esses alunos é a maneira mais eficiente de conhecer sua maneira de pensar e agir.

A esse respeito, Zago, Carvalho e Vilela afirmam que:

“Dar voz” aos sujeitos que foram, de alguma forma, silenciados, é de puçá valia se não tentarmos, por exemplo, compreender como e porque essas vozes foram silenciadas. A compreensão das subjetividades requer que se busque relacioná-las às condições sociais em que foram produzidas, procurando ir além da mera descrição e contribuindo para a acumulação do conhecimento (ZAGO; CARVALHO; VILELA, 2003, p.37).

Nas práticas educacionais, geralmente se estabelece uma relação equivalente entre língua falada à língua escrita, desconsiderando as especificidades dessas duas manifestações da linguagem verbal. De acordo com os pressupostos defendidos por Freire (2008) em sua pedagogia dialógica e libertadora, o indivíduo aprende a falar muito antes de escrever e, para desenvolver a prática da escrita, preciso motivar a oralidade por meio de uma prática consciente.

No dizer de Vigotski (1993):

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. [...] o crescimento intelectual depende do seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (VIGOTSKY, 1993, p. 44)

Dessa forma, pode-se afirmar que o desenvolvimento do indivíduo se dá por meio de um processo sócio - interacional proporcionado pela linguagem através do qual o indivíduo expressa suas ideias e constrói novos conhecimentos nas relações que estabelece nos ambientes em que vive.

Foi com base nesses pressupostos que optamos por dar voz aos alunos investigados através da entrevista com perguntas semi-estruturadas, a fim de desvelar alguns questionamentos sobre a prática de leitura.

De início, a nossa abordagem se ateve ao conceito de leitura. Apresentamos a seguir, respostas de alguns alunos à pergunta: o que é leitura para você?

O que é leitura? Ah! espera que (risos) a leitura? É... Eu acho que é a vontade que a pessoa tem de conhecer novas culturas. Ah! sei lá, só o papo que vai dizer. É soltar um pouco a imaginação. Bem, eu disse (risos) mas... Acho que vou mudar algumas coisas. Acho que é a forma que todo ser humano deveria ter para adquirir um conhecimento assim... indireto, né? Porque... foi uma outra pessoa que escreveu e vai de cada um o interesse, né de... querer saber o pensamento de outra pessoa (RF, 20 anos, M).

Leitura para mim é ler, ter o conhecimento é.... é isso aí que eu falei. É ler, é ter conhecimento daquilo que você está lendo, gostar de ler, entendeu. Leitura... Olha, eu não sei bem definir o que é. Eu sei que para mim, leitura é tudo. É à base de tudo porque através dela você faz... A maioria das coisas é através da leitura (SAN, 34 anos, F).

É ter conhecimento, né. Uma forma de comunicar melhor. Preparar melhor para o futuro. Como eu disse é adquirir conhecimento. (NAY, 18 anos, F).

Para mim é tudo porque tudo precisa da leitura. Precisa ter conhecimento. A gente lê adquire muitos conhecimentos e desenvolve no trabalho. Lê tem que fazer parte da nossa vida (AD, 41 anos, F).

Ah, eu acho que a leitura está em todo lugar, sabe porquê? Eu acho que a leitura está na pessoa que não sabe lê nem escrever, sabe por quê? Por que... um exemplo: eu vi uma senhora, ela sabia pegar o ônibus, mas não sabia escrever. Ela sabe qual ônibus que é dela, entendeu, que... passa vários ônibus igual e ela sabe o nome do... entendeu. Isso não é leitura? porque... isso aí é só informação já né. Ah, esse ônibus é esse... Ah (risos) eu acho que... não sei mais acho que é leitura (risos). Ler é... conhecimento porque você vai lendo e vai aprendendo a cultura. (LU, 18 anos, M).

É ter conhecimento, ter cultura. A gente lendo aprende muito e adquire conhecimento (LUZ, 34 anos, F).

Bem, para mim é ter conhecimento. É... é exercitar a mente. É muito bom ler... igual a professora fala que a gente viaja quando lê e aprende bastante. (P, 28 anos, M).

A professora fala que quem lê viaja e aprende, então é aprender, é ter conhecimento. É exercitar a mente (DA, 27 anos, F).

Leitura é um... meio de adquirir conhecimento. Ler é conhecimento. Eu acho que a pessoa que não sabe ler e nem escrever... entendeu, fica um pouco mais complicado, né, bem mais complicado. A leitura, no meu modo de entender, não é só simplesmente você ir lá pegar um livro e ler, entendeu. Muitas vezes a figura também representa vários tipos de leitura, porque uma figura pode representar várias coisas. Ah, (risos) eu acho que quem não sabe escrever (risos) não sabe ler. É seguindo o que eu falei da figura tem... porque para quem sabe ler tem uma certa facilidade porque a gente lê. Tem algumas coisas que a gente... tenta entender, entendeu, já as pessoas que não sabe ler, ficam um pouco assim mais distante entendeu, tentando, entender. Não que a pessoa seja burra, entendeu, por... Não sei que tipo de dificuldade ela teve no passado dela lá, mas eu acho que a pessoa que sabe lê ela tem um pouco mais de facilidade, não que ela seja mais inteligente, né. Ela tem um pouco mais de facilidade para entender (ED, 19 anos, M).

Ah! Leitura é... eu acho que é ter conhecimento, saber fazer as coisas, ter cultura. A gente lê e aprende aquele assunto, né, aí a gente vai aprendendo (AVE, 25 anos M).

O que é leitura? Bem, leitura é para exercitar a mente né. Para se comunicar melhor, saber das informações. A professora de português sempre incentivava a gente a ler, né. Ir a biblioteca ler, para sempre tá melhorando (RO, 18 anos, M).

Bem, leitura é para aprender a ler, ter conhecimento. Ah! ler é um... é ter o conhecimento, né. Para a gente ter sabedoria, tem que ler uma coisa: para que serve isso; a gente está lendo isso para quê? Então, é isso que eu acho. O que eu entendo é isso. Ter cuidado com as letras para não trocar “s” por “r”, “r” por “s” e por aí vai, para conhecimento e melhorar a leitura, né. Tem muito analfabeto que não sabe lê, nem escrever e tem conhecimento da leitura (EDIL, 37 anos, F).

Leitura é ler, é adquirir conhecimento. É tudo. A gente não vive sem a leitura, porque a gente aprende lendo. A gente lê a figu... a imagem que a professora traz e escreve (LEO, 55 anos, F).

Leitura? Leitura é tudo. Ninguém vive sem leitura, porque não tem como resolver nada. É ter conhecimento. Ah! Acho que isso aí (CL 42 anos, M).

A leitura faz parte da vida por que... Sem a leitura não dá para viver. Tudo tem que ler. Se a gente não lê fica perdida (BE, 22 anos, F).

O que é leitura? Leitura é ter conhecimento das coisas, é ter cultura, é saber das notícias e... Tudo precisa ter leitura. É conhecimento (VA, 18 anos, F).

Ah, é complicado definir, né, o que é uma leitura... Ah, eu não sei explicar (risos). É conhecimento, cultura. Olha para mim, leitura é uma coisa assim essencial, né, porque não é só o preto no branco e escrever, né. Leitura ajuda em tudo. Para mim, eu acho que leitura é igual à faculdade, é o básico. Você

tem que ter, tem que saber ler, tem que sabe expressar por que... Leitura engaja tudo, né (RE, 19 anos, F).

Leitura é ter conhecimento é saber ler e escrever. É conhecimento das coisas (risos). Ah, é conhecimento, porque para gente ter conhecimento a gente tem que ler e vai aprendendo. Acho que é conhecimento (FL, 18 anos M).

Leitura é tudo. Quem não lê não tem como fazer nada. A pessoa que lê desenvolve porque fica conhecendo tudo. Não se faz nada sem a leitura (LUI, 19 anos, M).

Leitura? Ah! Leitura é... Leitura é ter conhecimento é... viajar, ter cultura. Todo mundo tem que ter leitura senão não consegue viver (IZ, 24 anos, F).

A leitura faz parte da vida. Faz a gente ter cultura, ter conhecimento... Quando a gente lê a gente aprende, tem mais conhecimento das coisas, ajuda no trabalho, em tudo, tudo (SI, 31 anos, F).

Depreende-se das respostas acima transcritas que o conceito de leitura dos sujeitos entrevistados assume várias concepções de acordo com os eventos de letramento dos quais eles participam, ou de como a leitura faz parte de suas vidas. Nesses recortes de fala, constatam-se algumas concepções, como: *“leitura é conhecimento, é ampliar seu conhecimento sobre vários assuntos e atualidade; é sobrevivência, é desenvolver a imaginação, é aprendizado escolar, é conhecer e adquirir novas culturas, é exercício mental, para viajar, para melhorar a comunicação”*.

A maioria dos entrevistados relacionou leitura a um meio de adquirir conhecimento. Numa visão ampla, a leitura possibilita a participação social do indivíduo por meio de conscientização e do envolvimento nas práticas letradas, possibilitando, portanto, a aquisição de conhecimentos como entendem os alunos, sujeitos desta pesquisa.

Para outros alunos, a leitura é tida como forma de prazer ou um meio de “viajar” para um mundo de fantasia. Para estes, a leitura é um importante estímulo para os levar a conhecer lugares e pessoas jamais vistos, mas imaginados nos seus pensamentos.

Há ainda aqueles que associam leitura à escrita, como se uma fosse inerente a outra. Segundo esses alunos, *“quem não sabe ler ou escrever, não tem leitura ou não consegue viver”*. Dessa forma, eles restringem a leitura à decodificação do código escrito, desconhecendo a leitura que eles mesmos trazem do e fazem do seu mundo.

Para Orlandi (1988), a leitura é entendida como *“atribuição de sentidos”*, sendo utilizada indistintamente tanto para se compreender e interpretar a linguagem escrita como a linguagem oral. Assim, a leitura é uma construção ativa, um fenômeno complexo composto tanto de indagações e abordagens, quanto de teorias e concepções sobre sua aprendizagem.

Sabemos que o ato de ler e escrever não começa quando somos postos à frente de um material escrito. A leitura começa muito antes, a começar por tudo o que vivemos em nossas leituras, brincadeiras, conversas, enfim, ela faz parte da na nossa bagagem cultural.

Todo e qualquer conhecimento é perpassado pela linguagem e isso se percebe na concepção de leitura da maioria dos alunos entrevistados. O uso oral da linguagem tem prevalecido fortemente nas práticas cotidianas de comunicação desses sujeitos, porém eles encontram dificuldades para expor suas ideias sobre essa prática com a linguagem.

No entanto, depreende-se do discurso dos alunos que o conceito de leitura da grande maioria tem sido elaborado em sala de aula onde o indivíduo constrói seus significados por meio da interpretação com os quais ele mantém contato. Em grande parte das falas dos alunos, predominou um conceito de leitura como “*conhecimento é cultura*”, configurando-se como um poderoso e essencial instrumento para a sobrevivência do homem. Aqui, percebe-se uma concepção de leitura atrelada ao objeto, ou seja, ao homem considerado culto a partir do momento em que ele adquire conhecimento.

As considerações em torno do que é leitura permitiram-me constatar no discurso da maioria dos alunos que a leitura está presente no seu cotidiano, possibilitando-lhes tomadas de decisões. Nesse sentido, Freire preconizou a importância de se associar a leitura da palavra à leitura de mundo, a fim de tornar o ensino da leitura em uma ação humanamente digna.

Verifica-se que, quando o aluno é estimulado em seu discurso, ele manifesta suas ideias, fazendo emergir possibilidades de ampliação das condições de participação social, na construção e reconstrução de conhecimentos e saber sobre a leitura.

Em meio a estes posicionamentos, pergunto para os alunos se eles acham importante ler e por quê?

Ah, eu acho porque a pessoa adquire conhecimento, né. Muitas coisas você aprende num livro, coisas que você não sabe na vida, às vezes, numa revista, num jornal, qualquer coisa né e a gente viaja na imaginação (RF, 20 anos M).

Muito importante. Porque é o conhecimento, né. Igual fala a professora é viajar (SAN, 34 anos F).

A gente adquire conhecimentos, tem papos para conversar com outras pessoas. É cultura. Fica por dentro dos acontecimentos e fica mais preparado para fazer faculdade (NAY, 18 anos F).

Acho. Porque a gente lendo, a gente tem conhecimento, da obra, do escritor, de tudo. Tem conhecimento do mundo, da história, quem escreveu aquele livro, muitas coisas... dos personagens, a gente imagina os personagens... (EDIL, 37 anos F).

Acho. Porque... Ah, para mim a leitura é fundamental. Você vê que as pessoas que lêem são pessoas cultas, são pessoas que... igual o jornal...tem pessoa que tem preguiça de ler... Tem muita coisa que a gente vê mesmo na prova né, já faz errado por não saber ler a questão. Já marca errado entendeu.

Conforme você lê ali, você já tem um contexto, já tem a resposta, tudo. Então acho que a leitura é muito importante, é essencial (RE, 19 anos, F).

Quando perguntada sobre a importância do ato de ler, os alunos foram unânimes em responder que acham importante e, mais uma vez, ressaltam que a leitura é o caminho para adquirir conhecimento. Em seus discursos, essa prática da linguagem propicia a aquisição de conhecimentos e ao mesmo tempo proporciona melhoria da condição social e humana. Além de ser uma das ferramentas mais importantes para o estudo e o trabalho, do ponto de vista desses alunos a leitura é também um dos grandes prazeres da vida.

Observa-se que a leitura, para os entrevistados, é considerada um instrumento que propicia condições para a produção do conhecimento e, desse modo, favorece o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos.

Para EDIL, a leitura é uma interação entre o leitor e o autor, oferecendo oportunidades de conhecimento do mundo e possibilidade de ampliar horizontes. RE ressalta que a leitura é de fundamental importância na vida do ser humano, pois, na medida em que o indivíduo se relaciona com a leitura, ele se torna capaz de transformar a linguagem que lê e supera seus limites de conhecimentos.

A propósito, foi perguntado aos alunos para que serve ou servirá a leitura na sua vida:

Ah, fora de que a gente aprende na escola, isso aí pode levar para vida toda também porque, não só dentro da escola como fora, a leitura é tudo. Não dá para viver sem ela. Leitura não é substituída entendeu, por nada (ED, 19 anos, M).

Para mim poder ter o conhecimento das coisas, poder... fazer um concurso, poder ingressar numa faculdade. Tudo você tem que ler, tem que ter o conhecimento. A leitura é tudo... Eu pretendo fazer o vestibular no CEFET... Leitura é tudo (CL, 42 anos, M).

Ah, para um bom desenvolvimento no futuro, né, uma boa comunicação com cada um. Às vezes, a gente precisa conversar melhor com alguém saber, de algo que a gente não sabe, certas palavras, então quando você lê assim... Eu procuro muito no dicionário sabe. Quando eu não conheço a palavra eu procuro no dicionário e aí quando eu vou conversar com as pessoas assim, eu ja... sabe, tenho muita intimidade assim com a leitura (DA, 27 anos, F).

Para que serve a leitura? Para gente adquirir coisas novas, adquirir conhecimento, para a gente poder arrumar um trabalho bom (FL, 18 anos, M).

Nas vozes dos alunos, lê-se que a leitura desempenha uma função pragmática, porque ela serve para aprender, para se informar, para se relacionar, para alimentar a curiosidade, para se desenvolver futuramente, para exercer um espírito crítico, para alimentar a curiosidade, para dar continuidade nos estudos, enfim, para o desenvolvimento pessoal e profissional, na busca de um sentido para a vida.

Vale ressaltar que, para ED, a leitura é um ato social que acontece não só no cotidiano escolar, mas também fora desse ambiente e se estende ao longo da vida.

4.4.2 O gosto e a apreciação pela leitura dos alunos

Constata-se, nos discursos anteriores, que a leitura, como aquisição de conhecimentos, foi observada como uma exigência para preencher lacunas internas e externas. Assim, perguntei para os alunos se eles gostam de ler e obtive como resposta:

Ah, eu gosto, principalmente coisa que me interessa não qualquer coisa... (IZ, 24 anos, F).

Lógico (RO, 18 anos, M).

Gosto. Eu adoro ler (SAN, 34 anos, F).

Muito (BE, 22 anos, F).

Eu gosto (LU, 18 anos, M).

Eu adoro (P, 28 anos, M).

... eu estou meio (risos) estressado com isso aí, mas estou tentando entrar na linha (risos) (ED, 19 anos, M).

Durante a entrevista, observou-se que os alunos, em geral, parecem gostar de ler. Segundo Wada (2004, p. 103) *adorar ler e não gostar de ler são duas posturas opostas, mas que se assemelham pelo sentimento que apresentam diante da leitura.*

Nesse contexto, Smith (1989, p. 212) considera que a emoção *é a razão primária pela qual a maioria dos leitores lê e, provavelmente, a razão primária pela qual a maioria dos não-leitores não lê.*

Esse sentimento é observado no discurso de SAN e P, no seguinte trecho em que ressaltam “*adoro ler*”. A partir do momento em que o leitor sente emoção ao ler um texto que depende, em grande escala, das experiências individuais ele pode estabelecer um vínculo de prazer ao ato de ler, ampliando assim seus conhecimentos, ou se afastando cada vez mais dessa prática, devido às dificuldades que encontra com a linguagem escrita.

Os alunos que gostam de ler demonstram que essa atividade de leitura é importante para suas vidas, o que não acontece no caso do aluno ED, o qual considera a leitura como algo estressante, mas tem consciência de se criar o hábito da leitura.

A leitura envolve processos mentais de construções, de análises, de inferências, de tomadas de decisões. Portanto, muito mais que decodificação de sinais, ler é construir

significados. Portanto, o leitor, sendo co-autor do texto, ele dará o significado emocional àquilo que leu.

Considerando que o gosto pela leitura se constrói através de um longo processo e que é fundamental para o desenvolvimento de potencialidades, há a necessidade de se propor atividades diversas e diferenciadas para a formação do leitor crítico. Partindo desse pressuposto, indaguei aos alunos o que eles mais gostam de ler, e eles assim responderam:

Bem... eu gosto de ler notícias. Sempre que acordo de manhã eu procuro ler o jornal. Às vezes não ler, né, mas ver o jornal, mais é a mesma coisa praticamente que passa no jornal. Mas... eu gosto de ler sim: revistas de esportes, *skate* também, esse negócio de música... Eu procuro... Eu gosto de ler um pouco de tudo. Ah, eu acho que ler é um jeito que eu encontro de está assim... meio que por dentro das coisas, mesmo sem estar participando, aí... eu mesmo fico sabendo do que está acontecendo. O que eu mais gosto de ler... acho que é notícias mesmo, de algo que está acontecendo (RF, 20 anos, M).

O que eu mais gosto de ler é romance, entendeu? É uma peça assim, tipo: um teatro, livro para auto-estima, essas coisas assim (VA, 18 anos F).

Livro religioso. Livros sobre o Espírito Santo, né, são os que eu mais procuro. A Bíblia. Ah, eu acho que tem a ver com minha vida sabe, porque eu sou evangélica, aí eu sou apaixonada por esse tipo de texto (NAY, 18 anos, F).

Ah... Eu gosto de ler bastante coisa: revista, poesia, adoro ler poemas que a professora dá, acróstico... Eu até fiz um para professora. Tudo o que pego eu começo lê (LEO, 55 anos, M).

O que gosto de ler? Eu leio tudo. Quando eu vejo uma coisa assim que está escrito, aí eu leio (LUI, 19 anos, M).

O que eu gosto mais de ler é poesia, fazer poesia, gosto de ler romance. É... eu não gosto muito de Português. Vou falar uma grande verdade (risos). Eu gosto de ler porque a gente distrai, viaja com as coisas e é mais fácil pra mim. A gente vai juntando uma coisa com a outra (EDIL, 37 anos, F).

O que eu mais gosto de ler (risos)... Eu gosto de ler bastante assim, coisa de romance, de poemas de Drummond. Eu acho muito bonito, muito interessante... (RE, 19 anos, F).

Boa parte dos alunos gosta de ler diferentes gêneros de textos presentes no seu cotidiano com diferentes características sócio-comunicativas, como: “*jornais, revistas de skates, de jogos, letras de música, romances, livros religiosos, a Bíblia, livros de autoconhecimento, poesias, poemas, acrósticos*”, entre outros.

Percebe-se que os gêneros trabalhados na sala de aula refletem no cotidiano da prática de leitura dos alunos evidenciada por eles em sua fala.

Vale ressaltar que não se adquire a prática da leitura lendo textos que não sejam de interesse do leitor, que não lhe dizem respeito. É preciso senti-los necessários, úteis, e vibrantes, como assevera Freire em “A importância do ato de ler” (p. 2008), *o ato da leitura e aquilo que se lê devem fazer sentido para quem está lendo*.

NAY afirma seu gosto e paixão pela leitura de livros evangélicos e aponta sua prática estimulada por meio da Bíblia e de livros evangélicos, motivada pela comunidade cristã da qual faz parte.

Quando perguntada a EDIL o que ela mais gosta de ler, percebi a sua fala sustentada pelo discurso do senso comum ao apontar que não gosta de português. Constata-se nesse discurso um entendimento da palavra português, aproximando-se do conceito de leitura dos textos paradidáticos enquanto prática escolarizada de leitura e da gramática normativa. Porém, a aluna afirma gostar de textos literários por oferecer oportunidade ao leitor de mergulhar no seu mundo interior, considerado por ela como o mundo da imaginação. Percebe-se que a sua fala é influenciada não só pelo discurso da sala de aula, mas também do convívio social.

Em seguida perguntei para os alunos como eles gostam de ler e por quê:

Eu gosto de ler sem barulho e quando não tem ninguém para atrapalhar. Aí, no silêncio, fica bom para a gente ler e aprende mais (LUZ, 34 anos, F).

Gosto.... gosto de ler quando está em silêncio e, não tem barulho aí a gente entende mais, aprende mais, porque ninguém atrapalha. Assim é melhor. Gosto de ler em casa, porque está tudo silêncio (P, 28 anos, M).

Em silêncio porque não atrapalha e você entende mais o que está lendo, você vai entendendo mais a leitura (VA, 18 anos, M).

De todos os jeitos. Depende do lugar né, mas prefiro onde está silêncio, a gente entende mais (DA, 27 anos, F).

Nas falas acima, os alunos não mencionam a leitura silenciosa, mas o local onde melhor conseguem a concentração necessária à leitura. Para esses alunos, o melhor lugar para a leitura é aquele em que o silêncio propicia um ambiente acolhedor e sossegado.

Para SI, não existe uma maneira especial de gostar de ler, já para SAN, tem sua preferência, porém, respeita o colega, movida pela convivência na vida cotidiana. Assim, ela afirma que lê conforme a oportunidade no momento.

De todas as formas. Tem horas que leio silenciosamente, outra alta, depende. Todo jeito faz bem (SI, 31anos, F).

Eu gosto de ler alto, só que como ler alto incomoda o vizinho que está do lado aí eu leio baixo, mais eu gosto de ler alto. (SAN, 34 anos F).

Para conhecer que tipo de leitura se faz presente no cotidiano do aluno, foi perguntado para ele se ele lê livros de literatura, como contos, romances, poesia e outros.

Não, porque não tenho acesso, mas como eu disse já li a Moreninha (RF, 20 anos, M).

Não. Já li alguns mais não lembro o autor. Aqui não tem. Leio os livros da minha filha, meus cadernos e... (SAN, 34 anos, F).

Eu já li uns livros, mais não lembro e eu leio os que a professora passa poesia, poema... (RO, 18 anos, M).

Leio. Já li alguns tipo... não lembro o nome agora... hum... Ah! E o que a professora trabalha na aula (RE, 19 anos, F).

Leio alguns, mas como disse eu leio mais evangélicos. Tenho vários livros evangélicos de poesia, romances, e... (NAY, 18 anos, F).

Não, só o poema, poesia e outras coisas que a professora trás... letra da música... Em casa eu leio revista de quadrinhos que minha mãe trás do trabalho... como eu falei... tem muitas... uns de romances (risos) historinhas... (LU, 18 anos, M).

Eu leio quando vou à Biblioteca lá no meu bairro, mais não é sempre. Leio em casa os livros que têm lá. Tem uma poesia daí eu leio (EDIL, 37 anos, F).

Segundo Bordini:

A escola não permite a entrada no mundo dos livros de forma completa e sim cortando aos pedaços, como no livro didático. Ensina-se literatura para aprender gramática, para revisar a História, a Sociologia, a Psicologia e para redigir melhor. Tornando-se matéria para adornar outras ciências, o texto literário descaracteriza e afasta de si o leitor (BORDINI, 1989, p. 9).

Para esta autora, a leitura dos textos literários na escola não contribui para desenvolver o poder de sedução no leitor, pois o critério de seleção privilegia o estudo da história da literatura brasileira, contrariando, dessa forma, a prática cotidiana de leitura individual, orientada a partir das preferências do leitor.

Orientada pelos programas educacionais, a literatura no espaço escolar, pouco contribui na formação do aluno leitor. Além dessa deficiência, boa parte dos lares dos sujeitos aqui investigados tem dificuldade de acesso a obras literárias devido as suas condições financeiras, como se pode confirmar nos discursos dos alunos entrevistados em que a maioria afirma não ter tido contato com livros literários. Infere-se desses discursos que a negação de alguns tipos de prática de leitura outorga a autenticidade do leitor.

Dos alunos investigados, apenas RF afirma já ter lido uma obra literária, da qual ela cita nome. Já a leitura a que SAN, RO e RE tiveram acesso parece não ter tido significado para esses sujeitos, uma vez que, em seus discursos, não mencionam nem a obra e nem o autor, porém, ao mesmo tempo, afirmam ter contato com textos literários que são trabalhados na prática pedagógica em sala de aula, reforçando a fala da professora, na categoria referente à sua prática pedagógica, em que ela ressalta trabalhar com fragmentos da obra literária.

Percebe-se na fala da maioria dos alunos entrevistados que, dentre os diversos gêneros trabalhados no cotidiano da sala de aula, predominam os textos poéticos.

NAY mais uma vez faz referência à sua prática de leitura dirigida para obras literárias religiosas.

Ao entrevistar o aluno LU, ele pediu, entre risos, para que desligasse o gravador, pois não gostaria que ficasse gravada sua fala ao apontar o tipo de leitura a quem tem acesso no seu cotidiano. Quando perguntado para ele o porquê dessa atitude, manifestou, em sua fala, um certo constrangimento porque se tratava de leitura em quadrinhos, considerada por este aluno como uma literatura infantil. O acesso desse aluno à leitura de histórias em quadrinhos é propiciado pela sua mãe a qual adquire as revistas no local em que ela trabalha.

É importante lembrar que as histórias em quadrinhos podem ser as primeiras leituras de prazer para os alunos. Depreende-se do recorte de fala desse aluno que esse gênero textual não faz parte do cotidiano da sala de aula, ou pouco apareceu, já que ele demonstrou constrangimento de expor sua preferência. Apesar de ser aluno ainda jovem da EJA, foi percebido que este constrangimento ao apontar a leitura desses gêneros textuais, é por preconizar uma idéia estigmatizada de que este tipo de leitura faz parte do universo infantil.

No discurso de EDIL, pode-se notar que, inicialmente, ela assegura realizar uma prática por meio da biblioteca do seu bairro e em casa e, direcionada mais para a leitura de poesia.

4.4.3 A busca autônoma dos alunos pela leitura e sua compreensão

Quando perguntei para o aluno se ele lê em casa e o que lê, obtive como resposta:

De vez em quando. Olha o último livro que eu li foi... a Moreninha. Tem uns oito meses... eu acho (RF, 20 anos, M).

Leio um pouco. Livros, esses negócios de propaganda de mercado, revista, jornal e... (FL, 18 anos, M).

Leio. Eu amo ler. Revista, a Bíblia. Adoro ler (AD, 41 anos, F).

Leio. Leio os livros que eu achar (P, 28 anos, M).

Leio. Leio de tudo um pouco. Tem livros em casa. Leio a Bíblia (IZ, 24 anos, F).

Leio. Ah (risos) Leio. Já li alguns livros... Leio de tudo um pouco. Tem livros em casa. A gente não compra sempre livros, porque meu amor já tem uma biblioteca em casa e falo pra ele que tem livros lá (RE, 19 anos, F).

Leio, bastante. Jornal, revista, livros (LEO, 55 anos, M).

Não. Não tem tempo. Eu leio mais no serviço trabalhando do que em casa (ED, 19 anos, M).

Como é possível verificar no discurso dos alunos, a prática de leitura e de letramento está presente no espaço familiar, por meio de uma variedade de materiais escritos, possibilitando a eles práticas de leituras diferenciadas, como a de “*propagandas*” citada por FL, “*tudo o que eu achar*” citado por P, e “*leio de tudo*”, como afirmam IZ e RE.

É interessante destacar que RF, em seu discurso, cita mais uma vez a obra “A Moreninha”, demonstrando ter sido uma leitura significativa e prazerosa para ele. Quando a leitura vai ao encontro do leitor, acontece a memorização compreensiva que, integrada às novas informações, permite-lhe dirigir e auto-regular o próprio processo de leitura.

A esse respeito, Oliveira (2005, p 123) considera que *a leitura é um trabalho da consciência do sujeito que lê. Um leitor consciente escolhe aquilo que deseja ler, e ao desejar ler aquilo que escolheu sua leitura tem muitas chances de tornar-se intensamente prazerosa.*

Nesse sentido, o ato de ler deve ser tomado como uma prática consciente do sujeito leitor para que sua escolha lhe proporcione conhecimento e prazer, a fim de que ele tenha maior compreensão dos fatos do cotidiano.

Fica evidente no discurso de ED que não gosta de leitura bem como a pouca frequência dessa prática, justificando falta de tempo. Entretanto, em sua fala, a leitura aparece como prática no cotidiano do seu trabalho, no momento de descanso.

Percebe-se que, entre a variedade de textos citados, a leitura da Bíblia é apontada por alguns alunos como estímulo para sua prática de leitura.

Pensando na leitura como prática de letramento, perguntei aos alunos se leem sempre ou só quando a professora pede:

Não, eu leio assim, mais quando aparece uma oportunidade, porque eu mesmo não compro revista. Mas, longe assim eu vejo uma revista ali, eu pego. Vejo mesmo quando jornal. Lá perto de casa, às vezes tem um jornal caído lá que alguém não pegou, aí eu vou lá pego, dou uma lida, né e, coloco lá no mesmo lugar. Então tipo assim, se eu não compro material de leitura, eu tento sempre que aproveitar quando tem algum lugar, mais eu não tenho muito o hábito assim de ler não (RF, 20 anos, M).

Eu leio sempre. Sempre. Se ela pedir também. Eu gosto de ler. Eu leio muito (SI, 31 anos, F).

Sempre eu estou lendo. De primeiro eu não importava muito, mas agora eu quero fazer um curso técnico, então estou sempre lendo (CL, 42 anos, M).

Não, eu gosto de estar lendo independente da professora pedir ou não. De vez em quando a professora pede (LEO, 55 anos, F).

Não eu leio também quando eu vejo uma coisa assim... importante que eu acho, aí eu leio. Talvez eu tenha em casa uma coisa que a professora nem mandou lê né, mais eu leio assim mesmo (FL, 18 anos, M).

Sinceramente, só quando a professora pede. Mania feia (ED, 19 anos, M).

Eu leio mais quando a professora pede, mais tem vez que eu leio porque... tem uma coisa que eu gosto... aí eu quero saber (BE, 22 anos, F).

Nas falas de RF, SI, CL, LEO, FL, fica subtendido que a prática de leitura é motivada pelo próprio aluno, independente da figura do professor. Consagra-se então a leitura como prática instituída, e o sujeito como participante dessa prática. Depreende-se dessas falas que cabe ao aluno possibilitar que os textos, isentos de significação, sejam constituídos de elementos de significação. Portanto, o aluno não depende do professor para desenvolver suas práticas de leitura e letramento.

Entretanto, ao mesmo tempo, se verifica a presença da professora no discurso dos alunos ED e BE, como incentivadora para o desenvolvimento da prática de leitura e letramento. ED atribui a sua prática de leitura como “*mania feia*”, uma vez que sabe da importância da leitura para sua vida, mas só busca ler por intermédio da atuação da professora.

Alguns alunos não demonstram autonomia e nem interesse pela leitura, já que revelam ser dependentemente da obrigação escolar. Compreendo que ficar restrito às práticas de leitura orientadas pela professora pode retardar maiores níveis de letramento, pois o contato com textos na escola é curto. Ampliar o nível de letramento é possível quando há imersão contínua na leitura de gêneros variados, e a escola, sozinha, não dá conta de realizar essa tarefa. A experiência da leitura não é solitária, é um produto construído na interação em que os participantes atuam de forma ativa.

Para aprofundar nas discussões acerca do objeto aqui pesquisado, perguntei aos alunos se eles entendem o texto que lêem.

Às vezes sim, às vezes não. Porque, às vezes usam palavras que eu não sei o significado das palavras... uma coisa assim, que não estou muito acostumado ver, diferente. Mas, independente se for diferente, ou se eu entender, ou não entender, eu gosto também (LEO, 55 anos, F).

Às vezes sim, mas têm uns que é mais difícil, aí eu leio mais de uma vez, aí eu entendo. Eu leio muito e uso o dicionário pra entender algumas palavras. Eu tenho dicionário em casa, então quando eu não entendo, eu procuro assim, né. Na escola quando eu não entendo, eu procuro para professora e ela fala (NAY, 18 anos F).

Nem sempre (CL, 42 anos, M).

Bom, às vezes sim, às vezes não, né, porque você não pega na primeira. Você vai e lê e aí você lê de novo, aí que você entende (LUI, 19 anos, M).

Entendo em parte. Quando não tem palavras muito difícil assim eu... dou uma outra relida... aí dá para se pegar os pontos assim... que se esqueceu, ou às vezes, não estava com muita atenção, né, aí você lembra de novo... Tem o dicionário também aí acaba aprendendo. (DA, 27 anos, F).

Boa parte dos alunos afirmou que tem dificuldades na compreensão do texto e por isso necessitam repetir a leitura várias vezes. Uma das dificuldades apontadas pelos alunos no que concerne à prática de leitura e a atribuição de sentidos diz respeito ao desconhecimento do vocábulo usado em alguns textos. Segundo afirmam, sentem necessidade do uso do dicionário para sanar suas dúvidas e ou recorrem à professora. Para eles, o fato de compreender o que está escrito e em saber interpretar é ser bom leitor.

Para NAY, LUI e DA, a compreensão é o resultado do ato de ler e pode ser alcançada por meio de repetidas tentativas de leitura. Já no discurso dos alunos RO e EDIL, a leitura aparece como forma de interação, por meio da qual o aluno vai construindo o seu saber em parceria com a professora.

Não, eu entendo porque ela explica tudo (RO, 18 anos, M).

Entendo porque a professora explica bem. (EDIL, 37 anos, F).

Comprendemos que a leitura ocupa um lugar importantíssimo na vida do leitor, pois gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, estimulando os modos de perceber e sentir a vida. Assim, o ato de ler é um processo de descoberta que leva o leitor a esferas mais amplas e profundas de percepção, despertando também a curiosidade. Desse modo, quem busca a leitura compreende melhor o mundo, pois quanto mais a pessoa lê, mais enriquecerá o seu conhecimento.

Nesse contexto, foi indagado aos alunos se eles buscam ler em casa, ou no trabalho, ou só quando está na escola.

Acho que um pouco de tudo né, um pouco em todos os lugares (DA, 27 anos, F).

Eu busco aprender ler em todos os lugares que eu estou, porque em todo lugar tem que lê (P, 28 anos M).

Todo lugar. Todo lugar você tem que ler. Para você pegar um ônibus você tem que ler para onde vai o ônibus... (LEO, 55 anos, M).

Em casa, na escola (RO, 18 anos, M).

No trabalho e em casa (AD, 41anos, F).

Não. Em casa e na escola (LUZ, 34 anos, F).

Na escola e em casa (SI, 31anos, F).

Eu leio mais no intervalo, dentro do ônibus, é... no horário de repouso da janta do trabalho... Eu acho melhor, entendeu, porque geralmente, assim em casa não dá porque tem muita gente, faz bagunça, não tem como. No trabalho, eu trabalho no meio de barulho toda hora tem que ficar prestando atenção, porque eu trabalho com maquinário. Tem que ficar prestando atenção nas máquinas, aí nesse intervalo

que é bom. E... eu estou com um hábi.. uma mania meio feia de ficar lendo duas... três hora da manhã... (ED, 19 anos, M).

Dentre os alunos entrevistados, poucos demonstram em seus discursos que buscam aprender ler em qualquer lugar. Para estes, a leitura está presente em todos os lugares. Já AD diz buscar ler apenas em casa e no trabalho, levando a pressupor que, para essa aluna, a escola não parece ser importante na construção da sua história de leitura. Para LUZ e SI a busca da leitura é centrada em casa e na escola.

Inicialmente, ED em seu discurso, diz a princípio não aprender a ler nem em casa, nem na escola e nem no trabalho. Porém, mais adiante, ele se contradiz ao ressaltar que pratica leitura quando está no ônibus e nos períodos de intervalo do trabalho, avaliando positivamente essa atividade. O fato de não gostar de ler nem em casa está associado ao incômodo provocado pelo barulho e no serviço, além do barulho tem a responsabilidade com maquinário que precisa estar observando. Entretanto, ele afirma ler no período da madrugada, na folga de seu trabalho entre duas horas e três horas da manhã, mania apontada anteriormente como “feia”, uma vez que deveria estar descansando. Embora em seu discurso ED afirma não gostar de ler, ele pratica a leitura por sentir necessidade. Em conversa com o aluno, percebi que a leitura, para ele, é algo mecânico, sem a preocupação de buscar significado. Trata-se mais de uma obrigação e necessidade para a inserção no mercado de trabalho.

É importante ressaltar que, para ler, é necessário estar disposto a desvelar o sujeito que somos ou que desejamos construir pela tomada de consciência de que a leitura tem um papel importantíssimo no processo de desenvolvimento do homem, como uma habilidade principal à sobrevivência do indivíduo leitor no convívio social, como meio de obter conhecimentos que irão interferir na estrutura do ser e, conseqüentemente, na sua visão em sociedade.

A realização da leitura depende do acesso a materiais de vários formatos, como livros, revistas, jornais, internet, entre outros. Esses bens devem estar disponíveis nos vários espaços da leitura, para que o leitor seja estimulado à sensibilidade, ao prazer, ao gosto, à emoção pela leitura.

Entre os muitos espaços de leitura, a escola é considerada o lugar de se aprender a ler e a gostar de ler. Nesse contexto, foi perguntado aos alunos se na sala de aula eles têm acesso a livros didáticos, literários entre outros e se eles leem.

Não (DA, 27 anos, F).

Não (CL, 42 anos, M).

Não. A professora que dá para gente tira xérox (LUZ, 34 anos, F).

Não. A professora pede para tirar xérox de apostila (AV, 25 anos, M).

Não. Tem apostilas (RO, 18 anos, M).

Não. A professora dava um jeito para gente fazer apostila né. Ela passava para a gente fazer, mais livro mesmo não. (RE, 19 anos, F).

Não, porque no colégio não tem, mais aí a gente tem que ir à biblioteca para ver se tem alguma coisa e... a professora pede para tirar xérox da apostila (EDIL, 37 anos, F).

Ao responderam a esse questionamento, os alunos forma unânimes afirmam que não possuem livros e apontam a professora como mediadora do processo de aquisição do material de leitura, incentivados por meio de cópias do livro didático, de apostila e de Internet, o que foi verificado por mim, durante o período de observação. No entanto, para os alunos, a falta do livro na sala de aula, não impede a professora de desenvolver sua prática, pois encontra meios para proporcionar a construção do conhecimento a partir da leitura, motivação e criatividade.

Essa atitude da professora corrobora com que afirma Gadotti (2007, p. 65), o qual ressalta que *pela educação, queremos mudar o mundo, a começar pela sala de aula, pois as grandes transformações não se dão apenas como resultantes dos grandes gestos, mas de iniciativas cotidianas, simples e persistentes.*

Entre os alunos entrevistados, EDIL expressa que, às vezes, para desenvolver sua habilidade de leitura, tem que se dirigir a biblioteca.

4.4.4 O livro didático em sala de aula

Em relação ao livro didático, foi perguntado para os alunos se na sala de aula é usado só o livro didático, ao que eles se manifestaram:

Não, a professora traz conteúdo de revista e livros. Aí a gente tira xérox para estudar. Também tem a apostila (RF, 20 anos, M).

Não, como eu disse a professora traz outros textos, pede pra gente tirar xérox para estudar e analisar. Tem a apostila que cada aluno tira xérox (SAN, 34 anos, F).

Não, a professora traz outros textos. Aí a gente tira xérox. É usado mais apostila (NAY, 18 anos, F).

Não, a professora manda a gente tira xérox de texto que ela tira dos livros e a gente estuda. (LU, 18 anos M).

Não, a professora usa a apostila que a gente tirou xérox e ela traz outros textos. A gente tira xérox do texto (ED, 19 anos, M).

Não, tem vez que a professora leva e manda a gente sentar em grupo porque os livros são poucos. Mas, ela quase não leva. Ela leva texto e a gente tira xérox e tem a apostila (EDIL, 37 anos, F).

Embora o governo considere a distribuição de livros aos estudantes como uma tarefa essencial no atendimento à população escolar, é observado, no discurso dos alunos, que esses jovens e adultos não são atendidos por esta política educacional.

Segundo os alunos, a prática de leitura na sala de aula se dá por meio de textos fotocopiados do livro didático, de apostilas de escola pública como a do projeto Beija Flor, internet, entre outros.

Em virtude de não ter livros didáticos para os alunos, segundo EDIL, algumas vezes a professora levou livros a sala de aula e distribuiu aos alunos, para que, em grupos, desenvolvessem atividades propostas. O uso do livro didático na sala de aula na Educação de Jovens e Adultos é restrito devido à carência desse recurso na escola como se pode confirmar no discurso desses alunos.

4.4.5 A prática de leitura no espaço da sala de aula

Ao serem questionados sobre o que fazem como atividades de leitura na sala de aula, os alunos responderam:

Sobre o que? Se tem leitura na minha? Olha, nesse ano (risos) em nenhum momento, professor disse: Ah leia tal livro porque quero uma prova sobre isto. Sabe, não tem muito disso aqui. Eu mesmo leio porque vejo jornal, revista, mais daqui da escola não teve muito não. A professora de português até que passou alguns textos para a gente interpretar agora no terceiro bimestre, mais não foi assim uma coisa bem aprofundado. Só uns quatro textos mais ou menos. Agora, ela deu outros textos também (CL, 42 anos, M).

Eu pego o caderno, dou uma olhada, dou uma relida. Leio os textos que a professora manda, entendeu? Quando ela dá um texto eu procuro ler e entender. Aí faço a interpretação, a gente conversa com os alunos e tenta entender. É assim (IZ, 31 anos, F).

A gente lê os textos, faz interpretação, fala o que entendeu e discute sobre ele com a professora e com os colegas; essas coisas. A gente faz muita interpretação (P, 28 anos, M).

É, interpretação de texto e leituras. A professora pede para fazer exercícios em grupos... Ah! Várias coisas que adquire conhecimentos e... Ah, coisa assim (AV, 25 anos, M).

Atividade de leitura? Olha a professora a que mais incentiva é a de português, né. Ela faz a gente fazer leitura para sala em voz alta, tal, faz redação, faz dissertação... sempre está fazendo coisa assim (RO, 18 anos, M).

Na classe... Ah, foram várias né. Foram tiradas do livro redação, mesmo que a gente fazia no escrito, mas a gente tinha que saber passar para as pessoas como que era a redação. Como leitura... Que mais que a professora passou? Poemas, poesias, acróstico também pra gente saber lê, né. Tem várias formas, vários tipos de poemas. Ah, a gente faz, né, as atividades, a escrita no caderno e tudo mais, só que aí na hora a professora quer que a gente coloque né, expõe o que a gente entendeu. Todas as nossas dificuldades. Aí você vê onde que a gente está bem, onde que a gente está mal e discute na sala. Foi dessa maneira que ela passou as atividades na sala (RE, 19 anos, F).

Os alunos entrevistados apontam uma variedade de atividades desenvolvidas na sala de aula por intermédio da professora, tais como: leituras de textos interpretativos, dissertativos, poemas, poesia, acróstico, redação, entre outros. Essas atividades desenvolvidas na sala de aula são demonstradas, na fala dos alunos, como um trabalho efetivado por uma interação discursiva possibilitada por uma diversidade de gêneros textuais. Esses gêneros não só “regulam”, mas também organizam e funcionam como um certo horizonte de significação na interação humana, orientando todo o ato de linguagem, conforme ressalta Bakhtin (1992):

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero [...] Se não existíssemos gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1992, p. 302).

Em seguida, perguntei para os alunos o que a professora pede para fazer ao trabalhar com textos e obtive as seguintes respostas:

Criatividade, você ter criatividade na hora de interpretar e produzir os textos (RF, 20 anos, M).

Como que ela faz? Ela pede para muitos fazerem redações, é... interpretar, criar um novo desfecho assim para a história, no final criar um novo título... Essas coisas, trabalhos normais de literatura mesmo (AD, 41 anos, F).

Ler com atenção e depois escrever o que entendeu do texto. Interpretar o texto (SAN, 34 anos, F).

Ela lê para a gente, manda cada aluno ler um pedacinho do texto e pergunta o que você entendeu. Aí, cada texto é um pedacinho de uma frase... de um verbo ali, de um advérbio, e ela vai explicando para a gente (LUZ, 34 anos F).

Ela entrega o texto para cada pessoa. Ela explica aí depois ela manda a gente ler o texto, falar o que entendeu né... Ela pergunta pra ver se a gente entendeu mesmo. Ela explica. Se não entendeu, vai lá e pergunta para ela... é isso aí. Ela dá um pedaço do texto pra cada um. Pergunta se todo mundo está com a apostila, né, aí cada um lê um pedacinho e tem que explicar sobre ele, o que você entendeu sobre o assunto, tal, quem são os personagens... (LU, 18 anos, M).

Primeiramente para a gente ler e tentar entender, que é uma coisa que dificilmente alguns alunos ainda faz (risos). Ela pede para a gente discutir e falar o que entendeu na sala entende, para a gente ler e a gente tentar explicar no grupo. Ter um diálogo entre o pessoal. Ela leva várias textos. Tem o escrito e... aqueles que é... tipo um quadro, a gente vai, olha a figura e vai falando o que entendeu. Tem algumas frases e a gente tenta interpretar aquele quadro para ver o que significa. Ela passava é... muita interpretação de texto. Tem gente até que criticava isso, entendeu, mais isso aí é... Nas provas, duas provas que eu fiz, isso aí é essencial. Não tem como correr do troço não, entendeu. Ela trabalhou mais isso aí, interpretação de texto e uns outros negócio lá (ED, 19 anos, M).

Quando trabalha com texto? Bem, primeiro ela passa um texto escrito, né, para a gente escrever. Ela sempre quer que a gente escreve, né, para melhora sempre a escrita. Aí depois ela pede para a gente ler na sala, falar o que entendeu, manda escrever outro para ver se a gente sabe, né. Bastante coisa (RO, 18 anos, M).

Ela manda a pessoa ler o texto e a outra pessoa vai interpretar aquele texto ali, o que entendeu. Fazer aquela leitura ali para saber o que está entendendo e, fazer a interpretação de texto individual ou então

em dupla, para pensar melhor. Um lê e o outro responde. E desse jeito vai. Para mim, eu acho que isso aí é importante porque a pessoa sabendo fazer interpretação de texto a pessoa passa em qualquer concurso Ela ensina a gente ler. E, quando a gente vai ler um papel que só tem a figura... pode ser um papel? Não. Pode ser uma leitura verbal, ou nominal, ou então a pessoa está com um cartaz... Tem que ver lá que a pessoa tem que entender a leitura, só com sinais (EDIL, 37 anos, F).

Ela comenta o texto, faz tipo um debate, os alunos falam o que entendeu, a gente faz um debate, faz interpretação, discute na sala. Ah, foi como eu falei, né, tipo, juntava na frente para saber como que estava nossa leitura, né, para avaliar a gente. Como que a gente falava, se a gente sabia a hora de fazer a pontuação, porque na leitura também tem pontuação né, não é aquela coisa... correria de você ir falando não, tem toda... né. Tem que saber ler mesmo. Então era isso que a gente fazia. A professora avaliava a gente também pela leitura. A professora não pedia muito para a gente ler. A gente não lia muito. Foram poucos exercícios né, foi... alguma redação... uma redação que ela passou umas três cópias para a gente falar, foram alguns poemas que ela passou de Camões e uns outros, mais... eu não lembro. Olha às vezes alguém... uma pessoa só lia alguma parte, né, e as vezes não. Ela parava e cada trecho alguém lia. Ela comenta bastante, mais às vezes a gente num vai na frente, né, aonde a gente está mesmo a gente comenta faz tipo um debate lá mesmo (RE, 19 anos, F).

O que ela pede? A professora manda a gente ler e discuti com os alunos, falar o que entendeu. Ela também manda a gente fazer interpretação, escrever para saber se a gente sabe né. Ela ensina a gente. Ela explica. Quando a gente erra, ela manda os alunos falarem e discute na sala (FL, 18 anos, M).

Na fala dos alunos, o fazer pedagógico da professora se desenvolve por meio de uma variedade de recursos e estratégias, possibilitando ao aluno oportunidade de produzir e compreender os textos de maneira adequada a cada situação.

Observa-se que, para desenvolver a prática de letramento, a professora escolhe materiais adequados e eficazes para trabalhar as várias possibilidades de perspectivas nas atividades na sala de aula, buscando dar sentido e significado a essa dimensão da sua prática de forma criativa e consciente. É percebido, no discurso dos alunos, que a prática de leitura é desenvolvida numa convivência marcada pelos conflitos, interação, comunicação, mediação e apropriação de saberes mútuos.

Despertada pelo desejo da leitura oral na sala de aula, a aluna RE aponta que esta prática de leitura foi pouco trabalhada. Segundo ela, *“a professora não pedia muito para a gente ler”*. Entretanto, os entrevistados, em sua maioria, indicaram o esforço que é feito entre eles e a professora, no sentido de compreensão da leitura.

Foi percebido também que ainda persiste a prática da leitura fragmentada na qual *“cada aluno lê um pedacinho”*, como se pode constatar na fala de LUZ e LU. Outra prática verificada na sala de aula e confirmada pela maioria dos alunos entrevistados é que, sempre ao final do conteúdo desenvolvido, foi solicitado destes um novo desfecho para o texto em questão.

O relato produzido entre os alunos identifica que a interação é fundamental para a compreensão e a construção do conhecimento. Assim, cabe à escola promover, por intermédio da professora, o contato do aluno com os diferentes gêneros textuais da linguagem escrita,

como carta, contos, crônicas, romances, notícias, artigos de opinião, entrevistas, e outros, a fim de levar o aluno a conhecer e a utilizar novos conhecimentos nos seus momentos de escrita.

De acordo com Freire (2003, p. 8), *cabe ao professor ter domínio da sua teoria para poder ter domínio da sua prática, se posicionar criticamente ao vivenciar a educação, superando as posturas ingênuas. Desse modo, a prática só poderá ser inovadora, quando estiver atrelada a uma teoria científica.*

Na entrevista, perguntei também para os alunos se eles gostam das atividades que são desenvolvidas na sala de aula.

Ah, eu gosto porque eu sempre fui bom em redação. Eu consigo expressar bem assim as palavras (AV, 25 anos, M).

Eu gosto só que usa muito a cabeça assim, a mente. Não é todo dia que a gente está... Mas eu gosto (LEO, 55 anos, F).

Gosto (NAY, 18 anos F).

Eu gosto (LUI, 19 anos, M).

Gosto porque a gente aprende mais, né (RO, 18 anos, M).

Gosto (EDIL, 37 anos, F).

Goostoo. (RE, 19 anos, F).

É interessante destacar que o emprego da palavra gostar foi manifestado no discurso de todos os entrevistados. Essas respostas me levaram a perguntar para os alunos se eles fazem atividades de leitura todos os dias, tanto na escola quanto fora dela:

Não (ED, 19 anos, M).

Não (RO, 18 anos, M).

Não. De vez em quando (RF, 20 anos, M).

Não. Todos os dias não. Só quando sobra um tempo assim... Sobrou um momentinho eu vou lá, mais nem todo dia da tempo (SAN, 34 anos, F).

Todos os dias todos os dias não, mais a maioria das vezes eu procuro ler (NAY, 18 anos F).

Todo o dia. Sempre... Eu tenho um tanto de revista que minha mãe trás do serviço, assim... Umás revistas em quadrinhos e são grande, mas... Elas começam de trás pra frente entendeu, e tem bastante, tem vários tipos entendeu. Têm várias... Tem uma que é romance mais assim, tudo em quadrinhos. É muito legal (LU, 18 anos, M).

Eu leio bastante como te falei. Todo dia eu leio uma coisa, outra. Faço as coisas que a professora manda... (EDIL, 37 anos, F).

Não, todo dia eu procuro ler né, mais vamos supor... mais antes ler um livro né, um jornal, eu leio... Algo de informação também (RE, 19 anos, F).

A minoria dos alunos afirma desenvolver atividades de leitura todos os dias, motivados pela sua própria escolha, de acordo com seus gostos, porém, não fica claro se isso ocorre na escola ou fora dela, subentendendo-se que essa prática de leitura é feita em ambos os lugares. Alguns não compartilham o que leem, afirmando que desenvolvem essa prática no seu dia-a-dia, quando têm tempo. As respostas dadas por esses alunos mostram que a compreensão da leitura está centrada apenas em códigos escritos, ou seja, no uso da escrita. Também é verificado que a motivação e interesse dos alunos são diferentes para cada leitor.

O ato da leitura não pode ser dado de forma única e definitiva, mas a compreensão de utilizá-la no espaço escolar e fora deste é fundamental para a construção da nossa história de leitura, pois é por meio também dessas práticas da linguagem que o indivíduo compreende o mundo e a sua maneira de nele atuar como cidadão.

No espaço escolar, o professor deve atuar como mediador do processo de formação de leitores, propondo desafios, questionando, conduzindo, mostrando caminhos para que o aluno tome suas decisões. Dessa forma, ela possibilita a formação da consciência crítica, fazendo da vivência escolar, das relações que ali acontecem uma constante construção, despertando nos alunos sentimento de dignidade, auto-estima, consideração respeito e aceitação.

Durante o período escolar, o aluno passa por um processo constante de avaliação, por meio de alternativas e, foi nesse contexto, que perguntei para eles como a professora avalia a leitura:

Ela manda ler de vez em quando, manda fazer interpretação de textos, falar o que a gente entendeu, dá prova... Pergunta na sala de aula sobre o texto. Ela faz assim (CL, 42 anos, M).

Ah... Ela dá textos, manda os alunos ler e falar o que a gente entendeu, ela pede para interpretar, Manda um ler um pedaço, ou um parágrafo, aí manda outro ler, é... dá prova também (BE, 22 anos, F).

Ela dá textos, manda ler, cada um lê uma parte ou um parágrafo, pede para falar o que a gente entendeu. Dá provas, textos também e pede a interpretação (IZ, 24 anos, F).

A professora dá texto e a gente discute com os alunos. Primeiro a gente lê o texto e depois a gente discute e fala o que entendeu (LUZ, 34 anos F).

Ela passa o texto para a gente ler, faz muita interpretação de texto. Como eu disse tem gente que critica isso entendeu... mas isso aí é bom. Quando a gente faz as provas tipo concurso, ENEM, aí a gente vê que é essencial entendeu (ED, 19 anos, M).

... Ela manda a gente tirar xérox do texto e a gente faz a leitura, faz interpretação e... quando a gente não faz a pontuação ela fala para a gente (RO, 18 anos, M).

Ah... De todo jeito. Ela manda lê e discuti com os alunos, manda a gente sentar em um grupo e falar o que a gente entendeu... Ela explica também e a gente faz interpretação (EDIL, 37 anos, F).

Ah, foram várias formas que ela avalia porque ela levava os textos mandava a gente ler e depois passar para sala o que entendeu né, tipo... redação, a gente fazia no escrito, mais depois a gente tinha que saber passar para as pessoas como que era a redação para ver o que você entendeu. Fazia a leitura assim, tipo... um lia um pouco, aí o outro e, também para a gente saber ler, né. Várias formas, vários tipos (RE, 19 anos, F).

Como a professora avalia a leitura? ... Ela pede para a gente ler e falar o que entendeu para os alunos. Aí ela discute com a gente para ver se a gente entendeu. A gente responde nas folhas e... Ela faz de vários tipos (FL, 18 anos, M).

Observa-se no discurso dos alunos que a avaliação no cotidiano da sala de aula é articulada entre sujeitos e em contexto diversos, confrontando os múltiplos conhecimentos que perpassam o saber, o fazer e o pensar dos alunos e da professora.

A professora, segundo os alunos, recorre a um conjunto de práticas pedagógicas, possibilitando-lhes construir e reconstruir seus próprios conhecimentos num movimento dialógico.

Percebe-se, nesses recortes de falas, que a professora cria situações de aprendizagem num clima amistoso, possibilitando ao aluno verbalizar o seu pensamento, construir conhecimentos, contribuindo, dessa forma, para uma avaliação em sua totalidade.

Acerca do processo avaliativo, Claro nos diz que:

A forma como o professor se relaciona com seus alunos vai determinar, entre outros aspectos, a forma como estes se relacionam com o conteúdo. O modo como o professor trabalha o conteúdo e comporta-se com os alunos acaba por influenciar a visão que o educando tem sobre o processo de aprendizagem: como uma aventura conjunta de vivências e descobertas ou como uma tarefa obrigatória, maçante e enfadonha (CLARO, 1995, p. 119).

Para a autora, essa interação instituída entre alunos e professor cria possibilidades para emergir a produção ou construção do conhecimento, tendo em vista que essas interações assumem um papel relevante na formação das capacidades cognitivas e afetivas dos educandos.

Portanto, as representações que o aluno faz da escola e de seu desempenho na cultura escolar são construídas por meio da interação entre a escola, família, das relações sociais, por meio de expectativas próprias e de expectativas neles depositados por outros, como pais, colegas, amigos, professores, por exemplo.

Em seguida, foi perguntado aos alunos o que eles acham que poderia melhorar nas aulas para facilitar a aprendizagem:

Eu acho que o que faltou foi copiar um pouco mais. Desde o terceiro bimestre mais ou menos que eu não copio nada. Ela... não é muito de copiar a matéria. É mais de fazer a matéria falada mesmo. Ela

mandava tirar xérox de alguma coisa, tipo, algum conteúdo do livro, aí a gente respondia na folha tal, ela corrigia no quadro. Acho que faltou copiar mais no caderno né, porque alguns aprendem mais copando... olhando mesmo... Mesmo assim, ela trabalhou bastante atividade, explicou bastante. Trabalhou bastante mesmo (RF, 20 anos, M).

Ah... eu acho que foi boas aulas, mais devia passar mais no quadro para gente copiar mais. Ela explica bem os textos, mais a gente que tirava xérox. Eu gosto muito das aulas porque ela manda a gente falar o que a gente entendeu, responder nas folhas, e.... Ela trabalhou bastante assim e, a gente tem que prestar muita atenção. Ela não passa muito no quadro, ... mais explica bem os textos, também eu acho que duas aulas é muito pouco (SAN, 34 anos, F).

Acho que nada. Acho que se for alguma coisa assim, por parte dos alunos, né, prestar mais atenção, porque... ela ensina muito bem, Português é difícil, mais só que ela explica muito bem e se você não prestar atenção não tem como aprender. A carga horária das aulas que é muito pouco... Eu acharia que deveria ter no mínimo 5 aulas por semana de Português (CL, 42 anos, M).

Acho que nada. A professora explica muito bem e... a gente fala, responde na folha, copia no caderno sabe... Eu acho boa (BE, 22 anos, F).

Eu acho que não faltou nada (FL, 18 anos, M).

Os depoimentos dos alunos revelam como eles percebem o trabalho da professora em sala de aula e, a partir daí, passam a valorizar a prática dela como ativa e fundamental para atender às suas características individuais.

Em sua totalidade, elogiam o trabalho da professora e dizem que sua prática é ativa e fundamental para a aprendizagem da leitura.

A fala dos alunos causa ao mesmo tempo surpresa e contentamento, pois, quando falam da prática da professora, demonstram interesse pela disciplina.

A resposta emitida pelos alunos RF e SAN aponta que, para melhorar as aulas, a professora deveria passar mais conteúdo no quadro. Infere-se dessas falas uma concepção de ensino atrelada a uma percepção de que, para se obter conhecimento, é necessário que o professor passe o conteúdo no quadro. Emerge dessas falas o entendimento de que não visualizam o quadro apenas como um dos recursos usados para enriquecer a prática pedagógica do professor na sala de aula.

Já há alguns anos que o quadro negro conquistou o espaço na prática pedagógica e está presente até hoje em todas as salas de aula. Tido por alguns professores como espaço para longas cópias, esse recurso pedagógico se consolidou como meio eficaz para a prática do processo de ensino aprendizagem, como se constata nas falas de RF e SAN, para os quais a cópia do quadro é essencial para a aquisição de conhecimentos.

Vale ressaltar que o quadro surgiu como forma de promover um meio viável à exposição dos conhecimentos docentes quer seja através da escrita, quer seja através da habilidade ou arte discursiva de ensinar, possibilitando ao professor desenvolver uma interlocução

diferenciada ao fazer emergir interfaces que se interligam, apontando para um agir coerente com a situação vivida no cotidiano escolar.

No discurso de SAN e CL, destaca-se a carga horária das aulas de Português da Educação de Jovens e Adultos considerada pouca para o desenvolvimento das habilidades. Para esses alunos, a carga horária de Língua Portuguesa deveria ser maior. SAN ainda observa que, se faltou alguma coisa, é por falta mesmo de interesse de alguns alunos pela matéria.

4.4.6 Os gêneros textuais em circulação no cenário da sala de aula

São muitas as práticas sociais de leitura que podem ser desenvolvidas em sala de aula, porém, para que aconteça o letramento preconizado por Soares (1998), é necessário que o professor traga para a sala de aula gêneros que circulam em todas as esferas sociais.

A esse respeito, perguntei aos alunos que textos a professora trabalha na sala de aula e as respostas foram:

Textos narrativos. Quando ela passou foi só textos narrativos... assim, querendo que a gente narrasse uma história né, inventasse, transformasse, textos gramáticos (LUZ, 34 anos, F).

É... texto escrito, dissertativo, conotativo, denotativo... essas coisas (LUI, 19 anos, M).

Textos narrativo, dissertativo, descritivo, né. Pelo menos foi o que eu peguei nas aulas dela porque teve algumas que eu não peguei porque eu faltei muito, mais tudo foi bom (SI, 31 anos, F).

Quais os tipos? Ah, são vários tipos de textos, não são só um. Deixa eu ver aqui se eu lembro. Ah, pega meu caderno lá (risos). São muitos, são bastantes tipos (P, 28 anos, M).

Ah, rapaz ela deu vários tipos de texto lá. Ela deu vários. Num me lembro agora, mas foi bom. A gente aprende muito (AV, 25 anos, M).

Redação, e... deixa eu lembrar porque esqueci... texto narrativo, dissertativo e outros... (BE, 22 anos, F).

Ela trabalhou com linguagem, texto de linguagem. Foi sobre a natureza, do Mato Grosso... e falou sobre a Chapada dos Guimarães também . Foi um texto que teve que ela pegou numa revista que estava falando sobre as queimadas. A gente... bom, o que eu me recordo mais do texto é deste. Ela trabalha também texto dissertativo, narrativo, tudo isso aí (EDIL, 37 anos, F).

Todos os textos ela passou. Dissertativo, narrativo, todos esses ela passou para gente. Acho todos eles interessantes (RE, 19 anos, F).

Ah... Ela deu bastante texto, linguagem e passou... Ah, eu tenho no caderno o que ela passou para gente. Dissertativo, descritivo, todos os textos (FL, 18 anos, M)

Observa-se nesses recortes de fala que os alunos têm contato com uma diversidade de textos na sala de aula. Percebe-se, nesses discursos, que a professora procura atender aos

anseios dos alunos, explorando diferentes gêneros textuais. Dessa forma, ela propõe práticas de leitura como via de aproximação e de formação de gostos ao recorrer a textos com diferentes enfoques, por meio de uma metodologia inovadora e eficiente, direcionada para a participação do aluno, promovendo com isso a construção e a reconstrução de saberes.

Em sequência, foi perguntado ao aluno se a professora desenvolve práticas de leitura de textos visuais, como fotografia, obra de arte, charge, história em quadrinhos.

No começo do ano não, mais agora no terceiro bimestre para frente à professora traz sempre (IZ, 24 anos, F).

Sim. Ela traz alguns para gente dizer o que entendeu. (VA, 18 anos, F).

Às vezes sim. Ela traz alguns só que, não é sempre (NAY, 18 anos, F).

Faz (AV, 25 anos, M).

Sim, a professora traz os textos, figuras assim né... e pede para falar na sala o que a gente entendeu. Ela ajuda a gente quando a gente não entende... (DA, 27 anos, F).

Faz alguns. A professora traz alguns textos e discute na sala com os alunos (P, 28 anos, M).

No discurso dos alunos, percebe-se que a professora procura envolvê-los na prática de leitura por meio de exposições de textos com o propósito de incitar a curiosidade dos leitores. Gêneros textuais, como jornais, revistas, enciclopédias, dicionários, almanaques, palavras cruzadas, livros de receitas culinárias, contos, mitos, lendas, “causos” populares, fábulas, relatos históricos, além de uma variedade de artefatos gráficos, como textos de embalagens, rótulos, anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos, cartas, bilhetes, cartões, convites e outros são materiais enfatizados nos PCNs como recursos para se efetivar a leitura como uma prática social no ambiente da escola.

Essas práticas de leitura têm demonstrado que os alunos interiorizam o espírito da atividade oferecida, por meio da motivação e da participação, abrindo caminhos para a pluralidade de ideias e posicionamento crítico do texto no ambiente da sala de aula.

4.4.7 Uso da Biblioteca

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos do MEC que visam a direcionar as propostas curriculares das escolas brasileiras, entendem que a biblioteca escolar é [...] *a primeira das condições favoráveis para a formação de bons leitores, ao lado do acervo de classe e das atividades de leitura* (Brasil, 1997, p.58).

Assim, acredita-se que uma boa biblioteca escolar poderá contribuir para levar crianças e jovens a se familiarizarem e a utilizarem adequadamente o aparato informacional oferecido por essas instituições, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades que facilitem a vivência em ambientes saturados de informações, característicos da sociedade contemporânea.

Sobre a biblioteca como espaço sócio-cultural que deve disponibilizar aos leitores aparatos de leituras e uso a toda comunidade escolar, perguntei para os alunos se eles têm acesso à biblioteca para ler livros e com que frequência.

Esta foi à primeira vez (risos). Nem sabia onde ficava a biblioteca. Ah, não sei, porque nem o pessoal acostumou pegar livro, tipo... pega o livro lá na biblioteca para fazer o trabalho. Ainda mais agora com a internet, fica mais fácil fazer trabalho. A biblioteca está sendo meio que... deixada de lado (AD, 41 anos, F).

Não, essa foi à primeira vez. Aqui nessa biblioteca aqui dessa escola eu nunca vim. Primeira vez que estou entrando aqui. Eu ia em outras escolas que eu estudava, mas nessa aqui do Cesário Neto é a primeira vez. Não sei por que (SAN, 34 anos F).

Não, eu sou mais assim, eu compro livro. Na minha casa tem muito livros sabe? Eu gosto de ler muito em casa. Na minha casa tem muito livro. Na biblioteca, eu venho mesmo quando eu não tenho em casa e não acho sabe? Aí eu venho na biblioteca pesquisar. Eu procuro sempre ler em casa. É mais a vontade (NAY, 18 anos, F).

Não, eu nunca vim (FL, 18 anos, M).

Acho que, umas duas vezes, mas não foram para ler. Foi fazer um trabalho (LU, 18 anos, M).
Eu vim uma vez só aqui para procurar um livro para gente vê se conseguia achar um negócio de um trabalho (ED, 19 anos, M).

Eu vim umas duas vezes só. Vim fazer um trabalho (RO, 18 anos, M).

No discurso da maioria dos alunos entrevistados, observa-se que as respostas são bastante negativas quanto ao uso da biblioteca como espaço alternativo para a leitura. Segundo alguns, nunca utilizaram outro espaço para leitura na escola além da sala de aula, já alguns tiveram acesso apenas para desenvolver trabalho solicitado pela professora. Isso nos leva a compreender que não há interação entre os alunos e a biblioteca.

AD ressalta que, com os avanços tecnológicos, a Internet tornou-se um meio mais fácil para a pesquisa, o que deixa a biblioteca em segundo plano. Pode-se afirmar que a biblioteca escolar, para esses alunos, é um espaço pouco representativo, sem significado para o processo de aprendizagem, provavelmente porque, no espaço de tempo em que ocorreu esta pesquisa, a escola estivesse passando por reformas, como afirmou a professora em sua entrevista. Outro fator que provavelmente contribuiu para o afastamento dos alunos da biblioteca é a deficiência do acervo de livros.

Para reforçar essa questão, procurei saber se os alunos gostam de ir à biblioteca e as respostas foram:

Olha antigamente eu gostava bem mais. Com este negócio de internet agora está acabando o número de pessoal assim da leitura... Hoje em dia você não vê mais criança, brincando assim na rua sabe, como as brincadeiras que tinha antigamente. Parece que tudo está sendo colocado no computador e mudando a vida das pessoas. Até mesmo o hábito da leitura. Hoje em dia você não precisa mais comprar um jornal; na internet mesmo você pode ver um jornal, assistir os programas que você não pode, assisti em casa (RF, 20 anos, M).

Gosto assim, quando eu preciso fazer um trabalho se não eu nem vou (SAN, 34 anos, F).

Ah, não muito. Prefiro mais ler assim na minha casa. Sinto mais a vontade com a leitura (NAY, 18 anos F).

Eu gosto de vez em quando. Lá no centro eu fico lendo para não ir embora mais cedo (ED, 19 anos M).

Eu gosto porque é assim calmo e tal né. Tudo silencioso, não tem barulho de carro, não tem barulho de movimento, não tem muita gente falando... (LU, 18 anos, M).

A biblioteca deveria constituir alternativa de estímulo que garantisse ao aluno o privilégio de escolher sobre o que quer ler, quando e como quer ler. Deveria ser espaço prazeroso para a prática de leitura de forma a garantir a formação do gosto pela leitura. Porém, observa-se pouco interesse dos entrevistados pela biblioteca e alguns falam que preferem ler em casa.

A grande parte dos alunos disse gostar de ir à biblioteca, porém essa atividade não é costumeira, por conta da internet. Poucos disseram que vão à biblioteca por ser um lugar que oferece tranquilidade para a leitura, e apenas a aluna VA afirmou não ser “*muito chegada a ir à biblioteca*”.

4.4.8 A importância da escola para os alunos

Foi pertinente perguntar aos alunos se a escola é importante para eles, e as respostas foram as seguintes:

Eu acho que é importante sim, todo mundo tem que ter pelo menos um... um diploma, né, que concluiu o colégio. Eu sempre pensei dessa maneira (VA, 18 anos, F).

É, é importante. Ela é tudo na vida da gente (LU, 18 anos, M).

É muito importante para o futuro. Sem ela a gente praticamente num... aprende nada, não sabe nada, fica perdido no mundo atual de hoje, né. Ela é tudo na vida (LEO, 55 anos, F).

Muito. Para todos é tudo na vida. Bom, para aprender né (SI, 31 anos, F).

É. ... Porque é o único meio de... na hora que a gente vem estudar a gente conhece pessoas diferentes, pessoas de várias amizades, entendeu. Fora os alunos têm os professores também. Conhece coisas novas adquire novos conhecimentos (ED, 19 anos, M).

É muito importante. A gente aprende ler, escrever (RO, 18 anos, F).

É, com certeza é. A gente se educa (RE, 19 anos, F).

Todos foram unânimes em responder que a escola é muito importante. Para uns, ela se apresenta como o lugar que oferece educação e aprendizagem, não percebendo que a educação pode ocorrer em outros grupos sociais, como na família, na igreja, no ambiente de trabalho, entre outros. LU, LEO e SI percebem a escola como a única forma de modificar sua vida, ou seja, pensam que, através da escola, poderão superar suas dificuldades e resolver seus anseios. ED compreende que a escola é importante para o entrosamento entre as pessoas e para adquirir conhecimentos novos.

Portanto, a contribuição do professor se torna importante para que o aluno reconstrua a imagem da escola, das aprendizagens escolares e de si próprios, promovendo a troca de experiências entre os pares, a socialização dos saberes e a formação de sujeitos atuantes.

Outra questão que julguei oportuna perguntar ao aluno foi: se eles pararam de estudar e por quê?

Parei. Acho que... questão de trabalho. Eu comecei a trabalhar e não dava para conciliar os dois assim, chegava tarde (RF, 20 anos, M).

Infelizmente. Casei nova como toda a maioria das meninas. Aí fui ter filhos. Tive duas filhas. Tive a minha primeira, voltei estudar. Aí eu em vez de ter terminado meus estudos, fui e engravidei de novo. Aí eu parei totalmente de estudar (SAN, 34 anos, F).

Olha... Eu desisti duas vez e (risos) (LU, 18 anos, M).

Parei. Trabalho (ED, 19 anos, M).

Parei só um ano porque eu tinha arrumado um emprego. Depois voltei (RO, 18 anos, M).

Eu parei com doze ano, voltei com... tem sete anos para trás. Acho que mais de sete ano. Porque eu casei muito nova, com dezesseis anos, aí voltei quando meu filho já estava grande. Eu peguei um filho para criar, o mais velho. Aí tinha uma menina. Quando a menina completou cinco a seis anos, aí foi que eu comecei e voltei estudar novamente. Estudava a noite com muito sacrifício, mas eu fui sempre regular e terminei esse ano. Graças a Deus consegui termina esse ano (EDIL, 37 anos, F).

Observa-se que alguns fatores levaram esses alunos a abandonar a escola: alguns porque precisavam trabalhar ou ajudar a família; outros porque se casaram; outros por terem filhos e outros talvez porque não tenham encontrado apoio suficiente no período escolar considerado regular nem de sua família, nem de seus professores, nem de si próprios.

Entre os vinte e um alunos entrevistados, a maioria deles permaneceu por pouco tempo na escola devido a fatores familiares, financeiros e sociais entre outros. No discurso desses alunos, emerge a satisfação de retornar aos bancos escolares, ainda que isso sinalize uma compreensão da estreita relação que existe, de forma mais acentuada hoje, entre o nível de escolaridade e o mercado de trabalho.

Continuando, indaguei para os alunos se pretendem dar continuidade aos estudos. As respostas foram as seguintes:

Olha, eu pretendo. Pretendo fazer alguma coisa. Agora eu não vou parar mais de estudar. Vou estar sempre estudando alguma coisa por mas... que... não queira assim, às vezes até, mas... eu acho que vou continuar sim (CL, 42 anos, M).

Olha, agora eu quero ter um descansinho na minha cabeça, porque eu já estou mais ou menos uns seis anos já fazendo curso, escola, curso, escola. Então agora eu quero só trabalhar (SAN, 34 anos, F).

Eu pretendo parar um pouquinho, esperar né, fazer o vestibular agora... No final do de 2008. Quero dar uma descansada porque eu ando trabalhando muito, aí eu quero dar uma descansada. Muitos dizem para não parar, mais... eu estou ainda pensando... Eu estou pretendendo descansar um pouco. O medo que eu tenho é de nessa hora que eu para para descansar, não voltar mais, né (NAY, 18 anos, F).

Ave, com certeza não vou parar e se brincar até nunca (risos). Quero arrumar um emprego bom (LU, 18 anos, M).

Pretendo. Eu não estou com isso de faculdade ainda. Estou querendo fazer um curso técnico (ED, 19 anos, M).

Pretendo. Quero fazer faculdade e não quero parar mais. Quero ter um trabalho bom (RO, 18 anos, M). Pretendo continuar estudando e arrumar um trabalho melhor (EDIL, 37 anos, F).

Pretendo, com certeza. Agora eu estou em dúvida, né. Eu quero a faculdade. Estou pretendendo fazer serviço social ou recursos humanos. Quero fazer o vestibular agora (RE, 19 anos, F).

Pretendo porque o estudo é tudo (FL, 18 anos, M)

Esses alunos demonstram interesse em dar continuidade aos estudos para ingressar em uma faculdade ou em cursos técnicos, como destacou ED. Outros enfatizaram a conquista de um trabalho ou melhoria no emprego em que estão, entendendo que a aprendizagem possibilita às pessoas obterem informações para que possam se manter no mercado de trabalho e ampliar seus conhecimentos.

Percebi no discurso da maioria dos alunos a possibilidade de continuar os estudos como uma esperança de atender às necessidades de se manterem no trabalho, de fazer uma faculdade, de arrumar um emprego, assegurando assim a sua sobrevivência e o acesso a uma vida mais digna.

Sabemos que as necessidades humanas impulsionam e influenciam a pessoa, determinando seus pensamentos e direcionando seu comportamento frente às diversas

situações da vida, influenciando no seu comportamento e gerando expectativas de um futuro promissor.

4.4.9 A família e os fatores que influenciaram o retorno aos estudos

No processo de escolarização, é de fundamental importância qualquer tipo de incentivo para uma melhor aprendizagem e maior desenvolvimento do indivíduo. O adulto, quando volta a estudar, é motivado por diversas razões. Foi com esse pensamento que indaguei os alunos sobre os motivos que os levaram a voltar a estudar. Eis as respostas:

Ah, foi simplesmente essa ideia que eu tenho que cada um tem que... esse é o mínimo do ser humano tem que ter é um diploma. Eu acho e... também por causa do trabalho (RF, 20 anos, M).

Eu voltei a estudar porque eu voltei a trabalhar né. Meu serviço precisa do estudo e de conhecimento (DA, 22 anos, F).

Eu parei simplesmente porque não quis mesmo, mas agora vejo a necessidade por causa do trabalho. Minha mulher trabalha na educação e me deu força falando que eu precisava estudar. Agora não vou parar mais e quero fazer um curso técnico (CL, 42 anos, M).

Na verdade não era nem para mim te parado entendeu? Eu parei um pouco... capricho meu. Eu voltei estudar porque...tem que voltar cara, não pode nem parar tem que... Quero fazer também um curso técnico (ED, 19 anos, M).

Ah, eu voltei estudar para eu terminar meus estudos, ter conhecimento... mais foi para pode ajudar meus filhos e, hoje, para consegui também um emprego, para gente ajudar os filhos, para fazer uma faculdade, e outra, eu tenho uma vontade em fazer um curso, uma faculdade que me aproxima de alguma coisa... na educação ou então na saúde pública (EDIL, 37 anos, F)

Ao analisar as respostas dos sujeitos entrevistados, verifiquei que a motivação que levou a maioria a retomar os estudos está intimamente ligada ao mercado de trabalho, já que para eles o estudo representa uma forma de melhoria das condições sócio-econômicas. É interessante ressaltar que alguns vislumbram a continuidade dos estudos associada a cursos técnicos e faculdade. Vale ressaltar também a questão da satisfação pessoal como um dos pontos para o retorno aos estudos, relacionada à compreensão da realidade que o cerca e à tentativa de ajudar os filhos.

Com relação ainda aos fatores que influenciaram o retorno à escola, perguntei se eles tiveram o apoio da família para voltar a estudar ou se, pelo contrário, foi criticado por seus familiares. Apresento a seguir os relatos:

Ah... (risos). Eles até hoje não acredita (risos). Se eu falar para o meu pai que eu passei de ano ele vai achar que é mentira porque eu sempre me matriculei todos esses anos. Eu parei já tem cinco anos, de estudar, aí, eu até me matriculei mais nunca terminei. Aí eu falei para ele assim: ah, pai eu vou para

escola não sei o que né... Mais... você tem desejo é... voltei mais por mim mesmo né nem...pelo pessoal não (RF, 20 anos, M).

Hanram. Meu esposo criticou e muito. Minha mãe... nossa! Apoiou muito (SAN, 34 anos, F).

Muitos criticaram. Ah.... para que voltar? Na verdade, quando eu decidir voltar a estudar não falei nada. Só me matriculei e voltei estudar. Aí o pessoal meio que... criticou, porque, como que eu ia fazer com o meu trabalho que eu tenho o curso de manhã, como que eu ia fazer isso, como que eu ia fazer aquilo. Eu falei: a gente acha tempo para tanta coisa não acha tempo para isso (ED, 19 anos, M).

Tive muito apoio (RO, 18 anos, M).

Tive. Ninguém criticou. Todo mundo me apoiou (EDIL, 37 anos, F).

Quando questionados sobre a relação com a família após a volta à escola, dos vinte e um entrevistados, a maioria dos alunos disse ter recebido apoio dos familiares, demonstrando orgulho em sua fala por sentir que teve incentivo para retomar os estudos. Outros disseram ter recebido críticas e ainda o descrédito de familiares.

Mesmo diante das críticas, a escola representa, para esses sujeitos, a possibilidade de uma melhor qualidade de vida. Tal melhoria pode se dar no campo profissional, nas relações sociais e familiares, no desenvolvimento da posição do indivíduo enquanto cidadão e até mesmo na relação consigo mesmo.

4.4.10 Dificuldades encontradas no processo de aprendizagem

Outra questão que achei pertinente fazer para os alunos foi: quais as maiores dificuldades que vocês encontrara, para fazer uma leitura:

Maiores dificuldades... igual eu falo para eles, eu não encontro dificuldade, né, porque hoje em dia é fácil você... encontrar... você escuta tanta gente falando, ah, não tem dinheiro para lê. Pô... tem revista, jornal em tudo quanto é lugar. Você vai no escritório de alguém assim, tem aquela pilha de revistas, senta lá uns dez minutos vê alguma coisa. Hoje em dia dinheiro não é mais questão. Falar assim, ah, não posso ler porque não tenho dinheiro. Isso não existe (P, 28 anos, M).

... Assim, eu gosto de ler todo tipo de coisa, mais assim... quando é aqueles textos que tem aquelas palavras difíceis.. entendeu que eu não entendo o que é, daí dá vontade de parar ali na hora, porque a gente não sabe o que significa, mais assim mesmo eu leio entendeu? (BE, 22 anos, F).

Uma leitura? Quando o texto é... quando tem a ver com literatura, assim, eu tenho mais dificuldade para conseguir entender (NAY, 18 anos, F).

Dificuldades... Ah, eu não faço direito a pontuação. Aí tem vez que não entendo, aí eu tenho que lê mais uma vez e... tem texto que é muito difícil, né (RO, 18 anos, M).

É o negocio da gramática (risos). Esse negocio de verbo, advérbio essas coisas me atrapalha bastante, mais quando a gente pega uma coisa... Quando eu tenho uma dúvida, eu vou no dicionário, volto e vou olhar e coloco certo (EDIL, 37 anos, F).

Maiores dificuldades? Não, para mim hoje não vejo tanta dificuldade. Antes eu tinha mesmo, mais como eu falei, era a pontuação que eu fazia tudo misturado, mais hoje não (RE, 19 anos, F).

Tem texto que é difícil, aí eu tenho dificuldade de ler, mais eu volto e leio de novo para eu tentar entender, aí fica mais fácil (FL, 18 anos, M).

Percebe-se que uma das maiores dificuldades apontada pela maioria dos alunos é em relação à pontuação. Outros consideram ter pouca dificuldade para compreender e assimilar os conhecimentos ministrados em aula e, para estes, essas dificuldades já foram sanadas. Observam-se também algumas falas ressaltando dificuldades em relação à gramática. De modo geral, a facilidade de compreensão e assimilação dos conteúdos se dá por um aprendizado realmente significativo, motivado pela professora.

Para P não existe dificuldade, pois aonde o indivíduo vai ele tem acesso a uma variedade de textos e a possibilidade de encontrar algo que possa ler. Ele atribui a dificuldade de leitura à acessibilidade aos gêneros textuais que estão presentes em todo lugar.

É interessante observar que um dos maiores problemas da leitura, detectado no discurso dos alunos, não está atrelado somente ao processo mental de apreensão e de compreensão abrangente de conteúdos sobre os quais o leitor realiza atividades de interpretação e de produção de sentidos, mas sim na deficiência de informação cultural que não pode ser remediada com métodos centrados exclusivamente na técnica, já que a leitura resulta da interação entre pistas linguísticas e conhecimento prévio do leitor.

4.4.11 A professora e a leitura

Na Educação de Jovens e Adultos, é vital a importância do professor como incentivador de seus alunos, mostrando a eles a importância de buscar o conhecimento e de compreender seus direitos como cidadãos, para que venham a se tornar indivíduos autônomos e conscientes.

Embuída desse pensamento, perguntei para os alunos como eles avaliam o desempenho da professora e se gostam da forma como ela ensina a leitura.

Bem, eu acho ela excelente. No começo a gente teve uma pequena diferença sim, mais acabei ficando até (risos) amigo dela. Ela mostrou ser uma boa professora. Tava empenhada com os alunos, por mais que os alunos não tinham interesse nenhum, ela sempre tava lá pedindo: ah, vamos trazer isso, aquilo e muitas vezes alguns nem faziam, não faziam nem questão de trazer. Mas pelo empenho dela acho que ela é boa professora (RF, 20 anos, M).

Uma ótima professora ela, né. Ensina muito bem, explica muito bem (NAY, 18 anos, F).

Boa. Ela explica muito bem. Eu gosto dela (LU, 18 anos, M).

Boa, muito boa! Ela fala bastante para gente esforçar (ED, 19 anos, M).

Eu acho ela uma boa professora. Eu gosto dela porque ela ensina bem, tem muita paciência, explica mais que uma vez (RO, 18 anos, M).

Ah, eu acho ótimo, porque, apesar de que a gente já nessa idade, né, ela tem paciência. Gosto muito dela. Gosto mesmo. Tem muitos na sala que não que nada, né (EDIL, 37 anos, F).

Ah... a professora essa... muito boa. Nós ficamos um bom tempo sem professora né, aí agora que ela veio, ela recuperou todo aquele tempo, né, que a gente estava sem professora. Passou os textos, igual falou perguntou, né, textos dissertativo, narrativo, tudo isso ela passou, ela explicava em sala. A gente fez redação também para ver como que a gente escreve, se a gente está dentro do contexto do tema que ela passa. Ela foi uma professora excelente muito interessante. Foi muito bom a gente ter trabalhado com ela. Tudo que ela sabia ela passou para gente e a gente colheu tudo. Ela incentivou muito a gente fazer leitura, apesar de ser duas aulas de Português. Ela soube ocupar bem a aula, entendeu? Então a coisa fluiu muito bem, mais só que realmente é pouco (RE, 19 anos, F).

Gosto. Gosto bastante (IZ, 24 anos, F).

Gosto. Adoro. Só que faltou mais tempo, assim, mais aula para ela da para gente né. Faltou ter mais horário assim. A escola ser mais organizada com o negócio de horário de professor e ela ter mais aula para da pra gente né. Porque português é uma aula muito importante (LEO, 55 anos, F).

Gosto. Gosto muito. Como eu disse ela é uma ótima professora. Ela ensina muito bem, explica muito bem, se preocupa com a gente e isto é muito bom. (CL, 42 anos, M).

No discurso dos alunos, ficou evidenciada a existência de um sentimento de reconhecimento pela professora que procura empregar com segurança os princípios didáticos da disciplina de modo que os alunos compreendam e assimilem os conteúdos sua relação com a atividade humana e social.

Percebe-se que a professora não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas contempla as indagações dos alunos. Transgredindo a postura conservadora e tradicional, a professora ganha a atenção e o respeito dos alunos.

Observa-se na fala dos alunos que, na sala de aula, a professora mantém um clima amigável, gratificante, sustentado pelo respeito, pela troca de conhecimentos. Com paciência, oportuniza aos alunos assimilação dos conhecimentos e habilidades para o desenvolvimento do letramento.

REFLEXÕES, À GUIA DE CONCLUSÃO

Intencionou-se, com este trabalho de pesquisa, conhecer que concepções e práticas pedagógicas de leitura norteiam a formação do leitor em uma sala de aula do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos, motivada pela inquietação com relação ao ensino e a aprendizagem da leitura nessa modalidade de ensino.

Para isso, retomam-se os questionamentos e objetivos configurados no decorrer desta investigação, levando em consideração as concepções e as práticas da professora de Língua Portuguesa e de 21 alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos de uma escola da Rede Pública Estadual de Cuiabá-MT, sujeitos desta pesquisa.

Não tivemos o intuito de criticar a prática pedagógica da professora e nem sequer dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, mas contribuir para abrir espaço à reflexão sobre práticas de leitura nessa modalidade, a fim de aprimorar o letramento.

Em um primeiro momento, tivemos a oportunidade de adentrar em um mundo rico para o campo da pesquisa, que é o campo da EJA. Nele, procuramos compreender e dialogar com os interlocutores deste estudo, buscando suas nuances e seus pensamentos com o olhar múltiplo e os múltiplos olhares dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, com tarefas investigativas de compreensão de ideias nas aulas e na entrevista.

Em depoimento, a professora afirma que *“ler é entender, é compreender de forma crítica, é interpretar”*. Essa concepção vai ao encontro de uma visão socioconstrutivista de leitura, segundo a qual a aprendizagem é um processo resultante das relações com os outros, ou seja, é nas relações de leituras que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental. Soma-se a esta constatação que leitura é um ato sócio-interativo de compreensão de mundo, pois, mediante a diversidade de leitura, o aluno entra em contato com outra experiência e assim vai construindo, reconstruindo e ampliando seu conhecimento de si e do mundo.

Para os alunos, leitura assume várias concepções que são elaboradas no cotidiano da sala de aula, mediado pela professora. Nesse processo de interação, os alunos sentem-se à vontade e expressam naturalmente ideias, dúvidas, opiniões, comparações, reflexões e sua compreensão sobre as visões epistemológicas em estudo. Suas sugestões são respeitadas e, não raras vezes, acatadas, o que parece indicar uma ênfase dada, nessa sala de aula, à atividade do aluno.

Também se constata que a leitura, quando desenvolvida como uma atividade essencialmente significativa, proposta com finalidades definidas e em um contexto que tenha

sentido para o leitor, favorece o processo de aprendizagem, aumentando assim a satisfação do aluno e, conseqüentemente, diminui a evasão na EJA.

Pautada nas atividades em sala de aula, visualiza-se uma diversidade de práticas de leitura presentes nesse local, proporcionando diversas situações de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento do letramento dos alunos adultos a partir de uma concepção dialógica textual. Durante o período de observação, constatou-se que poucos alunos se habilitaram à leitura diante dos colegas, por se sentirem tímidos e inseguros.

Não se pode desconsiderar que o andamento das aulas desenvolveu-se por meio da construção de conhecimentos, voltado para o propósito de despertar o senso crítico, o gosto pela leitura e o hábito de ler além da decodificação, para que os alunos passassem a ter uma visão crítica e uma compreensão melhor do mundo em que vivem e da sua própria realidade. Evidenciou-se autonomia por parte dos alunos no desenvolvimento dessas atividades do processo ensino-aprendizagem da leitura.

Foi possível inferir que a leitura do texto literário se fez presente na sala de aula, despertando no aluno a capacidade crítica de se perceber como sujeito, capaz de transformar a realidade e participar dela de forma mais íntegra, mais crítica. Esta prática restringiu-se a uma diversidade de textos retirados do livro didático, do livro de literatura e pesquisa na internet, por meio da professora. Alguns foram fotocopiados pelos alunos, já outros foram passados no quadro de giz para eles copiarem, com a finalidade de despertar o gosto e o prazer pela leitura, assim como estimular a sensibilidade e a emoção por essa prática da linguagem numa perspectiva artística.

Nas entrevistas com os alunos, constatou-se que o contato desses alunos com os textos literários fora do ambiente escolar é muito raro, pela dificuldade de acesso a obras literárias.

Em função da ausência da literatura na escola, fica sob a responsabilidade da professora o desenvolvimento dessas atividades, cuja prática é desenvolvida por meio dos textos previamente escolhidos por ela. Entende-se que cabe à escola estimular a leitura de textos literários, para que o aluno possa tomar gosto pela literatura e passe a valorizá-la como uma forma de lazer e apreensão do mundo em que vive. No entanto, tal objetivo dificilmente será atingido se, no estudo da literatura brasileira e portuguesa, continuarem priorizando a história das escolas literárias por meio de fragmentos de textos que se ajustem às características típicas de um movimento literário anunciadas previamente.

Em relação aos gêneros textuais, apesar da variedade de textos no cotidiano da sala de aula, houve predominância dos gêneros narrativos. Em um processo de interação entre leitor e

autor, explorou-se o texto em diferentes contextos para a construção de novas estratégias, com o intuito de promover novos eventos de letramento. Entre estes, foram desenvolvidos temas atuais apresentado pela mídia televisiva, temas do cotidiano, entre outros.

Em consonância com tal prática, Soares (2006, p.72) afirma que ... *letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.*

Entendemos que, para se formar um leitor crítico, é preciso se desprender de atividades de reprodução que visam tão somente a fazer com que o aluno-leitor passe os olhos sobre o texto, decodificando as palavras e se prendendo à superficialidade do escrito. Para se formar o leitor crítico, faz-se necessário uma leitura que envolva vários tipos de conhecimentos e várias habilidades do leitor ao manusear o texto.

A prática pedagógica presenciada na sala de aula foi contemplada por meio de textos poéticos, textos de opinião, textos de caráter jornalístico, poemas, poesias, tiras, charges, letras de músicas, pequenos fragmentos de obras literárias do livro de literatura e da apostila da SEDUC. A estes materiais, foram acrescentadas imagens, entre outros, provenientes de revistas, apostila do Projeto Beija-Flor da Secretaria da Educação, internet, jornais falado, livros de literatura e livro didático. Em se tratando do trabalho com imagens, percebeu-se que esta técnica pode prover acesso às múltiplas realidades que elas captam, não traduzidas em textos, sejam eles discursos e propostas oficiais ou outros.

Essas oportunidades foram ricas e desenvolvidas por meio do trabalho de apoio da professora e das participações dos alunos em uma perspectiva social da leitura. As relações sociais, nesse caso, ganhavam vida e, em muitos casos, constituíram o meio mais eficaz para captar crenças, formas de pensamento e avaliar a verdadeira aprendizagem para a construção e reconstrução do conhecimento e o saber sobre a leitura.

Na construção e reconstrução dos textos, percebeu-se a mediação da professora no desenvolvimento das atividades devido às dificuldades demonstradas por alguns alunos. Nas situações em que era exigida a intervenção marcante da professora, ela instigava os alunos à reflexão.

As dificuldades referentes ao desenvolvimento da leitura apresentadas pelos alunos em relação aos textos utilizados em sala de aula podem estar associadas à falta de acesso em casa a esses gêneros e por não terem incentivos à acessibilidade à biblioteca da escola. Esses motivos foram constatados em vários momentos na fala da professora e dos alunos. Podemos

também incluir, entre tais constatações, as práticas de leitura que desenvolveram desde as séries iniciais da escolarização.

A prática pedagógica presenciada na sala de aula não se limitou a uma função específica, mas oportunizou aos alunos contato com textos que circulam na sociedade, para a constituição de um ato de formação significativa dentro do processo de construção do conhecimento.

Apesar de a professora exercer forte influência sobre os alunos em relação à leitura, como foi observado em sua prática na sala de aula, ela raramente indica leituras de obras literárias, além daquelas apresentadas na sala de aula. Entretanto, verificou-se autonomia e interesse de alguns alunos pela leitura extraclasse, sem levar em conta o gênero, mas por considerar a leitura como sendo de muita importância para suas vidas.

Com relação a esse cenário de construção de leitores nessa instituição escolar, constatamos que ela tem uma pequena biblioteca, um computador e poucos acervos. No que se refere ao apoio e incentivo à leitura, ficou evidenciado que o acesso à biblioteca não motiva os alunos para a prática de leitura, devido ao acervo precário. É preciso urgentemente rever essa questão, pois sabemos que uma biblioteca exerce um poder de influência na formação do leitor, podendo contribuir para o desenvolvimento do letramento nas diversas áreas do conhecimento.

Outro dado que requer menção é a respeito do livro didático na Educação de Jovens e Adultos. Ficou evidente a carência a esse respeito, pois os alunos da EJA não possuem livro didático. Quando usam o livro, recorrem a empréstimos intermediados pela professora. Os livros didáticos ficam em um armário na sala dos professores e disponibilizados aos professores para serem usados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Como se pode constatar é grande a carência de livros na EJA. A professora trabalha com um livro didático do MEC, um livro de Literatura e uma apostila do Projeto Beija-Flor, elaborada por uma equipe da SEDUC. Como o livro didático utilizado apresenta uma grande diversidade de textos, constituindo-se como o suporte para a prática pedagógica, pode-se afirmar que as práticas de leitura na sala de aula contribuíram para aprimorar o letramento desses alunos da EJA.

Em se tratando dos conhecimentos e experiências dos alunos da EJA relacionados às práticas sociais da leitura, constata-se que se trata de um processo de formação construído em múltiplos e diversos espaços e tempos históricos. Esses alunos trazem, em suas trajetórias de

escolarização e histórias de vida, muitas marcas de insucessos, fracassos, cansaços, problemas sociais que podem ser incluídos entre os obstáculos para o bom desenvolvimento da aprendizagem.

Acreditamos então que, no momento em que o professor propõe caminhos para despertar a capacidade do aluno, estará formando nele a consciência crítica, levando-o a fazer da vivência escolar, das relações que ali acontecem uma constante construção e, conseqüentemente, despertando nele o sentimento de dignidade, auto-estima, consideração, respeito e aceitação.

Assim, compreender o processo de letramento de jovens e de adultos, a partir de uma concepção libertadora, contextualizando sua vida, conforme ressalta Freire é tarefa da escola e dos educadores, como forma de reconhecimento de que é na construção da história coletiva dos homens que se dá o conhecimento. E a vida poderá ser assim dividida entre o fazer e o saber, entre o ter e o ser, entre o fazer e o ser cidadãos.

Isso foi confirmado pelos dados obtidos na pesquisa de campo, evidenciada na fala dos alunos sobre a continuidade dos estudos. A entrada futura em cursos técnicos e universitários constitui, ainda, um dos principais objetivos de poucos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Como professora pesquisadora, acreditando que é possível continuar o trabalho, enfrentando novos desafios e que “vale a pena ser professor pesquisador!”, tomo como base o que diz Freire com sua sabedoria:

(...) O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (1997. p.60).

O que torna realmente relevante nesta investigação é o desejo de saber que esses jovens e adultos têm sonhos que podem se tornar realidade, e alguns buscam ir além do que a escola lhes pode oferecer, pois, em suas relações individuais e coletivas, vão reconstruindo as próprias crenças, conceitos, sonhos e desejos, acreditando que a sala de aula ainda é de grande valia para contribuir com o desenvolvimento da prática de leitura de mundo e leitura da palavra no seu dia-a-dia.

Outro fator relevante observado na sala de aula diz respeito à qualidade das relações sociais percebidas na sala de aula, as quais demonstraram ser de grande importância para a construção e reconstrução do ensino-aprendizagem. O clima de amizade estabelecido entre os pares fornece oportunidades para a professora manter certo estreitamento entre o fazer e o ser,

por meio do qual a professora não poupava críticas na hora certa, assim como não omitia elogios para os alunos, quando eles participavam com suas falas ou por meio dos trabalhos desenvolvidos na sala. Esse estreitamento tão sutil não permitia que as relações fossem abaladas e viessem a impedir o bom andamento das aulas.

Assim, durante esse período de observação, percebeu-se que o relacionamento amistoso entre professora e alunos, alunos e alunos contribui para que a prática pedagógica em sala de aula se torne atrativa, motivando o aluno a tomar gosto pela leitura.

A propósito, tornei-me amiga de todos os alunos e às vezes passei horas no pátio da instituição ouvindo suas histórias de vida. Esses momentos possibilitaram um bom entrosamento que contribuíram para uma boa entrevista. Durante a realização das entrevistas, percebeu-se que alguns alunos ficaram empolgados, já outros demonstraram timidez e preocupação, mas todos participaram desse momento ímpar para a obtenção dos resultados apresentados e analisados neste trabalho. Em um clima agradável e de descontração, os alunos sentiram liberdade de falar de suas ideias, pensamentos, do convívio em sala de aula e do convívio familiar.

Nessas relações pedagógicas, não é possível deixar de pensar o sujeito paralelamente a sua autonomia, uma vez que só nos tornamos mais participativos se participarmos da participação do outro, com o outro. Diante deste pensar, pode-se afirmar que leitura, literatura e educação de jovens e adultos são ingredientes que, se combinados, podem surtir excelentes resultados.

Conclui-se que a formação do leitor na escola necessariamente está relacionada à formação do professor e à sua concepção de leitura, uma vez que a concepção desta atividade é o eixo norteador de todas as situações práticas com atividade na sala de aula. Por isso faz-se necessário que educadores busquem conhecimento teórico sobre a formação do leitor, na busca de caminhos que possibilitem uma maior aproximação da realidade da Educação de Jovens e Adultos, fundamentalmente, que mostrem as suas especificidades e apresentem as demandas e necessidades desses jovens que se constituem, na relação com os adultos, sujeitos desses processos educativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABÍLIO, Eleonora Cretton. Processos de leitura e de escrita nas diferentes áreas do conhecimento. In: **Prática de leitura e escrita**. CARVALHO, Maria Angélica Freire de MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

APOSTILA Projeto Beija-Flor/EJA. **Língua Portuguesa. Literatura e int. de textos e redação**. Elaborado pela equipe da SEDUC de MT. 2006.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BACKTIN, M. **Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP, 1988.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de M. E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto, 1994.

BONINI, N. A. G. **Visão túnel na leitura: comprometimento na construção de significados**. 2002. Marília – SP: UNESP, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2002.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura – a formação do leitor**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRANDÃO, R. C. **Educação Popular: primeiros vôos**. Rio de Janeiro: Brasiliense S.A. 2. ed, 1985.

_____. **Saber e ensinar: três estudos de educação popular**. Campinas: Papirus, 1986.

BRANDÃO, Helena Nagamine & MICHELETTI, Guaraciaba (coords.) & Chiappini, Lígia (cood. Geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. Coleção Aprender e Ensinar com textos. São Paulo: Cortez, 1997, V.2.

_____. Escrita, leitura, dialogicidade. IN: BRAIT, Bety. (Org.) (1997) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

BARROS, D.L.P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: Brait B. (org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação para Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento**. Brasília: Ação Educativa/MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental. Proposta Curricular para o Segundo Segmento**. São Paulo/Brasília, Ação Educativa/MEC.

BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

CHARTIER, Ane-Marie; CLESSE Christiane e HÉBRARD Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Trad. Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CERTEAU, Michel de. A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. “Nova edição, estabelecida e apresentada por Luce Giard.”

CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura: uma iniciativa de Alain Paire**. Tradução de Cristiane Nascimento; introdução de Alcir Pécora. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. **Educação e história rompendo fronteiras**. Belo Horizonte: Presença Pedagógica. 2000, v. 06, n. 31, jan./fev., p. 5-15.

CLARO, Maria Aparecida de Lima. O vínculo libertador na relação professor- aluno. In: FRANCHI, Eglê Pontes (org.) **A causa dos professores**. Campinas - SP: Papyrus, 1995. 169p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CEB. Parecer CEB 11/2000 – Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: <http://www.mec.gov/cne>. Acesso em 29 set. 2008.

COSTA, Sérgio Roberto. **Interação e letramento escolar: uma (re) leitura à luz vigotskiana e bakhtiniana**. Juiz de Fora: ED. UFJF; Musa Editora, São Paulo. 2000.

FARIA, E. C. de. **Histórias de leitura, concepções e práticas pedagógicas de professores**. Cuiabá – MT: UFMT, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2006.

FÁVERO, Osmar. In OLIVEIRA Inês Barbosa de Oliveira e PAIVA, Jane (orgs). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (O sentido da escola).

FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomez. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Trad. Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Educação de Adultos. Algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 9. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2007. (Guia da escola cidadã; v. 5)

_____. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a educação**. Coleção Educação e comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A. 1992.

_____. ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta** (orgs.). 9. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2007. (Guia da escola cidadã; v. 5)

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

GERALDI, J. W. (org.). **O Texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel – PR: ASSOESTE, 1984.

_____. J. W. **Portos de passagem**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GUARÁ, I. M. F. R. Modernidade, adolescência e cidadania. In: BAPTISTA, D. (ORG.). **Cidadania e subjetividade: novos contornos e múltiplos sujeitos**. São Paulo: Imaginário, 1997.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas – S.P.: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina de. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º Grau. Série formação do professor).

_____. **A Aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e a teoria da atividade**. Educar em Revista. Curitiba: Editora UFPR, nº 24, 2004a, p.113-147.

MAGALHÃES, Thereza Cochar; CEREJA, Willian Roberto. **Português e Linguagem – FNDE**. Ministério da Educação; São Paulo: Atual, 2003.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos. 74).

MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. (Parecer CEB 11/2000). Brasília, Maio 2000.

MESQUITA, Roberto Melo; MARTOS, Cloder Rivas. **Livro didático: Gramática Pedagógica**. São Paulo:Saraiva, 1997.

MICHELETTI, Guaraciaba. **Leitura e Construção do Real – O Lugar da Poesia e da Ficção**. São Paulo: Cortez. 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. v. 1.

NUNES, Benedito. *Estado da Leitura* / Valdir Heitor Barzotto (org.) Campinas, SP: Mercado de Letras: **Associação de Leitura do Brasil**, 1999. (Coleção Leituras no Brasil).

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **Leitura, Literatura Infantil e Doutrinação da Criança**. Cuiabá – MT: Ed. da Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA Jane (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Martha Kohl. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem**. Revista Brasileira de educação, nº 12. p. 5973. São Paulo, dez./1999.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. Campinas – SP: Cortez, 1988.

_____. Eni. **Discurso e leitura**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Unicamp, 2000.

PAIVA, V. P. **A Educação Popular e educação de adultos. Contribuição à História da Educação Brasileira**. São Paulo: Loyola, 1987. (Temas Brasileiros).

_____. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas, São Paulo. 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos: introdução e entrevista de Demerval Savianni e Betty Antunes de Oliveira**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Educação de jovens e adultos: novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

_____. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. (org.) Vera mazagão Ribeiro. São Paulo: Global, 2003.

RODRIGUES, F. **Processo de apropriação da leitura: implicações para a sala de aula**. Marília – SP: UNESP, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2006.

SILVA, M. F. S. **Práticas de leitura e letramento em uma sala de EJA em Rondonópolis – MT**. Cuiabá – MT: UFMT, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2008.

SOARES, Leôncio. GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes. GOMES, Nilma Limo. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2005.

_____. **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema três gêneros**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V.M. (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a Partir do INAF 2000**. (org.) Vera Masagão Ribeiro. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. As condições sociais da leitura: uma leitura em contraponto. In: SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leituras**. Trad. Cláudia Schilling - 6ª. ed. – Porto Alegre: AtrMed, 1998.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leituras**. 6. ed. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: AtrMed, 1998.

SOUZA, Francisco de Souza. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2002. (Biblioteca freiriana; v. 3).

TARDIF, MAURICE & LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47)

TORRES, Rosa Maria. (org.). **Educação Popular: um encontro com Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinho de vieira, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e Letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

WADA, Marcia Miyoko. **Juventude e leitura**. São Paulo: Annablume; A cor da letra, 2004.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Maria Teixeira. (orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORA

Nome:

Idade:

Formação escolar:

Quais experiências profissionais já tiveram:

Quanto tempo leciona:

- 1- Para você o que é ler?
- 2- Você acha importante ler?
- 3- Você acha importante a leitura para os alunos da EJA a esta altura da vida? Por quê?
- 4- O que você considera essencial para formar leitores?
- 5- Para você, qual é a finalidade da Educação de Jovens e Adultos?
- 6- No decorrer da sua formação escolar, você teve contato com livros? Quais lhe marcaram mais?
- 7- Quem estimulou você a ler?
- 8- Qual o seu primeiro contato com a leitura
- 9- Você lê com frequência?
- 10- Que livros você leu ultimamente?
- 11- A leitura faz diferença na vida do ser humano?
- 12- O que você entende por literatura?
- 13- Você trabalha com livros de literatura?
- 14- Como é o trabalho com os livros de literatura em sua sala de aula?
- 15- Você percebe dificuldades dos alunos para o desenvolvimento desta prática?
- 16- Como você planeja as atividades de leitura?
- 17- Como você seleciona os textos para as atividades de leitura?
- 18- Com que frequência você faz as atividades de leitura com os alunos?
- 19- Você faz o planejamento das aulas sozinha ou em grupo?
- 20- O que é interdisciplinaridade?
- 21- Que gênero de textuais você trabalha? E de que forma?
- 22- Você considera que imagens são textos para ler?
- 23- Você costuma trabalhar com os alunos a leitura de textos visuais? (fotografia, charges, obras de arte, escultura, etc.).
- 24- Com que frequência você faz estas experiências de leitura?
- 25- Que tipo ou gêneros de leitura mais lhe chama atenção?
- 26- Há algum gênero pelo qual não houve interesse dos alunos? Porque você acha que isto acontece?
- 27- Você acha importante o uso do livro didático?
- 28- Você tira atividades do livro para aplicar?
- 29- Qual a método você utilizada para a atividade de leitura?
- 30- Como você avalia o desempenho dos alunos na leitura?
- 31- Você acha que eles aprendem a ler da mesma forma que as crianças aprendem? Por quê?
- 32- Você percebeu nos alunos alguma mudança na prática de leitura?
- 33- De que forma você incentiva os alunos a não desistirem de estudar, visto que a evasão é grande nesta fase?
- 34- O que você espera que os alunos conquistem ao concluir o Ensino Médio?
- 35- Os alunos têm acesso à Biblioteca? Por quê?
- 36- Você frequenta a biblioteca? Com que frequência?
- 37- Você acha que a sua formação lhe deu base para desenvolver um bom trabalho com esta turma? Por quê?
- 38- Você tem feito cursos de formação continuada em EJA.

QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA PARA OS ALUNOS

Nome:

Idade:

Profissão:

- 1- O que é leitura para você?
- 2- Você acha importante ler? Por quê?
- 3- Para que serve ou servirá a leitura na sua vida?
- 4- Você gosta de ler?
- 5- O que você mais gosta de ler?
- 6- Como você gosta de ler? Por quê?
- 7- Você lê livros de literatura: contos, romances, poesia e outros?
- 8- Você lê em casa? O que lê?
- 9- Você lê sempre ou só quando a professora pede?
- 10- Você entende o texto que lê?
- 11- Você mudou alguma coisa no seu jeito de ler este ano?
- 12- Você busca aprender ler em casa ou no trabalho, ou só quando está na escola?
- 13- Tem livros na sua sala de aula? Você os lê?
- 14- Nas aulas de leitura é usado só o livro didático?
- 15- O que você faz como atividade de leitura na sua classe?
- 16- Quando a professora trabalha com o texto, como ela faz?
- 17- Você gosta desta atividade?
- 18- Você faz atividades de leituras todos os dias?
- 19- Como a professora avalia a leitura?
- 20- O que você acha que poderia melhorar nas aulas para facilitar a aprendizagem?
- 21- Que textos a professora trabalha com vocês?
- 22- Vocês fazem atividades de leitura com textos visuais: (fotografia, obra de arte, charge, história em quadrinhos)?
- 23- Que gênero é este? Para que serve estes textos? (poesia, notícia de jornal, anúncio, bula de remédio, versículo da bíblia, charge ou tira).
- 24 - Você frequenta a biblioteca para ler os livros? Com que frequência?
- 25 - Você gosta de ir à biblioteca?
- 26 - A escola é importante para você?
- 27 - Você parou de estudar ? Por quê?
- 28 - Você pretende continuar estudando?
- 29 - O que você espera para seu futuro?
- 30 - O que levou você a voltar estudar?
- 31 - Você teve apoio da família para voltar a estudar? Ou recebeu críticas?
- 32 - Quais as maiores dificuldades que você encontra para fazer uma leitura?
- 33 - Você já pensou em desistir alguma vez? Por quê?
- 34 - O que você acha da sua professora?
- 35 - Você gosta da forma como ela ensina a leitura?

ATIVIDADES REALIZADAS NA SALA DE AULA

Eu sei, mas não devia

Marina Colasanti

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.

A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude.

A gente se acostuma a acordar de manhã sobressaltado porque está na hora. A tomar o café correndo porque está atrasado. A ler o jornal no ônibus porque não pode perder o tempo da viagem. A comer sanduíche porque não dá para almoçar. A sair do trabalho porque já é noite. A cochilar no ônibus porque está cansado. A deitar cedo e dormir pesado sem ter vivido o dia.

A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E, aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos. E, aceitando os números, aceita não acreditar nas negociações de paz. E, não acreditando nas negociações de paz, aceita ler todo dia da guerra, dos números, da longa duração.

A gente se acostuma a esperar o dia inteiro e ouvir no telefone: hoje não posso ir. A sorrir para as pessoas sem receber um sorriso de volta. A ser ignorado quando precisava tanto ser visto.

A gente se acostuma a pagar por tudo o que deseja e o de que necessita. E a lutar para ganhar o dinheiro com que pagar. E a ganhar menos do que precisa. E a fazer fila para pagar. E a pagar mais do que as coisas valem. E, a saber, que cada vez pagar mais. E a procurar mais trabalho, para ganhar mais dinheiro, para ter com que pagar nas filas em que se cobra.

A gente se acostuma a andar na rua e ver cartazes. A abrir as revistas e ver anúncios. A ligar a televisão e assistir a comerciais. A ir ao cinema e engolir publicidade. A ser instigado, conduzido, desnorteado, lançado na infundável catarata dos produtos.

A gente se acostuma à poluição. Às salas fechadas de ar condicionado e cheiro de cigarro. À luz artificial de ligeiro tremor. Ao choque que os olhos levam na luz natural. Às bactérias da água potável. À contaminação da água do mar. À lenta morte dos rios. Se acostuma a não ouvir passarinho, a não ter galo de madrugada, a temer a hidrofobia dos cães, a não colher fruta no pé, a não ter sequer uma planta.

A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada, a gente molha só os pés e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeito porque tem sempre sono atrasado.

A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma.

(1972)

Marina Colasanti nasceu em Asmara, Etiópia, morou 11 anos na Itália e desde então vive no Brasil. Publicou vários livros de contos, crônicas, poemas e histórias infantis. Recebeu o Prêmio Jabuti com *Eu sei mas não devia* e também por *Rota de Colisão*. Dentre outros escreveu *E por falar em Amor*; *Contos de Amor Rasgados*; *Aqui entre nós*, *Intimidade Pública*, *Eu Sozinha*, *Zoológico*, *A Morada do Ser*, *A nova Mulher*, *Mulher daqui pra Frente* e *O leopardo é um animal delicado*. Escreve, também, para revistas femininas e constantemente é convidada para cursos e palestras em todo o Brasil. É casada com o escritor e poeta [Affonso Romano de Sant'Anna](#).

O texto acima foi extraído da internet http://www.releituras.com/mcolasanti_eusei.aspx



Leia o texto a baixo.

Junim quebrou o braço e ficou um tempão com o braço na tipóia. Um dia, ele perguntou ao médico:

- Doutor, e o senhor acha que depois que eu tirar o gesso eu vou conseguir tocar piano?
- Claro meu filho – respondeu o médico.
- Que bom – disse Junim. – Antes eu não conseguia de jeito nenhum.

(Ziraldo. O livro do riso do Menino Maluquinho, p. 57)

Conversa de louco

Estava sentado no vaso, fazendo minhas necessidades, quando ouço:

"Oi, tudo bem?"

Não gosto muito de conversa nesse momento... muito menos sem saber quem se encontra do outro lado, mas para não ser indelicado... respondi:

"Estou ótimo!"

E o outro perguntou:

"O que é que você está fazendo?"

Mas que pergunta mais sem lógica. Achei até um pouco bizarro, mas respondi:

"Acho que o mesmo que você..."

Agora que estava chegando ao ponto alto da situação... ouço:

"Posso ir aí?"

OK, essa já foi demais, **mas** não querendo ser mal educado, respondi:

"**Não**... nesse momento estou muito ocupado!"

Então ele respondeu:

"Olha... eu ligo mais tarde, porque tem um idiota sentado aqui do lado, e cada vez que eu falo ele responde..."

Leia a tira abaixo.



- (A) A palavra “mas” que aparece no 4º balãozinho é um advérbio de intensidade, pois intensifica significado do balãozinho anterior.
- (B) A palavra “mas” que aparece no 4º balãozinho é preposição porque explica o sentido balãozinho anterior;
- (C) A palavra “mas” que aparece no 4º balãozinho é um pronome relativo, pois relaciona o seu sentido com o balãozinho anterior.
- (D) A palavra “mas” que aparece no 4º balãozinho é conjunção adversativa.

2) Leia.

Satânico é meu pensamento a teu respeito, e ardente é o meu desejo de apertar-te em minha mão, numa sede de vingança incontestável pelo que me fizeste ontem. A noite era quente e calma, e eu estava em minha cama, quando, sorrateiramente, te aproximaste. Encostaste o teu corpo sem roupa no meu corpo nu, sem o mínimo pudor! Percebendo minha aparente indiferença, aconchegaste-te a mim e mordeste-me sem escrúpulos.

Até nos mais íntimos lugares. Eu adormeci.

Hoje quando acordei, procurei-te numa ânsia ardente, mas em vão.

Deixaste em meu corpo e no lençol provas irrefutáveis do que entre nós ocorreu durante a noite.

Esta noite recolho-me mais cedo, para na mesma cama, te esperar. Quando chegares, quero te agarrar com avidez e força. Quero te apertar com todas as forças de minhas mãos. Só descansarei quando vir sair o sangue quente do seu corpo.

Só assim, livrar-me-ei de ti, pernilongo Filho da Puta!!!!

Carlos Drummond de Andrade.



ÁH ÁHÁHÁHÁH MAS EU TÔ RINDO Á TOA É QUE Á VIDA ESTÁ MUITO BOA E QUARTA FEIRA É SÓ COMEMORAR...!



www.meuSport.com

RAP

Contextualizando o texto

O texto trabalhado nesta unidade é o rap “Tô ouvindo alguém me chamar”, de Mano Brown, faixa do álbum *Sobrevivendo no inferno*, do grupo Racionais MC’s.

O grupo Racionais MC’s é formado por Mano Brown, Edy Rock, Ice Blue e KL Jay. Em 1988, os “manos” da Zona Norte da capital São Paulo, Edy Rock e KL Jay gravaram a música “Mulheres vulgares” para a coletânea *Consciência Black*, do selo Zimbabwe. Mano Brown e Ice Blue, “manos” da Zona Sul de São Paulo, participaram do mesmo disco, com *Pânico na Zona Sul*. As duplas resolveram se unir e formar um único grupo. Nasceram assim os Racionais MC’s. Com o nome do grupo escolhido, gravaram o primeiro disco em 1990, *Holocausto urbano*. O álbum vendeu cerca de 50 mil cópias – ótimo resultado para uma banda iniciante. Em seguida, vieram os CDs *Escolha seu caminho* (1992), *Raio X do Brasil* (1993), *Sobrevivendo no inferno* (1998), *Ao vivo* (2000) e *Nada como um dia após o outro dia* (2002).

A letra da música que será trabalhada nesta unidade, “Tô ouvindo alguém me chamar”, está escrita em primeira pessoa. Esse rap encontra-se estruturado por meio da narração de histórias, de memórias e comentários do narrador sobre o eu aconteceu. Sem maiores rodeios, o rap traz a história de um jovem que entrou para o mundo do crime. Muitos dos recursos usados para contar essa história já foram estudados ao longo desse livro.

Depois de ler e, se possível, escutar o rap dos Racionais, algumas atividades são propostas. Para fazê-las, você deverá levar em conta uma grande parte do que foi estudado até o momento e, assim, poderá analisar como esta mensagem foi construída para o público jovem das classes economicamente desfavorecidas.

(Aí mano, o Guina mandou isso aqui pra você)
 Tô ouvindo alguém gritar meu nome.
 Parece um mano meu, é voz de homem.
 Eu não consigo ver quem me chama.
 É tipo a voz do Guina .
 Não, não, não, o Guina tá em cana.
 Será? Ouvi dizer que morreu.
 Última vez que eu o vi, eu lembro até que eu não quis ir, ele foi.
 Parceria forte aqui era nós dois.
 Louco, louco, louco e como era.
 Cheirava pra caralho, (vixe) sem miséria.
 Todo ponta firme.
 Foi professor no crime.
 Também maior sangue frio, não dava boi pra ninguém(Hamm...)
 Puta aquele mano era foda.
 Só moto nervosa.
 Só mina da hora.
 Só roupa da moda.
 Deu uma pá de blusa pra mim.
 Naquela fita na butique do Itaim.
 Mas sem essa de sermão, mano, eu também quero ser assim.
 Vida de ladrão, não é tão ruim.
 Pensei, entrei no outro assalto pulei, pronto, aí o Guina deu mó ponto:
 - Aí é um assalto, todo mundo pro chão, pro chão...!
 - Aí filho da puta, aqui ninguém tá de brincadeira não!
 - Mais eu ofereço o cofre mano, o cofre, o cofre.....
 - Vamo lá que o bicho vai pegar!

Pela primeira vez vi o sistema aos meu pés.
 Apavorei, desempenho nota dez.
 Dinheiro na mão, o cofre já tava aberto.
 O segurança tentou ser mais esperto, então.
 Foi defender o patrimônio do playboy, cuzão. (tiros)
 Não vai dar mais pra ser super-heroi.
 Se o seguro vai cobrir (hehe), foda-se, e daí ?
 Hamm... O Guina não tinha dó.
 Se reagir, bum, vira pó.
 Sinto a garganta ressecada.
 E a minha vida escorrer pela escada

Mas se eu sair daqui eu vou mudar
Eu to ouvindo alguém me chamar (2x)

Tinha um maluco lá na rua de trás.
Que tava com moral até demais.
Ladrão, ladrão, e dos bons.
Especialista em invadir mansão.
Comprava brinquedo a reviria.
Chamava a molecada e distribuía.
Sempre que eu via ele tava só.
O cara é gente fina mas eu sou melhor.
Eu aqui na pior, ele tem o que eu quero.
Jóia escondida e uma 380.
Num desbaratino ele até se crescia.
Se páh, ignorava até que eu existia.
Tem um brilho na janela, é então.
A bola da vez tá vendo televisão.
(Psiu....Vamo, vai, entramo)

Guina no portão, eu e mais um mano.
- Como é que é neguinho?
Humm.... Se dirigia a mim, e ria, ria, como se eu não fosse nada.
Ria, como fosse ter virada.
Estava em jogo, meu nome e atitude. (tiros)
Era uma vez Robin Hood.
Fulano sangue ruim, caiu de olho aberto.
Tipo me olhando, Hee, me jurando.
Eu tava bem de perto e acertei os seis.
O Guina foi e deu mais três.
Lembro que um dia o Guina me falou.
Que não sabia bem o que era amor.
Falava quando era criança.
Uma mistura de ódio, frustração e dor.
De como era humilhante ir pra escola.
Usando a roupa dada de esmola.
De ter um pai inútil, digno de dó.
Mais um bêbado, filho da puta e só.
Sempre a mesma merda, todo dia igual
Sem feliz aniversário, Páscoa ou Natal.
Longe dos cadernos, bem depois.
A primeira mulher e o 22.
Prestou vestibular no assalto do busão.
Numa agência bancária se formou ladrão.
Não, não se sente mais inferior.
Aí neguinho, agora eu tenho o meu valor.
Guina, eu tinha mó admiração, ó.
Considerava mais do que meu próprio irmão, ó.
Ele tinha um certo dom pra comandar.
Tipo, linha de frente em qualquer lugar.
Tipo, condição de ocupar um cargo bom e tal.
Talvez em uma multinacional.
É foda, pensando bem que desperdício.
Aqui na área acontece muito disso.
Inteligência e personalidade, mofando atrás da porra de uma grade.
Eu só queria ter moral e mais nada.
Mostrar pro meu irmão.
Pros cara da quebrada.
Uma caranga e uma mina de esquema.
Algum dinheiro resolvia o meu problema.
O que eu tô fazendo aqui?
Meu tênis sujo de sangue, aquele cara no chão.
Uma criança chorando e eu com um revolver na mão.
Ou era um quadro do terror, e eu que fui ao autor.
Agora é tarde, eu já não podia mais.
Parar com tudo, nem tentar voltar atrás.
Mas no fundo, mano, eu sabia.
Que essa porra ia zoa minha vida um dia.

Me olhei no espelho e não reconheci.
 Estava enlouquecendo, não podia mais dormir.
 Preciso ir até o fim.
 Será que Deus ainda olha pra mim?
 Eu sonho toda madrugada.
 Com criança chorando e alguém dando risada.
 Não confiava nem na minha própria sombra.
 Mas segurava a minha onda.
 Sonhei que uma mulher me falou, eu não sei o lugar.
 Que um conhecido meu (quem?) ia me matar.
 Precisava acalmar a adrenalina.
 Precisava parar com a cocaína.
 Não to sentindo meu braço.
 Nem me mexer da cintura pra baixo
 Ninguém na multidão vem me ajudar.
 Que sede da porra, eu preciso respirar.
 Cadê meu irmão?

Eu to ouvindo alguém me chamar (2x)

Nunca mais vi meu irmão.
 Diz que ele pergunta de mim, não sei não.
 A gente nunca teve muito a ver.
 Outra idéia, outro rolê.
 Os malucos lá do bairro.
 Já falava de revolver, droga, carro.
 Pela janela da classe eu olhava lá fora.
 A rua me atraía mais do que a escola.
 Fiz dezessete, tinha que sobreviver.
 Agora eu era um homem.
 Tinha que correr.
 No mundão você vale o que tem.
 Eu não podia contar com ninguém.
 Cuzão, fica você com seu sonho de doutor.
 Quando acordar cê me avisa, morô?
 Eu e meu irmão, era como óleo e água.
 Quando eu sai de casa trouxe muita mágoa.
 Isso a mais ou menos seis anos atrás.
 Porra, mó saudade do meu pai!
 Me chamaram para roubar um posto.
 Eu tava duro, era mês de Agosto.
 Mais ou menos três e meia, luz do dia.
 Tudo fácil demais, só tinha um vigia.
 Não sei, não deu tempo, eu não vi, ninguém viu.
 Atiraram na gente, o moleque caiu.
 Prometi pra mim mesmo, era a última vez.
 Porra, ele só tinha dezesseis.
 Não, não, não, to afim de parar.
 Mudar de vida, ir pra outro lugar.
 Um emprego decente, sei lá.
 Talvez eu volte a estudar.
 Dormir a noite era difícil pra mim.
 Medo, pensamento ruim.
 Ainda ouço gargalhadas, choro, vozes
 A noite era longa, mó neurose.
 Tem uns malucos atrás de mim.
 Qual é? Eu nem sei.
 Diz que o Guina tá em cana e eu que caguei.
 Logo quem, logo eu, olha só, ó.
 Que sempre segurei os B.O.
 Não, eu não sou bobo, eu sei qual é que é!
 Mas eu não to com esse dinheiro que os cara quer.
 Maior que o medo, o que eu tinha era decepção.
 A traiagem, a pilantragem, a traição.
 Meus aliado, meus mano, meus parceiro.
 Querendo me matar por dinheiro.
 Vivi sete anos em vão.

Tudo que eu acreditava não tem mais razão, não.
 Meu sobrinho nasceu.
 Diz que o rosto dele é parecido com o meu.
 Hee, diz, um pivete eu sempre quis.
 Meu irmão merece ser feliz.
 Deve estar a essa altura.
 Bem perto de fazer a formatura.
 Acho que é direito, advocacia.
 Acho que era isso que ele queria.
 Sinceramente eu me sinto feliz.
 Graças a Deus, não fez o que eu fiz.
 Minha finada mãe, proteja o seu menino.
 O diabo agora guia o meu destino.
 Se o Júri for generoso comigo.
 Quinze anos para cada latrocínio
 Sem dinheiro pra me defender.
 Homem morto, cagueta, sem ser.
 Que se foda, deixa acontecer
 Não há mais nada a fazer.
 Essa noite eu resolvi sair.
 Tava calor demais, não dava pra dormir.
 Ia levar meu canhão, sei lá, decidi que não.
 É rapidinho, não tem precisão.
 Muita criança, pouco carro, vou tomar uma ar.
 Acabou meu cigarro, vou até o bar.
 (E aí, como é que é, e aquela lá ó?)
 To devagar, to devagar.
 Tem uns baratos que não da pra perceber.
 Que tem mó valor e você não vê.
 Uma pá de árvore na praça, as crianças na rua.
 O vento fresco na cara, as estrela, a lua.
 Dez minutos atrás, foi como uma premunição.
 Dois moleques caminharam em minha direção.
 Não vou correr, eu sei do que se trata.
 Se é isso que eles querem.
 Então vem, me mata.
 Disse algum barato pra mim que eu não escutei.
 Eu conhecia aquela arma, é do Guina, eu sei.
 Uma 380 prateada, que eu mesmo dei.
 Um moleque novato com a cara assustada
 (Aí mano, o Guina mandou isso aqui pra você)
 Mas depois do quarto tiro eu não vi mais nada.
 Sinto a roupa grudada no corpo.
 Eu quero viver, não posso estar morto.
 Mas se eu sair daqui eu vou mudar.
 Eu to ouvindo alguém me chamar.

Leia a letra da música “Domingo no Parque” de Gilberto Gil.

O rei da brincadeira - ê, José!
 O rei da confusão – ê , João!
 Um trabalhava na feira- ê, José!
 Outro na construção – ê João!...
 A semana passada, no fim da semana
 João resolveu não brigar...
 No domingo de tarde saiu apressado, e não foi prá Ribeira jogar
 Capoeira!

Não foi prá lá pra Ribeira, foi namorar...
 O José como sempre no fim da semana guardou a barraca e sumiu.
 Foi fazer no domingo um passeio no parque. Lá perto da Boca do Rio...
 Foi no parque que ele avistou Juliana. Foi que ele viu
 Foi que ele viu Juliana na roda com João. Uma rosa e um sorvete na mão
 Juliana seu sonho, uma ilusão
 Juliana e o amigo João...

O espinho da rosa feriu Zé (Feriu Zé!) (Feriu Zé!) e o sorvete gelou seu coração
 O sorvete e a rosa ô, José!
 A rosa e o sorvete- ô, José!
 Foi dançando no peito - ô, José!
 Do José brincalhão - ô, José!...

O sorvete e a rosa - ô, José! A rosa e o sorvete – ô, José!
 Oi girando na mente - ô, José! Do José brincalhão - ô, José!...

Juliana girando. Oi girando!
 Oi, na roda gigante. Oi, girando!
 Oi, na roda gigante. Oi, girando!
 O amigo João (João)...

O sorvete é morango. É vermelho!
 Oi, girando e a rosa. É vermelha!
 Oi girando, girando. É vermelha!
 Oi, girando, girando...

Olha a faca! (Olha a faca!) Olha o sangue na mão - ê, José!
 Juliana no chão - ê, José!
 Outro corpo caído - ê, José!
 Seu amigo João - ê, José!...

Amanhã não tem feira - ê, José!
 Não tem mais construção - ê, João!
 Não tem mais brincadeira - ê, José!
 Não tem mais confusão - ê, João!...

A seguir temos a letra de uma música gravada pelo grupo Engenheiros do Hawaii. Leia o texto, observando como seu significado vai sendo construído a partir da conotação, e responda às questões.

Somos Quem Podemos Ser

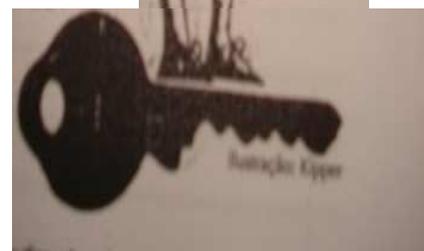
Um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram que os ventos às vezes erram a direção
E tudo ficou tão claro um intervalo na escuridão
Uma estrela de brilho raro um disparo para um coração...

A vida imita o vídeo garotos inventam um novo inglês
Vivendo num país sedento um momento de embriaguez...
Somos quem podemos ser...
Sonhos que podemos ter...

Um dia me disseram quem eram os donos da situação
Sem querer eles me deram as chaves que abrem essa prisão
E tudo ficou tão claro
O que era raro, ficou comum
Como um dia depois do outro
Como um dia, um dia comum...

A vida imita o vídeo garotos inventam um novo inglês
Vivendo num país sedento um momento de embriaguez...
Somos quem podemos ser...
Sonhos que podemos ter...

Um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão
Sem querer eles me deram as chaves que abrem essa prisão
Quem ocupa o trono tem culpa
Quem oculta o crime também
Quem duvida da vida tem culpa
Quem evita a dúvida também tem...
Somos quem podemos ser...
Sonhos que podemos ter...



(Humberto Gessinger. No disco Ouça o que eu digo, não ouça ninguém. BMG Arriola, 1988.)

➤ Com a expressão “Um dia me disseram”, que se repete várias vezes, o texto contrapõe duas situações vividas pelo eu lírico (a pessoa que fala no texto): uma antes e outra depois desse dia.

- Como o eu lírico via o mundo antes desse dia?
- Que expressão do 1º verso, empregada conotativamente, confirma sua resposta anterior?

➤ Observe estes versos:

“Um dia me disseram quem eram os donos da situação
Sem querer eles me deram as chaves que abrem essa prisão”.

- Neles as palavras chaves e prisão foram empregadas conotativamente. Qual o sentido delas no contexto?
- De que outra forma o eu lírico passou a ver o mundo desde então?

➤ A estrofe-refrão (2ª e 4ª estrofes) faz uma série de críticas.

- A quem critica?
- Nos dois últimos versos dessa estrofe, em vez da 1ª pessoa do singular, é empregada a 1ª pessoa do plural.

- c) Dê uma interpretação coerente a estes versos: “Somos quem podemos ser/ Sonhos que podemos ter”.



Na tirinha acima, por exemplo, a coesão textual é estabelecida por palavras como então (que tem valor interjetivo, indicando surpresa, espanto) e que (que liga duas orações).

Além disso, são também marcas da coesão textual a concordância entre nomes ou entre verbos e nomes, verbos e pronomes.

Observe:

Todos esses anos ---- concordância entre nomes

Todos – pronome indefinido plural

esses – pronome demonstrativo plural

anos – substantivo plural

Ele achou ---- concordância verbo e pronome

Ele – pronome 3ª pessoa do singular

achou – verbo 3ª pessoa singular

ATIVIDADE 12

- 1) Analise essas frases, retirada da internet, pérolas da imprensa e verifique onde está a incoerência.
 - a) “A nova terapia trás esperanças a todos os que morrem de câncer a cada ano>”. (Jornal do Brasil)
 - b) “Apesar de a meteorologia estar em greve, o tempo esfriou ontem intensamente.” – (O GLOBO)
 - c) “Os setes artistas compõem um trio de talento.” (Hã?) – EXTRA)
 - d) “A vítima foi estrangulada a golpes de facão.” – O DIA
 - e) “Os nossos leitores nos desculparão por esse erro indesculpável.” – O GLOBO
 - f) “No corredor do hospital psiquiátrico os doentes corriam como loucos.” O DIA
 - g) “Ela contraiu a doença na época que ainda estava viva.” – JORNAL DO BRASIL
 - h) “Parece que ela foi morta pelo seu assassino.” – EXTRA
 - i) “O acidente foi no triste e célebre Retângulo das Bermudas.” – EXTRA
 - j) “O velho reformado, antes de apertar o pescoço da mulher até a morte, se suicidou.” – O DIA
 - k) “A polícia e a justiça são as duas mãos de um mesmo braço.” – EXTRA
 - l) “Depois de algum tempo, a água corrente foi instalada no cemitério, para a satisfação dos habitantes.” – JORNAL DO BRASIL
 - m) “O aumento do desemprego foi de 0% em novembro.”

- n) “O presidente de honra é um jovem septuagenário de 81 anos.”
- o) “Quanto hectares de trigo foram queimados. A princípio, trata-se de um incêndio.”
- p) “Na chegada da polícia, o cadáver se encontrava rigorosamente imóvel.”
- q) “O cadáver foi encontrado morto dentro do carro.”
- r) “Prefeito de interior vai dormir bem, e acorda morto.”

2) Leia o texto a seguir produzido por um aluno, vestibulando, que pleiteava uma vaga na UFMT, vestibular de 2003. O tema da redação: fazer um discurso político para o cargo de governo, utilizando alguns slogans usados em campanha eleitoral pelos candidatos: a governo, deputados estaduais e federais e senadores do estado de Mato Grosso, no ano de 2002. O texto foi transcrito diretamente, sem nenhum tipo de correção. Por isso, é normal que haja desvios gramaticais e inadequação de alguns termos.

Os slogan utilizados pelo aluno: Jovem como você; Tenho amor por essa terra; Deixe Mato Grosso nas mãos de quem trabalha; Seguiremos juntos para criar empregos.

ATIVIDADE PROPOSTA PELA PROFESSORA PARA OS ALUNOS:

Aluna Edil Fátima

Brisa

Com absoluta certeza de que o dia vai amanhecer ensolarado vou gritar bem alto de felicidade em frente ao portão e fazer uma ligação com meu elo.

COESÃO TEXTUAL (I)

Quando lemos com atenção um texto bem construído, não nos perdemos por entre os enunciados que o constituem, nem perdemos a noção de conjunto. Com efeito, é possível perceber a conexão existente entre vários segmentos de um texto e compreender que todos estão interligados entre si.

A título de exemplificação do que foi dito, observe-se o texto que vem a seguir:

É sabido que o sistema do Império Romano dependia da escravidão, sobretudo para a produção agrícola. É sabido ainda que a população escrava era recrutada principalmente entre prisioneiros de guerra.

Em vista disso, a pacificação das fronteiras fez diminuir consideravelmente a população escrava.

Como o sistema não podia prescindir da mão-de-obra escrava, foi necessário encontrar outra forma de manter inalterada essa população.

Como se pode observar, os enunciados desse texto não estão amontoados caoticamente, mas estritamente interligados entre si: ao se ler, percebe-se que há conexão entre cada uma das partes.

A essa conexão interna entre os vários enunciados presentes no texto dá-se o nome de coesão. Diz-se, pois, que um texto tem coesão quando seus vários enunciados estão organicamente articulados entre si, quando há concatenação entre eles.

A coesão de um texto, isto é, a conexão entre os vários enunciados obviamente não é fruto do acaso, mas das relações de sentido que existem entre eles. Essas relações de sentido são manifestadas, sobretudo por certa categoria de palavras, as quais são chamadas conectivos ou elementos de coesão. Sua função no texto é exatamente a de pôr em evidência as várias relações de sentido que existem entre os enunciados.

No caso do texto citado acima, pode-se observar a função de alguns desses elementos de coesão. A palavra ainda no primeiro parágrafo (“É sabido ainda que”...) serve para dar continuidade ao que foi dito anteriormente e acrescentar um outro dado: que o recrutamento de escravos era feito junto dos prisioneiros de guerra.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)