



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Rosely de Oliveira Macário

Leitura e processos de formação de leitores em EJA

Rio de Janeiro

2018

Rosely de Oliveira Macário

Leitura e processos de formação de leitores em EJA

Tese de doutorado apresentada como requisito parcial do curso de doutorado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M115 Macário, Rosely de Oliveira.
Leitura e processos de formação de leitores em EJA / Rosely de Oliveira
Macário. – 2018.
237 f.

Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de
Psicologia.

1. Educação – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Educação de jovens e adultos –
Teses. I. Senna, Luiz Antonio Gomes. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

es

CDU 374

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rosely de Oliveira Macário

Leitura e processos de formação de leitores em EJA

Tese de doutorado apresentada como requisito parcial do curso de doutorado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2018.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Antônio Gomes Senna (Orientador)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof. Dra. Paula Almeida de Castro

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Profa. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Profa. Dra. Rossana Delmar de Lima Arcoverde

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Profa. Dra. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

A Deus, por tornar possível essa conquista na minha vida.

Aos meus amados pais, Aduino e Luiza, por minha vida, educação e o amor que sempre me dedicaram.

A meu esposo Claudenor, por todo o carinho e apoio recebido.

Aos meus queridos irmãos (Paulo, Rosângela, João Batista, Rosicleide, Aristóflem, Roselia, Neusa, Elias, Isaias, Jonas), pelo amor, incentivo e compreensão nessa longa trajetória de vida e de pesquisa.

Aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos inseridos na pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de maneira especial, ao querido Prof. Dr. Luiz Antônio Gomes Senna, meu orientador, amigo e incentivador, que me recebeu no PROPED/UERJ e, através de seus ensinamentos, possibilitou-me a produção de um conhecimento a avançar nas questões de uma nova perspectiva de atuação profissional na escola pública, a incluir os alunos em situação de insucesso escolar, transformando a minha maneira de enxergar as possibilidades do professor enquanto agente de letramento em defesa de uma escola mais democrática que, além de incluir os alunos pobres do país, crie situação de ensino para que eles aprendam, apesar de sua aparência de um ser “estranho” na sala de aula.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa “Linguagem, Cognição Humana e Educação Inclusiva” da UERJ, Ezer, Dina, Marcelino, Selma, Paula Cid, Tatiana, Letícia, e de modo especial, Loide, Irina e Janaina, pela presença e amizade estabelecida ao longo do curso. A todos minha profunda gratidão!

Aos professores e funcionários do PROPED/UERJ, pela prestação do ensino.

À banca examinadora, por aceitar o convite para contribuir com a pesquisa.

Às sobrinhas Karinna, Annuska, Camilla, Rosângela Luna, Stephanye, Daniela e Giovanna Farias. A todas a minha profunda gratidão!

Às minhas cunhadas Maria do Carmo e Renata, minha gratidão.

Ao primo Everaldo, por seu apoio ao longo dessa caminhada.

Minha gratidão ao apoio recebido por Sônia Salgueiro.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, me ajudaram na concretização desse sonho.

Meus sinceros agradecimentos!

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.

Young, 2007, p. 1297

RESUMO

MACÁRIO, Rosely de Oliveira. **Leitura e processos de formação de leitores em EJA.** 2018. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

O presente trabalho objetiva apresentar e discutir, com base na pesquisa do tipo bibliográfica, um embasamento teórico pautado em diferentes vertentes no campo da literatura acadêmica interdisciplinar que possibilitem caracterizar os processos de formação de leitor que tratam do ato de ler com vistas a atender o alunado no 1º segmento do Ensino Fundamental, séries iniciais (1º ao 5º ano), em EJA. Sendo assim, tomam-se como objeto de estudo as práticas de leituras destinadas ao desenvolvimento do leitor em EJA, considerando-se a diversidade do seu alunado. No primeiro capítulo, problematizam-se algumas vozes que permeiam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), disseminadas pela voz do aparato legal na área específica da EJA, paralelamente às ações advindas de programas oficiais que tratam do ensino e, particularmente, das suas respectivas matrizes curriculares. Em seguida, evidencia-se, a partir das contribuições de Paulo Freire, como o ensino de leitura na ótica da formação de leitores é concebido sob os domínios da perspectiva freiriana, de modo a discutir sua interlocução frente às perspectivas da formação de leitores na sociedade pós-moderna. No segundo capítulo, apresentam-se algumas tendências envoltas no debate sobre currículo escolar, buscando compreender as contribuições trazidas por pesquisadores que fundamentam algumas propostas presentes na literatura educacional, buscando responder aos desafios postos na modalidade EJA. No terceiro capítulo, ressaltam-se algumas contribuições de pesquisas balizadas nas teorias dos letramentos, bem como na valorização do uso dos gêneros textuais nas práticas situadas da linguagem, transitando pela discussão acerca dos gêneros multimodais derivada das múltiplas possibilidades do ato de leitura com a utilização da linguagem verbal e não verbal em único texto. Nesse sentido, sinaliza-se para a existência dos múltiplos juízos do ato de ler que são realizados dentro e fora do âmbito escolar. No quarto capítulo, procura-se definir as estratégias de leitura que se estabelecem entre ler textos, desenvolver a compreensão leitora e aprender. Com este trabalho, busca-se dar visibilidade a uma vertente teórica que, embora reconheça que o acesso à leitura e à produção de textos orais e escritos seja uma das finalidades mais específicas da Educação Básica do cidadão brasileiro, não desconsidera que o aluno inserido em turmas da EJA, apesar das suas dificuldades de aprendizagem, é também um agente de letramento, uma vez que realiza fora do contexto escolar os verdadeiros atos de ler e de produzir textos nas práticas sociais de uso da cultura escrita nas práticas de letramentos. Desse modo, busca-se discutir o ensino de leitura em contexto de diversidade, atentando-se para o aluno como sujeito social aprendente, leitor/produtor de textos, apesar de apresentar severas dificuldades de aprendizagem, como é o caso do perfil do aluno da EJA.

Palavras-chave: Formação de leitor. Currículo escolar. Gêneros textuais. Leitura. Estratégias de leitura. Ensino Fundamental. EJA.

ABSTRACT

MACÁRIO, Rosely de Oliveira. **Reading and processes of formation of readers in EJA.** 2018. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The present work aims to present and discuss, based on the research of the bibliographic type, a theoretical basis based on different aspects in the field of interdisciplinary academic literature that make it possible to characterize the processes of reader formation that deal with the act of reading in order to attend the student in the 1st segment of Elementary School, initial series (1st to 5th year), in EJA. Thus, the study of reading practices aimed at the development of the reader in EJA is taken as an object of study, considering the diversity of the student. In the first chapter, some voices that permeate Youth and Adult Education (EJA), disseminated by the voice of the legal apparatus in the specific area of the EJA, are also discussed alongside the actions coming from official programs that deal with teaching and, particularly, their curricular matrices. Next, it is evident from the contributions of Paulo Freire how the teaching of reading in the perspective of the formation of readers is conceived under the domains of the Freirean perspective, in order to discuss its interlocution in the perspective of the formation of readers in society postmodern. In the second chapter, some trends are presented in the debate about school curriculum, seeking to understand the contributions brought by researchers who base some proposals in the educational literature, seeking to respond to the challenges posed in the EJA modality. In the third chapter, some contributions of well-researched researches in literary theories, as well as in the valorization of the use of the textual genres in the situated practices of the language, stand out by the discussion about the multimodal genres derived from the multiple possibilities of the act of reading with the use of verbal and non-verbal language into single text. In this sense, it signals to the existence of the multiple judgments of the act of reading that are realized inside and outside the scholastic scope. In the fourth chapter, we try to define the reading strategies that are established between reading texts, developing reading comprehension and learning. This work seeks to give visibility to a theoretical aspect that, while recognizing that access to reading and the production of oral and written texts is one of the more specific purposes of the Basic Education of the Brazilian citizen, does not disregard the fact that the student inserted in groups of the EJA, despite their learning difficulties, is also an agent of literacy, since it performs outside the school context the true acts of reading and producing texts in the social practices of the use of written culture in literacy practices. In this way, we try to discuss the teaching of reading in a context of diversity, considering the student as a social subject learning, reader/producer of texts, despite presenting severe learning difficulties, as is the case of the student profile of the EJA.

Keywords: Reader training. School curriculum. Textual genres. Reading. Reading strategies. Elementary School. EJA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Situações didáticas de ensino de leitura.....	173
Figura 2 – Prática de leitura	176
Figura 3 – Práticas de leitura focadas na aprendizagem de Matemática.....	184
Figura 4 – Estudo do cordel “Proezas de João Grilo” no Livro Didático.	190
Figura 5 – Cordéis disponibilizados para leitura.....	195
Figura 6 – Cordel “Viva São João! Sem Fogueira e sem balão!” (Manoel Monteiro)	196
Figura 7 – Textos utilizados em sala de aula	197
Figura 8 – Práticas de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA (2012-2015).....	199

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01 – Tópicos de conteúdo e objetivo didáticos.....	50
Quadro 02 – Direitos gerais de aprendizagem do PNAIC: Língua Portuguesa	110
Quadro 03 – Propriedades dos modos científico e narrativo do pensamento.....	130
Quadro 04 – Planejamento docente	153

LISTA DE SIGLAS

PREEJA	Programa Especial de Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
INAF	Índice Nacional de Analfabetismo Funcional
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
LD	Livro Didático
PSE	Programa Saúde na Escola
MEC	Ministério da Educação
CNH	Carteira Nacional de Habilitação
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

	PRIMEIRAS PALAVRAS: MOTIVAÇÃO E PERCURSO DO ESTUDO	13
1	O CONTEÚDO DA FORMAÇÃO ESCOLAR E A CULTURA DA EJA	35
1.1	Marco normativo: as vozes que ecoam sobre o ensino na Educação de Jovens e Adultos	45
1.2	A voz de Paulo de Freire: por que Freire é tão citado nas pesquisas acadêmicas ..	54
1.3	As vozes de estudos de pesquisadores: o encontro entre teoria e prática na EJA ..	59
1.4	Crítica a Freire: a palavrão e as práticas de ensino trouxeram transformação na escola? Consequências: os conteúdos sumiram	63
1.5	Algumas considerações	66
2	OS CONTEÚDOS ESCOLARES	70
2.1	Os conteúdos conceituais, procedimentais, atitudinais e os intelectuais	78
2.1.1	<u>A aprendizagem dos conteúdos Factuais</u>	79
2.1.2	<u>A aprendizagem dos conceitos e princípios</u>	80
2.2	A aprendizagem de conteúdos procedimentais	80
2.3	Aprendizagem dos conteúdos atitudinais	81
2.4	Incluir ou excluir do sistema escolar o aluno da EJA?	90
2.5	Outras considerações	93
3	LEITURA	94
3.1	Enfoques sobre a concepção de leitura	104
3.2	O conceito de leitura nos documentos oficiais	108
3.2.1	<u>A leitura nos PCN</u>	109
3.3	Texto: o que é um texto?	113
3.4	O estudo do texto na perspectiva do letramento	118
3.5	A questão dos gêneros textuais	122
3.6	O sujeito leitor: os atos que ajuízam o ato de ler fora da escola	125
3.7	Tipos de juízos leitores: científica e subjetivo (narrativa)	127
3.8	Algumas considerações	133
4	A LEITURA E A PRÁTICA DOCENTE NA EJA	135
4.1	Conceituando estratégias de ensino	155
4.2	Leitura e cotidiano de práticas textuais	161

4.2.1 <u>A questão da relação dos sentidos mobilizados pelos alunos para a leitura dos textos nasala de aula</u>	167
4.2.2 <u>As práticas de leitura na turma de escolarização inicial do Ensino Fundamental na EJA: o contato diário com um acervo diversificado de textos em relação aos sentidos mobilizadospelos alunos</u>	182
4.2.3 <u>A leitura do gênero textual folheto de cordel</u>	188
4.2.4 <u>A leitura de matéria jornalística: um olhar para o significado das palavras</u>	196
CONCLUSÃO	201
REFERÊNCIAS	217

PRIMEIRAS PALAVRAS: MOTIVAÇÃO E PERCURSO DO ESTUDO

Este trabalho apresenta um estudo do processo de desenvolvimento do leitor no Ensino Fundamental – séries iniciais (1º ao 5º ano) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) –, que foi motivado pelas inquietações decorrentes da minha inserção no âmbito escolar, enquanto professora alfabetizadora, centrada nas séries iniciais na escola pública, lidando tanto com crianças e adolescentes como com jovens, adultos e idosos. Neste estudo, considerarei também o distanciamento do referencial teórico da minha formação docente, desde o curso em pedagogia, passando pela pós-graduação, pelo mestrado e chegando ao doutorado em educação, e o diálogo com os alunos, especificamente, os da EJA, no que diz respeito às questões que emergem no ensino da Língua Materna, mais especificamente ao ensino de leitura/escrita entre os alunos na educação escolar.

Nesse sentido, também reflete minhas inquietações apresentadas no mestrado, na condição de um professor reflexivo (BORTONI-RICARDO, 2011), a buscar compreender a prática escolar de uma sala de aula de I ciclo inicial e final, inserida no 1º segmento do Programa Especial de Educação de Jovens e Adultos (PREEJA), na Rede Pública Municipal de Campina Grande, na Paraíba, em torno da leitura mediada com o uso de revistas (Veja, Cláudia, Atrevida, Guia Astral, Ana Maria, Viva etc.).

Enquanto professora, pude observar que entre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar desta etapa de ensino está a organização do meu trabalho pedagógico, em relação ao desenvolvimento da formação leitora do aluno. Tal dificuldade encontrada na minha prática escolar deve-se à realidade diagnóstica das turmas nas quais lecionei, a qual apontava para uma realidade escolar constituída por um número expressivo de alunos com múltiplas dificuldades de aprendizagem e que são colocados pela escola em uma única sala de aula, restando ao professor sanar tais dificuldades.

Inicialmente, cabe elucidar que o aluno da EJA apresentado neste estudo tem como base os conhecimentos adquiridos como fruto da minha permanência na sala de aula, em instituições escolares pertencentes à Rede Pública Municipal de Campina Grande-PB – uma trajetória profissional trilhada pelos caminhos dessa modalidade de ensino, que compreende um período de mais de duas décadas.

Esse percurso enveredado pelo mundo da EJA possibilitou-me acompanhar o perfil de aluno com o qual comumente estava acostumada a lidar. Se antes a sala de aula era composta basicamente por pessoas adultas e o interesse de estudar estava associado à alfabetização, percebo que hoje tal realidade tende a ser modificada, devido à presença dos adolescentes, dos jovens com passagens no Ensino Fundamental regular e que são influenciados pelas múltiplas linguagens existentes na sociedade contemporânea, sob os domínios das tecnologias da informação e do uso da internet.

Essa situação escolar impõe ao professor maiores desafios quanto ao ensino. Além de lidar com alunos adultos e idosos, os professores passam a resolver os problemas dos alunos jovens que vêm da escola diurna, porque a escola não foi capaz de reconhecê-los como sujeitos aprendentes. O aspecto da heterogeneidade do perfil dos alunos da EJA nas turmas das séries iniciais sinaliza para a realidade de uma sala de aula na qual o professor terá que lidar com alunos apresentando níveis diferenciados de leitura, uma das inúmeras razões pelas quais eles foram inseridos nessa modalidade de ensino.

Diante disso, observa-se que tal realidade concreta da EJA deve-se à elevação da taxa de distorção idade série que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998, p. 30), reflete “[...] uma das consequências mais graves decorrentes das elevadas taxas de repetência manifesta-se, nitidamente, nas acentuadas defasagem idade/série”, em todas as séries do Ensino Fundamental. Tal problema educacional gera na escola, como fruto de “adaptações” da sala de aula, segregando os alunos nos horários diurno e noturno, a tentativa de buscar resolver o problema do alunado que se encontra fora da faixa etária.

Nesse contexto, atenta às diferentes intencionalidades explicitadas pelos meus alunos que frequentavam as turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental da EJA, percebia que aqueles que acorriam à escola, apesar das diferentes motivações explicitadas nas vivências escolares, estavam unidos com um objetivo fundamental: querer aprender a ler.

Sendo assim, percebo a dificuldade quanto à prática de leituras em turmas nas quais se observavam a diversidade cultural e geracional entre os alunos a partir do corte etário de 15 anos a 70 anos. Período esse definido como limite para a inserção na modalidade de ensino, considerando os dados advindos das minhas experiências escolares com alunos idosos nessa faixa etária na escola pública ao longo da permanência docente nesta etapa de ensino. Pude observar que minha formação acadêmica inicial não proporcionava os conhecimentos necessários para lidar com a diversidade social, histórica e cultural dos alunos. Daí surgiu a

necessidade desta pesquisa, tendo em vista suprir a lacuna existente entre os meus conhecimentos teóricos e as demandas de ensino nessa modalidade. Para tanto, tomo como objeto de estudo neste trabalho as práticas de leituras destinadas ao desenvolvimento do leitor em EJA, considerando-se a diversidade do seu alunado.

Nessa direção, este trabalho apresenta como objetivo geral: caracterizar os processos de formação de leitor que tratam do ato de ler com vistas a atender tanto o alunado quanto os professores agentes que atuam no 1º segmento do Ensino Fundamental, séries iniciais (1º ao 5º ano), em EJA.

Como objetivos específicos, propus: caracterizar o contexto de ensino de leitura no Ensino Fundamental de sujeitos sociais inseridos na Educação de Jovens e Adultos; definir o ato de ler a partir de concepções teóricas que contemplem a análise do contexto de ensino de leitura no Ensino Fundamental em EJA; discutir o conceito de formação de leitor aplicado no planejamento docente de práticas de leitura em EJA; analisar o processo de planejamento e aplicação de estratégias de leitura à prática de ensino de um texto em classes de EJA.

Considerando o aspecto da diversidade em turmas de EJA, convém enfatizar que, remetendo aos diversos momentos vivenciados no ambiente escolar que me ocupou a atividade docente ao longo de cada ano letivo, estabelecidos pelo calendário oficial da Rede Pública Municipal de Campina Grande-PB, sempre enfrentei dificuldades quanto à organização das atividades destinadas ao ensino da leitura. No momento reservado para a execução do meu planejamento pedagógico, e por ocasião da seleção dos textos no que tange à aprendizagem da leitura, sempre tive dificuldades, pois partia do princípio de que não se poderia tratar de qualquer tipo de texto, mas sim de um texto que estabelecesse sentidos para os sujeitos sociais heterogêneos inclusos no contexto escolar. Como nos sugere Senna (1997, p. 28), “[...] a tarefa do professor é identificar as fases de aprendizagem em que cada aluno se encontra em cada tipo de domínio curricular e, em seguida, selecionar atividades de ensino ajustadas a cada um deles”.

Dentre os pontos observados na docência em EJA, constatei a presença de alunos com breves passagens pela escola e, ainda, de alunos que não tiveram acesso à educação formal. Alfabetizá-los e, simultaneamente, torná-los sujeitos letrados constituiu-se tamanha complexidade. Entender meus alunos, compreendendo em suas especificidades singulares a apropriação da aquisição da leitura e a formação de leitores, tornou-se um desafio para a minha formação docente nessa modalidade. Tal desafio pode se expressar no seguinte

questionamento: quais estratégias poderiam ser usadas para atender num mesmo espaço e tempo a diferentes níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagens?

Cabe destacar que, frente à categoria de alunos que geralmente encontramos na sala de aula, tomando como base as contribuições de estudos que apontam a relevância das questões culturais relacionadas ao aprendizado da leitura (SENNA, 1999, 2003), observa-se um equívoco, não só no caso da EJA, mas compreendendo os demais sistemas de ensino que compõe a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, que é a tendência à formulação de atividades escolares, sob o olhar de uma categoria de aluno tida como formada por sujeitos sociais de forma igual, homogeneizando-os. Notadamente, ao debruçar nas questões das práticas escolares, faz-se necessário atentar para o fato da diversidade; exige-se por parte do professor o domínio de saberes sobre o uso de estratégias adequadas capazes de assegurar a todos os alunos em situação de heterogeneidade o direito de aprender a ler.

Para tanto, a questão que trago para este estudo é a definição de estratégias de leitura que partam da possibilidade de emprego de um único texto para contemplar todos os sujeitos sociais em suas especificidades singulares quanto ao desenvolvimento da cognição humana.

Para isso, defino os estudos acerca da situação da diversidade em dois aspectos. O primeiro diz respeito ao domínio da escrita, cuja particularidade dos alunos inseridos na EJA encontra-se caracterizada pela situação de analfabetismo. Tal caracterização, por um lado, é constituída da presença do aluno que realiza a leitura como mero processo de decodificação do código escrito, ou seja, ler palavras, frases e ainda textos curtos. Por outro lado, constata-se a existência de outros grupos de alunos que revelam tamanha dificuldade na decodificação de letras e de palavras. Além dessas situações, observa-se, na sociedade de cultura letrada, também o termo analfabetismo funcional, o qual foi disseminado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir de 1978.

Tal conceituação refere-se ao nível de analfabetismo de sujeitos que não são reconhecidos como sujeitos da leitura e da escrita. O desafio do analfabetismo funcional, que atinge mais de 28 milhões de brasileiros. Segundo o Índice Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF), em 2011-2012, um em cada quatro brasileiros que cursaram ou estavam cursando o ensino fundamental II foi classificado como analfabeto funcional, o que significa que essa pessoa consegue apenas localizar informações em textos curtos e realizar operações simples de matemática (HADDAD; SIQUEIRA, 2015).

O segundo aspecto refere-se às características socioafetivas e cognitivas. A variação etária e geracional observada dos alunos em EJA exige uma formação acadêmica docente para lidar com pessoas entre 15 e 70 anos, que são dotadas de identidades singulares, que apresentam distintas trajetórias de vida e têm o direito de aprender. Ao pensar nas práticas de leituras para essa demanda social, é fundamental atentar-se para os modos de pensamento e, ainda, aos diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo. Daí, para facilitar o processo de interação social com os diferentes sujeitos escolares, exige-se por parte do professor o entendimento de teorias do desenvolvimento humano, que abarquem os modos de pensamentos (modo narrativo e modo científico). Para lidar com essa variação etária em EJA, de modo a avançar no aprendizado da Língua Materna, no desenvolvimento de um leitor, faz-se necessário o estudo da concepção sociointeracionista (Vygotsky), atentando para a ênfase dessa teoria ao aspecto das interações entre os homens e a natureza, e ao fato de que as funções psíquicas, especificamente humanas, nascem e se desenvolvem; passa-se, então, a deter-se na investigação dessas interações, postulando para tal o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1999).

Nesse sentido, Vygotsky (1999) define como Zona de Desenvolvimento Proximal:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1999, p. 112).

Desse modo, pensar o ensino de leitura no campo da EJA, apoiado nas contribuições de Vygotsky, permite também transitar na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), voltada para o agir comunicativo, no que diz respeito às atividades de linguagem em suas dimensões discursivas ou textuais em uso nos diferentes contextos sociais. Sendo assim, Bronckart (1999, p. 24), ao tratar do Interacionismo Sociodiscursivo, cita que, para Vygotsky,

[...] a psicologia ocupa um lugar nodal no campo das ciências humanas, no sentido de que sua problemática está inelutavelmente confrontada à dualidade psicopsíquica dos fenômenos observáveis no ser humano. O homem é, efetivamente, um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem. (BRONCKART, 1999, p. 24).

Ao trazer a contribuição de Vygotsky para seus trabalhos, Bronckart (1999) indica que esse autor questionou as bases da psicologia e, embora suas pesquisas empíricas e as de seus seguidores se revelem de uma incontestável fecundidade, o prosseguimento e o

desenvolvimento de seu trabalho se defrontam com grandes dificuldades teóricas e metodológicas. Nesse entendimento, Bronckart (1999) aponta:

Deve-se em uma perspectiva mais histórica, tentar identificar os modos como a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos (o agir comunicativo, segundo Habermas [1997]). [...] contribui para delimitar as ações imputáveis a agentes particulares e, portanto, para moldar a pessoa humana, no conjunto de suas capacidades propriamente psicológicas. (BRONCKART, 1999, p. 30).

Diante disso, conforme o pensamento de Bronckart (1999), frente aos objetivos propostos por Vygotsky, necessariamente, a psicologia deve “sair de si mesma” ou extinguir as proposições epistemológicas e as limitações metodológicas derivadas do positivismo, passando a levar em consideração as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas construtivas.

Diante do exposto, para a sistematização dos achados em torno do objeto de estudo proposto nesta tese, em torno das práticas de leituras no interior da sala de aula na EJA, pensei o delineamento metodológico a seguir.

Metodologia

Para dar conta do objeto de estudo desta investigação, optei pela pesquisa teórico-conceitual, bibliográfica documental, e de cunho exploratória, tendo em vista revisitar os embasamentos teóricos e contribuir para a construção de estratégias de leituras voltadas para os alunos que frequentam as turmas de escolarização inicial do Ensino Fundamental em EJA.

Compreender as discussões acerca da temática de leitura requer uma incursão nos campos do conhecimento das Ciências Humanas, como Sociologia, Psicologia, Pedagogia, Linguística, entre outras, e abordar uma discussão partindo das contribuições de Vygotsky, o que considero ser um referencial relevante na formulação de um suporte teórico de uma Educação Inclusiva a abarcar os alunos da EJA na escola.

Ao traçar o delineamento metodológico da presente pesquisa, na tentativa de reconstruir teoria e conceitos, e objetivando aprofundar fundamentos teóricos no campo de um ensino de leitura que dê conta dos sujeitos plurais existentes na sala de aula da EJA, optei pela abordagem bibliográfica. As razões dessa abordagem justificam-se pela necessidade de

buscar algumas possíveis respostas na teoria para a minha dificuldade enquanto professora das séries iniciais da EJA, quanto à elaboração do planejamento de ensino voltado para as questões específicas das estratégias relacionadas à como reunir todos os meus alunos nas atividades de leitura, considerando os níveis de aprendizagens, como já foi dito. Para tanto, além da pesquisa bibliográfica, teórica, conceitual e ainda documental, recorro às contribuições da minha prática escolar na docência nas séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de ensino de Campina Grande-PB.

Partindo de dados de pesquisas que já venho desenvolvendo no campo da educação escolar, em particular nas turmas dos anos iniciais de Ensino Fundamental na EJA no espaço escolar da escola pública da rede de ensino citada anteriormente, em uma mesma instituição escolar desde o ano de 2010 a 2015, cujas pesquisas fomentadas durante esse período permitiram vivenciar as mais diversas experiências escolares junto ao alunado alvo desta pesquisa em situação de insucesso escolar e de história de negação ao direito universal à educação, e procurar os procedimentos de ensino que permitissem contribuir para o desenvolvimento de sujeitos leitores.

Nessa perspectiva, fazendo uso da escuta sensível¹, Macário (2014) versa sobre os relatos das histórias de vida dos alunos inseridos no âmbito escolar das turmas de escolarização inicial na EJA, apontando informações necessárias para o meu objeto de estudo, que acredito ser fundamental para a concretização desta tese, centrada na preocupação em torno do uso de gêneros textuais que facilitassem o envolvimento de “todos” os alunos nesse espaço escolar no que refere ao processo de aprendizado da leitura.

A partir dessa pesquisa, pude refletir acerca dos desafios encontrados na EJA, diante da ausência de material apropriado para trabalhar as questões da Língua Materna, no caso mais específico, da leitura, associadas ao desafio do professor com atuação nesta etapa de estruturar a ação pedagógica, de maneira a incluir “todos” os alunos. Nesse sentido, lancei-me ao desafio de pensar a elaboração de um planejamento de estratégias de ensino que possibilitasse uma mediação pedagógica de maneira que o alunado, incluso em um contexto

¹ Compartilho dos estudos de Cancherini (2010, p. 03) por compreender que a escuta sensível é o instrumento metodológico do pesquisador que se propõe a conhecer e transformar uma realidade opressiva. Já a mentoria aproxima-se da ideia de inclusão do professor neófito e pode fazer parte de programas de iniciação [...]. René Barbieré francês, pesquisador e Professor Emérito na Universidade de Paris VIII – Saint Denis, e produziu uma metodologia para dar conta da teoria que elaborou. Sua metodologia caracteriza-se por unir dimensões sociológicas e psicológicas e denomina-se ‘Abordagem Transversal, a escuta sensível em ciências humanas’. Seu trabalho desenvolveu-se a partir da psicologia junguiana e das ideias do filósofo grego Castoriadis, para quem o mundo humano é o mundo do fazer. Incorporou também ideias de estudiosos orientais.

de diversidade, em termos de níveis e ritmos de aprendizagem, pudesse avançar no aprendizado das capacidades de compreensão leitora.

Sendo assim, ao longo da minha permanência na docência na EJA, através das pesquisas já desenvolvidas nas turmas das séries iniciais, conforme relato de experiências de aplicação das estratégias de leitura que já foram analisadas previamente e que demonstraram que é possível o planejamento escolar em torno do texto a ser levado à sala de aula na EJA a desenvolver a formação de sujeitos leitores, junto ao perfil de um alunado marcado pela marca da heterogeneidade. (MACÁRIO, 2010; 2012; 2015).

As estratégias de leituras utilizadas para a confirmação da tese, além de testadas, constituem um achado de pesquisa construída ao longo da permanência em diferentes turmas, o que pude descrever no quarto capítulo. Os achados das pesquisas concernentes à prática de ensino de leitura, relacionados aos processos de ensino de leitura, permitiram a elaboração do IV capítulo, tomando por base os relatos de experiências que apontaram para um ensino de leitura a aproximar-se dos alunos em situação de insucesso escolar nas turmas das séries iniciais de Ensino Fundamental, apreendendo alunos jovens, adultos e idosos, categorizados pela diversidade geracional e etária.

Diante do exposto, pude estabelecer como resultado de um esforço acadêmico nesta tese, pensar a formulação de uma proposta pedagógica para tal contexto escolar, considerando os grupos de diversidade geracional e etária que, embora considerados diferentes, se reunidos em uma única sala de aula apresentam o seguinte perfil de alunos: existem os que não escrevem, mas leem; os que escrevem, mas não leem; e ainda os que nem escrevem e nem leem. Cabe ressaltar que, ao identificar tal categoria de alunos, apesar de reconhecer que a escrita é indissociada da leitura, importa-me esclarecer que o foco dessa tese é voltado para as questões da leitura.

Esta pesquisa apresenta a seleção de bases teóricas pautadas pelo Interacionismo Sócio-histórico de Vygotsky, revisitado pelas pesquisas de Jean-Paul Bronckart sobre o Interacionismo Sociodiscursivo, no que se refere às relações interlocutivas constituídas dentro de formações discursivas que atravessam os múltiplos sujeitos sociais historicamente formados como fruto da ação comunicativa.

Para dar conta dos objetivos propostos nesta tese, utilizei a abordagem bibliográfica sinalizada pela reflexão das teorias, pelos conceitos revisitados nos trabalhos de pesquisadores, com base na teoria Sociointeracionista, pautando-me nas contribuições teóricas

vygotskianas. Partindo do pressuposto de que tais contribuições teóricas aproximam-se mais da realidade concreta da sala de aula na EJA, em relação à realização de um trabalho de mediação pedagógica possibilitando o aprendizado do alunado, no que diz respeito à possibilidade da interação entre aprendizado e desenvolvimento, ao focar a Zona de Desenvolvimento Proximal já citada anteriormente.

Além disso, também, considerando sua relevância para a construção das estratégias de leitura no contexto da EJA, que é sustentada pela base teórica formulada pelos estudos focados nos dois modos de pensamento, ou seja, modos de funcionamento cognitivo, cada um sinalizando distintos modos de organização de experiência, de construção de realidade. Esses modos de funcionamento cognitivo são indomáveis um ao outro, embora complementares. Nessa perspectiva, recuperando as contribuições teóricas apontadas pelo psicólogo Jerônimo Bruner na década de 1980: pensamento narrativo e paradigmático, afirma-se que as tentativas para reduzir um modo ao outro ou para desconhecer um à custa do outro, indica que tal esforço impede de captar a rica diversidade do pensamento. (BRUNER, 2002).

Sendo assim, Bruner (2002, p. 13) versa sobre as características associadas aos dois modos de pensamento, ressaltando que o que caracteriza o modo de pensamento paradigmático ou lógico-científico é a maneira dada para buscar atestar o ideal de um sistema formal e matemático de descrição e explicação. Segundo esse autor, ele aplica a categorização ou a conceituação e as operações pelas quais as categorias são estabelecidas, instanciadas, idealizadas e relacionadas umas às outras para formar um sistema. Nesse intuito, o modo lógico-científico, definido como paradigmático, ressalta que tal pensamento trata de causas universais de sua declaração e faz uso de procedimentos para assegurar a referência comprovável e testar a veracidade empírica (BRUNER, 2003).

Desse modo, esse autor adverte que a aplicação imaginativa do modo paradigmático conduz à teoria adequada, à análise profunda, à prova lógica, ao argumento legítimo e ao achado empírico guiado por hipóteses racionais. O interessante é que a “imaginação” paradigmática difere da imaginação do romancista ou do poeta, mas, sobretudo, da verdade, da capacidade de discernir as conexões formais possíveis antes que seja capaz de prová-los de qualquer modo formal.

Em contraposição ao modo de funcionamento do pensamento paradigmático, tem-se o modo de pensamento narrativo. Bruner (2003) reforça que a aplicação imaginativa, voltada para o mundo do modo narrativo, refere-se à capacidade que o autor, a exemplo do poeta, do

romancista, conduz o desdobramento dos dramas envolventes, relatos históricos críveis (embora não necessariamente “verdadeiros”). Ele enfatiza as ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e conseqüências que marcam seu curso. Ele se esforça para colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias da experiência e localizar a experiência no tempo e no espaço.

Diante do exposto, a partir dos estudos de Bruner ([1986]2003), Senna (2003) postula nos seus estudos sobre os modos de pensamento e funcionamento da mente, narrativo e científico, a ênfase sobre a figura do aluno, um sujeito real que encontramos na escola, cujo modo de pensamento predominante está vinculado ao modo narrativo e que sofre o preconceito, tendo em vista que o modelo de escola instaurada na sociedade tem dificuldades para transitar nos modos do funcionamento da mente narrativa e científica.

Todavia, trazer a contribuição dos modos de pensamento, atualizados no contexto da EJA, constitui uma ferramenta relevante quando se pensa em trabalhar a leitura nessa etapa de ensino. Segundo Bruner (2001),

[...] impossível distinguir de maneira bem definida o que é um modo narrativo de pensamento e o que é um ‘[...] texto’ ou discurso narrativo. Cada um deles dá forma ao outro, do mesmo modo que o pensamento torna-se inextricável da linguagem que o expressa e que acaba moldando-o [...]. (BRUNER, 2001, p. 129).

Diante do exposto, observa-se sua relevância no âmbito da EJA, tomando por base que na vida cotidiana os alunos, na condição de sujeitos sociais, fazem uso de uma infinidade de textos como resultado de suas experiências do agir comunicativo defendido por Bronckart (1999), como fruto de “adaptações” dos sujeitos leitores nas ações próprias da natureza humana.

Para dar conta desta pesquisa, optei pela revisão bibliográfica documental de literatura por considerar relevante conhecer o nível de discussão trazido pelas pesquisas que já vêm sendo produzidas em relação ao aprendizado de leitura, bem como situar como esses pesquisadores sinalizam o processo de ensino da língua escrita, ou seja, se eles chegam a afirmar como conduzir as questões relacionadas às estratégias aplicadas ao ensino de leitura em contexto de EJA.

Nesse intuito, para a obtenção de dados, percorri uma variedade de livros, teses, dissertações, periódicos especializados, anais de encontros científicos e as pesquisas no banco de tese da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para

observar os avanços e os dilemas na área da EJA, o que é recorrente nas produções acadêmicas e quais as lacunas existentes que ainda persistem nas questões aplicadas à educação nessa modalidade de ensino.

Nessas discussões, procurei compreender o debate entre os pesquisadores sobre a relevância dos conteúdos no ensino da EJA, contrapondo às ideias já disseminadas nesse campo de conhecimento, como também sinalizando para os apontamentos teóricos apontados por pesquisas advindas das áreas da Educação, Currículo e da Sociologia; destacando-se: Gadotti (2013); Romão (2014); Charlot (2006; 2013); Young (2007; 2016); Senna (2001; 2010); Castro (2015); Macário (2010; 2012; 2014; 2015), entre outros, considerando a relevância dos embasamentos teóricos para o objeto de estudo proposto. Com efeito, a opção por tais pesquisadores reflete o interesse em compreender o conteúdo da formação escolar e contribuir para o ensino de leitura centrado, não unicamente nas discussões sobre as concepções de leituras indicadas para tal modalidade de ensino, mas para o aluno enquanto sujeito social plural, pertencente a um universo cultural distinto.

Para tanto, proponho definir as categorias de estudo sobre leitura que comportem:

Diversidade e EJA

Conforme Senna (2014), a questão da diversidade etária e geracional trata-se de um problema no campo acadêmico do letramento e da alfabetização contemporânea, no que diz respeito à formação docente, cuja ação docente deriva-se em “ver alunos e não enxergar pessoas”. Nesse entendimento, cabe ressaltar as perspectivas desse pesquisador no tocante ao aspecto da diversidade na escola básica:

Constituídos na diversidade, alunos tendem a contrair a maioria das hipóteses que deles construimos fora da escola, de certo porque as hipóteses que nos induzem a compreendê-los não se instituem a partir do princípio da diversidade, do acaso e das singularidades próprias de cada uma. A diversidade nos assusta e tendemos a compreendê-la como indício de desordem ou fracasso de aprendizagem, ambas situações que evitar organizando turmas ideais, homogêneas, cheias de alunos iguais uns aos outros. Tudo em vão, naturalmente, pois as escolas – tal como tudo mais relacionado à Educação – são fenômenos com vida e alma próprias, livres e absolutamente fora do controle, fenômeno cuja existência depende do diverso, do imprevisível acaso. (SENNA, 2014, p. 58).

Assim sendo, ao percorrer os caminhos da diversidade em EJA, é possível observar pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos centradas na diversidade, no que diz respeito às singularidades dos alunos em sala de aula da EJA, como sujeitos de aprendizagem. Nessa perspectiva, Oliveira (1999), ao discutir o sentido da EJA para jovens e adultos inclusos em programas educacionais, como o Brasil Alfabetizado, alerta-nos para a necessidade de reflexão frente à inserção de alunos marcados pela história de fracasso escolar.

Como os jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de não crianças", a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. (OLIVEIRA, 1999, p. 02).

Segundo Paiva (2005), trata-se de um perfil de alunos marcado pela diversidade, que frequenta turmas nesse segmento de ensino por causa de marcas do insucesso escolar. Como examina essa autora:

Não concluindo a escola regular, são ‘empurrados’ para o noturno, pelas armadilhas sutis que o poder sabe dispor. Alunos que – fracassam de muitas formas – considerando o fracasso desde a indisciplina aos resultados processuais e finais causados pela desmotivação com as propostas pedagógicas – são “convidados” à matrícula no noturno, pelos gestores das escolas regulares, chegando crescentemente em número a esta modalidade de ensino – EJA. (PAIVA, 2005, p. 456).

Nesse sentido, Paiva (2005, p. 10) percorre a questão centrada na EJA enfatizando o viés do “direito, concepções e sentidos”, e já chamava a atenção para a situação do aluno que é “empurrado para EJA”. Cabe destacar que a preocupação deste estudo recai na crítica de que não basta assegurar ao aluno em situação de insucesso escolar o acesso à escola, a escolarização através de certificação, mas deve-se, sobretudo, refletir a inclusão escolar deste sujeito social, considerando que tal mecanismo usado pela educação escolar resulta em um dilema, uma vez que tende a ser insuficiente a escola incluir o aluno para excluí-lo do sistema escolar.

Ao tratar sobre a escola e a exclusão, Dubet (2003, p. 36) salienta que “os alunos com dificuldades são orientados para trajetórias escolares mais ou menos desvalorizadas no interior de uma hierarquia extremamente rígida, que impede, quase por completo, o retorno para as carreiras honrosas ou prestigiadas”. Desse modo, considerando o contexto da EJA, no que tange à juventude no espaço escolar, Dayrell (2007) discute que a dificuldade na trajetória escolar dos jovens na escola encontra-se vinculada ao impasse, por um lado envolvendo o que é ensinado na escola para o aluno e, por outro lado, o que envolve os sentidos atribuídos pelos

alunos. Como tais conteúdos não apresentam sentido para o aluno, este demonstra desinteresse. Segundo esse autor, trata-se de um desinteresse pelos estudos, mas não a incapacidade desse aluno em aprender.

Carrano (2008, p. 206) enfatiza que se torna necessário que os professores reflitam sobre uma possível reorganização curricular “capaz de desenvolver a comunicação com os sujeitos concretos da escola, sem que, com isso, se abdique da busca de inventariar permanentemente a unidade mínima de saberes em comum que as escolas devem socializar”. Nesse entendimento, Dayrell (2007) salienta que:

[...] A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais. Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. (DAYRELL, 2007, p. 1125).

Nessa direção, Calháu (2008) e Lopes (2010), ao definirem os sujeitos sociais de suas pesquisas que ocorrem à escola da EJA, reforçam a ideia de um tipo de aluno inserido na escolarização inicial de Ensino Fundamental, marcado pelo processo de migração no país. Essas autoras sinalizam para um aluno oriundo de um processo migratório desencadeado no país, nas décadas de 60 e 70, em que era comum as pessoas da região Nordeste se deslocarem para a região Sudeste, como nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, para sobreviver e sustentar a família. “Se nas grandes cidades as turmas de EJA são formadas por esses trabalhadores, em sua grande maioria nordestinos migrantes, nas zonas rurais tais turmas são formadas por essas mesmas pessoas, que ainda resistem e se encontram em sua terra natal” (CALHÁU, 2008, p. 59). Essa autora reporta-se a um perfil de aluno que se encontrava nas turmas de alfabetização da escola noturna.

Assim, os trabalhos de Costa (2003), Lopes (2010), Vóvio (2007) e Oliveira (1999), embasados numa perspectiva histórico-cultural, possibilitam dialogar com os sujeitos sociais da EJA, conforme já explicitado nos estudos citados por Calháu (2003; 2008).

A presença de vários grupos etários apresenta, portanto, protagonistas de histórias reais, constituídos de adolescentes, mulheres, homens, jovens, adultos, idosos, pessoas com

necessidades especiais, entre outros, que revelam uma trajetória de experiências de negação ao direito à educação formal, de desigualdade social e exclusão social.

No que concerne às múltiplas tensões em EJA, particularmente no ato da organização de atividades escolares focadas nas práticas de leitura, é possível identificar a questão das faixas etárias diferentes e da diversidade geracional. Nesse contexto, encontram-se sujeitos sociais que, apesar de pertencerem a um mesmo grupo etário, apresentam-se como sendo relacional e socialmente diferentes. É sabido que a heterogeneidade etária revela uma presença considerável de alunos adolescentes e jovens que, uma vez inseridos no quadro de distorção série/idade, passam a frequentar a sala de aula em EJA, além de casos de deslocamentos regionais de alunos, agrupados em um único espaço escolar, que necessitam da aprendizagem da leitura.

Silva (2009) aponta que jovens e adultos que voltam a estudar apresentam uma característica em comum: sua sobrevivência no mundo do trabalho pela certificação, considerando que o fator certificação traduz o entendimento do processo de rejuvenescimento ou juvenilização da EJA. No entanto, observa-se que Ribeiro (1999) já apontava, em sua pesquisa, uma tendência já presente no contexto escolar, da busca da aprendizagem da habilidade de leitura frente às exigências do mundo do trabalho, bem como a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos na sociedade de cultura letrada.

Contrapondo-se a um modelo de ensino já instaurado nas práticas escolares, no que tange ao ensino da língua escrita, Lopes (2010, p. 02-04) reforça que:

[...] pensar no ensino da língua escrita leva-nos, muitas vezes, diretamente a um conjunto de receitas prontas, sem explicações, que ‘são e bastam’. Leva-nos a acreditar que toda forma de expressão não regida pelos padrões cultos do idioma é errada, inventada e sem valor. (LOPES, 2010, p. 03-04).

Movida pelas inquietações dessa autora, percebo ser relevante olhar para essa modalidade de ensino, partindo do pressuposto de que os alunos são marcados pela diversidade e, como ela assinala, são “cruzados por múltiplas tensões” (DI PIERRO, 2005).

Candau (2008), ao enfatizar a relevância da questão cultural voltada ao campo da educação, menciona que a perspectiva intercultural busca promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, e se encontra orientada para a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. Assim, menciona:

[...] Algumas doutrinas pedagógicas concorreram para acentuar atitudes equivocadas por parte de educadores na escola. Teorias que afirmam a carência cultural, ainda que rejeitadas atualmente, deixaram marcas na prática pedagógica, justificando o fracasso escolar única e exclusivamente pela ‘falta de condições’ dos alunos. Esse tipo de estigma “contagiou” professores e escolas. Por ocasião do processo de ampliação das oportunidades educacionais, sobretudo a partir da década de 70, tornou-se comum certa argumentação que vinculava, indevidamente, a queda da qualidade do ensino ao acesso das camadas populares a uma escola que fora, até então, explicitamente seletiva. (BRASIL, 1997, p. 126).

Nesse sentido, em comum acordo com tais argumentos, é importante que se destaque que o trabalho educativo na sala de aula, especificamente, na modalidade de ensino da EJA, é momento crucial para levar em consideração o diálogo entre as culturas, considerando que, na sala de aula, há diferentes estudantes, com distintas expectativas e histórias de vida.

Todavia, para buscar as estratégias de leitura, de modo a agregar os diferentes alunos, é necessário perpassar pelo estudo de teorias, modelos mentais e processo de letramento. Cabe aqui sinalizar que:

[...] implica, portanto, pluralizar-se a concepção de sujeito epistemológico, com base em uma concepção que o tome a partir de uma vinculação, entre seu próprio potencial cognitivo e os arranjos possíveis decorrentes das inúmeras possibilidades interacionais que o tomam no corpo no interior dos conceitos instituídos em sua história social. (SENNÁ, 2007, p. 68).

A partir disso, torna-se possível chegar à compreensão de que a prática de leitura na sala de aula da EJA mobiliza-nos a estudar concepções de leituras atreladas às exigências da sociedade contemporânea, em que se faz necessário ressignificar o ensino da Língua Materna, sob o foco da leitura, em diferentes contextos socioculturais.

Machado e Lopes (2016, p. 160) sinalizam que na “sociedade pós-moderna marcada pela pluralidade de identidades culturais, a escola assume um caráter de formação cultural, integrando-se a uma educação emancipatória”. De acordo com tal concepção de educação, segundo essas autoras, a escola precisa olhar para os alunos em suas singularidades humanas, “que não precisam de moldes para se encaixarem. São, portanto, sujeitos contingentes: seres em devir no tempo histórico e no espaço social” (MACHADO; LOPES, 2016, p. 160).

Nessa direção, a Educação de Jovens e Adultos deve ser pensada como uma proposta pedagógica própria, atentando-se para o que recomenda o Parecer 11/00 da CEB, em relação à função permanente da EJA denominada de qualificadora, a qual vale ressaltar que, mais do que uma função, como argumenta Leôncio Soares (2002), seria o próprio sentido da EJA.

Diante disso, devo ressaltar que, para falar desta modalidade de ensino, é preciso pensar no modelo instaurado da EJA, estritamente na formação docente.

Leitura do texto – uma atividade, múltiplas interações

Para a busca da conceituação de texto, tendo em vista a possibilidade da unificação do grupo de alunos em EJA em uma mesma sala de aula, com o uso de uma única atividade, faz-se necessário percorrer os caminhos da Linguística Textual. Fávero e Koch (2008) enfatizam que, de uma maneira geral, a Linguística Textual trabalha com textos delimitados, cujo início e cujo final são determinados por um modo ou outro menos explícito. Essas autoras argumentam que “as demarcações mais evidentes são decorrentes de alterações na interação pragmática dos indivíduos que produzem ou recebem um texto”. Como se pode perceber, segundo essas autoras há um entendimento de que os textos mudam, sendo “um sermão, um diálogo, um livro” exemplos de tipos de textos devidamente definidos. (FÁVERO; KOCH, 2008, p. 19).

Considerando a preocupação aqui elencada, no que tange ao desenvolvimento de leitores em EJA, notadamente, deve-se levar em consideração que tais sujeitos sociais utilizam a leitura com diferentes propósitos comunicativos. No campo da Linguística Textual, ao discutir acerca da concepção de texto, Koch (2001) expõe:

[...] os textos, como formas de cognição social, permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo. E é em razão dessa capacidade que são também excelentes meios de intercomunicação, bem como de produção, preservação e transmissão do saber. Determinados aspectos de nossa realidade social só são criados por meio da representação dessa realidade e só assim adquirem validade e relevância social, de tal modo que os textos não apenas tornam o conhecimento visível, mas, na realidade, sociocognitivamente existente. A revolução e evolução do conhecimento necessita e exige, permanentemente, formas de representação notoriamente novas e eficientes (KOCH, 2001, p. 20).

Diante disso, busco atrelar a noção de texto à concepção interacional (dialógica) da língua, considerando que, uma vez que os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores passam a ser considerados como sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos. Dessa forma, “há lugar no texto para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos,

somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes” (KOCH, 2011, p. 17).

Compreendo, dessa forma, que o processo de leitura/compreensão não é uma simples apreensão. Como observa Magda Soares (1998), os educadores precisam reconhecer que

[...] 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 os outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado a escreva. [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixadas em algum lugar, esse analfabeto é, de certo modo, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais da linguagem escrita. (SOARES, 1998, p. 26).

Este estudo concebe a leitura como uma atividade de produção de sentido, com foco na interação autor-texto-leitor, como resultado da interação texto-sujeitos, ação interativa de produção de sentido (KOCH; ELIAS, 2009), considerando o nível de expectativas por parte dos participantes da pesquisa, quanto à motivação destes em procurar a escola para estudar e, primeiramente, para aprender a ler.

Entendo que pensar a prática de leitura na sala de aula da EJA leva-nos a refletir acerca do trabalho docente, do perfil dos alunos, dos aspectos motivacionais que resultaram nessa busca pela escolarização, bem como sobre as ações pedagógicas atreladas às exigências da sociedade contemporânea, em que se faz necessário ressignificar o ensino da Língua Materna, sob o foco da leitura nos diversos usos e função social, em diferentes contextos socioculturais.

Quando se reporta ao ensino da leitura, geralmente são relatadas muitas práticas escolares em conformidade com a concepção de língua como sistema abstrato de regras, com propostas de atividades dissociadas de situações sociocomunicativas entre os interlocutores em diferentes contextos sociais (GERALDI, 2011).

Pude observar que o acesso às diferentes práticas de usos sociais da leitura e, conseqüentemente da escrita, não ocorre unicamente na escola, tida como espaço relevante das agências de letramento. O aluno inserido na Educação Básica, em foco na EJA, já participa dos usos sociais da leitura/escrita, antes mesmo de sua inserção na instituição escolar.

Dada essa realidade, a escola não pode desconsiderar esse uso social da leitura no cotidiano do aluno e, considerando o ensino em processo de alfabetização/letramento em turmas de alfabetização na EJA, entendo ser mais produtivo levar em consideração uma

prática de sala de aula na qual o currículo venha a atender às especificidades dessa demanda escolar, levando em consideração os aspectos motivacionais que desencadearam a busca à escola.

Ler constitui uma das competências mais relevantes a serem trabalhadas com o aluno e tem um significado que transcende a decodificação de letras e sílabas e/ou simples reprodução de informações latentes no texto, relegando, assim, a importância da dimensão da interação verbal, que deve permear a prática leitora.

Assim sendo, quando o aluno da EJA chega ou retorna à escola, há de se considerar o repertório de conhecimento de mundo já adquirido através da linguagem no decorrer de suas vidas. Entretanto, é possível que ele não tenha adquirido ou que esteja em processo de construção dos conhecimentos do sistema linguístico, dos conhecimentos da organização textual e dos conhecimentos de outros meios semióticos.

Nas pesquisas sobre leitura, já disseminadas na cultura acadêmica, pude observar que Kleiman e Moraes (1999) chamam atenção para o fato de que o ensino da leitura reflete as contradições e incoerências que vêm caracterizando o contexto pedagógico como um todo. E, conseqüentemente, a escola realiza atividades de “leitura” sem entendimento: interpreta-se sem ter-se lido e os exercícios escolares são aplicados sem nenhuma função na realidade sociocultural, o que dificulta a formação de leitores proficientes. Todavia, partindo-se da realidade concreta de sala de aula da EJA, envolta de alunos que já apresentam passagens na escola ou não, é oportuno destacar que o modelo de práticas escolares que se traduz como “inclusivas” não concebe o aluno na condição de aprendiz.

A discussão em torno das práticas de leitura remete às contribuições de Bakhtin/Voloshinov (1992), sinalizando para que essa atividade contemple uma concepção ampla que envolve texto e discurso, ou seja, o texto como evento discursivo que atua em situações dialógicas, em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos (ideológicos), de acordo com as diversas situações comunicativas, vinculadas aos gêneros textuais/discursivos (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992).

Nessa direção, Bronckart (2008), apoiado na teoria bakhtiniana, considerando os discursos primários e secundários como Bakhtin distinguia, elucida que:

[...] Parece-nos legítimo distinguir os discursos que são manifestação de um agir linguageiro cuja estrutura é (relativamente) autônoma e aqueles cuja estrutura indica uma dependência, ou em relação à complexidade da situação de interação verbal ou em relação às situações do agir geral, e, principalmente, às situações de trabalho (discursos situados). (BRONCKART, 2008, p. 78).

Acerca do agir linguageiro, e considerando a leitura da diversidade de textos na vida cotidiana, Orlandi (1988), em seus trabalhos no campo da Análise do Discurso (AD), ao tratar da temática da leitura, chama a atenção para a forma como se evidencia o processo de construção de leitura. Segundo a autora, é necessário compreender as suas diversas funções sociais, que vão desde a leitura de informação, passando pelo contato social, até a leitura para o entretenimento (ORLANDI, 1988); o que reforça o fato de que a leitura não deve ser pensada restritamente na esfera escolar, uma vez que o aluno é um leitor de múltiplos tipos de textos, orais e escritos, embora possa se apresentar com severas dificuldades de aprendizagem.

Sendo assim, Solé (1998) alerta que o ensino deverá estar direcionado à formação de leitores que possam aprender a partir dos textos e interrogarem-se sobre a própria compreensão, capazes de estabelecer relações entre o que é lido e o que compõe o seu acervo pessoal, isto é, questionar seu conhecimento e mudá-lo, além de transferir o aprendido para outros contextos diferentes.

A leitura só desperta interesse quando interage com o leitor e faz sentido quando se articula com as informações que já são conhecidas. Nessa perspectiva, a leitura não é um ato solitário, mas, segundo Zilberman (2005), é interação verbal entre indivíduos socialmente determinados. Nesses moldes, pensar a leitura, especificamente na EJA, é disponibilizar ao aluno/leitor oportunidades de reflexões e usos da linguagem, de forma a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Para tanto, e conforme se propõe neste estudo, o uso do texto em sala de aula em EJA é possível, partindo-se da abordagem sociointeracionista e discursiva, proposta por pesquisadores como Fávero e Koch (2008); Koch e Elias (2009); Koch (2011); Rojo (2008, 2009a; 2009b; 2010), Kleiman (1999; 2004[1995]), Bronckart (1999), Orlandi (1998), Geraldi (1984; 1996; 2011; 2013); Freire (1982; 1994; 2011); Marcuschi (2000a; 2000b; 2002; 2008); Vóvio (2008); entre outros.

Quanto ao estudo do texto na perspectiva de letramento, busca-se estudar as pesquisas em autores como Costa (2003); Graff (1994); Senna (1995; 2000; 2001; 2007a; 2007b; 2008; 2010; 2011; 2012; 2014); Senna e Carvalho (2015); Soares (1998); Kato (2005); Tfouni (2006); Kleiman (2008); Mendonça e Mendonça (2007); Leal (2004).

Nesse entendimento, busca-se percorrer os caminhos teóricos e metodológicos no que tange ao desafio de como reunir todos os alunos em uma mesma atividade de promoção de

leitura frente à grande diversidade etária e sociocultural; e à diversidade quanto à acuidade no uso de língua escrita.

Notadamente, o panorama supracitado motivou, em linhas gerais, a análise da tensão existente em uma demanda escolar, compreendendo distintas faixas etárias, na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no que se refere às práticas de letramentos, com vistas à formação de leitores.

Cabe destacar que o embasamento teórico-metodológico deste estudo buscará trilhar os caminhos possíveis para o que preconiza os princípios da educação inclusiva, de modo a assegurar ao aluno em EJA “um lugar na escola que o retire da condição o abominável estigma do fracasso, do anormal” (SENNA, 2010, p. 61-62).

A estrutura do trabalho

Além desta parte, intitulada “Primeiras palavras: motivação e percurso do estudo”, o presente trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, denominado “O conteúdo da formação escolar e a cultura da EJA”, busca-se trazer em pauta uma discussão compreendendo as vertentes predominantes no campo da EJA e colocando as vozes que transitam na literatura acadêmica da modalidade de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nele, reuni alguns discursos que transitam nesta etapa de ensino, embasados por um viés teórico e ideológico, destinados a discutirem a EJA como fruto de uma discussão de natureza política, com ênfase na questão, do ponto de vista do marco legal, que tange ao direito à educação para todos os sujeitos que acorrem à escola, na tentativa de aprender a ler movidos por um interesse em considerar a relevância da leitura para a sua vida. Assim, pude observar, quase unanimemente, que todas essas vozes coadunam com o pensamento dos sujeitos sociais que veem na escola as possibilidades possíveis para o exercício da cidadania através do aprendizado da leitura/escrita, com ênfase nas dificuldades que tais sujeitos enfrentam nos distintos contextos sociais fora da escola.

Nessas reflexões, constato que o fato de o aluno ser motivado a retornar a estudar, ou até mesmo a iniciar os estudos revela atitudes positivas em relação aos aspectos mobilizados com sentido sobre a escola e sobre a valorização dos estudos para a sua vida. Nesse universo,

nota-se que o alunado acredita na escola, atribuindo ao trabalho realizado no âmbito escolar como fundamental para que a sua inserção social aconteça de forma exitosa. No entanto, contrapondo-se com a realidade concreta da sala de aula na Rede Pública, logo, observaremos uma lacuna, entre a prática pedagógica e os discursos teóricos voltados para tal prática escolar, tomando por base, os casos dos alunos em situação de dificuldades na aprendizagem da Língua Materna.

No segundo capítulo, intitulado “Os conteúdos escolares”, debruço-me na questão voltada para o currículo, no que tange à valorização dos conteúdos escolares pensados para a modalidade da educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa discussão, apresento alguns achados, tomando por base os trabalhos já realizados por pesquisadores na área de currículo, a apresentarem a relevância de a escola levar para os alunos os conteúdos escolares, inclusive, para os da EJA. Nota-se, no campo da educação, a existência de pesquisas com ênfase nas teorias voltadas à aplicabilidade dos conteúdos que estejam associados ao mundo do alunado deste segmento de ensino. Tal direcionamento curricular no campo da EJA, embora de forma equivocada, sugere que acolher o aluno da EJA se traduz em valorizar unicamente o seu conhecimento de mundo, reforçando uma concepção preconceituosa de que esse aluno não é capaz de aprender.

Ao discutir tal temática, transito nas pesquisas que já vêm sendo realizadas pelos autores Doll (1997), Sacristán (1998), Zabala (1998), Young (2010), Senna (2003, 2008, 2010), dentre outros, que discutem a possibilidade de inserção dos conteúdos escolares, considerando as demandas imputadas à EJA numa perspectiva pós-moderna. Tal pesquisa parte da realidade do aluno em situação de diversidade cultural, sujeitos sociais plurais, inseridos na sala de aula na escola pública do país.

Sendo assim, esses dois capítulos buscam dar conta do primeiro objetivo específico, no que se refere a citar uma infinidade de publicações embasadas principalmente em Vygotsky e Freire e também em Certeau, entre outros, de modo a permitir o delineamento das discussões em torno das vozes que permeiam o campo da EJA. Assim, busco, com o delineamento das discussões tratadas no primeiro e no segundo capítulos, dar conta da categoria de estudo sobre leitura relacionada à “diversidade e EJA”. Enquanto que, na discussão proposta no terceiro capítulo, procuro dar conta da categoria “leitura do texto – uma atividade, múltiplas interações”.

O terceiro capítulo, denominado “Leitura”, apresenta as mudanças conceituais acerca do que se compreende por leitura e sobre o diálogo com os sujeitos em situação de diversidade cultural, trazendo uma discussão reflexiva oriunda dos estudos de Vygotsky (1999; 2005), que são reiterados por Bronckart (1999), Senna (1999; 2000; 2003), entre outros, com ênfase na questão relacionada à cognição e à cultura. Por se tratar do estudo sobre leitura pensada para as demandas da EJA, procuro dar ênfase à abordagem sociodiscursiva, com aporte teórico das ideias de Vygotsky (1999; 2005) e Bronckart (1999), cujos estudos buscam compreender que o agir comunicativo se faz necessário com o uso de uma variedade de gêneros textuais conforme a intencionalidade comunicativa. E esse entendimento cabe na EJA, por considerar que os alunos como sujeitos pensantes não se prendem aos modelos de gêneros textuais disseminados na cultura escolar como legítimos.

O quarto capítulo, nomeado “A leitura e a prática docente na EJA”, versa sobre a minha prática escolar, tendo em vista conseguir a meta no que se refere ao objetivo específico correlacionado a analisar o processo de planejamento e aplicação de estratégias de leitura à prática de ensino de um texto em classes de EJA.

1 O CONTEÚDO DA FORMAÇÃO ESCOLAR E A CULTURA DA EJA

A discussão proposta neste capítulo tem por finalidade trazer em pauta algumas vozes que permeiam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no que concerne à parte relacionada ao ensino no âmbito escolar. Para tanto, trago, de início, a voz do aparato legal na área específica da EJA, paralelamente às ações advindas de programas oficiais que tratam do ensino e, particularmente, das suas respectivas matrizes curriculares. Em seguida, busco, a partir das contribuições de Paulo Freire, olhar como o ensino de leitura, na perspectiva da formação de leitores, é concebido sob os domínios da perspectiva freiriana, de modo a discutir sua interlocução frente às perspectivas da formação de leitores na sociedade pós-moderna.

Procuro também refletir sobre algumas contribuições decorrentes das vozes que transitam na literatura acadêmica no que pesem as questões aplicadas à educação escolar na Educação Básica, especificamente no que diz respeito ao ensino destinado ao aluno que se encontra na sala de aula em EJA. Para isso, proponho suscitar uma abordagem reflexiva subsidiada pelas pesquisas realizadas por autores como Gadotti, Romão, Charlot, Young, Senna, Castro, Macário, dentre outros, de modo a discutir as condições possíveis de inclusão ou exclusão do aluno na educação básica no país.

Observo no delineamento dessas vozes, que se mostram interessadas com a concretização de práticas escolares e que asseguram o direito universal à educação nos moldes como preconiza a educação inclusiva, uma lacuna entre o proclamado pelas teorias e as práticas concretizadas na sala de aula. Como adverte Castro (2015, p. 57), em relação ao sujeito social na condição de aluno inserido na escola, “estar presente na sala de aula sem que seja criado um espaço de aprendizagem implica somente numa presença física, onde o aluno não vê sentido no fazer pedagógico” e que Macário (2014) já examinava no convívio diário junto ao alunado na EJA, através da leitura mediada pelo uso de mídias impressas de que esse aluno passa a frequentar a escola, a partir do momento que a organização das atividades desenvolvidas pelo professor apresenta sentidos para a sua vida cotidiana, sob a perspectiva do letramento.

Ao explicitar isso, Castro (2015, p. 57) permite adentrar no primeiro momento para o cenário da educação contemporânea voltada aos discursos em defesa de um ensino capaz de favorecer a igualdade de oportunidades e a equidade. Contrapondo-se tal propósito

educacional em relação à prática escolar vivenciada na escola, logo se percebem marcas de uma concepção de uma educação meramente utópica, no que diz respeito a assegurar um ensino com o qual todos aprendam na escola. Nesse contexto, é evidente que o que caracteriza a cultura escolar é um quadro de tensões e desafios na sala de aula configurada com sujeitos sociais dotados de uma diversidade, cuja prática escolar não vê o aluno como um indivíduo pertencente ao mundo da escola.

Frente à problemática existente na educação brasileira relacionada ao aluno em situação de insucesso escolar, evasão escolar, de exclusão social como fruto da desigualdade social, ainda é perceptível na história da educação que tais problemas educacionais não foram resolvidos. Observa-se uma trajetória histórica de avanços e recuos já discutidos por vários pesquisadores na área do conhecimento de políticas educacionais. Entretanto, o que interessa neste estudo é que, apesar de iniciativas das esferas federal, estadual e municipal de buscar colocar todos na escola, ainda se convive com a problemática do aluno que sai da escola sem aprender a ler. Trata-se de uma trajetória histórica evidenciada no campo da educação, conforme aponta a pesquisadora Castro (2015, p. 56):

A clientela atendida pela escola aumentou em número e em diversidade. Se antes, nos anos 50 e 60, somente os filhos das classes abastadas ocupavam os bancos escolares, com a Revolução Industrial, os filhos das classes baixas passaram a integrar esses bancos. A demanda por colocar nos bancos escolares um sem-número de alunos em situação de exclusão teve seus direitos reforçados por propostas, leis e declarações, dentre elas, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Conferência Mundial sobre Educação Especial (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996). Assim, o princípio da educação inclusiva se avultou no cenário escolar na busca por um espaço para todos os indivíduos, explicitada na Declaração de Salamanca (1994) com o “[...] compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação. (CASTRO, 2015, p. 56).

Observam-se no cenário educacional da escola pública indícios de um distanciamento existente entre o que a escola aborda, principalmente quanto à voz do aparato legal em relação ao ensino que se presta à inclusão social do aluno, levando em consideração a função social da escola. Vê-se, portanto, uma tendência que vem sendo sustentada pelos professores e especialistas da educação no âmbito escolar, uma crença equivocada de que o aluno pertencente à categoria “aluno da EJA” não é reconhecido como um sujeito social capaz de aprender os conteúdos escolares. Todavia, essa crença, segundo Senna (2001), deriva-se de um conhecimento assimilado pela escola de que a inteligência humana encontra-se atrelada à concepção de um paradigma de comportamento intelectual pautado pela cultura científica de

experiência social, que, segundo esse pesquisador, foi assimilada pela formação escolar, uma cultura pautada em determinados padrões de comportamentos como lícitos, a evocar características peculiares para o aluno, tratando-o como preguiçoso, desmotivado, sem interesse pelos estudos, “em detrimento a uma infinidade de outros padrões de comportamento, tomados como incorretos” (SENNÁ, 2001, p. 09).

Diante disso, esse autor chama a atenção para o aspecto que precisa ser considerado na elaboração das atividades escolares em relação ao ato de ensinar os conteúdos na escola. Segundo ele, “a inteligência humana se organiza para interagir com o mundo e trata que o modo de pensamento escolar é diferente do modo de pensamento extraescolar e que ambos estão associados a modelos culturais” (SENNÁ, 2001, p. 11). Assim:

Denominemos, então, o modo de pensamento extraescolar como modo narrativo de pensamento (ou modo cotidiano), o qual reflete exatamente a forma como cada cultura interage com o mundo, seja na prática de ações, seja na sua interpretação. Já o modo de pensamento escolar, derivado da cultura científico-cartesiana da Idade Moderna, pode ser denominado modo científico do pensamento, cujas propriedades somente serão equivalentes às do modo narrativo, caso a cultura de determinada sociedade tenha as mesmas características da cultura idealizada pela Sociedade Moderna. (SENNÁ, 2001, p. 11).

Sendo assim, Senna (2001) já sinalizava para uma cultura instaurada no âmbito escolar para “condicionar os alunos, tanto ao modo científico, quanto à escrita, à leitura de um mundo escrito (estático e idealizado) e a uma série de outros comportamentos, como a escuta ordenada, a marcha ordenada, o controle do tempo social e biológico etc.” (SENNÁ, 2001, p. 11). Nessa mesma direção, Charlot (2006), frente à situação de fracasso escolar dos alunos oriundos de camadas populares, pobres do país, chama a atenção para o fato de que “há duas línguas diferentes sendo faladas na escola: a dos professores e a dos alunos” e adverte, considerando o sujeito na singularidade da sua história, bem como as atividades que ele realiza, que se deve estudar sua relação com o saber.

Na verdade, é perceptível em EJA uma cultura escolar disseminada através das diferentes vozes que ecoam no âmbito escolar a disseminar a ideia de um modelo de ensino, numa perspectiva ideológica como “apropriada” para essa modalidade a buscar ações voltadas para a inclusão social do aluno. Ocorre que tal modelo de ensino não apresenta inovações em relação às práticas escolares compreendendo o aluno em situação de insucesso escolar.

Isso ocorre pelo fato de a escola trilhar pelos encaminhamentos curriculares centrados em propostas pedagógicas que se dizem para a demanda social em EJA e de que prevalece um

ensino pautado nos princípios norteadores do ensino regular, resultando em quadro de reprovações e abandono da sala de aula por parte do aluno. Quanto ao problema de formação docente para atuação na EJA, Freitas e Cavalcante (2014) advertem:

As políticas públicas de leitura têm atuado quase sempre fragmentadas, não incentivando uma formação continuada específica para os/as educadores/as e para aqueles/as que são responsáveis pelas salas de leitura, que em sua maioria são professores/as readaptados, em desvio de função da regência de sala de aula. Focalizam apenas a necessidade das escolas e dos/as professores/as incentivarem o gosto pelo ato de ler, diante de um acervo predominantemente de livros didáticos. Outra lacuna existente nas escolas, quando da realização de ações para se despertar o prazer pela leitura, é que não se tem explícito a definição sobre que tipo de leitor se pretende formar. Não se reflete sobre os aspectos referentes aos eventos e práticas de letramento⁴ que estão ocorrendo nas salas de aula, da mesma forma, não se enfatiza a importância de os professores conhecerem as teorias sobre processamento de leitura, conhecimento esse necessário, mas que na sua maioria, não tiveram na sua formação inicial. (FREITAS; CAVALCANTE, 2014, p. 94).

Diante do exposto, observa-se um hiato existente entre o proclamado pelas políticas públicas de incentivo à leitura, paralelamente ao desafio da formação de professores frente ao que preconiza o Parecer do MEC: “A rigor, as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram” (BRASIL, 2000, p. 35); o que predomina são práticas pedagógicas a favorecer a exclusão do aluno do direito de aprender na escola.

Assim, a preocupação no ensino voltado para a EJA se inscreve considerando a realidade de sala de aula, onde a situação do aluno tende a permanecer à margem da exclusão social, apesar de as vozes suscitadas pelo marco legal, configurado de leis, decretos e documentos curriculares de base nacional assegurar um ensino de qualidade para o aluno jovem e adulto. A realidade escolar é o aluno inserido numa sala de aula com o nome de EJA, mas o que de fato predomina é uma prática pedagógica centrada no ensino regular. A crítica apontada é que a escola passa a encaminhar o processo educativo de qualquer “jeito”. Na verdade, o que prevalece no âmbito dessas discussões é o interesse em um ensino, como já foi citado, mais centrado na vertente do discurso da certificação dos alunos preocupado com a inserção do aluno no mercado de trabalho. Esse aluno se alfabetiza de qualquer jeito e sente-se incapaz de pensar, inclusive de cursar um curso superior, ou seja, trata-se de um aluno que vem de práticas escolares com o uso de métodos de ensino pautados na mera alfabetização, configurada de práticas de leitura e escrita como mera decodificação, estudos de sílabas e palavras descontextualizadas com relação à formação do leitor.

Diante disso, pode-se questionar: a escola consegue desenvolver alguma atividade escolar sistematizada que colabore para a evolução do aluno incluso na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, incluindo todos os níveis na Educação Básica? Por outro lado, observa-se, na concretização das práticas escolares nessa modalidade de ensino, a disseminação de crenças fundamentadas no sujeito da ciência, então denominado sujeito cartesiano, cuja verdade incorporada pela formação docente tenta legitimar uma prática escolar mais focada a enxergar o aluno como incapaz de avançar no estudo e que, portanto, merece muita atenção pelos professores na hora de avaliá-los, tendo por base suas narrativas de histórias de vidas como fruto de exclusão social.

Nesse contexto, trago aqui uma preocupação: como considerar a experiência de vida do aluno em um modelo de avaliação em larga escala como Prova Brasil e, principalmente, o ENEM, que são avaliações executadas em nível nacional (não se faz a distinção “Enem regular” e “Enem EJA”); consideram-se todos como iguais). Vale destacar que, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da Educação Básica para contribuir com a melhoria da qualidade de ensino. Assim, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o conteúdo das provas do Enem é definido a partir de matrizes de referência em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, que abrange o conteúdo de Língua Portuguesa (Gramática e Interpretação de Texto), Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Química, Física e Biologia; Ciências Humanas e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

Diante do exposto, considerando o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no que se refere à Seção V, vinculada à Educação de Jovens e Adultos, em seu Art. 38: “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. Assim, como compreender esse processo de prosseguimento de estudos em caráter regular para o aluno deste segmento de ensino que, ao procurar cursar o ensino superior após o Ensino Médio, não se encontra preparado? Como entender o distanciamento entre a voz do aparato legal e a realidade educacional do país, em termos de regulamentação de abrangência nacional? O que

se constata é que não existe regulamentação que estruture a EJA, frente aos encaminhamentos que se podem adotar para os casos dessa natureza, quanto ao que fazer com a realidade do aluno, já que não há regulamentação para a participação do aluno em provas de larga escala, uma vez que em EJA a ênfase da formulação curricular esteve atrelada aos conteúdos locais em torno do aluno.

Como entender a legislação que enfatiza ser relevante trabalhar no currículo os conteúdos que compõem a base nacional, se no caso em EJA os desdobramentos das vozes que advêm da literatura acadêmica não podem priorizar os conteúdos escolares, mas os contextos relacionados ao contexto do aluno? Como entender tal discussão, se as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) sinalizam para o seguinte?

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais (BRASIL, 2013, p. 31).

Diante dessas reflexões, observam-se vozes meramente de cunho epistemológico e utópico que ecoam na sala de aula, nas quais se disseminam as ideias da educação libertadora, dialógica, centrada nas obras “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Autonomia”, entre outras publicadas por Freire, porém não sabendo como direcionar as ações escolares a buscarem a libertação dos sujeitos sociais que, na condição de aluno, não conseguem tornar leitores capazes de concluir o ensino básico. O que se vê é um ensino que não é capaz de assegurar um ensino voltado para o desenvolvimento do aluno na escola, de modo a contribuir para a sua inclusão social.

O que se torna preocupante neste estudo sobre as referências produzidas de EJA é a repetição das ideias de Freire, desconsiderando as questões práticas da educação escolar que não consegue inclusive alfabetizar no ensino regular as crianças e adolescentes com frequência regular na escola. É oportuno, no debate, que se debruce a olhar em como os alunos aprendem os conteúdos trabalhados na sala de aula e simultaneamente que se pense na elaboração de propostas curriculares para a inclusão social de alunos adolescentes e jovens que passaram a frequentar a EJA.

Romão (2014), considerando suas vivências pessoais e como pesquisador freiriano, assevera que Paulo Freire pontuava sempre em que lhe era oportuno que “não deveríamos

constituir uma seita, uma confraria de discípulos, nem repetir suas ideias, mas reinventá-las em cada contexto” (ROMÃO, 2014, p. 46). Nesse sentido, há um entendimento de que se pode avançar nos estudos epistemológicos quanto aos modos de produção de conhecimento na escola voltada para jovens e adultos.

No que tange à educação como um direito do exercício da cidadania, Gadotti (2013) afirma que a EJA deve ser pensada numa dimensão em direitos humanos e “para isso é fundamental que os conteúdos, os materiais e as metodologias utilizadas levem em conta esses direitos, e os programas propiciem um ambiente capaz de vivenciá-los” (GADOTTI, 2013, p. 25). É evidente que, trilhando os caminhos da educação de jovens e adultos, não encontramos os conteúdos curriculares no primeiro segmento do Ensino Fundamental, como sugere esse autor no âmbito escolar. Em decorrência dessa ausência de uma proposta curricular, pensando na qualidade do ensino e no fato de que o aluno aprenda na escola, a questão colocada neste estudo aponta para a necessidade de o ensino aproximar os conhecimentos científicos disseminados pelas disciplinas que compõe a grade curricular do Ensino Fundamental. Isso se deve ao fato da existência de uma cultura escolar pautada na aprendizagem de determinadas habilidades e competências, quanto aos conteúdos indicados como necessários para a formação intelectual do alunado.

Diante disso, reportando-se a Senna (2010), diante de um quadro de incertezas quanto à garantia da aprendizagem em EJA, sob o olhar dos sujeitos sociais que frequentam a sala de aula, é perceptível a preocupação em torno do aluno tido como “[...] estranho apesar de sua normalidade [...]. Dessa forma, “necessitamos do estranhamento em nós mesmos, algo que nos permita enxergar além do imaginável, além das fronteiras a que nos acostumamos” (SENNA, 2010, p. 48), que preste a criar as condições do ensino para a aprendizagem o aluno da EJA.

Para situar a discussão de um sujeito, segundo Senna (2010), como “estranho”, torna-se necessário adentrar no espaço da sala de aula para buscar caracterizá-lo, razão pela qual é relevante avançar nas questões do ensino que se prestem à aprendizagem de todos na rede pública. No primeiro momento, há evidências na escola de uma cultura na qual o aluno, ao completar 15 anos e não conseguir aprender, automaticamente passa a frequentar uma sala de aula em “EJA”. Uma realidade que compreende, inclusive, pessoas jovens e adultas que têm o direito de frequentar uma sala de aula pertencente à Educação Especial, e considerando que tal direito é explicitado, obrigatoriamente, apenas na lei, passa a estudar na sala de aula nessa

etapa de ensino. Numa mesma turma colocam-se alunos com uma oscilação de faixa etária entre 15 anos e 70 anos, e o professor que se “vire”, ou seja, cabe ao professor a tarefa de buscar o melhor caminho pedagógico a tentar ensiná-los. No segundo momento, o que se percebe é a inexistência de propostas curriculares que contribuam com o processo de desenvolvimento cognitivo do aluno, que considerem os conteúdos necessários para que este aprenda nas séries iniciais de Ensino Fundamental, de forma que venha cursar a sala de aula do segundo segmento de Ensino Fundamental.

No entanto, o que se observa na prática educativa é o aluno que sai das séries iniciais do Ensino Fundamental apresentando uma baixa qualidade de aprendizagem na escrita e leitura. Tal problema deriva no seu baixo desempenho escolar, esse tipo de aluno é tido como uma pessoa “estranha” ao contexto escolar; conseqüentemente, o aluno não tem a ideia de pertencimento à escola e termina evadindo-se da sala de aula.

No que concerne ao planejamento na escola, há uma tendência em se acreditar que não seria possível trabalhar os conteúdos curriculares para os alunos e que se deve limitar-se, portanto, ao ensino inserido no planejamento do ensino básico, à fixação de conteúdos caracterizados como pertencentes ao contexto do aluno. Nela, percebe-se a valorização unicamente dos saberes dos alunos, contrapondo-se a um ensino que proporcione as condições necessárias para que o aluno permaneça na escola e tenha o direito de aprender os conteúdos curriculares correlacionados para cada etapa de ensino.

Michael Young (2016), pesquisador de currículo, discorre acerca do conhecimento considerado relevante para as escolas do século XXI e pontua:

Em qualquer discussão sobre currículo, a distinção mais básica é entre o conhecimento escolar, ou curricular, e o conhecimento do dia a dia, ou da experiência que os alunos trazem para a escola. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Trata-se de que um seja ‘bom’ e o outro, ‘ruim’. É que eles têm estruturas diferentes e finalidades diferentes. O conhecimento curricular – ou disciplinar – é independente do contexto, diferentemente do conhecimento baseado na experiência que os alunos trazem para a escola, que está diretamente ligado aos contextos nos quais as pessoas vivem e dentro dos quais é adquirido. Dessa maneira, a tarefa do professor, na construção do currículo escolar, é permitir que os alunos se envolvam com o currículo e avancem para além da sua experiência. Por isso, é tão importante que os professores entendam a diferença entre currículo e pedagogia – ou as atividades e as concepções dos professores. (YOUNG, 2016, p. 33-34).

Desse modo, Young (2016, p. 33-34), ao pontuar ser relevante estabelecer a distinção entre “o conhecimento escolar, ou curricular, e o conhecimento do dia a dia, ou da experiência que os alunos trazem para a escola”, mostra que tal relevância permite dialogar com o cenário

da educação escolar em EJA, considerando que é preciso discutir na escola a questão da formação intelectual do aluno. Esse mesmo autor já reconhecia em suas pesquisas realizadas sobre a formulação curricular que “não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição” (YOUNG, 2007, p. 1297). Nota-se uma tendência no contexto da EJA em valorizar as experiências que os alunos trazem para a escola, os seus saberes empíricos, passando a acreditar que esses alunos só podem estudar os conteúdos que tenham relação com o contexto local da sua vida. Essa percepção equivocada existente na cultura escolar contrapõe-se ao que se considera significativo para ser apreendido pela formação docente com atuação em contextos escolares compreendendo alunos não como fracassados, mas, sobretudo, em situação de fracasso escolar.

Com efeito, afirma Charlot (2013), se o aluno fracassa na escola, isso não significa dizer que ele não tem uma atividade intelectual apropriada ao empoderamento dos saberes e não construa competências cognitivas. Nesse sentido, esse pesquisador diz que não gosta do termo motivar os alunos, porque ele entende que o problema não se restringe à motivação, mas, sobretudo, à ênfase dada ao aspecto da mobilização dada pelo aluno em querer aprender determinado conteúdo ensinado pelo professor.

Assim colocada, a questão da escola que relaciona a valorização do ensino que se presta à valorização do conhecimento, que é apropriado para ser ensinado na escola para o aluno jovem e adulto em EJA, distancia-se da situação do aluno que fracassa na escola. Segundo Charlot (2013, p. 147), “fracassa o aluno que não estuda, mas fracassa também o aluno que desenvolve na escola uma atividade outra que não caracteriza a escola”.

Sendo assim, a questão a ser discutida, refere-se ao entendimento da especificidade da atividade escolar, cuja percepção esteja voltada para apresentar a dificuldade em ensinar os conteúdos escolares, por levar em conta o mundo do aluno. Nisso, Charlot (2013, p. 149) assevera que o que se torna relevante “é que o ensino tenha sentido, não é o que esteja ligado ao mundo familiar do aluno; esta opção representa apenas uma solução possível em certos casos e pode ser perigosa ou impossível em outros”. Para tanto, esse autor assevera:

Para relacionar-se ao mundo como objetos de pensamento são fundamentais os processos de distanciação-objetivação e de sistematização. A distanciação possibilita ao aluno sair do mundo subjetivo das emoções, dos sentimentos, da experiência vivenciada e pôr o mundo como objeto a ser pensado. Distanciação e objetivação são indissociáveis e ocorrem em um só processo: o Eu constitui-se em um Eu epistêmico, distinto do Eu empírico, no processo pelo qual o mundo ele coloca o mundo como objeto de pensamento. Este processo de distanciação – objetivação –

só é possível graças à linguagem; somente pela linguagem podem existir objetos de pensamento e um sujeito racional para pensá-los (Vygotsky, 1987). Se na escola impera a linguagem, é porque esta possibilita construir objetos de pensamentos diferentes dos objetos de vivência, o que é a especificidade da escola. (CHARLOT, 2013, p. 149).

Como consequência, o que se vê no cenário da Educação de Jovens e Adultos em relação ao ensino que se presta a cumprir com a função da escola, como foi explicitado pelo pesquisador Charlot (2013), é um cenário educacional de contradição, daí serem de fundamental relevância os saberes necessários para compreender os modos de pensamentos, como o aluno aprende os conteúdos. Além disso, é necessário, principalmente entre os aspectos a pontuar nesse momento da formulação curricular, procurar apreender as concepções epistemológicas a contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem escolar em relação aos conteúdos considerados necessários para o desenvolvimento da formação do sujeito epistêmico.

Trilhando outro caminho na prática escolar, há inclusive o movimento com ênfase no discurso em garantir o acesso à escola, como chama a atenção Gadotti (2013). Ao pensar na aprendizagem do aluno nessas práticas escolares, “queremos realçar a importância da aprendizagem, sobretudo num país como o Brasil, que se preocupou pouco com o direito do aluno de aprender na escola” (GADOTTI, 2013, p. 07). O direito à educação não se limita ao acesso. Há toda uma repercussão em torno do aluno inserido na EJA. O que se tem observado nas práticas escolares são os discursos dominantes, derivados de uma formação docente que atribui ao próprio aluno a culpa pela não aprendizagem dos conteúdos curriculares, estigmatizando-o como aluno fraco, incapaz de aprender.

Cabe ressaltar que, embora os discursos docentes recaiam especialmente no aluno, o professor não percebe que a sua formação docente é inadequada para lidar com o aluno em contexto de diversidade cultural. Além do aspecto da diversidade cultural, há a preocupação em como abarcar simultaneamente todos os alunos, dotados de diferentes ritmos de aprendizagem numa mesma sala de aula. Nesse contexto, é oportuno sinalizar para uma formação docente que permita olhar para as demandas sociais da EJA, em particular dos sujeitos sociais como um sujeito social na condição de um aprendente, dotando de possibilidades para aprender os conteúdos denominados científicos.

Sendo assim, além dos aspectos ora citados, há muita ênfase no ensino da EJA, uma cultura enraizada nos aspectos derivados de questões sociais, fruto da desigualdade social e consequentemente da exclusão social. Disso, repercute-se a atenção a uma pedagogia centrada

em olhar esse aluno como “coitadinho”, vitimizado, com uma história de vida que preocupa parte de professores e especialistas na escola, fazendo-os enfatizar a questão da exclusão social em vez de partir para trabalhar os conteúdos curriculares com o aluno em EJA.

Diante do exposto, é possível problematizar: o que é um conteúdo da EJA? Será um conteúdo meramente programático ou reflete grandes linhas de promoção de desenvolvimento destinadas ao aluno dessa modalidade de ensino? Há evidências na Educação Básica escolar, particularmente no momento da organização da matriz curricular destinada ao aluno da EJA, na supressão dos conteúdos voltados para a construção do saber científico, por parte do aluno pertencente às classes populares, pobres e excluídos do país, tendo em vista uma concepção equivocada da construção do conhecimento. Assim, tal indagação básica explicitada reporta-se a outros desafios que se colocam na prática escolar em EJA, que suscita a seguinte indagação: qual é o papel da Educação de Jovens e Adultos na educação contemporânea? Afinal, para que serve a escola na modalidade de ensino da Educação de Jovens quando se refere ao aspecto da cognição humana, do desenvolvimento do sujeito empírico para o sujeito científico (epistêmico)?

Charlot (2013), ao tratar sobre a escola e o trabalho dos alunos, questiona um aspecto que pode ser levado em consideração em EJA. Para esse autor, qual é o sentido de ir à escola para um aluno do meio popular, como também o sentido de estudar, ou de recusar a estudar? É oportuno destacar que na Educação de Jovens e Adultos há uma tendência pedagógica a disseminar a ideia de que o professor com atuação nessa modalidade de ensino deve procurar motivar os seus alunos a permanecer na escola, a ver sentido nos estudos para a vida.

1.1 Marco normativo: as vozes que ecoam sobre o ensino na Educação de Jovens e Adultos

Para abordar o tema ora proposto, busco suscitar algumas reflexões acerca do ensino em EJA, mediante as vozes derivadas de publicações no campo da educação escolar: Lei 9.394/96 ou Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Proposta Curricular do MEC/Ação Educativa – 1º Segmento do Ensino Fundamental – EJA – (1997); Diretrizes Curriculares Nacionais de 2000; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), entre outros citados no *corpus* deste estudo.

Ao buscar compreender a temática explicitada, proponho olhar para a sala de aula, considerando o lugar por excelência onde o ensino propriamente é executado, principalmente pela presença do professor e do aluno frente ao desafio do ato pedagógico de ensinar e aprender. A questão que se coloca é se essa sala de aula oportuniza a inclusão do aluno com severas dificuldades de aprendizagem e de diversidade intelectual, como é o caso da EJA.

Sendo assim, como exprime Zabala (1998), “por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção de valor que atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender” (ZABALA,1998, p. 27). Assim, poder-se-ia dizer que, em se tratando da EJA, o processo pedagógico de incluir os sujeitos os alunos na escola, tende a ser uma tarefa complexa, devido à lacuna existente entre o conhecimento epistemológico da prática docente em relação às questões voltadas para o desenvolvimento intelectual e emancipação do aluno.

Vê-se, portanto, na trajetória histórica da educação escolar brasileira, que se têm discutido políticas e programas em esferas federal, estadual e municipal, de modo a procurar mecanismos para erradicar exclusão social e assegurar o direito universal à educação. As pesquisas no campo da EJA, segundo Haddad e Di Pierro (2000), sinalizam para uma nova configuração da EJA: “crescentemente juvenil em seus programas, grande parte dos [alunos] são adolescentes excluídos da escola regular” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127). Nessa nova configuração em EJA, torna-se fundamental pensar as questões vinculadas à reformulação curricular, considerando o aspecto da diversidade geracional e cultural na escola. Ao colocar no mesmo espaço da sala de aula alunos adolescentes, jovens e adultos, necessariamente, tal prática de ensino não pode vê-los iguais, homogeneizando-os, mas sim ressignificar o sentido que a escola representa para tais alunos.

Dentre os fatores relevantes a se considerar neste estudo, encontra-se a questão imputada à EJA pelas vozes do aparato legal, tomando por base os discursos de cunhos meramente ideológicos materializados pelas publicações da legislação nessa etapa de ensino. A citar, por exemplo, a elaboração de propostas curriculares que permitam no âmbito escolar o desenvolvimento de um ensino para o enfrentamento do problema existente no cenário educacional, no que diz respeito ao aluno que atinge 15 anos e não conseguiu ser alfabetizado. A Lei 9.394/96 estabelece na seção V, no Art.37, que “[...] a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino

fundamental e médio na idade própria”, ou seja, trata-se de uma voz a destacar o direito à educação para uma demanda social escolar que não teve acesso ao estudo na idade própria.

Como desenvolver as práticas pedagógicas a assegurar aos alunos em EJA tal propósito de cunho legal? O encaminhamento educacional do fazer pedagógico nessa etapa de ensino, como preconiza tal documento de base nacional, constituído de diretrizes curriculares aplicadas na sala de aula ao aluno jovem e adulto com história de insucesso escolar, não é acessado pelos professores com atuação na docência com tais alunos. Disso, decorre a seguinte reflexão: como fazer para que o aluno aprenda na escola, considerando o que já se encontra na escola e não aprende a ler?

Percebo ser um desafio assegurar tal objetivo em EJA, considerando a situação das práticas concretas realizadas tomando por base a escolarização inicial (1º ao 5º ano), as quais convivem no cotidiano escolar com o desafio de proporcionar as condições possíveis para desenvolver um ensino capaz de tornar o aluno um leitor. A situação escolar nessa etapa de ensino restringe-se a um ensino que mal alfabetiza seus alunos, e quando os alunos passam para o segundo segmento de Ensino Fundamental (6º ao 9º), logo se evadem, por encontrar nessa etapa a existência de uma demanda de professores que só sabem reprová-los. Por outro lado, também é perceptível uma cultura escolar que vê o aluno na condição de fraco, incapaz de aprender, como já foi explicitado.

Assim, ressalto que o aluno incluso em turmas deste segmento de ensino, embora a voz do marco legal assegure o direito do acesso à escolarização nas diferentes etapas de ensino em EJA, na Educação Básica. Na verdade, o que se predomina na escola é um ensino guiado pelo viés da certificação dos alunos; a preocupação com a qualidade do ensino não existe. A situação real da escola é mais centrada no processo de exclusão do aluno, considerando que se torna insuficiente apenas acolher os alunos a partir dos 15 anos que vêm do Ensino Fundamental em EJA, cuja situação escolar da sala de aula é a matrícula em única turma que conta com a presença de alunos com idade entre 15 e 70 anos. É evidente que tais alunos apresentam ritmos diferenciados de aprendizagem, narrativas de histórias de vida configuradas de exclusão social. Além disso, não basta a sua presença física na escola, mas, sobretudo, uma formação docente que possa contribuir para o desenvolvimento cognitivo desse aluno.

O fato é que a legislação em EJA assegura a permanência na sala de aula do aluno a partir de 15 anos; no entanto, não apresenta os caminhos adequados em termos de diretrizes

curriculares aplicadas ao contexto dessa modalidade de ensino, que permitam apontar o que é de EJA, não se limitando ao aspecto legal, mas, sobretudo auxiliando na elaboração de propostas pedagógicas subsidiadas e estruturadas e de conteúdos escolares capazes de contribuir para o aluno de fato, assegurando-lhe o direito universal à educação, sem se limitar ao fator da certificação.

Diante da mudança da caracterização do perfil dos alunos em EJA, e tendo em vista a inclusão do adolescente e do jovem que não sabe ler e escrever, observa-se que a inclusão dos alunos jovens numa mesma sala de aula com adultos suscita outra preocupação: como garantir a aprendizagem de todos, considerando os problemas na formação docente e simultaneamente se tais profissionais não concebem o aluno EJA como um ser pensante? Assim, considerando as funções sociais atribuídas à escola, Sacristán (2001) endossa que, quanto à predominância na escola de “seu currículo e dos métodos pedagógicos está configurado, geralmente, mais organizar a desigualdade entre alunos do que para corrigi-la ou para conviver com a diversidade de capacidades, de níveis de ritmos de trabalho, de motivações dos sujeitos, etc.” (SACRISTÁN, 2001, p. 78).

Ao discutir sobre os problemas da não aprendizagem dos alunos na escola, particularmente, centrados na problemática situada na culpa ao aluno, Senna (2014) atenta para o aspecto relevante na educação que se pretende incluir a todos. Segundo o pesquisador,

Constituídos na diversidade, alunos tendem a contrariar a maioria das hipóteses que deles construímos fora da escola, de certo porque as hipóteses que nos induzem a compreendê-los não se instituem a partir do princípio da diversidade, do acaso e das singularidades próprias de cada um. (SENNA, 2014, p. 58).

Diante do exposto, reporto-me ao aspecto do reconhecimento institucional como um direito que se consolidou na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 e, notadamente, na busca da melhoria da qualidade do ensino na escola pública.

Conforme explicita o artigo abaixo:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, p. 27).

Convém sinalizar que tal citação da LDB (9394/96) ressalta o aspecto do acesso ou da continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria; prevalecendo, portanto, no âmbito escolar a ideia de EJA voltada para a alfabetização de pessoas adultas. É

oportuno destacar que a EJA não se restringe mais à alfabetização, mas, engloba, sobretudo, a formação acadêmica de modo geral, incluindo o Ensino Fundamental, séries iniciais e finais, como também o Ensino Médio.

A questão é colocada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) no que tange ao Art.22. “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, 9394/96). Nota-se no cenário escolar, através de discussões reveladas por pesquisas na área da educação de jovens e adultos, um debate a denunciar que os resultados apresentados pela escola atual não vêm garantindo um ensino de qualidade para todos os cidadãos; prova disso é a crescente matrícula de alunos adolescentes na EJA. O ensino evidenciado no âmbito escolar conforme tal lei não se concretiza nas práticas escolares. Como garantir o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, se a escola não promove um ensino pautado para abarcar o aluno da EJA?

Nesta direção, a crítica recai nas práticas de ensino e, em particular, nos conteúdos abordados nessa modalidade de ensino, especificamente em séries iniciais de Ensino Fundamental. Sendo assim, tal discussão torna-se necessária, por entender que não basta garantir o acesso à escola para o aluno da EJA em turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental, mas, sobretudo é necessário oferecer condições de permanência na escola, de modo que o aluno consiga cursar todas as etapas da Educação Básica e, finalmente, concluir o Ensino Médio. Convém destacar que a formação intelectual do aluno abrange todas as etapas escolares.

Ao trazer em pauta uma citação extraída do Art. 22 da LDB 9304/96, ora explicitada, a Proposta Curricular do MEC/Ação Educativa – 1º Segmento do ensino fundamental – EJA – (1997), no que tange aos conteúdos destinados para a escolarização inicial (1º ao 5º ano), no que pese a formulação de conteúdos aplicados na sala de aula, apresenta um bloco de conteúdos estruturados da seguinte forma, por área do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza. Em cada área são definidos seus fundamentos, blocos de conteúdos e objetivos didáticos.

Como se pode perceber, o documento citado acima considera o perfil dos sujeitos sociais da EJA, atentando-se para o que ressaltam Olson e Torrance (2000, p. 16):

[...] as salas de aula não podem mais ser vistas meramente como locais onde a informação é transferida do adulto para a criança, e sim como locais para o ‘discurso cooperativo’ ou como comunidades de aprendizes’ nas quais o discurso social genuíno pode ocorrer – crenças podem ser expressadas, criticadas, revisadas e compartilhadas- ao invés de ser meramente colocadas pelo professor. (OLSON; TORRANCE, 2000, p. 16).

Assim, os autores tratam de uma sala de aula como lugar de produção de conhecimento tanto dentro como fora do âmbito escolar, derivada da manifestação subjetiva do falante/escritor que envolve a interação permanente entre os interlocutores na sociedade pós-moderna.

Neste sentido, observa-se na parte destinada ao componente curricular Língua Portuguesa, na parte específica destinada aos “Tópicos de conteúdo e objetivos didáticos – Leitura e escrita de textos” (Proposta Curricular/MEC, 1997, p. 84) – o foco voltado para o tópico de conteúdo, com o uso de gêneros discursivos como listas, receitas e instruções, formulários e questionários, anúncios, folhetos e cartazes, dentre outros. Para cada um desses gêneros discursivos citados, a proposta curricular apresenta os objetivos didáticos. Todavia, a preocupação se dá pela constatação de que tal documento não pontua os conteúdos para os quais se torna necessário ensinar ao aluno em EJA para ele poder saber produzir determinado gênero discursivo, a exemplo: lista; receitas instruções. A título de exemplo, apresenta-se, no Quadro 01, a Proposta Curricular do MEC/Ação Educativa – 1º Segmento do Ensino Fundamental – EJA (1997) acerca da leitura e escrita de texto.

Quadro 01 – Tópicos de conteúdo e objetivo didáticos

Tópicos de Objetivo conteúdo didático	
Listas	<input type="checkbox"/> Identificar uma lista. <ul style="list-style-type: none"> • Produzir listas em forma de coluna ou separando os itens com vírgulas ou hifens. • Escrever diferentes tipos de listas (lista de compras, lista de nomes de pessoas, nomes de cidades, instrumentos de trabalho, animais, etc.). • Ordenar listas por ordem alfabética. • Consultar listas classificatórias e ordenativas (dicionários, listas telefônicas, anúncios classificados, guias de itinerários e ruas), compreendendo seu critério de organização.
Receitas e instruções	Identificar as partes que compõem uma receita (títulos, lista de ingrediente, modo e tempo de preparo, ilustrações, fotografias). <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar títulos, ilustrações e outros elementos gráficos como chaves de leitura para prever conteúdos de receitas e instruções. • Consultar livros, fichas, encartes e suplementos de jornais e revistas que contenham receitas ou instruções, observando índice, número da página, organização interna destes materiais. • Escrever receitas, utilizando sua estrutura textual. • Ler manuais de equipamentos identificando as partes que o compõem. • Redigir instruções de procedimentos simples (como trocar um pneu, trocar uma lâmpada etc.). • Realizar atividades seguindo instruções escritas. • Ler e elaborar regulamentos e normas.

Fonte: Proposta Curricular do MEC/Ação Educativa – 1º Segmento do ensino fundamental – EJA (BRASIL, 1997, p. 84-85).

A citação extraída da Proposta Curricular do MEC/Ação Educativa – 1º Segmento do ensino fundamental – EJA (BRASIL, 1997) e relacionada ao tópico de conteúdo apresenta nomes de gêneros discursivos e não aponta os conteúdos escolares necessários para a aprendizagem desses textos discursivos na sala de aula. É evidente, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, que essa voz não se sustenta frente às demandas da EJA em relação ao processo da construção dos conhecimentos escolares. O que predomina é a organização das ações escolares tendo como base os conteúdos curriculares do ensino regular da Educação Básica, sejam esses na modalidade de Ensino Fundamental ou Médio, como se pode observar na LDB 9394/96, na Seção V, parte específica que trata essa Lei no que tange à Educação de Jovens e Adultos:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

Diante disso, o ensino em EJA não pode adotar qualquer conteúdo para inserir nas aulas com alunos nessa etapa de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), documento oficial norteador para toda a Educação Básica no país, sinalizam para ações que contribuam para:

[...] saldar uma dívida social para com o cidadão que não estudou na idade própria. Destina-se, portanto, aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2013, p. 40).

Nesse contexto, o que se percebe é a existência de contradições entre o que estabelece esse documento oficial em relação às observações empíricas do âmbito escolar. Notadamente, a intencionalidade em promover um ensino para sanar tal dívida social para com uma demanda social constituída de jovens e adultos não se concretiza. Esse mesmo documento diz que os conteúdos da EJA compreendem os mesmos conteúdos escolares pertencentes à Matriz curricular da Educação Básica, então considerada regular, como assinalado a seguir:

Os cursos de EJA devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja:

- I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;
- II – provido suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;
- III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;
- IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;
- V – promovida a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;
- VI – realizada sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos. (BRASIL, 2013, p. 41).

Diante do exposto, o que se observa é um quadro de mera repetição por parte daqueles que se debruçam a estudar a EJA e a explicitar o que os documentos oficiais asseguram para a demanda social e, que, portanto, tratam de um ensino voltado a garantir o direito à educação para todos aqueles que tiveram acesso à escola na faixa etária adequada. Nesse sentido, reporta-se à contribuição do documento oficial, intitulado artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que estabelece o direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”.

Nesse embate em torno da defesa da EJA, subjacente à ideia de educação como direito, é relevante reiterar que a concepção defendida na V Conferência Internacional de Hamburgo (1997) compreende a formação de jovens e adultos como processo de educação ao longo da vida, na busca da autonomia e do senso de responsabilidade dos indivíduos e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, no trabalho, na cultura e nas relações sociais, atentando para as discrepâncias geracionais, de gênero, etnia, entre alunos inseridos nos centros urbanos e rurais.

No entanto, o que se observa por um lado é o fato de que não existem publicações curriculares explicitando como desenvolver os conteúdos em contextos da EJA, de modo a levar para o aluno os conteúdos denominados científicos. Mas constata-se nos planejamentos escolares uma reprodução de conteúdos programados indicados para o aluno inserido no ensino denominado regular e, por outro lado, a falta de cursos de licenciaturas de formação inicial docente para lidar com a demanda escolar da EJA. O que se observa é atuação de professores oriundos de ensino regular, especificamente, aqueles que lidam com crianças. Como sinaliza Paiva (2006, p. 521),

[...] professores quase sempre formados para lidar com crianças acabam „caindo“ , no âmbito dos sistemas, em classes de jovens e adultos com pouco ou nenhum apoio

ao que devem realizar. Também educadores populares, plenos de verdades sob o prestígio da educação popular, descrevem concepções pautadas em um tempo, em uma realidade social cujo movimento se altera, necessariamente, por ser histórico, sem que as enunciações o acompanhassem.

Com efeito, a divulgação deste direito não é suficiente para a garantia do acesso à Educação Básica, mas, sobretudo, a caminhos possíveis para se criarem condições cujas estratégias metodológicas favoreçam a permanência do aluno na escola e, independentemente da modalidade de ensino, para se conseguir a conclusão da escolarização com o direito a aprender.

Na verdade, é comum nas práticas pedagógicas da EJA o conteúdo ser trabalhado na perspectiva do acolhimento e da conscientização social. Nessa linha de pensamento, o que se percebe na cultura escolar é o entendimento de que, devido à especificidade do aluno da EJA, a escola passa a desconsiderar os conteúdos indicados para cada ano ou série neste segmento de ensino. As disciplinas passaram a representar um amontoado de conhecimento pronto e acabado retirados de propostas curriculares do ensino regular que, na verdade, só servem para serem trabalhados na escola; dotando-as de uma única finalidade, a de reprovar o aluno. Isso ocorre, muitas vezes, pela interpretação equivocada estabelecida pela cultura escolar que passa a não trabalhar os conteúdos por não acreditar no potencial intelectual do aluno que carrega o estigma de “fraco”, como fruto do fracasso escolar. Na escola, torna-se comum os questionamentos de professores, sobre as dificuldades do ensino a contribuir para a formação dos alunos enquanto sujeitos epistêmicos. Como advoga Nóvoa (2009), em relação ao olhar da escola frente às questões,

A escola no centro da colectividade remete para uma instituição fortemente empenhada em causas sociais, assumindo um papel de “reparadora” da sociedade; remete para uma escola de acolhimento dos alunos e, até, de apoio comunitário às famílias e aos grupos mais desfavorecidos; remete para uma escola transbordante, uma escola utópica que procura compensar as ‘deficiências da sociedade’, chamando a si todas as missões possíveis e imagináveis. (NÓVOA, 2009, p. 60).

Existe, de fato, um conteúdo a ser direcionado para as práticas pedagógicas específicas em EJA ou, na verdade, a EJA se insere no campo das discussões ideológicas derivadas dos movimentos sociais, onde há evidências de programas educacionais nos quais prevalece a valorização da pedagogia da afetividade, do amor, carinho, afeto, mas onde fica a obrigação social? Como fica a função social da escola? Outro importante documento se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), cuja abordagem definiu como objetivos

para a EJA restaurar o direito à educação negada aos jovens e adultos; oferecer a eles igualdade de oportunidade para a entrada e permanência no mercado de trabalho e qualificação para uma educação permanente (SOARES, 2002).

Contudo, é recorrente na literatura acadêmica, a tendência de um movimento em EJA, afirmar constantemente que o ensino deve ser pensado como um currículo capaz de criar situações de ensino-aprendizagem adequadas às necessidades educacionais desse público, englobando as três funções citadas no Parecer 11/00 da CEB: a função reparadora, caracterizada pela entrada no circuito dos direitos civis e pela restauração de um direito negado, o direito a uma escola de qualidade e o conhecimento de igualdade de todo e qualquer ser humano; a função equalizadora, centrada em um atendimento pleno e legal a trabalhadores e a tantos outros segmentos da sociedade, possibilitando-lhes a reentrada no sistema educacional; e a função permanente, voltada para uma educação de jovens e adultos, que deve dar condições ao aluno de atualizar conhecimentos por toda a sua vida.

1.2 A voz de Paulo de Freire: por que Freire é tão citado nas pesquisas acadêmicas

Observo a existência no campo da educação, particularmente da educação popular, da voz presente nas diferentes pesquisas acadêmicas que demandam as contribuições de Paulo Freire para Educação de Jovens e Adultos no contexto da América Latina, e, particularmente, no Brasil. Nelas, busca-se um desenho da problemática da educação no que diz respeito ao direito universal à educação para todos os cidadãos, considerando os fatores do acesso e a permanência do aluno na escola, de modo a assegurar um ensino de qualidade, a respeitar a identidade da marca da heterogeneidade das turmas em EJA. Isso impõe à escola a necessidade de uma política da educação que respeite a cultura do aluno e uma proposta curricular com os saberes dos alunos que seja constituída de sentidos para a sua vida e que promova uma educação dialógica centrada na libertação, emancipação das minorias pobres, para lidar com um ensino capaz de problematizar a situação de exclusão do aluno e desenvolver ações tanto no ensino formal ou informal para torná-lo sujeito de sua própria história.

Diante disso, há uma repercussão de suas obras como “Pedagogia do Oprimido” (1987); “Educação como Prática da Liberdade” (1994) e “Pedagogia da autonomia” (1996),

dentre outras, numa expressiva quantidade de pesquisas centradas na perspectiva freiriana. Vê-se, portanto, que Freire (1987) vem denunciar e questionar a concepção de educação vigente no país, denominada por ele de “educação bancária”. Nela, o professor é aquele que detém o conhecimento, o saber, que pensa, que dita todo o processo educativo, enquanto os alunos são tidos como “objetos”, adereços do espaço de sala de aula. Nessa situação de passividade, o aluno, na condição de objeto, prejudica seu poder criador, de refletir sobre sua própria condição de “massificado”. Isso mostra que o paradigma educacional questionado não difere na atualidade. A crítica incide, portanto, sobre a questão de que essa passividade, entre outras situações escolares, instiga a olhar criticamente o cotidiano escolar, a exemplo do aluno que passa a usar nas aulas as mídias móveis, do uso de celulares, ignorando a presença do docente.

Nas vozes advindas das publicações preocupadas com as questões do ensino aplicadas ao Ensino Fundamental, no que tange ao ensino das práticas escolares voltadas para as séries iniciais em EJA, o que se vê é um desenho de um modelo de educação já posto por Freire em torno de jovens e adultos que se deve trabalhar na escola de modo geral. Observa-se, na sua maioria, a ênfase na alfabetização de pessoas adultas, e a sala de aula passa despercebida.

Frente às questões do analfabetismo, o método que os pesquisadores explicitados, basicamente, usam remete a alguns dos princípios da Pedagogia de Paulo Freire: respeito ao conhecimento dos saberes dos alunos em sua vida cotidiana, particularmente no mundo do trabalho, como ponto de partida para a construção do conhecimento acadêmico (ARROYO, 2007); a ênfase na educação libertadora, cuja metodologia considera o professor e o aluno como agentes de transformação de uma sociedade injusta para uma sociedade democrática e igualitária, e a valorização do diálogo como princípio norteador básico das relações humanas.

No que diz respeito ao aspecto da afetividade em EJA, Gazoli e Leite (2011), explicitam que:

Paulo Freire, que representa um marco para a EJA em termos de concepção político-filosófica. FREIRE (1975) afirma a necessidade do educador (re)educar-se para atuar ao lado dos oprimidos e a seu favor. Cabe ao professor auxiliar o aluno no seu processo de conscientização (conscientização política de se saber e se fazer cidadão de direitos, investido de sua cultura) através de um procedimento pedagógico centrado na problematização da sociedade, sendo um mediador democrático, optando metodologicamente pelo diálogo, que aproxima professor e aluno como sujeitos que aprendem mutuamente. Esta proposta traz para os professores a necessidade de terem visão e postura diferentes perante os alunos, despidas de preconceito e marcadas pelo compromisso político. (GAZOLI; LEITE, 2011, p. 07).

Esses autores também recorrem aos estudos de Freire, com base na concepção da alegria de ensinar, na pedagogia da esperança e, finalmente, no ensino problematizador da realidade vivenciada pelo aluno da EJA, a pensar um ensino ancorado pelo viés da leitura a desenvolver a conscientização do aluno, passando pelo processo de superação da consciência ingênua. O aluno da época de Freire revelava um perfil de sujeito social denominado aluno trabalhador; hoje, considerando os novos desafios da educação brasileira, da situação do aluno que entra e sai da escola sem aprender a ler, percebe-se uma mudança perceptível nos novos alunos matriculados na EJA na atualidade.

Streck (2009) exprime a mudança conceitual desde a Pedagogia do Oprimido às Pedagogias da exclusão pelo entendimento de que há reflexões acadêmicas em torno dos problemas apresentados pelas políticas e práticas educacionais que se dizem minimizar os efeitos impactantes da exclusão social. Com efeito, tal argumentação reforça os discursos de cunhos ideológicos que na prática de sala de aula permanecem num plano muito abstrato, sem fundamentação teórica, caso a escola não trabalhe os conteúdos indicados para a formação intelectual do aluno da EJA, como sustenta Young (2007) nos seus estudos, afinal, para que servem as escolas?

Reportando-me às minhas vivências empíricas de sala de aula na escolarização inicial em EJA, e ainda, as pesquisas que já venho desenvolvendo (MACÁRIO, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017), no que concerne à formação da consciência crítica do aluno dessa modalidade de ensino, nas turmas em que eu lecionava, geralmente, na tentativa de dinamizar as minhas aulas nesta etapa de ensino, nos momentos iniciais de organização da aula, na qual eu reservava para tratar de temáticas com vistas ao desenvolvimento da conscientização crítica do aluno; pude observar que as temáticas já recorrentes na literatura da EJA, a exemplo dos relatos de experiências de vida dos alunos em torno do eixo temático “identidade pessoal, familiar e social”, não conseguia mais desenvolvê-los como fazia anteriormente na minha prática docente. Tal dificuldade parte da realidade de sala de aula, na qual passei a ouvir as seguintes verbalizações por parte do alunado: “professora dê aula”. Sendo assim, a solicitação “dê aula” resultou em reflexões, pude observar que os meus alunos queriam estudar conteúdos escolares, queriam aprender a Língua Portuguesa exigida nos distintos eventos de letamentos, a citar os casos dos alunos que queriam aprender a ler mobilizados por uma diversidade de sentidos como nos coloca Charlot (2001, p. 19) “[...] aquele que se mobiliza é um sujeito, isto

é, um ser humano portador de desejos (e levados pelo desejo) e envolvido em relações sociais”.

Diante dessa situação escolar que se apresentava no contexto das séries iniciais (1º ao 5º ano) do ensino da EJA, busca-se dialogar com outros campos do conhecimento, de modo a avançar em epistemologia da prática escolar além de Freire, por entender que o aluno inserido na sala de aula buscava adentrar os conhecimentos específicos da escola, segundo a sua percepção de escola.

O aluno egresso da escola denominada “regular” que não aprende a ler e que vem de uma trajetória histórica de um acúmulo de reprovações em séries iniciais na escola da rede pública de ensino, necessariamente, exige por parte da formação docente uma formação acadêmica capaz de lidar com os problemas de aprendizagem do aluno jovens com passagem na escola sem ter desenvolvido a aprendizagem cognitiva da leitura e escrita.

Contudo, apesar de tantos discursos prontos em torno da contribuição freiriana no campo da Educação de Jovens e Adultos, o que mais se torna complexo é não encontrar os caminhos possíveis para a produção de conhecimento na escola, fora do campo dos discursos utópicos, ideológicos, considerando a situação do aluno com acesso à escola e que sai sem aprender os conteúdos básicos para a sua formação cidadã. Nesse contexto, o mais agravante é insistir em práticas pedagógicas que não conseguem fazer com que o aluno das classes populares, que frequentam a escola pública, seja esta em qualquer modalidade de ensino, atenda ao direito universal da escolarização de frequentar a escola com o direito de aprender.

Assim, ao se pensar um currículo para EJA, Freire (2002) afirma ser necessário “pensar a prática docente, que não basta explicar a minha prática, mas, sobretudo, que a melhor maneira que nós temos de pensar mais ou menos certo é pensar na prática e saber que esta prática não é individual, mas social” (FREIRE, 2002, p. 92).

Embora reconhecendo a relevância da citação freiriana ora citada, torna-se necessária uma formação docente que permita a reflexão da prática educativa, inclusive, no que diz respeito aos espaços e tempo para tal ação escolar e, sobretudo, aos apoios e incentivos técnicos aos professores e alunos, proporcionais aos desafios que eles têm de enfrentar diariamente.

Percebe-se que abordar sobre a emancipação humana é procurar o seu contraditório: a opressão, como assinala Freire (1988). Tal pensamento freireano favorece, no campo ideológico, reflexões críticas em torno de práticas pedagógicas capazes de contribuir para a

construção de sujeitos ativos e participativos na sociedade. Com efeito, a Educação de Jovens e Adultos, na maioria das práticas docentes, acaba revelando-se insuficiente para o acesso e a permanência de alunos trabalhadores na escola, seja pela inadequação das propostas curriculares existentes, que traduzem uma concepção segmentada e reducionista do conhecimento, seja em virtude de estas não refletirem o seu cotidiano social em larga escala.

A prática educativa com fins de emancipação humana nos remete à ideia de Santos, (2010, p. 242), para quem

[...] do ponto de vista das relações entre as particularidades únicas das subjectividades individuais e a abstracção e universalidade das categorias da sociedade política, a eficácia subjectiva da classe operária é, ao nível da emancipação, semelhante à da cidadania liberal, ao nível da regulação. Ou seja, a subjectividadecolectiva da classe tende igualmente a reduzir à equivalência e à indiferença às especificidades e as diferenças que fundam a personalidade, a autonomia e a liberdade dos sujeitos individuais.

Cabe registrar que essa perspectiva defendida por Santos (2010), sob o enfoque sociológico, já era observada nas contribuições freireanas, cujo pensamento assinalava a ação da educação, sob o olhar da transformação da sociedade. Evidentemente, tais mudanças sociais, dizia Freire (1994), só eram possíveis na medida em que as pessoas tomassem consciência de sua condição de oprimido, o que implica uma ação dialógica de mudança de consciência ingênua para uma consciência crítica, passando a ser sujeito de sua própria história.

No geral, há um debate em torno da educação humanizadora, libertadora e dialógica com relação à contribuição para o processo de emancipação social do aluno, caracterizado como excluído socialmente da sociedade. Há, portanto, uma discussão da concepção de educação atrelada ao processo de humanização e conscientização, na qual a educação é concebida como um ato político, compromisso profissional com a sociedade, “método” e círculos de cultura, como ele destacou em “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1994). A prática pedagógica é ancorada na perspectiva freiriana cuja reflexão teórico-metodológica busca a “libertação dos sujeitos” inseridos na educação básica do país.

1.3 As vozes de estudos de pesquisadores: o encontro entre teoria e prática na EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) insere-se no âmbito escolar, constituída de desafios quanto à efetivação de práticas pedagógicas já explicitadas para se pensar o desenvolvimento cognitivo do aluno em EJA. Nela, encontra-se um cenário educacional de tamanha complexidade, tendo em vista que parte da própria cultura escolar em suas atividades escolares não reconhecer o sujeito desta etapa de ensino como um sujeito social aprendente.

Nas práticas em EJA dois tipos de comportamentos são bastante comuns: o primeiro deles é a afirmação absoluta das identidades e saberes dos alunos como suficientes para sua inclusão social; o outro é a total negação destes mesmos elementos. Posturas radicais como estas vêm desencadeando também duas reações dos alunos: a primeira, de mais uma vez abandonar a escola, por não ver sentido numa prática que mente para eles, tendo em vista que estes alunos [...] experimentam o sabor de sua exclusão na sociedade cotidianamente; a segunda de subordinarem-se ainda mais no serviço ao poder, crendo que a sociedade de fato não é para eles e a escola menos ainda. (LOPES, 2010, p. 17).

Diante do exposto, a autora chama a atenção para a existência de práticas na escola básica, que tornam inviável o processo de desenvolvimento dos saberes científicos por parte do aluno dessa modalidade de ensino. Nessa direção, ao refletir tal fenômeno, encontro na cultura acadêmica a disseminação de discursos com vistas a sustentar a ideia de forma equivocada, bem como de forma simplista, acerca dos prováveis motivos pelos quais não podem avançar na formação intelectual do aluno da EJA.

Tecer sobre a cultura da formação em EJA implica percorrer os caminhos das similaridades entre Freire, Vygotsky e Certeau, de modo a destacar os aspectos convergentes e divergentes quanto ao processo de interlocução e à produção do conhecimento. A cultura escolar instaurada em EJA, quanto ao processo de escolarização das pessoas jovens e adultas, tem por base o “método Paulo Freire” para promover a alfabetização além dos métodos tradicionais de alfabetização da época, que se limitava ao processo de codificação e decodificação das palavras. Sua proposta tem o cunho ideológico em buscar, através do uso do método “palavração²”, contribuir para a conscientização dos sujeitos da EJA.

² Segundo o Glossário Ceale, “os métodos de palavração e de sentenciação são agrupados no conjunto de métodos analíticos que partem de unidades de significado. No método de palavração, a ênfase recai na palavra, e não no texto; na sentenciação, a ênfase incide na palavra ou na frase. Ao mesmo tempo em que são incentivadas estratégias de leitura inteligente, a atenção do aluno pode ser dirigida a detalhes da palavra, como letras, sílabas e sons, o que caracteriza este método como analítico-sintético, garantindo o enfrentamento de

Logo, rememorando a pedagogia libertadora pensada por Freire, o encaminhamento da pedagogia consiste na elaboração de uma prática com raízes nos movimentos sociais, fora da escola, como explicitado abaixo:

[...] O enraizamento do paradigma da educação popular nas experiências de movimentos sociais e políticos que se constituíram como núcleos de resistência a regimes ditatoriais, que vigoraram durante os anos 70 em muitos países da América Latina, conferiu-lhe substância e densidade, mas acabou por confiná-lo ao campo ideológico das esquerdas, o que gerou resistências e questionamentos em relação à sua vigência na conjuntura de redemocratização dos regimes políticos do continente. Ao longo dos anos 80 e 90, as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais operadas dos cenários mundial e latino-americano desencadearam um processo, ainda inconcluso, de refundamentação teórico-prática do paradigma da educação popular. (DI PIERRO; ORLANDO; RIBEIRO, 2001, p. 73).

Freire (2002, p. 22) apesar de pensar uma proposta de alfabetização para alunos adultos, tem como base a “perspectiva socio-histórica, tendo o materialismo histórico-dialético como pano de fundo e expressa em seus métodos e arcabouço conceitual as marcas de sua filiação dialética” (FREITAS, 2002, p. 22). E nessa direção o que também se constata é a postura de Vygotsky, que, contrapondo-se ao pensamento vigente da época, entende que a aprendizagem não era uma mera aquisição de informações; não acontecia a partir de uma simples associação de ideias memorizadas, mas, sobretudo, tratava-se de um processo interno, ativo e interpessoal.

Moura (1999) afirma que as contribuições de Freire e Vygotsky buscam identificar os aspectos da teoria e da prática que se articulam e se completam de forma a influenciar o pensamento e as práticas pedagógicas dos professores em EJA. Nessa investigação, essa autora concebe uma aproximação no que concerne às preocupações e inquietações similares em relação à exclusão social e ao analfabetismo.

Nesse entendimento, Freire comunga com essa ideia de Vygotsky e observa que a alfabetização não é um ato mecânico do código alfabético. Freire e Certeau se aproximam, já que ambos tratam das práticas culturais como instrumento motivador para o desenvolvimento das ações educativas no interior da escola. No primeiro momento, vê-se, portanto, a preocupação de Freire na elaboração de um método de alfabetização para adultos, partindo de temas geradores advindos do contexto cultural dos alunos da EJA, através da metodologia do círculo da cultura. Nota-se que Freire se preocupou, inicialmente, com a Educação de Jovens

e Adultos, atrelada ao processo de humanização e conscientização, na qual a educação é ato político, compromisso profissional com a sociedade, “método” e círculos de cultura, como ele destacou em “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1994).

Trazendo a educação como prática de liberdade, Freire aproxima-se de Certeau, considerando que esses autores defendem a ideia da escuta e do diálogo no espaço educativo. Ao pensar a escola além do espaço da cultura da escrita, da fala, Certeau indica a relevância da escuta da alteridade no processo escolar e, endossado pelos trabalhos de Freire, preocupa-se com uma educação dialógica e emancipadora dos sujeitos sociais.

Nesse sentido, Freire (1987) denunciou e questionou a concepção de educação vigente no país, denominada por ele de “educação bancária”. Segundo essa concepção educacional, o professor é aquele que detém o conhecimento, o saber que pensa, que dita todo o processo educativo, enquanto os alunos são tidos como “objetos”, adereços do espaço de sala de aula. Nessa situação de passividade, o aluno, na condição de objeto, prejudica seu poder criador de refletir sobre sua própria condição de “massificado”. Como também com os problemas do analfabetismo das camadas populares, “Freire e Vygotsky foram engajados com o seu mundo, o seu tempo e a sua realidade” (MOURA, 1999, p. 23). Como nos chama atenção:

A perspectiva sócio-histórica baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas. Isso fica evidente no que Vygotsky (1896-1934) assinala como a “crise da psicologia” de seu tempo, que se debate entre modelos que privilegiam ora a mente e os aspectos internos do indivíduo, ora o comportamento externo. Procura desse modo construir o que chama de uma nova psicologia que deve refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence. Assim, sua preocupação é encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS, 2002, p. 25).

Falando da preocupação de Freire e Vygotsky aos problemas de sua época, é relevante assinalar que um primeiro ponto de aproximação entre esses autores situa-se na base epistemológica vinculada à concepção de sujeito histórico cultural subjacente às duas teorias.

Nota-se que os estudos de Certeau aproximam-se dos autores citados, considerando as perspectivas pautadas pela teoria sócio-histórica evidenciada nas práticas cotidianas, bem como os fundamentos da educação liberadora trazidos pelos estudos de Freire. Segundo Duran (2009):

Outra tendência básica de estudos, que se propõem a investigar o cotidiano, vem do trabalho de Michel de Certeau. Pelo menos três cenários de sua trajetória pessoal/profissional chamaram nossa atenção na leitura atenta de alguns de seus livros e das apresentações de Luce Giard: sua produção científica inicial – ligada ao campo religioso e à experiência dos místicos – já estava marcada por “caminhos estranhos à lógica das instituições do saber”; suspeitando delas, relativizando a noção de verdade, colocando em dúvida seus modelos; seu rigor conceitual, sua crítica exigente e lúcida, que têm como fontes a reflexão sobre a história; e sua formação filosófica e seu interesse pela epistemologia (DURAN, 2009, p. 37).

Bernardo, Shimada e Ichikawa (2015, p. 54), citando Giard (1998), destacam as relações entre estratégia e tática em Certeau:

Que uma das características centrais de Certeau em sua obra é o seu elã otimista, isto é, a sua confiança na capacidade de inteligência do outro, ou seja, no homem comum. É capaz de acreditar que nenhuma situação seja fixa a priori ou desesperadora. Mesmo sob a realidade inabalável dos poderes e das instituições, o historiador francês reconhece um movimento de ‘microrresistências, as quais fundam microliberdades’ (GIARD, 1998, p. 18) da multidão anônima. Por meio de sua capacidade e sensibilidade para se deslumbrar, Certeau acredita numa inversão ou subversão realizada pelos mais fracos, que, parecendo por fora submeter-se e conformar-se com a situação imposta, conseguem contornar a ordem dominante fazendo funcionar silenciosamente as suas próprias leis e representações num outro registro (GIARD, 1998, p. 19).

Para entender a contribuição de Certeau para o campo da EJA em relação a Freire, ambos tratam das práticas pedagógicas vinculadas às práticas culturais nas quais encontram inseridos os alunos das camadas populares. Entender o cotidiano dos alunos perpassa, inclusive, mergulhar no conhecimento das culturas dos mundos, conhecer o seu mundo. Assim, “o fracasso escolar, as dificuldades da ‘formação permanente’ destinada ao adulto têm a ver com o desconhecimento das situações de interlocução, com a crença errônea na transparência significante dos enunciados, fora da enunciação” (CERTEAU, 2012, p. 338).

Portanto, para lidar com os pesquisadores citados na construção de propostas em EJA, faz-se necessário debruçar-me na cultura escolar e procurar entender na ação educativa o que contribui de fato para práticas pedagógicas que respeitem os saberes dos alunos, mas, sobretudo, como resultados concretos das práticas escolares em consonância com teoria que dialoguem com os desafios da escola em relação ao aprendizado do aluno.

1.4 Crítica a Freire: a palavrção e as práticas de ensino trouxeram transformação na escola? Consequências: os conteúdos sumiram

A crítica a Freire, explicitada neste estudo, reflete uma caminhada da docência na escolarização inicial de jovens e adultos, em consonância com um percurso trilhado na condição de pesquisadora no campo da EJA, em relação às práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar. Trago a crítica, no sentido de pensar a formulação de estratégias metodológicas para, de fato, incluir todos os alunos nas atividades escolares que dizem respeito ao aprendizado do conhecimento científico por parte do aluno da EJA.

Apesar do reconhecimento do trabalho de Freire para o campo deste segmento de ensino, considerando os avanços nos estudos da alfabetização e do letramento na educação contemporânea, nota-se, que o uso do método de “palavrção” na sala de aula da EJA não dialoga com os propósitos educativos, em relação à função social da escola, quando não há o interesse na promoção do desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, a valorização da alfabetização dos alunos jovens, adultos e idosos, tomando por base o método de “palavrção” com a finalidade de formar leitores críticos do mundo, por mais que se dissemine na cultura escolar de um método de ensino, agregando palavras retiradas de um campo semântico, de um eixo temático, conforme comentado anteriormente, os conteúdos desaparecem nas aulas. Nas aulas da EJA, o que predomina é a discussão de conhecimentos empíricos vinculados ao do mundo do aluno. Tal distanciamento entre teoria e prática implica refletir em torno do pensamento de Lopes e Macedo (2011), ao observarem que:

Paulo Freire é, sem dúvida, uma das importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem fora da escola. [...] Propõe uma pedagogia do diálogo e, nesse sentido, vai além da análise das formas de funcionamento da ideologia e da hegemonia, defendendo a possibilidade de a educação se contrapor à reprodução. Para tanto, é preciso repensá-la para além da transmissão hierárquica e organizada de conhecimentos: como interação entre os sujeitos que se dá no mundo. Essa interação começa na própria decisão dos conteúdos em torno dos quais o diálogo se estabelece (LOPES; MACEDO, 2011, p. 34).

Logo, essas autoras reconhecem a relevância de Freire na formulação curricular dos conhecimentos, apontando para uma pedagogia do diálogo; não obstante, o que se observa no âmbito escolar da escola básica é uma cultura com ênfase no diálogo traduzido através de um ensino pautado em torno das questões peculiares ao mundo do aluno.

Segundo Young (2007), priorizar na organização escolar os conhecimentos e experiências dos alunos, em parte, pode ser considerado sob o viés de uma abordagem “discursivamente emancipatória, mas que concretamente pouco avança em relação ao que esses sujeitos já sabem e trazem em suas bagagens culturais” (ABREU; VÓVIO, 2010, p. 192).

Observa-se, na organização das atividades escolares, a negação do direito a aprender na escola, quando se restringe ao método de silabação, isto é, no processo de construção de propostas curriculares destinadas para a escolarização inicial de alunos jovens e adultos, sendo, em sua maioria, dotados de uma diversidade cultural e geracional.

Segundo Romão (2014), o método de alfabetização de adultos desenvolvido por Freire na década de 60, através de palavras geradoras, em detrimento das mudanças ocorridas no “campo da politologia, da Linguística e das ciências correlatas, (...) certamente defenderia a pesquisa do contexto gerador, dele extraíndo as técnicas de alfabetização mais avançadas que as da silabação, para trabalhar a alfabetização e a educação continuada” (ROMÃO, 2014, p. 50).

Notadamente, tal percepção do autor ainda trata em pesquisa do contexto gerador o que subentende tratar dos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, dos saberes empíricos. Busco avançar tal aspecto nesta pesquisa, ao trabalhar em sala de aula da EJA a partir dos conhecimentos do aluno para adentrar no estudo dos conteúdos escolares, que contribuirá no desenvolvimento do conhecimento científico. A crítica recai à ênfase dada, principalmente, para a valorização apenas em torno dos saberes empíricos do aluno, que, na condição de excluído, passa a não valorizar os conteúdos trabalhados na escola, conforme fica evidente no texto a seguir:

É na seleção de temas abordados na proposta que as questões específicas da EJA aparecem de modo mais explícito: as experiências sociais dos educandos, os percursos e biografias, o mundo do trabalho e as representações dos educandos são tomados como base das escolhas sobre o que ensinar e como ensinar, garantindo à EJA conteúdos e metodologia próprios. (ABREU; VÓVIO, 2010, p. 183).

Nesse sentido, além da preocupação em trabalhar as práticas pedagógicas na EJA, voltadas para os saberes dos alunos, ressalta-se ainda a valorização dos discursos e da concepção ideológica configurada na perspectiva da emancipação e transformação das pessoas.

Desse modo, tal prática é comumente relacionada ao método de Paulo Freire de alfabetização de adultos, através da conscientização. A tensão se dá pelo fato de o professor com atuação nas séries iniciais buscar a organização da sua aula em torno de determinadas temáticas, que, muitas vezes, se tornam enfadonhas para o aluno, considerando que o planejamento escolar tende a repetir no ano seguinte a mesma sequência de temáticas. Comumente, o aluno verbaliza: “eu já estudei isso, eu já vi isso”. A prática de ensino que busca formar o cidadão crítico termina ocasionando outros problemas, pois há alunos em EJA que exigem atividades escritas do livro e que se registrem ao quadro em detrimento às atividades de uso da linguagem oral. Na verdade, pode-se correr o risco de as atividades escolares permanecerem no plano da oralidade, e o professor não deve esquecer que a turma em EJA lida com ritmos diferenciados de aprendizagem.

O que surpreende nesta investigação é a observação de que, apesar do reconhecimento da contribuição de Freire para a Educação de Jovens e Adultos, há pouca evidência de mudança paradigmática na situação cotidiana de sala de aula, considerando a crítica que lanço neste estudo ao processo de alfabetização, pauta-se no método da “palavração”. Esse método de alfabetização, formulado por Freire, conforme citado por Brandão ([1981]2013, p. 25), compreende nomes variados e ao mesmo tempo semelhantes, tais como: “[...] levantamento do universo vocabular (em Educação como prática da liberdade), descoberta do universo vocabular (em Conscientização), pesquisa do universo vocabular (em Conscientização e alfabetização), e investigação do universo temático (em Pedagogia do oprimido)”. Nesse sentido, Brandão ([1981] 2013, p. 26) enfatiza que, nessas mudanças, há evidências sinalizadas para a ideia “de que há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantado, descoberto”.

Senna (2005) assinala que nos primeiros momentos atrelados às preocupações sociais com a disseminação da escrita, a alfabetização surge como prática estritamente vinculada à descoberta de uma relação entre a fala e o código alfabético. Percebo a preocupação desse autor em investigar práticas de alfabetização, já evidenciadas no âmbito escolar, pontuando que tais práticas seriam de ordem exclusiva do período inicial do processo de escolarização, restritas às primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental.

Gurjão (2009), revisitando sua pesquisa acerca de memórias, práticas e discursos sobre a leitura, enfatiza que a prática de alfabetização, para muitos docentes, apresenta-se como mera sistematização do “bê-á-bá”, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação

entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída, em grande parte, por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica, que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas), parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Cumprir observar que o ensino da Língua Materna, numa perspectiva tradicional, sob o mecanismo metodológico e ideológico do uso de cartilhas, método de silabação, bem como a utilização de textos sem sentido para o aluno inserido nas camadas populares, a exemplo de “vovó e sua uva”, subsidiada numa concepção de alfabetização, contribuiu para acentuar a exclusão social, uma vez que esta concepção de ensino percebia que os sujeitos, não alfabetizáveis, seriam simultaneamente sujeitos incapazes de pensar.

É sabido que o processo de mudança conceitual epistemológica de alfabetização perpassa a escola e inclui toda a sociedade moderna, com múltiplos letramentos, reunindo práticas sociais discursivas dos usos da escrita e da leitura. Por outro lado, Fagundes (2010) sinaliza para um dado existente na educação escolar: no que se refere à concepção de ensino nas turmas de alfabetização, pautava-se na memorização-alfabetização, e essa situação remete à história de fracasso escolar, traduzida nos índices de reprovação dos sujeitos sociais que iniciaram o seu processo de escolarização. O fracasso na alfabetização representava não somente a incapacidade de dominar a tecnologia da escrita, mas, principalmente, a incapacidade de ser um sujeito da cultura escrita, na sociedade contemporânea.

Todavia, considerando as mudanças do perfil do aluno da EJA, pensado para tal método de alfabetização e contexto sócio-histórico do país, e ainda, os avanços observados, concretizados pelas ciências dos textos e/ou discursos, considerando, neste estudo, a diversidade de textos, apontando os textos como produções sociais, como fruto das ações de linguagem e seu contexto (BRONCKART, 1999). Assim, torna-se relevante, e mais produtivo, um ensino que seja orientado a olhar para o aluno da EJA como um sujeito social, leitor e produtor de textos nas ações interlocutivas.

1.5 Algumas considerações

Nessas discussões, reunindo as vozes difundidas no campo da EJA, embora reconhecendo sua relevância para as questões voltadas para a educação escolar, percebo a

existência de uma lacuna entre os desdobramentos dessas vozes no espaço escolar, em relação à preocupação voltada para assegurar ao aluno desta etapa de ensino a aprendizagem da leitura na perspectiva da formação de leitores na Educação Básica, particularmente, para o aluno inserido em sala de aula da EJA. Notadamente, frente às interlocuções estabelecidas entre as vozes já mencionadas, torna-se necessário pensar práticas pedagógicas para as demandas sociais em EJA, focadas em um ensino que se presta à inclusão social do aluno, levando em consideração a função social da escola.

O debate suscitado pelas vozes acadêmicas evidencia a necessidade de se discutir acerca da concretização de práticas pedagógicas, sob o viés da educação inclusiva, capazes de assegurar para o aluno um espaço na escola destinado à produção de conhecimento. Isto é posto, neste estudo, tendo em vista a existência na cultura escolar, em relação ao aluno que frequenta o ensino na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, da repercussão negativa para com esse aluno, que, uma vez pertencente à categoria “aluno da EJA”, não é reconhecido como um sujeito social capaz de aprender os conteúdos escolares.

Todavia, essa ideia equivocada “aluno da EJA” no âmbito escolar, segundo Senna (2001), deriva-se de um conhecimento assimilado pela escola de que a inteligência humana encontra-se atrelada à concepção de um paradigma de comportamento intelectual pautado pela cultura científica de experiência social, que, segundo esse pesquisador, foi assimilada pela formação escolar, uma cultura pautada em determinados padrões de comportamentos como lícitos, a invocar características peculiares para o aluno, tratando-o como preguiçoso, desmotivado, como sujeito que não quer nada com os estudos, “em detrimento a uma infinidade de outros padrões de comportamento, tomados como incorretos” (SENNA, 2001, p. 09).

No que concerne ao planejamento na escola, há uma tendência em se acreditar que não seria possível trabalhar os conteúdos curriculares para os alunos, limitando-se, portanto, a inserir no planejamento no ensino básico conteúdos caracterizados como sendo do contexto do aluno. Nela, percebe-se a valorização unicamente dos saberes dos alunos, contrapondo-se a um ensino que proporcione as condições necessárias para que permaneçam na escola e tenham o direito de aprender os conteúdos curriculares correlacionados para cada etapa de ensino.

Diante do exposto, comungando com Young (2016) e situando a realidade das práticas pedagógicas em EJA, torna-se necessário estabelecer a distinção entre o conhecimento escolar

ou curricular e o conhecimento do dia a dia ou da experiência que os alunos trazem para a escola, considerando que é preciso discutir no âmbito escolar a questão da formação intelectual do aluno. Essa observação apontada por Young (2016) reforça a ideia de que, embora se trate de um aluno em EJA, é oportuno olhar para a formulação curricular; “não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição” (YOUNG, 2007, p. 1297).

Esse autor vem chamar a atenção para um aspecto bastante discutido pelas vozes acadêmicas na Educação de Jovens e Adultos, de uma tendência acentuada a valorizar as experiências que os alunos trazem para a escola, os seus saberes empíricos, passando a acreditar que esses alunos só podem estudar os conteúdos que tenham relação com o contexto local da sua vida. Essa percepção equivocada existente na cultura escolar vem contrapor-se ao que se considera significativo para ser apreendido pela formação docente, com atuação em contextos escolares que compreendem alunos não como fracassados, mas, sobretudo, em situação de fracasso escolar.

Com efeito, salienta Charlot (2013), se o aluno fracassa na escola, isso não significa dizer que ele não tem uma atividade intelectual apropriada ao empoderamento dos saberes e construção de competências cognitivas. Nesse sentido, esse pesquisador diz que não gosta do termo motivar os alunos, porque ele entende que o problema não se restringe à motivação, mas, sobretudo, à ênfase dada ao aspecto da mobilização dada pelo aluno em querer aprender determinado conteúdo ensinado pelo professor. Assim, esse autor sustenta que, “fracassa o aluno que não estuda, mas fracassa também o aluno que desenvolve na escola uma atividade outra que não caracteriza a escola” (CHARLOT, 2013, p. 147).

Obviamente, em tais estudos, consubstanciados nas contribuições de Freire, apesar de todo um reconhecimento das suas ideias no campo da educação brasileira, especificamente para a EJA, observa-se um apelo para se aplicar tal orientação freireana na escola, a fim de conscientizar o aluno e emancipá-lo, porém, não encontrando como realizar no âmbito de sala de aula os caminhos possíveis para alcançar uma prática pedagógica que inclua todos (alunos de 15 a 70 anos) no desafio de formar leitores na sociedade pós-moderna.

Diante dessas reflexões, observam-se vozes que ecoam na sala de aula meramente de cunho epistemológico utópico, nas quais se disseminam as ideias da educação libertadora, dialógica, centrada nas obras “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Autonomia”, entre

outras publicadas por Freire, porém, não sabendo como direcionar as ações escolares a buscarem a libertação dos sujeitos sociais que, na condição de aluno, não conseguem tornar os alunos leitores capazes de concluir o ensino básico. O que se vê é um ensino que não é capaz de assegurar uma educação voltada para o desenvolvimento do aluno na escola, de modo a contribuir para a sua inclusão social.

O que se torna preocupante nesse estudo sobre as referências produzidas sobre EJA é a constatação de que os estudos, embora de concepção freirena, permanecem no plano epistemológico das práticas educativas e não conseguem atualizá-las frente às demandas da EJA, considerando que, dentre os maiores desafios dessa etapa de ensino, encontra-se a busca da formação do professor para conseguir estabelecer um diálogo com a diversidade cultural e geracional. Tal desafio advém do fato que a escola básica no ensino regular não consegue, inclusive, alfabetizar as crianças e os adolescentes com frequência regular na escola. É oportuno no debate que se debrucem a olhar para o modo como os alunos aprendem os conteúdos trabalhados na sala de aula e, simultaneamente, pensar na elaboração de propostas curriculares para a inclusão social de alunos adolescentes e jovens que passaram a frequentar a EJA.

Ao discorrer sobre as vozes disseminadas no campo da EJA sobre a parte destinada do ensino, centrando as discussões em torno dos conteúdos escolares e procurando questionar como podemos selecionar os conteúdos no sentido de elaborar a proposta curricular que leve em consideração a formação de leitores, procurarei no segundo capítulo, adentrar na parte específica que diz respeito aos conteúdos escolares.

2 OS CONTEÚDOS ESCOLARES

No campo da Educação Básica, uma das grandes preocupações de professores e pesquisadores tem sido procurar compreender e definir os conteúdos escolares que os alunos necessitam aprender em cada série, englobando os diferentes segmentos de ensino da educação escolar, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, tomando como base os contextos reais de vida existentes para além da esfera educativa.

Partindo dessa discussão, cabe, inicialmente, trazer em pauta que o movimento gerado recentemente no contexto brasileiro, relativo à construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecendo os conteúdos fundamentais que deverão ser ensinados em todas as escolas no contexto brasileiro, assim como a definição das competências e das habilidades que deverão ser adquiridas pelos alunos, não tem sido tarefa fácil. Isto porque, os debates mobilizados a partir da apresentação, pelo Ministério da Educação, do documento orientador em sua versão preliminar (iniciado em 2015) para consulta pública, sinalizavam para a ausência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no referido documento oficial.

Ressalta-se que a ausência deste segmento de ensino em tal documento, pode ser traduzida como um ato de descaso educacional e de discriminação para com os alunos (adolescentes, jovens, adultos e idosos) em múltiplos contextos culturais que não conseguem aprender a Língua Materna; cabendo, portanto, à escola resolver tal problema. Assim, por tratar-se de um campo caracterizado pela diversidade, a BNCC não se aplica à EJA, o que exige outro percurso reflexivo sobre as questões destinadas à construção de um currículo escolar que busque dialogar com o aspecto da heterogeneidade, com os múltiplos sujeitos e múltiplas diferenças existentes neste segmento de ensino (CATELLI JR., 2016).

Essa situação nos coloca em uma situação complexa, como alerta-nos Pacheco (2006, p. 117), ao afirmar que “perante a diversidade com que a escola é confrontada na organização dos percursos escolares, que respondem a necessidades de públicos diferentes, o grande desafio é o de organizar o processo do currículo que seja democrático e inclusivo”.

Dentro dos limites deste capítulo, busca-se apresentar algumas das tendências do debate sobre currículo escolar, buscando compreender as contribuições trazidas por pesquisadores que fundamentam algumas propostas presentes na literatura educacional, buscando responder aos desafios postos na modalidade EJA.

Assim, na tentativa de possibilitar a compreensão das tendências e perspectivas marcadas nas discussões no campo acadêmico, correlacionadas com o mundo da EJA, apoiamo-nos nos estudos trazidos por Pacheco (2007; 2016a; 2016b) e Libâneo (2016).

Pacheco (2016a), ao discorrer sobre a questão da organização do conhecimento escolar, começando pelo processo de transformação escolar, assevera:

[...] o conflito entre conhecimento orientado para a formação social e pessoal dos alunos, com ênfase na dimensão da educação para a cidadania, e conhecimento instrucional, circunscrito a uma dimensão cognitiva, de domínio de saberes específicos, organizados em disciplinas. (PACHECO, 2016a, p. 73).

Sendo assim, o autor chama a atenção para a forma como o conhecimento escolar e o modo como a sua organização pode ser realizada, tende a centrar-se no debate sobre as fronteiras entre conhecimentos, elucidando que, sobre essa temática, jamais se poderá encontrar respostas fechadas.

Pacheco e Pereira (2007), como também Libâneo (2016), enfatizam que, em tempos de globalização, a regulação da educação é cada vez mais realizada em contextos supranacionais, impondo-se, por um lado, um padrão comum de pensar a formação dos alunos e de organizar o currículo e, por outro, práticas curriculares homogêneas e orientadas pela eficiência dos resultados de aprendizagem. Conforme esclarece Pacheco e Pereira (2007, p. 394), a ideia sustentada da “identidade e a autonomia curriculares da escola são aspectos valorizados nos discursos políticos, mas facilmente contraditados pelas práticas escolares”.

Nesse sentido, Libâneo (2016) reitera que as políticas oficiais voltadas para a escola no contexto brasileiro, pautam-se por duas orientações curriculares complementares, que se encontram correlacionadas à orientação das políticas de contenção da pobreza, atendendo às estratégias de manter a competitividade no contexto da globalização e da diversificação dos mercados. Esse autor enfatiza que, na maioria dos estados brasileiros, predominam a existência de um currículo instrumental ou de resultados imediatos, que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, associado ao currículo de convívio e acolhimento social, com forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, objetivando formar para um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais.

Assim, a partir das reflexões desenvolvidas por Zabala (1998), Sacristán (1998), Doll (1997), em diálogo com Young (2010), Senna (2003; 2008; 2010), Lopes e Macedo (2011), Macário (2014), dentre outros citados no *corpus* bibliográfico deste estudo; intenta-se

apresentar alguns elementos que tornam evidente a valorização dos conteúdos escolares, enquanto espaços educativos pensados para o desenvolvimento intelectual do aluno.

Como ponto de partida para o delineamento das discussões, tomo por base as dificuldades apontadas pelos professores nas vivências escolares, quanto ao planejamento de suas atividades educativas. A primeira delas diz respeito aos saberes profissionais que são necessários para lidar com os alunos marcados por contextos de diversidade. Estes profissionais, por mais que se esforcem para trabalhar os conteúdos escolares, passam a olhar o aluno com limitações, acreditando que tais alunos não aprendem; o que, segundo a cultura escolar já instaurada, trata-se de uma perda de tempo.

A segunda posição assumida neste estudo advém das inquietações resultantes dos momentos de planejamento de formação docente, no tocante à seleção dos conteúdos para serem trabalhados em cada bimestre letivo. Ocorre que tal experiência voltada para o planejamento é um resultado do esforço por parte das gerências de ensino, seja esta municipal ou estadual, de levar para estes momentos a prescrição de projetos pedagógicos para o professor trabalhar em sala de aula, retirando do professor a sua autonomia para planejar as ações da realidade da sua turma.

Alinhadas a essa situação, encontram-se as propostas pedagógicas elaboradas pelas secretarias de educação da Rede Pública, nas quais apresentavam um amontoado de listas de conteúdos programáticos das respectivas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, que tinham como referência a base curricular do Ensino Fundamental das séries iniciais (1º ao 5º ano).

Diante deste contexto, convém destacar: Que relevância essas listas de conteúdos programáticos representam para a vida do alunado da EJA? Certamente servem para uma única finalidade, que é excluí-los dos sistemas de ensino, ou seja, da escola; considerando que as capacidades linguísticas exigidas para o ensino desses conteúdos de ensino exigem os domínios das capacidades linguísticas da leitura e da escrita por parte dos alunos.

Além dessa situação, encontra-se o desafio colocado para a escola nos planejamentos a exigir a inclusão dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998). Tem-se, então, a partir do desafio colocado no trabalho do professor, um conjunto de considerações de cunho teórico e metodológico que este profissional tem que considerar para trabalhar tais conteúdos sem excluir os alunos do processo do ensino e de aprendizagem.

Nessas discussões, outro aspecto a ser considerado refere-se aos “diversos ritmos de aprendizagem, em termos de apropriação do conhecimento” (LAFFIN, 2007, p. 171).

Como consequência, os momentos de planejamentos pautados em modos já prontos, encaminhados para o docente nas séries iniciais, não contribuem para o desenvolvimento intelectual do aluno, uma vez que o contato com um amontoado de conteúdos que não façam sentido para esse aluno resultará no abandono da escola.

É nesse cenário de incertezas quanto à aplicação dos conteúdos escolares na sala de aula da EJA, nos moldes de uma escola seletiva e excludente e, particularmente, ao lidar com uma multiplicidade de sujeitos sociais em situação de insucesso escolar, que trago para este estudo um dilema já imputado à escola básica, no que concerne a incluir e ensinar o aluno em situação de diversidade.

O fato é que a escola na contemporaneidade passa a incluir os diferentes sujeitos que ocorrem à escola, sejam adolescentes, jovens, adultos e idosos na condição de alunos; colocando-os em sala de aula em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ocorre que, muitas vezes, a própria escola não os reconhece como sujeitos sociais pensantes e acaba por “expulsá-los” do sistema escolar. Assim, é oportuno refletir os conteúdos escolares, considerando as demandas imputadas à EJA numa perspectiva pós-moderna, atentando-se para o aluno em situação de diversidade cultural, sujeito social plural inserido na sala de aula da escola pública do país.

Diante disso, frente aos diferentes discursos de vozes que ecoam na escola ao disseminar a ideia das “adaptações” de conteúdos à realidade do aluno da EJA, certamente, por não acreditar que tais alunos aprendem, considero relevante trazer nesse estudo algumas considerações reflexivas com base nos pesquisadores já citados, tendo por objetivo discutir a finalidade educativa da escola. Para tanto, trago a preocupação quanto a inclusão ou não dos conteúdos escolares nas práticas pedagógicas da educação pública, tendo em vista que há evidências no âmbito escolar que é perda de tempo trabalhar os conteúdos escolares em turmas de jovens, adultos e idosos em situação de insucesso escolar. Nesse estudo, trabalho com a possibilidade de discutir os processos educacionais a permitir a aprendizagem dos conteúdos atitudinais intelectuais por parte do aluno na educação escolar.

Delimitando tal discussão, especificamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA), salienta-se o que argumenta Arroyo (2013, p. 223), ao dizer que “até na EJA os professores não sabem onde incluir tantos alunos adolescentes

entre 14 e 17 anos que são rejeitados no ensino Fundamental que carregam percursos escolares e humanos truncados. [...] e o sistema escolar foi feito para eles?”. Assim, é preciso considerar a situação do aluno oriundo das classes sociais populares e pobres do país, que se evade da escola por não encontrar sentido em tal permanência escolar, sem o domínio da leitura e da escrita. Por outro lado, também cabe considerar os múltiplos sujeitos sociais que veem na escola um espaço apropriado para a produção de conhecimento, de emancipação humana e de inclusão social.

Notadamente, a escola não pode se eximir da sua função social, no que concerne à promoção das condições adequadas para a concretização do desenvolvimento intelectual do aluno em situação de diversidade cultural, no caso da EJA. Para tanto, faz-se necessário repensar a formação docente para tal finalidade educativa. Sendo assim, busca-se através da pesquisa bibliográfica discutir os pressupostos teóricos propostos em torno da aprendizagem dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, tomando como base reflexões realizadas em torno de pesquisadores como Zabala (1998).

Abordar acerca dos conteúdos para as demandas imputadas à EJA, necessariamente, remete-se para o que nos adverte Senna (2008), no sentido em que “A escola tem, irrecorrivelmente, a função de provocar a formação de sujeitos plenamente alfabetizados, sob pena de lhes furtar o direito de se apropriarem de tal tecnologia em seu próprio favor” (SENNA, 2008, p. 205). Cabe salientar que, além da própria escola falhar quanto ao ensino adequado para a formação dos sujeitos alfabetizados, esse autor chama a atenção, inclusive, para a formação docente adequada, com vistas à atuação em espaços escolares nos moldes da educação inclusiva, levando em consideração que uma quantidade expressiva de “brasileiros em situação de marginalidade apresenta severos distúrbios de aprendizagem” (SENNA, 2008, p. 206).

Diante desse contexto, percebe-se na educação escolar uma situação de complexidade, em relação ao ensino de jovens, adultos e idosos que frequentam a EJA. O problema apresentado pela escola tradicional na contemporaneidade reflete nas suas práticas pedagógicas cotidianamente com um dilema educacional, em relação ao aluno que ocorre à escola na categoria de EJA que se coloca para a escola básica: incluir e excluir, como também se lançar ao desafio de incluir os diferentes alunos na sala de aula e ensiná-los. Diante disso é possível problematizar: Mas o que significa, nesse caso, os conteúdos escolares adequados para o alunado da EJA? O que define e o que caracteriza a elaboração curricular com vistas à

formação de sujeitos leitores na EJA? Em outras palavras, a escola busca o desenvolvimento de sujeitos leitores com base em quê? Para quê? Diante de um quadro de incertezas quanto à definição dos conteúdos escolares a incluir o sujeito em situação de diversidade, o fato é que o dilema salientado pela escola tradicional encontra-se entre incluir e excluir o aluno do direito de aprender os conteúdos. O que se observa, *a priori*, na escola é a disseminação da valorização dos conteúdos escolares, partindo do pressuposto da categoria de aluno que chega a escola para ser sujeito incluído. A ideia de aluno “pronto” remete a uma abstração universal do conceito de aluno, um sujeito de ciência que não é perceptível na EJA.

Diante disso, pode-se argumentar sobre o que é o ensino em EJA. Cabe destacar que o objetivo desse estudo não se propõe a defender a exclusão dos conteúdos programáticos na EJA, mas, sobretudo, questionar o ensino que se presta unicamente a disseminar os conteúdos escolares em um tipo de aluno ideal, do ponto de vista da literatura científica, em detrimento dos alunos em contextos de diversidade. Padronizar um ensino em torno de conteúdos escolares preestabelecidos em uma matriz fechada curricular resulta na reprovação dos alunos, tendo em vista que tal formulação curricular teve como base a figura do aluno padronizado universal, sujeito cartesiano. Nesse panorama, acredita-se ser necessária na EJA a organização dos conteúdos programáticos, entre a perspectiva de incluir e ensinar o sujeito social que aparece na escola na categoria de “não aluno” e que a escola deve ensinar a escrita alfabética, de modo que o aluno também faça uso de forma bem sucedida fora da escola, através dos gêneros discursivos nas ações interlocutivas da Língua Materna e das práticas de letramento.

A questão que se apresenta é discutir o que é conteúdo para a Educação de Jovens e Adultos. Como definir os conteúdos escolares a serem ensinados na educação escolar, em especial dos anos iniciais do ensino fundamental? Quais os aspectos que podemos considerar na construção da matriz curricular para a EJA? Considerando a situação real da sala de aula da EJA, em termos da heterogeneidade do alunado, não se pode disseminar na escola um modelo de educação pautado em uma prática pedagógica tradicional, em torno de um aluno ideal para o mundo da ciência.

Doll (1997) sinaliza que as implicações de uma perspectiva pós-moderna para a educação e o currículo são imensas, mas, de forma alguma, claras. E ressalta que ainda não percebe como as mudanças radicais influenciando a Arte, Literatura, Matemática, Filosofia, Teoria Política, Ciência e Teologia afetarão a educação e o currículo. No entanto, acredita que

a Educação, como a confluência de muitas disciplinas, também será afetada e, conseqüentemente, aponta para a existência de uma nova ordem atentando-se para novas relações entre professores e alunos e culminando com um novo conceito de currículo. E que, portanto, se traduza

Um sistema de ordenamento linear, sequencial, facilmente quantificável que domina a Educação, atualmente – que se centra em inícios claros e sem fins definidos – pode dar lugar a um sistema ou rede mais complexo, pluralista e imprevisível. Tal rede complexa, como a própria vida, estará sempre em transição, em processo. (DOLL, 1997, p. 19).

Sendo assim, frente às discussões sobre a mudança curricular, atentando-se para o início do século XXI, no que tange ao pós-modernismo em um cenário de incertezas, Doll (1997, p. 77) destaca que:

O pós-modernismo propõe uma visão social, pessoal e intelectual bem diferente. Sua visão intelectual baseia-se não na certeza positivista e sim na dúvida pragmática, a dúvida que vem de qualquer decisão que não se baseia em temas metanarrativos, mas na experiência humana e na história local. [...] a perda da certeza encoraja, se é que não nos leva a dialogar e comunicar-nos com os outros. [...] ao mesmo tempo o pós-modernismo busca uma integração eclética, mas local, do sujeito/objeto, mente/corpo, currículo/pessoa, professor/aluno, nós/outros. Esta integração, contudo, é um processo vivo; é negociada, não pré-ordenada; é criada, não descoberta. E esta integração depende em parte de nós e de nossas ações.

A partir desse movimento, considerando a realidade do aluno da EJA, Doll (1997, p. 178) sinaliza para “um currículo modelado em uma matriz também não linear e não sequencial, mas limitado e cheio de focos que se interseccionam e uma rede relacionada de significados. Sendo assim, nos estudos de Doll (1997), observam-se possibilidades para a inclusão da Educação de Jovens e Adultos, tomando por base que tal perspectiva tende a ser um sistema aberto. Notadamente, no universo da EJA, encontraremos um perfil de alunos caracterizados por identidades múltiplas, e que, portanto, não tem como definir um modelo de organização curricular único para este segmento de ensino, tomando por base ser impossível antecipar com quais alunos o professor irá lidar no cotidiano escolar. Nessa direção, concordando com Catelli Jr. (2013, p. 171), para quem “[...] certamente não há um modelo de educação de jovens e adultos que possa ser considerado o melhor. Sistemas fechados e burocratizados tendem ao fracasso ou ao atendimento muito reduzido”.

Desse modo, a realidade da sociedade brasileira é configurada por um contexto de múltiplas culturas, como efeito do processo de miscigenação suscitado pelo processo de colonização com diferentes culturas advindas dos colonizadores. Daí pensar que o conteúdo

para a educação, necessariamente, deve perpassar por um currículo que avance nas questões interculturais.

A partir disso, ao instaurar a discussão acerca da construção de uma matriz de currículo, Doll (1997) chama a atenção para

[...] a natureza construtiva e não linear de um currículo pós-moderno. De Piaget, Prigogine, Dewey e Bruner, vêm as ideais de construção – com todos eles fora Piaget, e ele em parte, favoráveis a uma construção de final aberto, não determinista. [...] quanto mais rico o currículo, mais haverá pontos de intersecção, conexões construídas, e mais profundas será o significado. (DOLL, 1997, p. 178).

Cumprе ressaltar que a perspectiva tratada por Doll (1997) sobre currículo indica que, no caso da sociedade brasileira, apresentam-se, cada vez mais, marcas da desigualdade social, cujo contexto educacional carrega um panorama bastante acentuado da exclusão social, onde as classes menos favorecidas (alunos pobres do país) não conseguem aprender na escola. Desse modo, ao observar atentamente tal situação escolar dos alunos excluídos da escola, destaca-se o que nos indicam Lopes e Macedo (2011), ao observarem que a concepção de cultura difundida na escola tende a ser marcada pela perspectiva funcionalista, dada ao fenômeno observado no currículo, apostando na harmonia social, no sentido em que “a principal função da escola é a socialização dos sujeitos, tornando-os capazes de partilhar a cultura, uma mesma cultura. A educação forma, assim sujeitos cultivados” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 184).

Nessa direção, Sacristán (1998) em seus trabalhos reitera a relevância de se compreender o ensino e a prática escolar, atentando-se para o estudo do currículo e apontando-se os caminhos que a escola pode percorrer para atingir os objetivos educacionais no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos para todos os alunos inclusos no sistema escolar, principalmente, enfatizando um currículo a se preocupar com o aspecto da diversidade cultural dos seus alunos.

Diante do exposto, Lopes e Macedo (2011, p. 184) reiteram a preocupação com a construção de um currículo que se preste a discutir a questão da diversidade cultural na esfera escolar, em relação a um conceito de cultura que se traduza ao repertório de significados, “um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com outros”; considerando os alunos como sujeitos sociais plurais.

2.1 Os conteúdos conceituais, procedimentais, atitudinais e os intelectuais

Ao evocar acerca dos conteúdos escolares neste estudo, enfatizando os alunos da EJA, atentando para a sua capacidade de produção de conhecimento na escola, percebe-se que Zabala (1998), ao considerar o estudo sobre os conteúdos, agrupa-os de forma distinta em conceituais, procedimentais e atitudinais. Logo, observo que tal perspectiva em trabalhar os conteúdos na escola, especificamente para alunos com história de negação de estudo e de insucesso escolar, ou seja, com severas dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, servirá unicamente para um único objetivo: excluir os alunos que nela se encontram.

Assim, em contraposição aos trabalhos de Sacristán (1998) e Zabala (1998), quando estes definem o que se deve trabalhar, partindo de uma ideia já programada para um determinado conceito de aluno, com ênfase na organização curricular, enfatiza-se que isso enfrentará dificuldades para a obtenção de sucesso na EJA; o que se deve por razões de que estamos lidando com uma heterogeneidade de alunos, com níveis diferenciados de aprendizagem.

Para Coll (1986), citado por Zabala (1998), os conteúdos conceituais referem-se aos aspectos relacionados aos fatos, conceitos e princípios. Já os procedimentais encontram-se relacionados aos procedimentos, técnicas e métodos. E, finalmente, os atitudinais estão associados aos valores, atitudes e normas. Essas definições apontam para as seguintes indagações: “O que se deve saber?”, “O que se deve saber fazer?” e “Como se deve ser?”. Todavia, o ensino direcionado sob esse ângulo, focado numa perspectiva propedêutica dos conteúdos conceituais, ao invés de incluir o aluno nas atividades escolares tende a excluir alguns alunos do processo educacional.

Nesse contexto, cabe elucidar que, uma vez que indagados enquanto professores das séries iniciais, tomando por base os conteúdos supracitados por Zabala (1998), para uma realidade concreta das práticas escolares atreladas ao mundo da EJA, pode-se concluir que esse enfoque dado aos conteúdos não se enquadra à EJA, por levar em consideração que esse modelo de ensino pode ser apontado como próprio da educação tradicional. Caso tais conteúdos de ensino sejam adotados, a tendência mais provável é a reprovação do aluno, embora esse autor defenda a ideia de intervenção pedagógica. Uma vez que uma proposta pedagógica já que vem “pronta para a intervenção”, não interessa a EJA, primeiramente,

porque essa “intervenção” foi pensada para um aluno que não existe na sala de aula, uma abstração científica, não correspondendo aos alunos reais existentes na escola.

Cabe observar que Zabala (1998) traz uma discussão que reflete os conteúdos de aprendizagem, instrumentos de explicitação das intenções educativas, apontando que é preciso atentar para a formulação das seguintes indagações: “Por que ensinar?” e “O que ensinamos?”, em relação aos conteúdos propostos para uma ação de intervenção pedagógica. Como nos aponta Zabala (1998):

A tendência habitual de situar os diferentes conteúdos de aprendizagem tem feito com que a aproximação à aprendizagem se realize segundo eles pertençam ou à área: matemática, língua, música, geografia, etc., criando, ao mesmo tempo certas didáticas específicas de cada matéria. Se mudarmos de ponto de vista e, em vez de nos fixar na classificação tradicional dos conteúdos por matéria, considerarmos-os segundo a tipologia conceitual, procedimental e atitudinal, poderemos ver que existe uma maior semelhança na forma de aprendê-los e, portanto, de ensiná-los, pelo fato de serem conceitos, fatos, métodos, procedimentos, atitudes, etc., e não pelo fato de estarem adstritos a uma outra disciplina. (ZABALA, 1998, p. 39).

Nesse contexto, Zabala (1998) indica torna-se mais produtivo o trabalho com os conteúdos. No entanto, em contraposição a tal percepção, observa-se nos currículos voltados para a EJA que, embora dotados de propósitos educacionais, com os fins de emancipação social dos sujeitos sociais que frequentam a sala de aula neste segmento de ensino; esbarra-se na questão de como avançar nos conhecimentos epistemológicos necessários para a formação docente que possibilitarão ao aluno aprender os conteúdos básicos para a sua formação intelectual, como já foi discutido anteriormente, enquanto fruto da função social da escola, da ação educativa, de ensinar a todos os alunos que nela ocorrem. Como sinaliza Sacristán (2013), “o ensinar não equivale ao aprender, as intenções nem sempre correspondem às práticas, o que queremos ou dizemos pode refletir pouco naquilo que, na realidade, fazemos” (SACRISTIÁN, 2013, p. 27).

2.1.1 A aprendizagem dos conteúdos Factuais

Nessa abordagem dada aos conteúdos factuais, Zabala (1998) define como sendo o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a localização ou a altura de uma

montanha, os nomes, os códigos, os axiomas, um fato determinado num determinado momento etc. Sua singularidade e seu caráter descritivo e concreto são um traço definidor. O ensino está repleto de conteúdos factuais: toda a toponímia na área de geografia; as datas e os nomes de acontecimentos de história; os nomes de autores e correntes da literatura; música e artes plásticas; os códigos e os símbolos nas áreas de língua, matemática, física e química; as classificações no âmbito da biologia; vocabulário nas línguas estrangeiras etc.

Tradicionalmente, os fatos têm sido a bagagem mais aparente do vulgarmente denominado “homem culto”, objeto da maioria das provas e concursos. Este tipo de conhecimento se aprende basicamente mediante atividades de cópia mais ou menos literais, a fim de ser integrado nas estruturas de conhecimento, na memória (ZABALA, 1998, p. 41-42).

2.1.2 A aprendizagem dos conceitos e princípios

Observa-se que Zabala (1998) trata tal aprendizagem relacionando-a aos termos abstratos. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que, normalmente, descrevem relação de causa, efeito ou de correlação, considerando o contexto da EJA. Obviamente, exige-se um esforço de compreensão que vai muito além da reprodução de enunciados mais ou menos literais. Uma das características dos conteúdos conceituais é que a aprendizagem quase nunca pode ser considerada inacabada, já que sempre existe a possibilidade de ampliar ou aprofundar seu conhecimento, de fazê-la mais significativa (ZABALA, 1998, p. 42-43).

2.2 **A aprendizagem de conteúdos procedimentais**

Um conteúdo procedimental é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, ou seja, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar etc. Como se pode ver,

apesar de terem como denominador comum o fato de serem ações ou conjunto de ações, são suficientemente diferentes para que a aprendizagem de cada um deles tenha características bem específicas. Para uma melhor identificação, Zabala (1998) os situa em três eixos:

O primeiro parâmetro se define conforme as ações que se realizam impliquem componentes mais ou menos motores ou cognitivos: a linha contínua motor/cognitivo. Saltar, recortar ou espetar estariam mais próximos do extremo motor; inferir, ler ou traduz, mais próximos do cognitivo.

O segundo parâmetro está determinado pelo número de ações que intervêm. Trata-se do eixo muitas ações/poucas ações.

O terceiro parâmetro tem presente o grau de determinação da ordem das sequências, quer dizer, o continuum algorítmico/heurístico. Teríamos mais próximos do extremo algoritmo os conteúdos cuja ordem das ações é sempre a mesma. No extremo oposto, estariam os conteúdos procedimentais cujas ações a serem realizadas e a maneira de organizá-las dependem em cada caso das características da situação em que se deve aplicá-los, como estratégias de leitura ou qualquer estratégia de aprendizagem. (ZABALA, 1998, p. 44).

Assim, tal definição de conteúdos procedimentais coloca um indicativo em como se pode conduzir a aprendizagem procedimental no que se refere ao desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

2.3 Aprendizagem dos conteúdos atitudinais

Conforme Zabala (1998, p. 46), o termo “conteúdos atitudinais” refere-se a uma série de conteúdos que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas, de modo que “cada um destes grupos tem uma natureza suficientemente diferenciada que necessitará, em dado momento, de uma aproximação específica”. Com ênfase para os seguintes aspectos:

- Entendemos por valores os princípios ou as ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido (solidariedade, respeito, liberdade, etc.)

- As atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar e certa maneira, de acordo com os valores determinados (cooperar com o grupo, ajudar o colega, respeitar o meio ambiente, etc.).

- As normas são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obrigam a todos os membros de um grupo social; forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade e indicam o que pode se fazer e o que não pode se fazer neste grupo. Apesar da diferença, todos estes conteúdos estão estreitamente relacionados e têm em comum que cada um deles está configurado por componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e condutais (ações e declarações de intenção). (ZABALA, 1998, p. 47).

Nesse debate contemporâneo quanto à inserção ou não dos conteúdos científicos no currículo escolar em EJA, na perspectiva da produção de conhecimento na escola, observa-se uma tendência pedagógica disseminada na escola básica a acentuar os mecanismos de exclusão do aluno do sistema de ensino. Isto é posto, considerando que a partir do momento que a escola inclui os diferentes alunos da EJA e passa a não ensinar os conteúdos necessários, em relação aos domínios da leitura e da escrita, para a sua sobrevivência nos espaços sociais, fora da escola.

Cumprе ressaltar que o aluno é excluído do processo de aquisição do conhecimento já no momento do planejamento escolar, tendo em vista que a organização dos conteúdos segue a estrutura do sistema, a organização de ensino regular e a forma como são apresentados tais conteúdos, como um amontoado de listas de questões interdisciplinares, numa abordagem tradicional, onde é ressaltada a memorização; o que provoca o abandono do aluno da sala de aula como também a reprovação dele. Assim, o que se observa é a inequação do planejamento, em que não há preocupação como os conteúdos aprendidos pelo aluno e, conseqüentemente, o entendimento da concepção de aprendizagem que se exige para a concretização do ensino propriamente dito na sala de aula.

Nesse sentido, ao discutir a questão da problemática da aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula, compreendendo os alunos na escola, Zabala (1998, p. 33) discute que “por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a ‘por que ensinamos’ e ‘como se aprende’”. Essas indagações refletem, segundo esse autor, o fato de que “as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes”, bem como aos fatores peculiares de cada indivíduo, em suas histórias de vida.

Essas peculiaridades dos alunos exigem por parte da ação pedagógica uma atenção à diversidade e salienta que se torna necessário para um ensino que se proponha ao aluno progredir, empregar-se o critério de organizar atividades escolares atentando para os níveis de aprendizagem segundo as capacidades e os conhecimentos prévios de cada aluno (ZABALA, 1998, p. 34). Tais peculiaridades são comuns em contextos educativos em EJA, e como aponta esse autor, o processo de identificação dos diferentes níveis de conhecimento de cada aluno é complexo, levando em consideração que para cada aluno requer um determinado tipo de avaliação, a fim de que esse aluno se sinta instigado a avançar em sua atividade escolar.

Sacristán (1998, p. 120) discute que “sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se

educam”. No entanto, ao delimitar a prática educativa em torno de sujeitos sociais marginalizados oriundos de classes sociais populares, estigmatizados de “fracos”, rotulados de incapazes de aprender, como entender se o conteúdo estabelecido para a ação escolar não é focado no sujeito em situação real? Outro ponto que esse autor traz em pauta é a formulação de conteúdos como fruto de uma decisão fora da escola, ou seja, uma listagem de conteúdos já determinada por via secretaria de educação. Levando em consideração que a maioria dos conteúdos é determinada por um currículo prescrito já estabelecido fora da escola.

Frente às dificuldades supracitadas, como o aluno irá aprender se esse não é reconhecido como aprendente? Sacristán (2000) entende que o termo “conteúdos” remete a uma conotação *a priori* de um significado intelectualista e culturalista, vinculada à tradição dominante das instituições escolares. Também esse termo remete ao instrumento de disciplinas, materiais, informações diversas, entre outras coisas que se buscam aprender, no espaço acadêmico ou fora dele. Os conteúdos reúnem todas as aprendizagens que os alunos necessitam alcançar para avançar nas direções propostas por cada etapa de escolarização, bem como em outra área ou fora delas. Assim, assevera Sacristán (2000):

[...] Adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos, por isso, é preciso referir-se não apenas a informações que necessitam ser adquiridas, mas também aos efeitos que se derivam de determinadas atividades, que é necessário praticar para obter aprendizagens variadas. (SACRISTÁN, 2000, p. 150).

Nesse contexto, atentando-se para a conceituação desse autor acerca dos conteúdos, quando explicita “adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento” (SACRISTÁN, 2000, p. 150), observa-se que, nessa mesma direção, Senna (2003, p. 11), frente ao desafio da formação de leitor na contemporaneidade, menciona que “a inteligência humana se organiza para interagir com o mundo e trata que o modo de pensamento escolar é diferente do modo de pensamento extraescolar e que ambos estão associados a modelos culturais”. Nesse sentido,

Trata-se do conceito de modo de pensamento, o qual pode definir como a forma através da qual a inteligência humana se organiza para interagir com o mundo. Comentamos, também, que o modo de pensamento escolar é diferente do modo de pensamento extraescolar e que ambos estão associados a modelos culturais. Denominemos, então, o modo de pensamento extraescolar como modo narrativo de pensamento (ou modo cotidiano), o qual reflete exatamente a forma como cada cultura interage com o mundo, seja na prática de ações, seja na sua interpretação. Já o modo de pensamento escolar, derivado da cultura científico-cartesiana da Idade Moderna, pode ser denominado modo científico do pensamento, cujas propriedades somente serão equivalentes às do modo narrativo, caso a cultura de determinada

sociedade tenha as mesmas características da cultura idealizada pela Sociedade Moderna. (SENNA, 2003, p. 11).

Sendo assim, Senna (2003, p. 11) chama a atenção para uma cultura instaurada no âmbito escolar a “condicionar os alunos, tanto ao modo científico, quanto à escrita, à leitura de um mundo escrito (estático e idealizado) e a uma série de outros comportamentos, como a escuta ordenada, a marcha ordenada, o controle do tempo social e biológico etc.”

Assim, pensando na Educação de Jovens e Adultos e em relação às vivências escolares no ensino, torna-se necessário ressaltar que, embora se apresente com a nomenclatura de “EJA”, nada é perceptível de mudanças do ponto de vista das práticas epistemológicas quanto aos estudos dos conteúdos e como conduzir o processo de ensinar e aprender.

Nesse contexto, levando em consideração que no formato de ensino sob a perspectiva de suplência, os conteúdos sumiram, alunos e professores passam a lidar com diversos conflitos, com destaque no conflito de faixa etária, ao se colocar na mesma turma alunos que não conseguem aprender nas salas de aulas tidas como regulares, devido à existência da distorção de série/idade. Desse modo, tais alunos passam a frequentar a modalidade de ensino da EJA.

Daí decorre o processo de juvenilização da EJA, uma vez que adolescentes, jovens e adultos dividem o mesmo espaço escolar, o que exige uma formação docente para tal realidade. Por outro lado, observa-se a presença de professores com formação acadêmica para um público infanto-juvenil, o que, conseqüentemente, contribui para a infantilização da EJA.

Tal discussão tem como pressuposto o propósito de trazer em pauta inquietações quanto à problemática que se tem desenhado no país, da inexistência de um currículo escolar, constituído específico para a EJA. O que se observa nas salas de aulas das escolas públicas, nessa etapa de ensino, é a reprodução dos conteúdos programáticos do ensino regular, com apresentações de “adaptações a EJA”. E que vem sendo instaurada na escola pública certificação, cuja presença nas salas de aulas do aluno não abarcar em contexto de diversidade cultural.

Nesse sentido, configura-se relevante uma proposta pedagógica de processo de formação educacional que abarque os alunos da escolarização inicial e do Ensino Fundamental ao Médio, considerando que não basta selecionar conteúdos programáticos para as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, História, dentre outras que compõem a grade curricular de base nacional, mas, sobretudo, que tal organização de

conteúdos tenha como pressuposto, do ponto de vista teórico e metodológico, a atribuição dos sentidos que representam para o desenvolvimento humano.

Vê-se que tal finalidade atribuída à escola torna-se complexa, tendo em vista que esta tem sido um lugar no qual o professor e o aluno convivem cotidianamente em suas práticas escolares com os problemas da não aprendizagem dos conteúdos, principalmente, quando se aponta que um dos indicadores para o aluno não avançar no ensino decorre do fato de que esse aluno não aprendeu sequer a ler.

Como trabalhar os conteúdos escolares para uma demanda que não sabe ler, cuja promoção nas respectivas séries vem acompanhada de sucessivas repetições de “aprovado com ressalva”, e a postura da escola a defender a inclusão dos alunos passa a colaborar para a exclusão deles, considerando que a formação docente não consegue enxergar o aluno, como já explicitado anteriormente, como um sujeito social aprendente. Uma vez que se trata de uma realidade não restrita à escolarização inicial, mas, sobretudo, aos demais segmentos de ensino, nos quais é perceptível a inexistência das habilidades das capacidades cognitivas por parte do aluno no que concerne à aprendizagem da leitura e escrita.

Diante disso, é possível problematizar: como a escola pode optar por determinados conteúdos para a formação de leitores na EJA, tendo o aluno como produtor de conhecimento? Como saber, por exemplo, se um determinado conteúdo de geografia ou de matemática, pode ser considerado conteúdo escolar dessa modalidade de ensino? Quais as concepções teórico-metodológicas mais adequadas para garantir um ensino de forma a contribuir para o processo de desenvolvimento da cognição humana, englobando os diferentes ritmos de aprendizagem do aluno da EJA? Como avançar nas questões relacionadas aos conteúdos de cunho meramente programáticos em EJA a pensar, em linhas gerais, mais voltadas para o desenvolvimento humano?

Nesse contexto, cabe problematizar no que tange às inquietações dos professores com atuação na docência na escolarização inicial em EJA, como a escola concebe a elaboração de propostas curriculares destinadas aos sujeitos sociais inseridos nessa modalidade de ensino, considerando que tais sujeitos encontravam-se no ensino regular e não aprenderam. A questão colocada é como ensinar os conteúdos para o exercício da cidadania e de uma educação emancipadora se a escola não possibilita o aprendizado dos conteúdos conceituais, procedimentais ou atitudinais (COLL, 1986 apud ZABALA, 1998, p. 30) nas práticas pedagógicas em EJA? Isto é posto acrescido às indagações “o que se deve saber?”, “o que se

deve fazer?” e “como se deve ser?”, tendo em vista atingir as capacidades almejadas pelos propósitos educacionais (ZABALA, 1998, p. 31).

Levando-se em consideração as práticas escolares evidenciadas na sala de aula, percebe-se que, geralmente, o aluno é excluído do processo de aquisição do conhecimento. O que se observa é a inequação do planejamento onde não há preocupação em como os conteúdos são aprendidos pelo aluno e, conseqüentemente, o entendimento da concepção de aprendizagem que se exige para a concretização do ensino propriamente dito na sala de aula.

Senna (2003) adverte que sobre o processo de produção de conhecimento na escola em contexto de diversidade, como é o caso da educação brasileira, é discutível pensar as ações docentes, tendo por base que a intervenção pedagógica, com vistas a assegurar o direito do aprender por parte do aluno, deve atentar para os seguintes aspectos básicos:

PREMISSA 1

Todo aluno é capaz de construir conhecimentos, ainda que demonstre isto através de forma que a escola não compreende ou legitima.

PREMISSA 2

Toda inteligência se organiza de modo a interagir com um contexto social, de modo que compreendê-la só é possível quando se tem o desejo de compreender com que mundo o sujeito interage.

PREMISSA 3

O tipo de experiência de mundo que a escola leva ao aluno é completamente diferente do mundo que a maioria das crianças brasileiras vive no seu cotidiano social.

PREMISSA 4

O contexto escolar convive diariamente com dois modos de construir conhecimentos: um modo que pertence à cultura escolar e um modo que pertence à cultura cotidiana, extraescolar. (SENNA, 2003, p. 08)

Nessa perspectiva, Senna (2003) traz em pauta a necessidade da ação pedagógica, subsidiada em aporte teórico de Vygotsky (1997). De acordo com Zabala (1988), a intervenção pedagógica refere-se a uma ajuda adaptada ao processo de construção do aluno; um processo que vai criando Zonas de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1979), ajudando-o a percorrê-las. “Portanto, a situação de ensino e aprendizagem também pode ser considerada como um processo dirigido a superar desafios que possam ser enfrentados e que façam avançar um pouco mais além do ponto de partida” (SENNA, 2003, p. 38).

Zabala (1998) argumenta que os objetivos educacionais do ensino têm como pressuposto as capacidades que se pretendem desenvolver nos alunos. Tal argumentação parte de estudos subsidiados em Coll (1986), pelo entendimento de que o

[...] agrupamento das capacidades cognitivas, ou intelectuais, motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal (afetivas), de relação interpessoal e de inserção e atuação social

[...] se encontra interrelacionado e simultaneamente no desenvolvimento pessoal, das relações que se estabelecem com os outros e com a realidade social. (ZABALA, 1998, p. 28)

Esse autor ressalta que o ensino prioriza “as capacidades cognitivas, mas nem todas”, com ênfase especificamente naquelas veiculadas à aprendizagem das matérias tidas como disciplinas tradicionais (ZABALA, 1998, p. 28).

Cabe destacar que Zabala (1998, p. 29) problematiza a ação docente frente ao papel social do ensino, cuja atuação do professor pode ser traduzida como mera repetição das tradições pedagógicas ou simplesmente intervir no sentido de contribuir para o desenvolvimento e amadurecimento dos alunos. Outro aspecto sinalizado consiste em aceitar ou não a atribuição que pode ter neste desenvolvimento do aluno e avaliar se a intervenção pedagógica de fato é coerente com a função social como educadores. A intervenção pedagógica é considerada complexa, tendo em vista que por trás dela se esconde uma análise sociológica e uma tomada de análise ideológica. As razões que justificam tal análise estão na reflexão crítica em torno das situações de vida nas quais esses irão viver na sociedade.

Diante disso, é preciso pensar na formação do aluno, de modo que qualquer ação educativa que for executada em favor do aluno, necessariamente, estará contribuindo para seu desenvolvimento. Esse autor ressalta:

[...] a necessidade a maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências escolares [...] em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação. (ZABALA, 1998, p. 29)

Pensar os conteúdos para a EJA convém trazer em pauta o cotidiano escolar nas modalidades de ensino regular: Ensino Fundamental e Médio; as quais enfrentam um quadro de tensões e desafios quanto à concretização de práticas pedagógicas a garantir as condições possíveis para o alunado aprender. O que se vê é um distanciamento das finalidades educacionais entre os resultados evidenciados na escola, da constatação do aluno que não consegue ser alfabetizado e torna-se um leitor nas séries iniciais de Ensino Fundamental, e que sai da escola sem saber ler.

Um problema educacional apontado pelos resultados de aplicações de avaliações de larga escala, em nível nacional, englobando as áreas específicas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Esse contexto nos aponta a pensar a situação da EJA, através de contribuições teóricas derivadas de estudos de pesquisadores no campo da sociologia do

currículo, numa perspectiva pós-moderna, possibilitando a inserção do aluno em situação de diversidade cultural e geracional, de maneira que a escola garanta a sua inclusão e, principalmente, que tal permanência na escola contribua para o seu aprendizado.

Doll (1997), ao discutir sobre a construção da matriz curricular, examina a natureza construtiva e não linear de um currículo pós-moderno. Nessa direção, aponta a contribuição de Piaget, Frigogine, Dewey e Bruner. Dentre esses teóricos citados, percebe-se em todos, exceto Piaget, em parte, segundo Doll (1997), uma tendência favorável a uma construção de final aberto, não determinista. Para Dewey, citado por Doll (1997), “segundo Dewey, e procedendo Schön e Rorty, Schwab afirma que “as construções teóricas são em geral, inadequadas e impróprias para os problemas de ensino” (DOLL, 1997, p. 178). Nessas discussões é oportuno, de acordo com o autor, se o modernismo atentava-se para a “mente” como um espelho metafórico para o que é. No pós-modernismo, talvez a conceba como um verbo transitivo para o que pode ser. Daí esse autor explicita o que Jerome Bruner exprime: “nós utilizaremos as nossas mentes reais para criar mundos possíveis” (DOLL, 1997, p. 179). Senna (2003) observa que “a inteligência humana se organiza para interagir com o mundo e trata que o modo de pensamento escolar é diferente do modo de pensamento extraescolar e que ambos estão associados a modelos culturais” (SENNA, 2003, p. 11). Assim:

Denominemos, então, o modo de pensamento extraescolar como modo narrativo de pensamento (ou modo cotidiano), o qual reflete exatamente a forma como cada cultura interage com o mundo, seja na prática de ações, seja na sua interpretação. Já o modo de pensamento escolar, derivado da cultura científico-cartesiana da Idade Moderna, pode ser denominado modo científico do pensamento, cujas propriedades somente serão equivalentes às do modo narrativo, caso a cultura de determinada sociedade tenha as mesmas características da cultura idealizada pela Sociedade Moderna. (SENNA, 2003, p. 11).

Sendo assim, Senna (2003, p. 11) chama a atenção para uma cultura instaurada no âmbito escolar a “condicionar os alunos, tanto ao modo científico, quanto à escrita, à leitura de um mundo escrito (estático e idealizado) e a uma série de outros comportamentos, como a escuta ordenada, a marcha ordenada, o controle do tempo social e biológico etc.”.

Trazer em pauta o estudo desses conteúdos implica, simultaneamente, em transitar por outras áreas do conhecimento de modo a entender como tais conteúdos são assimilados pelos alunos, ou seja, entender o processo de ensino e aprendizagem. Como assevera Senna (2009, p. 43-44), o “ensino e aprendizagem não mais se devem tomar como partes isoladas uma da outra em binômio, mas sim, como elementos indissociáveis de um processo de educação para a vida social”. Logo, nesse entendimento, a escola deve repensar práticas de ensino

subsidiadas em um “amontoado de conteúdos” organizados pelas disciplinas a ser transmitido para o aluno, com a ênfase na quantidade de informações e esquecendo-se do fundamental, que tal conhecimento produzido tenha sentido para o aluno.

Diante disso, argumentar acerca da relevância dos conteúdos na EJA, justifica-se pelas razões de que não se está falando de um aluno qualquer, mas sim, daquele cujas narrativas de histórias de vida revelam insucesso escolar, desde a escolarização inicial, de Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Inicialmente, considerando o desenho curricular instaurado nas práticas pedagógicas a lidar com alunos adolescentes, jovens e adultos em situação de fracasso escolar, cuja proposta curricular encontra-se configurada numa concepção de ensino na perspectiva conteudista.

Young (2007) chama a atenção para o debate em torno de políticas governamentais de educação, intitulada de “educação como resultado”; e, nessa perspectiva, “o ensino e o aprendizado são dominados pela definição, avaliação e a aquisição de metas e a preparação dos alunos para provas e exames” (YOUNG, 2007, p. 1293), com ênfase numa concepção de educação como mera transmissão de conteúdos. E considerando a situação das crianças oriundas das camadas populares, a escola deve perguntar se o currículo proporciona oportunidade de aquisição de conhecimento “poderoso³”, considerando que para essa criança a escola é um único espaço para tal aprendizado (YOUNG, 2007, p. 1297).

Daí decorre o fato de que, ao não cuidar do aprendizado da criança e do adolescente, esquece-se que se está falando de um aluno em fase de desenvolvimento, o qual se não tiver a atenção devida na sala de aula poderá apresentar, em momentos posteriores, dificuldades em sua vida escolar. Tecer acerca dos conteúdos a serem ensinados na escola na EJA sugere atentar para a existência de distanciamento entre os propósitos indicados pela voz derivada do aparato legal, temática já mencionada no capítulo anterior, a qual, em termo de avanços quanto ao desafio da universalização, aponta:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua

³ Segundo Young (2007, p. 1294), precisamos de outro conceito no enfoque do currículo, que chamarei de “conhecimento poderoso”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. Era isso que os chartistas pleiteavam com seu slogan “conhecimento realmente útil”. Também é isso que os pais esperam, mesmo que às vezes inconscientemente, ao fazerem sacrifícios para manter seus filhos na escola. Esperam que eles adquiram o conhecimento poderoso, que não é disponível em casa.

oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (LDBEN, Lei 9394/96).

Nesse sentido, observa-se que o ensino regular não vem cumprindo tal finalidade educacional, cuja complexidade advém da própria legislação, a qual define uma faixa etária para a garantia da escolarização entre os 4 anos aos 17 anos para o aluno concluir a Educação Básica. Na verdade, porém, o que se vê no cotidiano das escolas é a distorção da série/idade, e para onde esses alunos que não conseguiram aprender terminam indo? Notadamente, o aluno é matriculado nas salas de aulas em EJA. Entretanto, o que se debate aqui é a questão de que ao pensar na oferta de ensino, obrigatoriamente, faz-se necessário considerar a qualidade de ensino desenvolvido para as demandas desta etapa de ensino no país.

A crítica recai no fato de que não basta garantir a certificação ao aluno, ensino nos moldes de suplência, para os diferentes níveis de ensino que compõem a Educação Básica; mas de pensar a reformulação curricular desde o Ensino Fundamental nas séries iniciais, para que esse aluno consiga permanecer na escola. Como já foi explicitado anteriormente, é preciso desenvolver um tipo de ensino capaz de promover o desenvolvimento intelectual do aluno. Para tanto, busco refletir acerca de tal desafio para a modalidade de ensino da EJA, através do uso de pesquisa bibliográfica, de modo a pensar a elaboração de propostas curriculares que contemplem os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, ancoradas em contribuições teóricas a enxergar o aluno incluso nas salas de aulas como sujeitos plurais, na condição de um sujeito social aprendiz.

2.4 Incluir ou excluir do sistema escolar o aluno da EJA?

A escola tradicional não reconhece o aluno da EJA como um sujeito cognoscente, incluindo na escola básica o modelo de educação mundial advinda da matriz cultural europeia, passando a não abarcar os alunos oriundos de contextos em sua diversidade cultural, no caso da educação brasileira. Como examina Moreira (2006),

Em termos práticos, e focalizando particularmente as instituições escolares, reiteram-se, em numerosos estudos do currículo em ação, as dificuldades vividas pelos professores em decorrência da entrada intempestiva, em sala de aula, de alunos de grupos identitários até então pouco presentes no espaço escolar. Problemas de aprendizagem, de conduta, de agressividade e de valores parecem conturbar e

inviabilizar muitas das atividades pedagógicas que os docentes antes desenvolviam com razoável tranquilidade. Inquieto, inseguro e insatisfeito, o professor empenha-se no sentido de melhor conhecer quem são esses novos alunos, quem são esses outros, esses „estranhos“ , esses diferentes, que entram sem pedir licença, que transgridem regras e normas e que resistem aos mais agudos apelos de acomodação à ordem vigente. Como lidar com eles, como incluí-los? Como lidar com alunos tão distantes da visão idealizada de estudante que a escola sempre cultuou? Como lidar com alunos portadores de necessidades especiais, com problemas na justiça, com um pé na criminalidade, com dificuldades de aprendizagem, com condutas inesperadas e violentas? Como lidar com alunos pobres, negros, favelados, migrantes, homossexuais, membros de famílias “desajustadas”? Como entendê-los melhor? (MOREIRA, 2006, p. 140).

Como já foi abordado no capítulo anterior, o ensino desenvolvido na sala de aula em EJA reúne um cenário de tensões e desafios, no que concerne ao ensino apreendendo os diferentes sujeitos sociais desse segmento de ensino na escola básica. Cabe salientar que tal dificuldade observada na cultura escolar, em termos de incluir o aluno diferente na escola, compreende toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Sendo assim, tal cenário reflete o que evidencia Moreira (2006) ao refletir sobre a presença dos “estranhos” em nossas salas de aula.

Nos séculos que se sucederam, a crença no ser humano, a universalização, a ordem, o método e os conteúdos unificados não foram suficientes para transformar os “estranhos”, que insistiam em adentrar as escolas, nos cidadãos que se queria formar. Vendo-se incapaz de ensinar tudo a todos, a escola começou a “conjurar o estranho”. A escola escolheu, assim, a pureza, a ordem estabelecida. Mostrou-se incapaz de assimilar as diferenças, optando por fazer-se refratária às minorias étnicas e culturais e à maioria dos alunos procedentes das classes populares. Aos insistentes estranhos, restava a rejeição à cultura imposta pela escola e a revolta por ver sua cultura de origem silenciada. (MOREIRA, 2005, p. 148).

Percebe-se nitidamente que, nesse fragmento, o autor explicita a dificuldade da escola, desde a sua gênese, em lidar com as diferenças, tomando por base os apontamentos de Stuart Hall (2004, p. 110), quando afirma que

[...] as identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em ‘exterior’, em abjeto. Toda identidade tem, à sua ‘margem’, um excesso, algo mais. A unidade, a homogeneidade interna, em termo “identidade” assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe ‘falta’ – mesmo que esse outro que lhe falta seja outro silencioso e inarticulado. (HALL, 2004, p. 110).

Considerando que a escola, na sua maioria, passou a ser um espaço de frustração em relação ao aprendizado dos conteúdos programáticos por parte do alunado na escola pública,

cabe destacar as perspectivas de Senna (2012) no que diz respeito ao lugar da escola diante da problemática do ensino dos conteúdos para o exercício da cidadania. Para este autor,

[...] a imensa maioria das escolas tornou-se o lugar da frustração, onde professores e alunos amargam dia a dia uma profunda sensação de fracasso, que melhor se traduziria como perplexidade, perante as antagônicas vozes que os julgam, do lado de fora da escola. Quando não estão a par de todos os conteúdos programáticos tradicionalmente arrolados na cultura escolar, são criticados por isso. Quando conhecem bem tais conteúdos, também podem ser criticados, por não saberem o que fazer de tais conteúdos na vida em sociedade. Mesmo adotando os valores sociais arrolados no convívio escolar, muitas vezes se sentem paralisados diante da selvagem trama de valores que vigora nas ruas. Tamanha perplexidade não há de se resolver na escola, a partir de um movimento solitário de professores, pois que a problemática da educação formal não é causa e sim, consequência de fatores extraescolares, oriundos da desordem provocada pelas transformações ocorridas na sociedade ao longo dos últimos vinte anos. (SENNA, 2012, p. 28)

Diante do exposto, segundo Senna (2012), o trabalho com os conteúdos escolares, necessariamente, exige a reflexão sobre em que perspectiva os conteúdos escolares são apresentados na escola. Caso esses sejam conduzidos numa tendência tradicional, obviamente, no caso do aluno da EJA, reforçará a cultura de exclusão do sistema de ensino, levando em consideração o ensino que se pauta apenas nos programas curriculares, compreendendo uma lista de conteúdos de determinadas disciplinas, apenas.

Contudo, os trabalhos de pesquisadores apontam para o que enfatiza Sacristán (2000, p. 150), quando discorre: “o que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto”. Assim, a escola não pode se eximir do seu papel social, exigindo-se cada vez mais a aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998 apud COLL, 1998). Evidenciando a função social da escola, observa-se uma preocupação quanto ao ensino em relação à concretização de práticas pedagógicas a viabilizar ao aluno o direito de aprender na escola, inclusive, em salas de aula da EJA.

Diante dessa problemática verificada na educação brasileira, no que refere ao fracasso nas práticas de alfabetização, Fagundes (2010) vem refletir acerca do “erro” na escrita, sua construção cultural e a escola. Para ela, a escrita chega à escola atravessada por uma série de questões de ordem social, cultural, política e econômica que não podem ser ignoradas quando se pretende compreender o “erro” na escrita do aluno que se encontra na escola pública. Observa-se, segundo esta autora, a construção de um tipo de sujeito ideal pautado numa ciência cartesiana, e que desconsidera quaisquer outras possibilidades de construção do

sujeito que não fosse aquela arrolada. Percebe-se que o sujeito aqui construído é precisamente um não sujeito, do ponto de vista cartesiano.

2.5 Outras considerações

As discussões trazidas neste capítulo levam-nos a discutir a relevância dos conteúdos escolares como fruto de um debate instaurado a assegurar ao aluno o direito de permanecer na escola básica, com base em uma proposta curricular que apresente os conteúdos não como meros reprodutores dos conteúdos programáticos do Ensino Fundamental regular, mas como resultado de uma discussão a contemplar o desenvolvimento humano, a enfatizar os conteúdos voltados para o empoderamento dos conteúdos básicos para a sua emancipação intelectual, considerando o papel que a escola apresenta para a vida dos alunos que acorrem à escola, com o desejo de aprender a ler. E por falar em leitura, e nos atos que ajuízam o ato de ler, cabe ressaltar que esse conhecimento não se encontra restrito ao âmbito escolar, mas para fora da escola.

A escola enquanto instituição social deve transitar pela leitura dos gêneros textuais voltados para a formação de sujeitos contemporâneos na sociedade de cultura letrada, como também enfatizar a natureza da linguagem humana, do uso das múltiplas linguagens pelos interlocutores da língua nos eventos comunicativos, de acordo com a sua intencionalidade comunicativa, de forma situada, relacionados ao uso dos textos e sentidos atribuídos pelo leitor, dentro e fora da esfera escolar.

Observa-se que o modo como a escola atua não garante ao aluno, inserido em contextos sociais menos favorecidos economicamente, um ensino da Língua Materna que atenda às suas especificidades sociais, culturais e históricas, seus saberes e fazeres. Notadamente, esta instituição escolar não está cumprindo com a sua função social, e as consequências se traduzem em evasão escolar e reprovação por parte do aluno, que não encontra sentido em permanecer no espaço escolar.

3 LEITURA

A leitura tem sido um tema muito discutido na área acadêmica por estudiosos e pesquisadores preocupados com a qualidade do ensino em todos os segmentos da Educação Básica. A preocupação que se coloca nessas pesquisas relativas ao campo da leitura indica, de forma quase unânime, um movimento a enfatizar que a escola não consegue a concretização de práticas pedagógicas para a formação de sujeitos leitores a transitarem de forma bem sucedida no âmbito escolar e, principalmente, nos múltiplos contextos sociais fora da escola. Em tais pesquisas, observa-se uma predominância de sustentações teóricas a enfatizar a leitura, subjacentes aos aspectos balizadores que emergem nas distintas dimensões da natureza da leitura: de dimensão social, sociointeracional, sociocognitivista, metacognitivista e cognitivista apresentada por diferentes enfoques para aqueles pesquisadores que debruçam a estudar a leitura no campo da Linguística Aplicada ao ensino.

A partir de tais estudos na área da leitura, procuro um embasamento teórico que alcance o aluno da EJA. Com base nesse intuito, proponho, no capítulo ora apresentado, trazer a análise dos dados de investigação. Assim, na tentativa de desenhar uma base que possam sustentar um ensino voltado para o aluno da EJA em situação de diversidade, procuro revisitar os estudos que têm sido realizados no âmbito da Linguística, Psicologia, entre outros campos de conhecimento. Para efeito desta pesquisa, utilizo-me das contribuições de Vygotsky (1999; 2005), Bronckart (1999) e Senna (1999; 2000; 2003; 2011), por considerar que os estudos desenvolvidos por tais autores, entre outros indicados no *corpus* deste trabalho, como os de Macário (2012; 2014) que, permitem possibilidades de interlocução com o aluno em situação de diversidade que frequenta as turmas de escolarização inicial da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Devo, inicialmente, enfatizar que, no contexto da Educação Básica, o ensino de Língua Portuguesa para os alunos da EJA tem sofrido diversas críticas que demandaram investigações. Assim, desde que a concepção da língua deixou de ser meramente marcada sob o olhar de orientação de ensino, passou-se a discutir outras vertentes teóricas para o ensino da Língua Materna. Dessas discussões, surgem, por um lado, as contribuições de pesquisas focadas na gramática de texto, balizada pelos estudos derivados da Linguística Textual; e por outro, os estudos da alfabetização, passando pelas pesquisas focadas na perspectiva das

teorias dos letramentos, bem como da valorização do uso nas práticas situadas da linguagem, dos gêneros textuais transitando pela discussão acerca dos gêneros multimodais derivada das múltiplas possibilidades do ato de leitura com a utilização da linguagem verbal e não verbal em único texto.

Nessa direção, os estudos de Bronckart (1999) e Senna (1999; 2000; 2003) apontam para um ensino de leitura voltado à educação, atentando para a diversidade de textos que circulam na sociedade, dentro e fora da esfera escolar. Esses autores enfatizam que a atividade de linguagem vinculada às ações interativas evidenciadas entre os múltiplos sujeitos sociais, enquanto interlocutores da língua, ocorrem de forma diversificada em uso situado de distintos textos verbais e não verbais, com o uso da fala e da escrita.

Segundo Senna (2003), o fato de a escola padronizar determinados tipos de textos em detrimento de outros aponta para uma perspectiva tradicional do ensino de leitura disseminado no ensino de Língua Portuguesa, sendo comumente observados nas práticas de ensino como sendo os “únicos” textos indicados para serem levados para a sala de aula. Trata-se de uma supervalorização de leituras de textos que integram a cultura escolar, de modo que aqueles que circulam no contexto cultural do aluno não são reconhecidos pela cultura escolar como um saber legitimado. Devo ressaltar aqui, referindo-me à escrita, que o aluno é visto na condição de sujeito social, o que implica dizer que, além de leitor, ele também é escritor de textos.

Para efeito deste estudo, faço um recorte introdutório acerca das contribuições de Senna, em relação ao meu objeto de estudo, no que diz respeito à educação inclusiva e aos sentidos que dela emanam para os alunos no contexto escolar na EJA. Recorrendo às pesquisas de Senna (1999; 2003), reflito em torno das questões que emergem na formação de sujeitos leitores, quanto aos “verdadeiros” atos que ajuízam o ato de ler realizado pelo aluno na condição de leitor fora da escola, fazendo alusão ao uso dos modos como se processam as mediações interlocutivas entre os diversos sujeitos sociais nas distintas práticas de letramentos na sociedade de cultura letrada. Nessas pesquisas pontuadas por Senna, pude verificar uma discussão que perpassa as práticas de letramentos, sendo associado a um aspecto de fundamental relevância para pensar as mediações pedagógicas na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, conforme já foi citado, em relação aos modos de funcionamento do pensamento (narrativo e científico). Nesse sentido, por comungar com tal proposição apontada por esse autor, a crítica apresentada neste estudo reflete as questões que Senna

(2000) enfatizou e aprofundou sobre o processo de trabalhar a leitura paralelamente aos conceitos de linguagem e cognição (SENNA, 1999).

A partir da contribuição da pesquisa fomentada por Senna (2000) no campo de conhecimento da Língua Materna, no que pese ao ensino de leitura na escola, é possível identificar falhas na organização das atividades pedagógicas voltadas para a leitura. Isso porque a organização pedagógica pautava-se por uma definição de concepção de leitura centrado em categorias de textos, sustentado na crença de que os modelos de textos consagrados na cultura escolar são os mais adequados para serem levados para o aluno na escola. Ou seja, padroniza-se um modelo de texto para ler no espaço escolar que não abarca os múltiplos textos lidos pelo aluno no contexto extraescolar. Diante dessa problemática, ressalto a relevância do agir comunicativo, conforme teorizado por Habermas (1987 apud BRONCKART, 1999, p. 32), associado ao pensamento relacionado à teoria da ação comunicativa, no que diz respeito às atividades de linguagem, em suas dimensões discursivas ou textuais, em uso nos diferentes contextos sociais, sustentado pela concepção teórica pautada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Nesse sentido, pude verificar que Désirée Motta-Roth (2008, p. 345), apoiando-se em Bronckart (1999), destaca que o ISD “contesta a atual divisão das Ciências Humanas/Sociais por não se inscrever apenas numa ou outra área, se construindo em uma ‘corrente da ciência do humano’” e postulando que “o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para essa ciência do humano”.

Devo ressaltar que este estudo tem o propósito de trazer à pauta a discussão de um embasamento teórico sobre os “verdadeiros” atos de ler que mais se aproximam do sujeito social leitor da EJA. Em outras palavras, na ação do planejamento escolar há uma cultura escolar em formular atividades de ensino que produz uma acepção fragmentada da realidade desvinculada de um contexto histórico e distanciada da realidade na qual vive os alunos das turmas dos anos de anos iniciais de Ensino Fundamental na escola. É perceptível que entre os múltiplos fatores que configuram o aluno inserido nessa etapa de ensino, aponta-se para a complexidade em como lidar com o aluno em situação de diversidade intelectual e assegurar a tais alunos um aprendizado de leitura.

Nesse contexto, decorre que o aprendizado da leitura para o aluno da EJA constitui-se de um significado para a vida desses alunos, principalmente, quando essa necessidade encontra-se motivada, em sua maioria, na busca da certificação, por uma questão da exigência

no mercado de trabalho. Notadamente, como endossa Costa (2003, p. 134), o aluno encontrado nessa modalidade de ensino “traz consigo um modo de pensamento que reflete o conjunto de aproximações ao seu próprio contexto social, um modelo de pensamento não organizado à forma cartesiana, denominado modo narrativo”. Isto quer dizer que o aluno apesar de não apresentar o domínio da habilidade da leitura segundo a cultura escrita, apresenta narrativas de histórias de vida foi capaz de realizar múltiplas leituras, fazendo uso de uma multiplicidade de textos “adaptados” segundo a sua capacidade cognitiva e criativa, que a escola desconhece.

Desse modo, a questão que se coloca neste estudo está relacionada à necessidade de se pensar o ensino de leitura como forma de inclusão do aluno em situação de diversidade da EJA, de modo que um delineamento coerente das práticas leitoras possibilite criar ferramentas para trabalhar a Língua Materna, sem necessariamente excluí-lo do sistema de ensino.

Essa preocupação encontra respaldos nas análises dos dados revelados pelos indicadores das avaliações externas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os da Prova Brasil, Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que acontecem nas escolas públicas brasileiras. Os dados apresentados por tais indicadores avaliativos apontam para uma realidade educacional de insucesso escolar do ensino da escola pública, a qual não pode ser ignorada, juntamente com as distintas experiências vividas pelos alunos que não sabem ler e escrever, inclusive o seu próprio nome. Assim, também convém refletirmos sobre a própria situação dos analfabetos funcionais.

Por outro lado, o estado de analfabetismo funcional pode ser esclarecido através da condição de semilinguismo, segundo Senna (1991), e ainda pelo fato de que um estado de confluência entre dois sistemas gramaticais cujas propriedades não são integralmente dominadas pelo falante e, conseqüentemente, não lhe proporcionam condições plenas de interagir como nenhum deles na(s) sociedade(s) em que são empregados. Para esse autor, é possível estabelecer nestes termos uma provável causa para o alfabetismo e para o analfabetismo funcional, ambos, portanto, explicados pelo não domínio, total ou parcial, do sistema de regras e princípios discursivos que dão corpo à escrita como sistema de expressão.

Além disso, acrescenta-se ainda a situação complexa dos alunos inseridos nos diferentes sistemas de ensino que, apesar de permanecerem na escola, não conseguem desenvolver as capacidades e habilidades leitoras. Segundo dados oficiais sobre a avaliação de 2011, comentados por Goulart (2014) em conjunto com Machado e Lopes (2015), o Indicador

Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), responsável pela quantificação das habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos, revela que somente 26% da população brasileira é considerada plenamente alfabetizada, isto é, consegue interpretar textos estabelecendo relações entre suas partes e realizando inferências. O que, segundo Machado e Lopes (2015),

[...] coloca em questão a efetividade dos processos educacionais de alfabetização e letramento que têm sido utilizados nas escolas brasileiras, bem como a qualidade da formação de tais educadores - considerando a responsabilidade do sistema educativo do país na produção do chamado „analfabetismo funcional“ . (MACHADO; LOPES, 2015, p. 02).

Todavia, o que se observa nas práticas de leitura é uma lacuna existente entre o aporte teórico e a realidade do aluno em contextos interculturais distintos, de modo que a escola não consegue abarcá-lo e ensiná-lo, como é o caso do aluno que já acumula um histórico com passagem no Ensino Fundamental regular e que não aprendeu a ler. Tal realidade educacional aponta para um problema existente na escola, quando se pretende a concretização de um projeto político educacional que busque assegurar uma educação para todos, o que na prática se contrapõe. Conforme enfatiza Castro (2015, p. 62), “permanece o poder normativo nas práticas escolares, sobretudo nas políticas de inclusão escolar, isolando a identidade que ele apresenta em sua constituição enquanto sujeito social”.

Nessa linha de pensamento, Senna (1999), em sua pesquisa intitulada “Aspectos cognitivos e culturais do processo de leiturização na escola fundamental”, discorre acerca de alguns aspectos a serem considerados sobre a relação entre leitura e cognição, apontando um conceito de linguagem que possibilitem criar estratégias de desenvolvimento de leitores em comunidades tidas como interculturais. E o ponto relevante nessa discussão é comungar do pensamento de Senna (2000, p. 03), quando aponta que “se para Vygotsky a linguagem é o ponto de partida para a análise dos processos mentais geradores da significação, para Piaget este é o final dos processos cognitivos universais”; como também atentar para a formulação do conceito de linguagem que, segundo Senna (1999), pode ser compreendido como:

A definição de linguagem em torno da cognição humana traz consequências naturais para a definição de “leitura” e, naturalmente, para sua situação entre experiências de ensino formal nas escolas ou fora delas. A leitura está diretamente relacionada aos juízos e às situações de desenvolvimento proximal, deste modo, relacionada ao esforço de compreensão das experiências vividas. (SENNA, 2000, p. 04)

Ao refletir sobre os verdadeiros atos de leitura associados aos juízos e às situações de desenvolvimento proximal, o autor chama a atenção para o esforço, ou seja, os modos como cada indivíduo procura compreender as experiências em torno de si e do mundo. E esse esforço de compreensão das experiências vividas remete ao que defende Bronckart (1999) acerca da linguagem, quando afirma que:

A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja maior é de ordem comunicativa ou pragmática. É só sob o efeito da confrontação do valor ilocutório das produções dos interactentes que se estabilizam progressivamente os signos, como formas compartilhadas (ou convencionais) de correspondência entre representações sonoras e representações de entidades do mundo. (BRONCKART, 1999, p. 34-35).

Desse modo, é interessante notar que a linguagem constitui-se como uma atividade da natureza humana e que, segundo Bronckart (1999), existem duas modalidades de abordagem e de funcionamento da linguagem. A primeira aponta para as abordagens centradas na unicidade da língua, considerada como sistema que possibilita a intercompreensão. A segunda, por sua vez, refere-se a outras abordagens focalizadas na diversidade dos textos e nas relações que esses mantêm com seu contexto de produção. Bronckart (1999) reforça que “a história das ideias linguísticas, está marcada pelo postulado da primazia de uma dimensão sobre a outra: o sistema da língua seria primeiro e os textos constituiriam apenas uma forma, secundária, de colocar em funcionamento esse mesmo sistema” (BRONCKART, 1999, p. 84).

Nessa direção, frente às discussões em torno dessas diferentes perspectivas de linguagem, é oportuno evidenciar neste estudo que foram elaboradas abordagens e métodos tradicionais de ensino de línguas.

Um ensino centrado numa abordagem gramatical (no sentido de gramática de frases) destinada a adotar os alunos de uma consciência explícita das principais categorias e estruturas do sistema da língua, pensando-se que, com base, os alunos desenvolveriam, posteriormente, uma maestria textual, tanto em relação aos aspectos de produção quanto aos de compreensão interpretação. (BRONCKART, 1999, p. 84).

Todavia, esse modelo de ensino tradicional passa por formulações e novos entendimentos, de modo que os programas escolares introduzem o uso de gêneros aos alunos, surgindo novas noções para conceituar alguns parâmetros e mecanismos que entram em jogo nas atividades de produção. Nesse cenário de mudanças no ensino da língua, tem-se a ideia de “iniciar o ensino da língua pelas atividades de leitura e de produção de textos, como também

atividades de inferência e codificação das regularidades observáveis no *corpus* de texto mobilizado” (BRONCKART, 1999, p. 86).

Frente aos desafios da escola básica em assegurar um ensino que reúna as condições fundamentais para a formação de leitores, é oportuno trazer à tona um embasamento teórico de leitura que permita avançar no debate já explicitado por Senna (1999), no que diz respeito ao conceito formal de leitura instaurado na tradição escolar, segundo as percepções apresentadas por professores e alunos em relação ao que se entende por leitura. No imaginário desses indivíduos, o termo “leitura” evoca para múltiplas interpretações, ainda que sejam aquelas que comumente a caracterizam “como ato de ler textos e escritos”. Esse autor chama a atenção para o fato de que, além do ato de ler textos escritos, torna-se necessário “compreender o fenômeno leitura” com base em conceitos que permitam ao professor definir um processo eficaz de desenvolvimento das habilidades necessárias para a construção de um indivíduo leitor” (SENNA, 1999, p. 23).

No que diz respeito ao estudo de leitura nas séries iniciais de ensino fundamental em turmas da EJA, inicialmente, parto das contribuições de Senna (1999, p. 24), ao elucidar “a impossibilidade de obtenção de resultados eficazes no ensino de leitura, sem se considerar sua relação com a cognição, bem como, ainda, a relação desta com os processos culturais”. Tal compreensão, segundo esse autor, perpassa pela forma de como se concebe o funcionamento de cognição, como se compreende o conceito de “língua”, como instrumentos necessários para a efetivação “dos processos cognitivos e a capacidade leitora” (SENNA, 1999, p. 24). Nessa mesma direção, Ferreira e Dias (2005) percebem que:

Além de uma atividade cognitiva, a leitura é também uma atividade social, situada, construtiva, dialógica e interativa que envolve a participação ativa do leitor, que se apoia em suas experiências passadas, em seus objetivos de leitura, em seus conhecimentos e ideias prévias, e no texto e contexto para gerar sentidos que se constroem nas várias transações e negociações entre estes, e os seus conhecimentos. (FERREIRA; DIAS, 2005, p. 324).

Desse modo, os autores percebem que nem o texto nem o leitor constituem-se, por si só, como condição suficiente para assegurar a concretização de sentidos associados ao texto, mas defendem que ambos são necessários para a compreensão textual, uma vez que a leitura é um processo influenciável pela história cognitiva e efetiva do leitor (FERREIRA; DIAS, 2005).

Nessa perspectiva, Bronckart (1999) concebe que os textos são específicos das atividades humanas e que, portanto, estão vinculados às interações verbais e não verbais

produzidas para atender diferentes intencionalidades comunicativas em uma determinada comunidade. Além disso, também percebe a existência de múltiplas “espécie de textos” e que “sendo os contextos sociais muito diversos e evolutivos, conseqüentemente, no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes ‘modos de fazer’ textos, ou diferentes ‘espécie de textos’” (BRONCKART, 1999, p. 72).

Ao pontuar os “modos de fazer” textos, Bronckart (1999, p. 72) refere-se a “todo conjunto de textos que apresentem características comuns”, como textos comerciais ou publicitários, ou até mesmo surgindo novos suportes de comunicação, referindo-se aos artigos de jornal, as entrevistas radiofônicas ou televisuais etc.. Diante dessa diversidade de textos, surge a necessidade de delimitação e nomeação de cada configuração textual, traduzindo-se em forma de gênero de texto.

Ressalto que, embora os autores Bronckart e Senna defendam os “modos de fazer” textos, numa perspectiva discursiva, também reforço que tal situação ocorre em relação aos modos de ler os diferentes textos que circulam na sociedade de cultura letrada. Buscando compreender os sentidos mobilizados pelos sujeitos sociais em torno da leitura, é interessante pontuar que, por tratar de uma diversidade de sujeitos sociais, Senna (2000, p. 04) também alerta para a diversidade de textos partindo das “múltiplas leituras finais para uma única experiência de mundo, os entornos metafóricos feitos através dos juízos que se aplicam em parte à realidade analisada [...] considerando a noção de zona proximal de desenvolvimento”. Essa observação trazida por Senna (2000) vem ao encontro do aluno da EJA, inserido no mundo de cultura oralizada para a cultura escrita, bem como percebe esse aluno como aprendente e procura compreendê-lo a partir dos estudos da mente, particularmente, dos modos de funcionamento do pensamento: narrativo e científico.

Em vista disso, esse autor problematiza que se a escola pretende dialogar com o aluno de cultura oral⁴ deve atentar para o fato de que ao legitimar determinados tipos de textos, tidos como os únicos reconhecidos pela comunidade científica, pode correr o risco de não ser (re)conhecida como uma instância produtora de conhecimento, inclusive, de leitores e

⁴ Compartilho com Tavares (2005, p. 106) quando aponta que “o mundo da cultura oral, não existe ‘a’ versão oficial. Não existe original: tudo é cópia. Como tudo é feito na base da memória, cada versão é diferente da anterior. É raro que se encontrem duas versões exatamente iguais; mas não importa. Cada uma é tão legítima quanto as outras. Quando alguém conta uma história extraordinária numa sala de visitas, ou uma história de fadas junto à cama de uma criança, ou uma lenda folclórica diante de uma audiência cheia de alunos, não está preocupado em saber se essa história está sendo contada “exatamente” como é”. Ela é aquilo que está sendo naquele momento. Sua forma é a que aquele narrador lhe dá naquele instante; ela existe apenas para as pessoas que estavam ali, naquele momento.

escritores em suas respectivas comunidades sociais. Nesse entendimento, Senna e Carvalho (2015, p. 135) sinalizam para a leitura como prática social, evidenciada “aos contextos de ação dos leitores, às diversas funções que a leitura assume nos mais variados contextos de uso, adequando-se à construção dos saberes de dada comunidade”.

Entretanto, observo que, apesar das preocupações citadas em torno da leitura com o uso de textos que partam das experiências vividas pelos alunos, em respeito à sua pluralidade cultural, o que prevalece mesmo no âmbito escolar, é o fato de que “a instrução da leitura ainda limita-se, de modo geral, à decodificação, havendo muito mais avaliação do que ensino da leitura em sala de aula, ficando o seu tratamento, enquanto objeto de conhecimento, aquém do que se poderia desejar” (SOLÉ, 1998 apud FERREIRA; DIAS, 2005, p. 325).

Ao mesmo tempo, continua a controvérsia. E no que tange à problemática do ensino da Língua Materna no país, e na envergadura dessas discussões, observa-se que o ensino da leitura tem se constituído motivo de preocupação na prática de sala de aula na Educação Básica, quando não encara o fato de que o ensino da leitura não vem garantindo a formação de leitores com habilidades e competências para usar a leitura nos diferentes contextos sociais; além do uso dos textos impressos, associados ao uso restrito do papel na escola. Penso que o ensino de leitura deve voltar-se para o sentido que representa para a vida dos sujeitos sociais em situação de interação comunicacional na sociedade, por meio das mídias móveis e impressas, como fruto da tecnologia da informação e da sociedade dos textos hipertextuais.

Observo assim, que o conceito formal de leitura, segundo a tradição escolar, contrapõe-se ao imaginário de professores e alunos. O próprio termo “leitura”, ao ser usado por professores e alunos, evoca múltiplas interpretações, ainda que sejam aquelas que comumente o caracteriza “como ato de ler textos e escritos”. Destaco que, além do ato de ler textos escritos, torna-se necessário “compreender o fenômeno ‘leitura’ com base em conceitos que permitam ao professor definir um processo eficaz de desenvolvimento das habilidades necessárias para a construção de um indivíduo leitor” (SENNA, 1999, p. 23).

Com efeito, Vygotsky (1999; 2005) valoriza a importância da interação para o desenvolvimento dos indivíduos e evidencia o trabalho de mediação e intervenção como fator crucial para a aprendizagem da Língua Materna; o que também é reforçado por Bronckart (1999; 2008). Uma concepção teórica pautada no ISD e voltada para o agir comunicativo, no que diz respeito às atividades de linguagem em suas dimensões discursivas/textuais em uso nos diferentes contextos sociais.

Nesse sentido, Pinto (2007), ao considerar a realidade de sala de aula de Educação de Jovens e Adultos, em sua produção intitulada “O interacionismo Sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual”, reitera como de fundamental relevância para tal contexto levar em consideração os cinco princípios básicos da teoria, conforme o pensamento de Bronckart (1997; 1999). Sendo assim, Pinto (2007) sintetiza: o primeiro princípio assume a concepção de que o objeto de estudo das Ciências Humanas e Sociais abrange todas as ações que dizem respeito às condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas. Já o segundo princípio, opondo-se a todas as formas de idealismo e de subjetivismo, que predominaram nas condutas e na linguagem humanas, estabelece como base para o estudo do desenvolvimento e funcionamento dessas condutas a caracterização e a constituição sócio-histórica das mesmas.

Quanto ao terceiro princípio, este se fundamenta na concepção de que todo desenvolvimento humano se efetiva no “agir” humano, e não em elucubrações produzidas por uma atividade meramente cerebral, restritas a um espírito ou a uma alma. No quarto princípio, assume-se que o desenvolvimento humano se realiza através de duas vertentes complementares e indissociáveis: a do processo de socialização e a do processo de formação individual. E, finalmente, o quinto princípio postula que, em todo processo de desenvolvimento humano, a linguagem desempenha um papel decisivo fundamental e insubstituível, no sentido de linguagem como “atividade” em sua perspectiva social e discursiva (PINTO, 2007, p. 112).

É importante esclarecer, apoiando-se em Pinto (2007, p. 116), as contribuições do ISD, no que tange à “questão do desenvolvimento humano e à questão social das atividades formativas, cujas ações implicam transmissão de conhecimentos e valores éticos e comportamentais”. Assim, na EJA, certamente, encontramos alunos que, através de seus discursos, buscam a melhoria em suas vidas. Pensando na realidade social desses alunos, não podemos esquecer a contribuição de pesquisadores da área do ISD, no que concerne à perspectiva da linguagem destinada ao desenvolvimento do ser humano, de seu pensamento consciente e de sua consciência, mediante a interação com os valores difundidos na sociedade.

Contudo, adentrar no mundo da leitura centrada nesses aspectos implica, necessariamente, tomar por base os múltiplos sentidos que ajuízam o ato de ler para os sujeitos sociais inseridos nas turmas da EJA. Desse modo, para essa situação, há se considerar um tipo de ensino de leitura que atente, sobretudo, para os verdadeiros atos de ler que

ocorrem fora do âmbito escolar, com ênfase em um embasamento teórico pautado por um ensino a priorizar a perspectiva do letramento sustentado por evidências já comprovado no âmbito escolar na EJA que o aluno ocorre à escola mobilizada pela necessidade em aprender a ler para fazer uso da leitura numa função social, construindo os sentidos que representam para a sua vida cotidiana (MACÁRIO, 2012, 2014).

O ensino da leitura constitui-se umas das fundamentais atribuições da escola, no sentido em que esta se configurou como relevante instrumento para que os alunos exerçam os seus direitos universais de acesso à escrita alfabética e à cultura letrada. A prática da atividade da leitura representa uma oportunidade bastante significativa a ser trabalhada com o aluno e tem um significado que transcende a decodificação de letras e sílabas e/ou simples reprodução de informações latentes no texto, relegando, assim, a importância da dimensão da interação verbal que deve permear a prática leitora. Assim, tal aprendizagem da leitura/escrita por parte do aluno, oriundo das classes populares, pode ser entendida “como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia” (MORTATTI, 2004, p. 15).

Para alargar o conceito de leitura, torna-se relevante trazer em pauta os desdobramentos daquilo que a sociedade espera do sujeito leitor fora da escola, no que se refere às capacidades e habilidades cognitivas relacionadas ao aprendizado da leitura. Contudo, é importante frisar que o contexto da educação contemporânea na cultura grafocêntrica exige que se compreenda o fenômeno “leitura” em conformidade com as perspectivas de Senna (1999, p. 23), ou seja, “com base em conceitos que permitam ao professor definir um processo eficaz de desenvolvimento das habilidades necessárias para a construção de um indivíduo leitor”.

3.1 Enfoques sobre a concepção de leitura

No tocante às definições de modelos de leitura apontadas por diversas pesquisas desenvolvidas nessa área, observa-se uma variedade de estudos que discorrem sobre essa temática. De acordo com Kleiman (2001), a concepção de leitura é bastante disseminada na cultura escolar a partir da ideia de decodificação e de leitura como avaliação. Obviamente, tal concepção de leitura, nos moldes de decodificação do código linguístico, não favoreceu o

desenvolvimento das competências e habilidades por parte do cidadão, como também não contribuiu para a formação de sujeitos leitores.

Nesse sentido, Kleiman (2001) refere-se às práticas de leitura marcadas pelas concepções de ensino pautadas no viés de teorias tecnicistas e tradicionais, que não contribuíram para a formação de leitores na escola. Nessas práticas escolares de ensino da leitura, o que chama a atenção é a sua utilização como fator de avaliação na escola básica, fazendo alusão às práticas de leitura executadas em voz alta na sala de aula, cuja ação escolar exigida pelo professor não favoreceu a formação de leitores.

Assim, para alcançar tais propósitos no processo de aferição da aprendizagem de leitura por parte do aluno, era comum nas aulas de Língua Portuguesa uma prática de leitura centrada em textos cuja intencionalidade linguística buscava simplesmente ressaltar o enfoque meramente ortográfico, a exemplo do poema “Enchente”, de Cecília Meireles. Segundo Kleiman (2001), a abordagem do referido poema não estava preocupada com a apreciação estética da linguagem, mas com a discussão em torno do uso “do dígrafo, ou para reforçar a distribuição da letra X e do dígrafo CH.” (KLEIMAN, 2001, p. 22).

Dada as contribuições da Linguística Aplicada, volto-me às práticas inadequadas do ensino de leitura na escola, repensando-as, haja vista ser minha intenção, em conformidade com Kleiman (2004), destacar a leitura como prática social, ancorada nos estudos do letramento. Essa autora aponta para o fato de que a escola, regularmente, concebe a leitura como uma atividade de decodificação de signos linguísticos, com fins específicos de reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sentença do texto, e mesmo para extrair o sentido do texto. Ela destaca a concepção sociointeracionista e discursiva de leitura, que objetiva a relação entre o leitor e autor, sujeitos sociais.

Com foco no autor do texto, Koch (2009, p. 09-10) explica que a “concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono da sua vontade e de suas ações”. Nessa percepção, o leitor apresenta atitudes de passividade e, conseqüentemente, a leitura se traduz como assimilação das ideias do autor, desconsiderando as experiências e os conhecimentos já adquiridos pelo leitor, restando-lhe apenas a fixação das intenções do autor.

Por outro lado, quando o foco encontra-se no texto, Koch e Elias (2009, p. 10) destacam que a “concepção de língua como estrutura corresponde à de sujeito determinado, ‘assujeitado’ pelo sistema caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’”. Assim, as

autoras ressaltam que tal concepção de leitura é percebida como simples produto de decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, restando a este a identificação do código empregado. Ou seja, cabe ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto.

Orlandi (2001) menciona alguns requisitos para que tomemos a leitura numa perspectiva discursiva: a possibilidade de o processo de construção de leitura ser trabalhado em salas de aula/leitura; a ideia de que tanto a leitura quanto a escrita instauram sentidos; a ideia de que o sujeito leitor tem suas especificidades e sua história; o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura; a ideia de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente. Para a autora:

Tratando de prática discursiva da leitura, [...] o discurso não é um conjunto de textos, ele é uma prática. É constituído de sentidos. Consequentemente, para compreender o modo pelo qual a ideologia entranha essa prática que é o discurso, se deve por apreender que não existe discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. (ORLANDI, 2003, p. 12-13).

De acordo com o pensamento dessa autora, os sentidos e o sujeito se constituem paralelamente no interior de uma formação discursiva e no confronto entre as diferentes formações discursivas. Assim, esta relação constitui a historicidade do sujeito e dos sentidos. E para que se possa entender de que forma se dá o processo de construção da leitura, é necessário compreender as suas diversas funções sociais, que vão desde a leitura para informação e contato social até a leitura com fins de entretenimento.

Na busca de entender tal perspectiva teórica da leitura, observo a existência de dois modelos de leitura: ascendente e descendente. Todavia, Rojo (2009), remetendo-se aos anos 60 e 70 do século XX, explica que a leitura era concebida como um processo de decodificação de grafemas em fonemas para procurar o significado no texto. Assim, reitero que tal concepção de leitura encontrava-se atrelada à alfabetização.

Diante disso, Kato (2002, p. 50) destaca dois tipos básicos de processamento de informação: a hipótese *top-down*, ou descendente; e a hipótese *bottom-up*, ou ascendente. O tipo descendente (*top-down*) refere-se a uma abordagem não linear, em que se faz necessário “o uso intensivo e dedutivo de informações não visuais e cuja direção é do macro para a microestrutura e da função para a forma”.

Entretanto, é importante ressaltar que o processamento ascendente (*bottom-up*), segundo Kato (2002, p. 50), “faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e

sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese dos significados das partes”. Assim, nesse segundo tipo de processamento, pode perceber que a Linguística Estruturalista valorizou tal processo, tendo em vista sua própria história, a qual se iniciou das unidades menores para maiores.

Os dois tipos de processamento sinalizam para descrever três tipos de leitores:

O tipo descendente é o leitor que apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações. [...] faz mais uso do seu conhecimento do que da informação efetivamente dada pelo texto. O segundo tipo de leitor é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que apreende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que, ao contrário do primeiro tipo, não tira conclusões apressadas. É vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante. O terceiro tipo de leitor, o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente (ADAMS; COLLINS apud KATO, 2002, p. 50-51).

Como expõem Koch e Elias (2009), o processo de construção da leitura no modelo interativo não se centra apenas no texto e no leitor, apesar da necessidade dos conhecimentos prévios do leitor no momento da compreensão de um determinado gênero textual. Observa-se que o acesso ao sentido do texto é constatado no processo de interação dos dois tipos de processo, o ascendente e o descendente, com vistas à interação entre os níveis de conhecimentos do usuário da língua, partindo da decifração de sinais gráficos ao conhecimento de mundo desse sujeito.

Nesse sentido, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores passam a serem considerados como sujeitos ativos. Compreendido dessa forma, o processo de leitura/compreensão não é uma simples apreensão. Como aponta Magda Soares, (1998), os educadores precisam reconhecer que:

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 os outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado a escreva. [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixadas em algum lugar, esse analfabeto é, de certo modo, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais da linguagem escrita. (SOARES, 1998, p. 26).

Assim sendo, quando o aluno da EJA chega ou retorna à escola há que se considerar o repertório de conhecimento de mundo já adquirido, através da linguagem, no decorrer de sua vida. Entretanto, é possível que este não tenha adquirido ou esteja, ainda, em processo de

construção acerca dos conhecimentos do sistema linguístico, dos conhecimentos da organização textual e dos conhecimentos de outros meios semióticos.

Kleiman e Moraes (1999) advertem que o ensino da leitura reflete as contradições e incoerências que vêm caracterizando o contexto pedagógico como um todo. E, conseqüentemente, a escola realiza atividades de “leitura” sem entendimento, interpreta-se sem ter lido e os exercícios escolares são propostos sem nenhuma função para a realidade sociocultural, o que dificulta a formação de leitores proficientes.

Por conseguinte, Senna (2010) exprime que as discussões acadêmicas sobre a qualidade da formação do professor encontram-se centralizadas sob dois aspectos relevantes. O primeiro deles refere-se aos aspectos metodológicos relacionados à Didática, a arte de bem programar e transmitir programas escolares. Já o segundo, diz respeito aos aspectos heurísticos, relacionados à conversão da abstração científica em algum conhecimento aplicado, que o professor possa utilizar para torná-la concreta, portanto, acessível ao aluno.

Muitos são os desafios encontrados pelos docentes na Educação Básica, porém, é preciso ressaltar que, em muitos casos, alguns educadores tendem a “culpar” o próprio aluno pelo seu “fracasso”. Uma vez que, nessa perspectiva, surgem as seguintes indagações: De quem é culpa pela falta de domínio da leitura e da escrita pelo aluno? Só o professor de Língua Portuguesa tem a função de ensinar ao aluno a ler e escrever?

3.2 O conceito de leitura nos documentos oficiais

Ao trazer em discussão o conceito sobre leitura nos documentos oficiais, inicialmente, busco discutir as concepções de leitura segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); bem como o desempenho em leitura do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil.

Avaliações em larga escala mostram um país com 16 milhões de analfabetos com quinze anos ou mais e 30 milhões de analfabetos funcionais. Diante desse quadro, estudos realizados pelo INEP revelam o “Mapa do Analfabetismo no Brasil” e, assim como as

avaliações oficiais de leitura, visam à melhoria da qualidade da educação, especificamente no que se refere à leitura.

Ao discutir o uso da leitura, é importante frisar que o contexto da educação contemporânea na cultura grafocêntrica demanda que se compreenda o fenômeno “leitura” com base em conceitos que permitam ao professor definir um processo eficaz de desenvolvimento das habilidades necessárias para a construção de um indivíduo leitor. (SENNA, 1999, p. 23).

Dionísio (2008), com base nas avaliações nacionais (SAEB/Prova Brasil), enfatiza que a escola não pode, simplesmente, criticar tais processos avaliativos, mas, sobretudo, abraçar a oportunidade para redimensionar as ações escolares em relação ao ensino da língua materna frente às exigências desses instrumentos avaliativos em nível nacional. Uma posição assumida por Dionísio (2008), e na qual acredito, é que se a escola não criar as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de leitores, de forma a transitar nos modos de pensamentos como funcionamento da mente, não dará conta de tal propósito educacional, ou seja, os modos de pensamentos (narrativo e científico).

O SAEB e Prova Brasil, propõem, entre outros objetivos, a identificação das capacidades e competências leitoras do aluno. Nesse ínterim, convém ressaltar a inserção social dos sujeitos da EJA no mundo letrado, concomitante com as pesquisas que tratam da competência ou capacidade de agir eficazmente em determinadas situações, a exemplo de Perrenoud (1999), apoiando-se em conhecimentos, sem restringir-se a eles. Tal ideia nos instiga a investigar o ensino na EJA, objetivando focar os instrumentos nacionais avaliativos, acrescidos da reflexão sobre o uso das habilidades e competências leitoras, nas situações reais do cotidiano dos sujeitos sociais dessa modalidade de ensino, seja no espaço escolar ou fora da escola, considerando as especificidades peculiares desses indivíduos.

3.2.1 A leitura nos PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 40) salientam que “o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes”. Nota-se que ao empregar a expressão “trabalho com a leitura” em detrimento de “ato de leitura”, postula-

se que a atividade de leitura configura-se como um processo coletivo e não individual, em que professor, aluno e autor, através do texto, dialogam em busca de possíveis leituras, não havendo a predominância de um desses elementos no processo de leitura. Além disso, a finalidade da atividade é, primeiramente, a formação do leitor e não o seu desenvolvimento (MENEGASSI, 2010), haja vista que é necessário que o aluno passe pelas fases de formação, lendo diferentes textos, até alcançar o desenvolvimento em leitura; momento em que se apropria daquilo que ler, trazendo à sua realidade, realizando inferências, entre outras atividades de letramentos sociais e não apenas o escolar, para a formação do leitor competente.

Destaco, no Quadro 02, os direitos gerais da aprendizagem de Língua Portuguesa, dispostos no documento do PNAIC.

Quadro 02 – Direitos gerais de aprendizagem do PNAIC: Língua Portuguesa

LEITURA	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

Legenda: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar

Fonte: Caderno de formação do Pacto pela Alfabetização (BRASIL, 2012, unidade 1, ano 3, p. 30).

O Quadro 02 indica um modelo de expectativas para um determinado tipo de criança, com ênfase na questão da faixa etária idade “certa”, a contemplar a inserção dos alunos em distintas situações, nas quais ela possa produzir e compreender textos orais e escritos, com diferentes propósitos comunicativos. No entanto, conforme alertam Fagundes e Senna (2015), o desafio colocado para a escola alfabetizar as crianças, definindo como limite o terceiro ano do Ensino Fundamental para que todos os alunos estejam alfabetizados e letrados, incorre em um equívoco, tomando por base “a falta de conhecimento da realidade escolar e dos sujeitos sociais que se encontram nela por parte daqueles que elaboram as diretrizes educativas do país” (FAGUNDES; SENNA, 2015, p. 141).

Nessa direção, observa-se que a definição de textos passados na escola tende a ser formulada com as ideias de agrupamentos dos gêneros textuais para os eventos de letramentos. Porém, considerando como ponto de partida o viés cultural na formação da mente humana (VYGOTSKY, 1993; 1998), tomando como base os trabalhos de Senna (2003), salientando os modos de pensamento (narrativo e científico) no contexto contemporâneo, o uso dos gêneros textuais aparecerão com diferentes formas que tem emergido nas escolas (FAGUNDES; SENNA, 2015).

Sendo assim, pensando nas práticas de leitura na EJA, geralmente torna-se comum a preocupação em selecionar alguns textos a serem levados para os alunos conforme a ideia de trabalhar um amontoado de textos diversificados, partindo de uma ideia já disseminada no Ensino Fundamental regular, derivados de conteúdos de formação continuada – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) cujo caderno – Ano 03/ unidade 05 – intitulado “O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas”. Nesse sentido, cabe enfatizar a relevância dos estudos envolvendo situações em que essa exploração faça sentido, tomando como base teórica as contribuições adotadas por pesquisadores como Bronckart (1999) e Schneuwly e Dolz (2004).

Nesse pressuposto, observa-se que o caderno – Ano 03/ unidade 05 – do PNAIC destinado para o Ensino Fundamental regular apresenta os gêneros textuais com características composicionais, sociodiscursivas e linguísticas relativamente diferentes entre si, na crença que o professor, optando por tal direção, estará contribuindo para que seus alunos realizem diferentes operações de linguagem e se apropriem de diversas práticas de letramento.

Como nos expõe Silva (2012, p. 07-08), atentando-se para a progressão e nas semelhanças (e diferenças) entre os gêneros, conseguiu-se organizá-los em onze grupos, tendo

em vista adotá-los em todas as etapas de escolaridade, sejam realizados estudos sistemáticos, por meio de diferentes formas de organização do trabalho pedagógico (projetos didáticos, sequências didáticas, entre outras) de gêneros pertencentes a estes onze agrupamentos. São eles:

- 1) Textos literários ficcionais São textos voltados para a narrativa de fatos e episódios do mundo imaginário (não real). Entre estes, podemos destacar: contos, lendas, fábulas, crônicas, obras teatrais, novelas e causos.
- 2) Textos do patrimônio oral, poemas e letras de músicas Os textos do patrimônio oral, logo que são produzidos têm autoria, mas, depois, sem um registro escrito, tornam-se anônimos, passando a ser patrimônio das comunidades. São exemplos: as travalínguas, parlendas, quadrinhas, adivinhas, provérbios. Também fazem parte do segundo agrupamento os poemas e as letras de músicas.
- 3) Textos com a finalidade de registrar e analisar as ações humanas individuais e coletivas e contribuir para que as experiências sejam guardadas na memória das pessoas Tais textos analisam e narram situações vivenciadas pelas sociedades, tais como as biografias, testemunhos orais e escritos, obras historiográficas e noticiários.
- 4) Textos com a finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas o conhecimento escolar/científico São textos mais expositivos, que socializam informações, por exemplo, as notas de enciclopédia, os verbetes de dicionário, os seminários orais, os textos didáticos, os relatos de experiências científicas e os textos de divulgação científica.
- 5) Textos com a finalidade de debater temas que suscitam pontos de vista diferentes, buscando o convencimento do outro Com base nos textos do agrupamento 5 os sujeitos exercitam suas capacidades argumentativas. Cartas de reclamação, cartas de leitores, artigos de opinião, editoriais, debates regrados e reportagens são exemplos de textos com tais finalidades.
- 6) Textos com a finalidade de divulgar produtos e/ou serviços - e promover campanhas educativas no setor da publicidade Também aqui a persuasão está presente, mas com a finalidade de fazer o outro adquirir produtos e/ou serviços ou mudar determinados comportamentos. São exemplos: cartazes educativos, anúncios publicitários, placas e faixas.
- 7) Textos com a finalidade de orientar e prescrever formas de realizar atividades diversas ou formas de agir em determinados eventos Fazem parte do grupo sete os chamados textos instrucionais, tais como as receitas, os manuais de uso de eletrodomésticos, as instruções de jogos, as instruções de montagem e os regulamentos.
- 8) Textos com a finalidade de orientar a organização do tempo e do espaço nas atividades individuais e coletivas necessárias à vida em sociedade. São eles: as agendas, os cronogramas, os calendários, os quadros de horários, as folhinhas e os mapas.
- 9) Textos com a finalidade de mediar as ações institucionais. São textos que fazem parte, principalmente, dos espaços de trabalho: os requerimentos, os formulários, os ofícios, os currículos e os avisos.
- 10) Textos epistolares utilizados para as mais diversas finalidades As cartas pessoais, os bilhetes, os e-mails, os telegramas medeiam as relações entre as pessoas, em diferentes tipos de situações de interação.
- 11) Textos não verbais Os textos que não veiculam a linguagem verbal, escrita, tendo, portanto, foco na linguagem não verbal, tais como as histórias em quadrinhos só com imagens, as charges, pinturas, esculturas e algumas placas de trânsito compõem tal agrupamento.

Fonte: Caderno - Ano 03/ Unidade 05 - PNAIC - O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas – Brasília – 2012.

Todavia, o estudo do caderno ora citado, formulado para as demandas escolares voltadas para as crianças, não é possível afirmar que tal agrupamento servirá como modelo pedagógico indicado como adequado para a EJA. As razões dessa inadequação, como já foi discutido na parte introdutória deste estudo recai, considerando a questão de que não estamos falando de um aluno qualquer, mas, sobretudo de um sujeito social que, embora apresente dificuldades de aprendizagem na escola, já acumula experiências com os verdadeiros atos de leitura fora da escola, nos mais diversos contextos como: mundo do trabalho, família, igrejas, bares, feiras livres, rua, enfim, qualquer outro evento de letramento em que os sujeitos sociais transitam na sociedade.

No tocante à grande incidência de referência ao conceito de gênero, Leal e Santana (2015) apontam que há diferenças quanto ao modo de abordar tal conceito. “[...] esses documentos não aprofundam que dizem respeito às reflexões sobre os tipos de relações vivenciadas pelos interlocutores por meio dos textos produzidos” (LEAL; SANTANA, 2015, p. 224). Uma discussão que perpassa inclusive na EJA, quando são levados para a sala de aula alguns modelos de textos para trabalhar a leitura. Afinal, o que se pode compreender sobre a definição de texto?

3.3 Texto: o que é um texto?

De um modo geral, nos momentos da organização dos textos voltados para a EJA, observa-se a ausência ou até mesmo a inadequação de textos para alfabetizar e contribuir para o processo de formação de leitores, o que tem contribuído para os sérios problemas enfrentados nas séries iniciais de alunos em processo de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos. É notório que, dentre as ferramentas de trabalho nas salas de aula, o Livro Didático (LD) é um dos que, geralmente, o professor alfabetizador dispõe como instrumento certo para usar nas práticas leitoras. Cabe ressaltar que, apesar do reconhecimento dessa ferramenta, em muitas situações concretas da sala de aula sempre haverá lacuna entre os textos trazidos pelo LD e a realidade apresentada/diagnosticada em níveis diferenciados de aprendizagem, bem como entre os textos levados para as salas de aula da EJA.

Sendo assim, nas vivências escolares, é perceptível uma tendência nos momentos de pensar a leitura para os alunos inseridos nas séries iniciais, trata-se de categorizar os textos por temáticas, não importando se o aluno sabe ler ou não, mas acentuando as questões correlacionadas aos valores pragmáticos, na crença de que tais temáticas lhes interessam, assim como ao público da EJA. Uma escolha dos textos mais centrados no foco das discussões de cunho ideológico.

Desse modo, pude constatar nos momentos dedicados ao planejamento escolar, a organização de um amontoado de textos para utilização nas turmas em processo de alfabetização, na crença de que tais textos são os únicos constituídos de significados para as suas vidas. Além dessa preocupação, cabe fomentar o debate em torno do que se entende por texto, importando saber que o que caracteriza o texto verbal ou não verbal, escrito ou oral, unidade linguística comunicativa básica, nas diferentes situações comunicativas entre as pessoas, não são palavras soltas nem frases isoladas, mas, sob a forma de textos. Conforme esclarece Bronckart (1999, p. 72), decorre da diversidade de textos uma ação interativa em um determinado grupo social, de modo que “cada produtor individual quando introduz uma espécie de texto, adapta-o a situação de comunicação particular em que se encontra”.

Nesse sentido, pude observar que a definição de texto abarca mais a realidade concreta do aluno da EJA, considerando que tal aluno utiliza-se de outros textos nas suas respectivas ações comunicativas, fora da escola. Para Bronckart (1999), tomando por base o pensamento de Habermas (1987):

A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja maior é de ordem comunicativa e pragmática. É só sob o efeito da confrontação do valor ilocutório das produções dos interlocutores que se estabilizam progressivamente os signos, como formas compartilhadas (ou convencionais) de correspondência entre representações sonoras e representações de entidades do mundo. (BRONCKART, 1999, p. 34).

Diante do exposto, observa-se a atividade de linguagem trazida por Bronckart (1999), contextualizando-a para o mundo dos sujeitos sociais que estão em turmas da EJA. Percebe-se que por trás dos diferentes sujeitos sociais que ocorrem à escola, há evidências que esse aluno, por uma questão da própria sobrevivência na sociedade de cultura letrada, fez uso da linguagem em diversas dimensões comunicativas e nas suas atividades sociais, ou seja, utiliza-se de uma diversidade de textos, conforme as distintas intencionalidades de natureza própria da ação humana.

Dentre os pesquisadores que se dedicaram a essas pesquisas sobre texto no campo da Linguística Textual, recorro aos estudos já realizados por Koch (2003; 2013). Ao tratar sobre a definição de texto, Koch (2013) observa uma evolução de concepções de texto que embasaram os estudos em Linguística Textual, ao perceberem o texto do seguinte ponto de vista:

1. texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
5. texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva);
6. texto como meio específico de realização de comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
7. texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
8. texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional). (KOCH, [2004]2013, p. 12).

Frente aos estudos supracitados em torno de diversos conceitos de texto, Koch (2013) enfatiza que na época do surgimento da Linguística Textual, compreendendo a segunda metade da década de 60 e a primeira metade da década de 70, do século XX, tais estudos, na maioria das vezes, são sustentados pela ideia do conceito de texto a partir do viés da análise transfrástica e/ou da construção de gramática do texto, com ênfase na coesão muitas vezes equiparada à coerência, ambas percebidas como qualidades ou propriedades do texto (KOCH, [2004]2013, p. 13).

Nessa direção, essa autora discorre que na década de 80 do século XX, no campo da Linguística Textual, sob a perspectiva pragmático-enunciativa, amplia-se o conceito de coerência. Desse modo, trata-se de um fenômeno muito mais amplo, visto que se constrói em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional. (KOCH, [2004]2013). No caso de pesquisas brasileiras sobre coesão e coerência textual, encontram-se pesquisadores como Marcuschi (1983); Koch (1987; 1989; 1992); Fávero e Koch (1983), entre outros. Observa-se que além dos aspectos da coesão e coerência do texto, também surgiram pesquisas que trazem uma abordagem centrada nas seguintes questões: informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade

(BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981 apud KOCH, [2004]2013, p. 13). E ainda os fatores associados ao texto, como contextualização, focalização, consistência e relevância.

Com efeito, a partir da década de 90 do século XX, além da atenção dada aos processos de organização global dos textos, também aparecem questões de ordem cognitiva, englobando temas como referenciação; acessamento ao conhecimento prévio; bem como o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita, com destaque aos estudos dos gêneros textuais à luz da perspectiva bakhtiniana. Assim, o estudo dos gêneros passa a ocupar a atenção nas pesquisas associadas ao texto, como é o caso das discussões acerca dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1953).

Além desse estudo, trago algumas contribuições de Bronckart (1999) e de outros pesquisadores que se voltam para a mediação pedagógica. Nesse sentido, ao trazer em pauta a discussão sobre os textos e seu estatuto, Bronckart (1999) reflete, *a priori*, sobre alguns apontamentos teóricos embasados em Saussure, afirmando que:

[...] o sistema da língua não pode ser considerado estável senão em um estado sincrônico dado, por um procedimento metodológico que faça abstração das mudanças que permanentemente o transformam, sob o efeito do tempo e das variações do uso. (BRONCKART, 1999, p. 69).

Nesse sentido, esse autor enfatiza que uma língua natural só pode ser aprendida através das produções verbais que assumem aspectos muito distintos, especialmente por serem articuladas a situações de comunicação muito distintas. É oportuno destacar que essas formas de realização empíricas diversas, Bronckart (1999) denomina de textos.

Ao evidenciar os diferentes níveis de apreensão de textos, Bronckart (1999, p. 71) ressalta “a noção de texto aplicado a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral e escrita”. E, numa perspectiva discursiva, refere-se ao uso de uma diversidade de textos nas diferentes situações comunicativas. Cabe destacar que, segundo esse autor, os textos mudam de características, tendo em vista suas intencionalidades comunicativas.

Diante do exposto, Bronckart (1999, p. 71) procura exemplificar as diferentes situações de comunicação, as quais se utilizam de múltiplas espécies de textos, adaptados a cada contexto social, a exemplo de “um diálogo familiar, uma exposição pedagógica, um pedido de emprego, um artigo de jornal, um romance etc., [...] considerados como textos, de tamanho eventualmente muito diferente, mas dotados de características comuns”. E o interessante nessa discussão é que o autor nos alerta para o fato de que “cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido”,

salientando que a sua estrutura textual revela uma organização do conteúdo referencial. Ou seja, para Bronckart (1999) cada texto consta “de mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna” sobre o seu destinatário. (BRONCKART, 1999, p. 71).

No que diz respeito às “espécies de texto”, cabe assinalar que tal denominação sugere que os textos são frutos de elaboração da atividade humana e, como tais, obviamente, encontram-se associadas “às necessidades, aos interesses de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 1999, p. 72). Assim, tendo em vista os contextos sociais muito distintos e evolutivos, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados “modos de fazer” textos, ou múltiplas espécies de textos. E ao referir-se à diversidade de espécie de textos, Bronckart (1999) sinaliza para o estudo de gênero de texto (ou gênero de discurso).

Bronckart (1999) argumenta se cada texto forma, de fato, uma unidade comunicativa. Para ele, o gênero ao qual um texto pertence jamais pode ser completamente definido por critérios linguísticos, como também somente os múltiplos segmentos que compõem um gênero podem ser reconhecidos e classificados por tais critérios. Nesse sentido, concebe:

[...] chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso. (BRONCKART, 1999, p. 75).

Koch e Elias (2011, p. 13), ao enfatizarem a fala e a escrita, elucidam que “todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza”. Dessa forma, as autoras discorrem que no texto escrito, a coprodução se restringe a consideração daquele para quem se escreve, não ocorrendo participação direta e ativa deste na elaboração da produção textual, devido ao distanciamento entre escritor e leitor. Tal elaboração linguística de texto permite ao produtor mais tempo para o planejamento da atividade escrita.

Ao tratar dos textos orais, ou propriamente do texto falado, Koch e Elias (2011, p. 14) discorrem que eles se diferem “em muitos pontos da escrita: a) pelo próprio fato de ser falada; b) devido às contingências de sua formulação”.

Como diz Orlandi (1996), o contexto é constitutivo do sentido, já que a variação nas condições de produção afeta a construção de sentidos que emergem a partir da interação entre

interlocutores. Então, ler um texto em busca de informações para responder questões pontuais, não possibilita a mesma produção de sentidos que um contexto de leitura em que o leitor busca relações e implicações subjacentes às informações deste mesmo texto.

3.4 O estudo do texto na perspectiva do letramento

Ao postular o estudo do texto na perspectiva do letramento, é oportuno destacar as contribuições de Magda Soares (1998; 2004), ao enfatizar-se a relevância de se alfabetizar letrando, usando os textos que circulam fora da escola. Em sociedades geograficamente distantes, quanto socioeconomicamente e culturalmente, far-se-á necessário reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas, do que da mera decodificação do código do sistema de escrita.

Nesse sentido, Magda Soares (2004) afirma que nos anos de 1980 ocorre simultaneamente a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, acrescidos a outros países como França, Portugal, Estados Unidos e ainda na Inglaterra. E nesse cenário de mudanças, é relevante registrar também, no final de 1970, a proposta de Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de desenvolver o conceito de *literate* para *functionally literate*; e acrescidas a essa amplitude conceitual, que as avaliações em nível internacional, vinculadas ao domínio de competências de leitura e de escrita, fossem além da mera aferição da capacidade de saber ler e escrever.

No que concerne à reinvenção da alfabetização, Magda Soares (2004) destaca a tendência que dominou o ensino da língua escrita não só no Brasil, mas também em vários países, sob a concepção holística da aprendizagem da língua escrita, de que resulta o princípio de que aprender a ler e escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios.

Senna (2005) discute que, uma vez que a alfabetização passara a ser compreendida em associação a práticas de interação social (seja pela construção de textos comunicativamente adequados, seja pela utilização do texto escrito como fonte de leitura de mundo), o comportamento diante do código alfabético passa a ser avaliado sob perspectivas mais rigorosas, das quais resultaria a constatação de que, mesmo entre sujeitos tidos como

alfabetizados, segundo o conceito associada à decodificação, um número significativo permanecia alheio à possibilidade de interagir socialmente através da escrita, sob a condição de analfabeto funcional (SENNA, 2005).

Notadamente, há de considerar que os indivíduos encontram-se imersos em uma sociedade cada vez mais focada na escrita e essa realidade exige de seus falantes saber fazer uso da língua escrita na vida cotidiana, nas diferentes situações sociocomunicativas. Decodificar palavras torna-se insuficiente para garantir a participação efetiva em práticas sociais que envolvem a língua, mas, sobretudo, é de fundamental relevância aprender a usá-la de acordo com as contínuas exigências sociais que cobram de nós determinados ou múltiplos letramentos.

Como define Magda Soares (1998), o termo letramento refere-se às práticas sociais que envolvem o uso da escrita/leitura, nos diferentes usos, funções e efeitos sobre o sujeito e a sociedade de modo geral. Assim, para tal autora,

[...] letramento é o estado ou condição de um indivíduo ou grupo social que exerce, em graus diversos, as práticas de leitura e escrita, participa de eventos que envolvem a leitura/escrita e sofre os efeitos das práticas e eventos de letramento ou letramentos. (SOARES, 1998, p. 38).

Pude observar, portanto, que tais palavras são relevantes para que compreendamos as diferenças entre analfabeto, alfabetizado e letrado. O estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, só recentemente se configurou como uma realidade em nosso contexto social. Com efeito, Bezerra (2010) nos alerta para o fato de que:

Se tem letramento relativo ao contexto discursivo familiar, religioso, profissional e outros, não se pode falar de um sujeito iletrado. Se há tipos diferentes de letramento, só há sujeitos menos ou mais letrados, visto que em algum domínio discursivo ele terá mais práticas de letramento e, em outro menos. (BEZERRA, 2010, p. 42).

Na maioria das definições atuais de letramento, uma ou outra dessas dimensões (individual e social) é priorizada: põe-se ênfase nas habilidades individuais de ler e escrever, ou nos usos, funções e propósitos de língua isenta no contexto social. Nesse sentido, entendemos que o papel da leitura na sociedade de cultura letrada assume, como pensa Magda Soares (1998), critérios adotados pelo censo, em se verificar o número de analfabetos e alfabetizados. Isto porque, durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo

incapaz de escrever o próprio nome, enquanto que, nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?” que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado, ou seja, importa saber se o indivíduo sabe produzir determinado gênero textual, com diferentes intencionalidades discursivas, comunicativas e reais.

No tocante à dimensão individual do letramento, Magda Soares (1998) explica que essa dificuldade de se definir letramento se dá pela exclusão e diversidade das habilidades individuais que podem ser consideradas como constituintes do letramento. No entanto, a autora adverte que, à luz das considerações sobre o grande número de habilidades cognitivas e metacognitivas que constituem a leitura e a escrita, bem como a natureza heterogênea dessas habilidades e aptidões, além da grande variedade de gêneros de escrita a que elas devem ser aplicadas, torna-se difícil formar uma definição consistente de letramento.

No que concerne ao enfoque na perspectiva da dimensão social do letramento, Magda Soares (1998) explica ser essa dimensão mais que um conjunto de habilidades individuais, sendo um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo “funcione” adequadamente em um contexto social, aplica-se o termo letramento funcional ou alfabetização funcional.

No que diz respeito ao letramento na perspectiva freireana, é importante atentar para o fato de que a experiência de vida dos sujeitos sociais da EJA confere a essa modalidade de escolarização básica práticas de letramento como premissa de uma prática contextualizada, numa dimensão social, ou seja, uma prática de letramento capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la.

Frente ao exposto, Freire (1994) concebe o letramento como sendo ou de libertação do homem ou de sua “domesticação”, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e alerta para a sua natureza inerentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social.

Cabe destacar, quanto ao reconhecimento de tais paradigmas de letramento, que os modelos de letramento, segundo Street (1984), comportam diferença entre o modelo autônomo e o modelo ideológico. Nesse entendimento, vê-se que esse pesquisador, ao discorrer acerca do modelo autônomo, assinala que tal modelo pressupõe que há apenas uma forma do letramento ser executado, sendo que essa maneira encontra-se vinculada à ideia de

desenvolvimento, à civilização, à mobilidade social. Já ao modelo ideológico contrapõe o modelo autônomo, por entender as práticas de letramento na diversidade social e cultural.

No modelo autônomo de letramento, a escrita é um produto completo em si mesmo, que não está preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. Assim, seguindo tal orientação, a escola, por legitimar o modelo de letramento com vistas à inserção de grupos pobres e marginalizados, frente ao fracasso escolar, passa a culpar esses sujeitos sociais pelo seu insucesso escolar. Nesse sentido, Signorini (2004) pensa que o “mito do letramento”, ou seja, o escolarizado estará mais bem capacitado do que o não escolarizado para raciocinar/agir/avaliar de forma menos “grosseira”.

Já o modelo ideológico de letramento, proposto por Street (1984), contrapõe-se ao modelo autônomo, por acreditar que, conforme essa concepção, as práticas de letramento seriam histórico-culturais. Vê-se, portanto, que há de se repensar a relação entre letramento(s) e escolarização. Entendo que as práticas e eventos de letramento não ocorrem apenas na escola, mas nas diversas agências de letramento (família, igreja, sindicatos, etc.).

Nesse sentido, pude observar que Barton (1994) concebe o letramento como uma atividade social, descrevendo-o em práticas e eventos sociais. Para esse autor, as práticas de letramento se referem aos padrões culturais de uso da leitura e da escrita em situação específica. Enquanto que os eventos traduzem as atividades específicas nas quais o texto escrito tem uma intencionalidade.

Assim, vale destacar que a concepção de letramento de cunho ideológico, ou seja, as práticas/eventos de leitura não se encontram restritas à escola. Nos estudos de Dionísio (2008), é perceptível o uso do termo letramentos, considerando a existência de vários letramentos, a exemplo do letramento científico, visual, midiático, dentre outros. Atentando-se para os estudos no campo do letramento, nota-se que Bezerra (2010) concorda com Dionísio (2008), para quem o letramento é relativo ao contexto discursivo familiar, escolar, religioso, profissional e outros, não sendo concebido falar de sujeito iletrado.

Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem. (DIONÍSIO, 2008, p. 119).

Com base nesse na ideia dessa autora, entende-se que trabalhar em sala de aula com o uso de texto atentando para recursos como imagens, tabelas e gráficos, objetivando a

compreensão do texto verbal, acrescentando mais informações acerca do tema apresentado, conforme recomenda o documento oficial intitulado “Matriz de Referência de Língua Portuguesa: tópicos e seus descritores – 4ª série/5º ano”. Conforme apresenta:

TÓPICO I – PRÁTICAS DE LEITURA

D6 Localizar informação explícita em um texto.

D7 Inferir informação em um texto.

D8 Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.

D9 Identificar o tema central de um texto.

D10 Distinguir fato de uma opinião.

D11 Interpretar textos não-verbais e textos que articulam elementos verbais e não-verbais.

(PDE/PROVA BRASIL, 2011).

Convém destacar que os alunos da EJA apresentam dificuldades em entender *a priori* a intencionalidade de cada texto. Porém, à medida que se sendo trabalhadas tais dificuldades reveladas pelos alunos, como fruto de ação educativa de mediação entre professor e aluno, numa abordagem sóciointeracionista.

Nesse sentido, ao pensar no texto como unidade comunicativa, Goulart (2010, p. 456) endossa que “a escola deve fazer um grande investimento no trabalho com gêneros secundários, em diálogo com os gêneros primários que marcam os sujeitos, que lhes dão identidade”. Enquanto Senna (2007) transita nos estudos acerca dos textos como abordagem inter/multidisciplinar do letramento e gramáticas mentais (SENNA, 2007).

3.5 A questão dos gêneros textuais

Em uma discussão sobre a possibilidade de se criar uma definição conceitual sobre gêneros textuais/discursivos, observa-se que, Marcuschi (2008); Cristóvão e Nascimento (2008); e Motta-Roth (2008), enfatizam as questões que pesem ao ensino que deva sustentar as práticas pedagógicas quanto ao domínio dos tipos de textos indicados e que o aluno deveria dominar para o conhecimento de uma língua, nos usos situados nos distintos eventos comunicativos. Nesse intuito, recorro às contribuições de Bakhtin (1992); Bronckart (1999; 2003); Schneuwly e Dolz (2004). Destaca-se a necessidade de a escola levar para a sala de aula textos que circulam na esfera escolar e nos contextos extracurriculares, atentando para a formação de sujeitos sociais leitores e escritores (BRONCKART, 1999).

Todavia, apesar de reconhecer os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores citados, também encontro respaldo nos trabalhos de Senna (2005), o qual, além de comungar com os estudos de Bronckart (1999), sinaliza para a proposição suscitada em torno dos sistemas metafóricos. Senna (2005) postula que:

[...] a estabilidade das categorias e protótipos conceituais da cultura científica não se sustenta frente à singularidade dos sistemas simbólicos humanos, especialmente porque estes estão sujeitos a dinâmica do devir, não propriamente controladas por nenhum dos sujeitos individualmente. (SENN, 2005, p. 16).

Nesse entendimento, Senna (2005) reitera o que pode ser denominado de natureza híbrida, constituída por unidades representadas a um modelo representacional, o que Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal. Desse modo,

Cada contexto de mundo, ou cada discurso de mundo, na perspectiva das vozes que emanam como objetividade do contexto, é um enorme vazio de significado, à medida que as categorias significantes estão por se desvelar, ausentes, porém presentes no tempo que não se objetiva juntamente com elas. Sistemas conceituais formam-se e deformam-se a partir das sugestões inferenciais que provocam nos sujeitos intencionalmente motivados a tornar sistema aquilo que meramente se vê como coisa. Não são ilusões ou fenômenos outros de mesma ordem, pois que se instituem a partir de uma objetiva interação com realidades tangíveis. São, isto sim, materialidades subjetivadas, objetivamente determinadas por categorias de mundo subjetivo, simbólico e essencialmente individual. São metáforas que se projetam para o mundo e a ele dão conformidade num universo em que o simbólico prepondera sobre o objetivo. (SENN, 2005, p. 17).

No que diz respeito ao uso de gêneros textuais aplicados ao campo da EJA, como já foi citado no primeiro capítulo, o dilema encontrado nesta etapa de ensino refere-se a uma confusão quanto ao que se deve levar para sala de aula nas séries iniciais para os propósitos do ensino de leitura, com vistas à formação de leitores. Ocorre que há evidências em torno da cultura escolar, na crença equivocada, de que trabalhar com gêneros textuais é, simplesmente, permitir o acesso nas aulas de Língua Portuguesa a uma variedade de gêneros textuais, como fruto de uma definição de gêneros como sendo os únicos textos indicados como legítimos pela cultura acadêmica em detrimento daqueles que os alunos produzem em suas relações interlocutivas fora do contexto escolar.

Diante dos estudos no campo da linguagem (suscitados pelas reflexões dos apontamentos formulados em torno dos estudos teóricos enfatizados por Bakhtin e Bronckart), torna-se fundamental refletirmos tais contribuições teóricas, tendo em vista nesse estudo considerar a linguagem enquanto atividade apropriada da natureza humana.

Os estudos de Bakhtin (1992) indicam que o uso da língua se materializa em forma de enunciados (orais e escritos), comunicados pelos interlocutores desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo, não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua; mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Bakhtin (2003[1992], p. 262) defende que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros de discurso”.

Bronckart (1999, p. 143), apoiado nos estudos de Bakhtin (2003[1992]), reitera que os termos enunciado, enunciação e texto concorrem para designar a unidade fundamental de análise, os gêneros do discurso; mas, às vezes, também como gêneros do texto, e a terminologia usada para seus componentes internos é muito hesitante (linguagem, língua, estilo, discurso). Nesse sentido, esse autor sinaliza que sem aderir completamente à concepção de conjunto proposto por Bakhtin, apresenta o seguinte sistema de equivalências terminológicas:

- as formas e tipos de interação de linguagem e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão mais geral ações de linguagem;
- os gêneros e tipos do discurso, gênero de texto e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de gêneros de textos, os enunciados e/ou textos bakhtinianos podem ser chamados de textos, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma única ação de linguagem ou de enunciados, quando se trata de segmentos de produções verbais do nível da frase;
- as línguas, linguagens e estilos, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão tipos de discurso. (BRONCKART, 1999, p. 142).

Quando Marcuschi (2000) trata de questões referentes à designação gêneros textuais, entende haver uma alusão aos aspectos constitutivos de natureza empírica, sejam intrínsecos ou extrínsecos à língua. Os gêneros textuais surgem na perspectiva da fala e da escrita dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual. Para Marcuschi (2000, p. 03), um ensino que tenha como um dos seus objetivos na aprendizagem da língua portuguesa a exploração dos gêneros textuais nas modalidades de língua falada e escrita, tende a ser mais produtivo, pois permite que os aprendizes consigam se expressar nas mais diversas manifestações às quais sejam expostos.

Com efeito, a noção de tipo textual é tida “para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos,

tempos verbais relações lógicas)” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). O tipo textual se efetiva em diferentes categorias, tais como: descrição, argumentação, exposição e injunção, havendo para cada tipo de texto um elemento central na sua organização.

Desse modo, no texto descritivo, aparece a sequência temporal; no narrativo, a de localização; no expositivo, a de cunho analítico ou explicativo; já no argumentativo, a sequência contrastiva explícita; e, finalmente, para o injuntivo, a de caráter imperativo. Assim, o mesmo gênero textual, a exemplo da reportagem, pode contemplar vários tipos de sequências, ampliando, desse modo, a compreensão das especificidades referentes aos diferentes tipos de texto.

Em relação à expressão domínio discursivo, o qual se encontra atrelado a gêneros e tipos textuais, entendemos que significa a esfera discursiva em que quaisquer discursos acontecem. Nesse sentido, Marcuschi (2002) aponta que a expressão domínio discursivo designa:

[...] uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são de textos nem de discurso, mas propiciam o surgimento de discurso bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, etc. Já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem os vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros que às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas. (MARCUSCHI, 2002, p. 23-4).

Cabe destacar que Marcuschi (2008) defende os gêneros textuais como fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Esse autor reforça que, sendo fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas no cotidiano. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

3.6 O sujeito leitor: os atos que ajuízam o ato de ler fora da escola

O aluno inserido na Educação Básica, em especial na EJA, já participa dos usos sociais da leitura/escrita, antes mesmo de sua inserção na instituição escolar. Dada essa realidade, a escola não pode desconsiderar esse uso social da leitura no cotidiano do aluno e,

considerando o ensino em processo de alfabetização/letramento, em turmas de alfabetização na EJA, entendemos ser mais produtivo levar em consideração uma prática de sala de aula na qual o currículo venha a atender as especificidades dessa demanda escolar, levando em consideração os aspectos motivacionais que derivaram na busca à escola.

Senna (2010) reforça que toda escrita e toda leitura de mundo tem por trás de si, não o domínio de um suporte de expressão, mas um elenco de postulados que definem intenções de leitura e de expressão. O processo de letramento caminha a par e passo das intenções representacionais do aluno e, por este motivo, segue, juntamente com ele, na busca e na análise de suas mídias de expressão. O homem contemporâneo não mais se reduz e não mais deseja reduzir-se a um modelo pré-concebido de representações de mundo. Sua orientação e sua identidade expandiram-se e, com estas, expandiram-se os olhares e os ajuizamentos de mundo.

Ao pensar em diferentes sujeitos sociais que frequentam regularmente a sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja descrição é apontada pelos professores com docência na escolarização inicial em níveis diferenciados de aprendizagem de leitura, evidenciam-se os alunos que já dominam alguns conhecimentos linguísticos da leitura (ler decodificando), como também aqueles que não sabem ler. Tal situação concreta envolvendo os alunos que frequentam as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo os jovens, adultos e idosos a buscarem a escola com o intuito de uma aprendizagem da leitura numa dimensão social, como reforça Macário (2010), uma vez que este alunado, incluso nos grupos de alunos definidos como categoria de análise neste estudo, no seu contexto social fazia uso e sempre dependia da ajuda do outro nas práticas sociais de uso da leitura.

Cumpramos observar que, segundo Macário (2010), a turma expressou o desejo, verbalmente, em querer aprender a fazer uso da leitura em seus contextos sociais, a exemplo de placas de sinalização de trânsito, boleto bancário, aprender a usar caixas eletrônicas para receberem seus proventos etc.. Como também um aluno do sexo masculino, justificou o seu interesse, em aprender a ler, considerando uma necessidade vital, pois esse alegou ter retornado à sala de aula, devido ao momento de renovação de sua carteira de habilitação nacional, no qual foi submetido a um teste de leitura e como não sabia ler passou por constrangimentos, como se pode observar na fala do aluno: “Passei o maior vexame da minha vida, fiquei com uma vergonha danada, que prometi a mim mesmo, que iria aprender a ler”.

O interessante é a constatação da presença assídua em sala de aula do aluno acima citado, todas as noites, de segunda a sexta-feira. Pensando nesta problemática, relacionadas aos motivos motivacionais que instigaram o aluno a procurar a escola para estudar, procurei planejar a rotina de sala de aula, contemplando atividades que despertassem o sentido verdadeiro do encantamento da leitura, numa perspectiva de inclusão social, instigando-os a ler e compreender as características peculiares de cada gênero textual, a exemplo de poesias, cartazes, panfletos, letras de músicas, biografias, entre outras. Um assunto que será posteriormente discutido no próximo capítulo.

Acrescente-se a essa realidade os desafios impostos para os cidadãos na sociedade pós-moderna, em relação ao uso da leitura, em torno dos textos verbais e não verbais nas práticas de letramento, considerando as mudanças ocorridas nas práticas culturais da vida das pessoas no mundo contemporâneo, após as contribuições da internet e das tecnologias da informação (SENNA; CARVALHO, 2015). Ou seja, diante dessas mudanças, defendo que a escola não pode se furtar do seu papel social, enquanto lugar apropriado para a produção de conhecimento, conforme já foi dito no segundo capítulo, através das contribuições de estudos derivados de pesquisadores no campo do currículo, comungando com o pensamento de Doll (1997), correlacionando as demandas escolares na EJA, sendo aplausível pensar em um ensino a ser um sistema aberto, cuja organização curricular permita aproximar do perfil de alunos caracterizados por identidades múltiplas.

3.7 Tipos de juízos leitores: científica e subjetivo (narrativa)

Ao buscar a definição de leitor, dos tipos de juízos leitores, cabe dizer que o conceito da figura modelar do leitor consagrado na cultura da Idade Moderna deriva do desenvolvimento de três tecnologias: o letramento, a gramatização e o método científico que resultam de um projeto de geração de homens civilizados pela Razão (SENNA, 2001, p. 02). Nesse contexto, esse autor indica que a produção textual constitui-se produto de uma tecnologia que também criou o seu leitor.

É relevante, pois, frisar que a criação do perfil do leitor idealizado pela ciência caracteriza-se no campo acadêmico pautado em único tipo de leitor, um sujeito epistêmico

cujos apontamentos teóricos têm por base estabelecer, como fruto da racionalidade moderna, “[...] um dos parâmetros e condutas do método científico, em torno das quais se estabeleceu uma ruptura com o modelo natural de funcionamento da mente” (SENNA, 2001, p. 02). Esse autor endossa que tal representação de leitor é compreendida de “um juízo isento de subjetividade, o método prescreve um exercício de retardamento ilusório da realidade em devir, cujo resultado consiste na sensação de propriedade sobre a existência concreta dos fatos” (SENNA, 2001, p. 02).

Sendo assim, Senna (2001, p. 02), contrapondo-se a tal definição de leitor supracitado, ressalta que o pensamento científico com ênfase no aspecto da atemporalidade do objeto da Razão Moderna, a qual se pode exprimir como inexistência de historicidade, permitindo que se desenvolva a segmentação do mundo em suas propriedades lógicas. Todavia, o autor enfatiza que essa perspectiva científica, traria problemas, resultantes do fato de que, uma vez desconsiderando a relação dos objetos com sua própria história, sua consistência objetiva resumir-se-ia na sequencialidade estritamente lógica que a Razão a ela atribuísse.

Todavia, observa-se que a sociedade, desde o século XX, passa por mudanças significativas na concepção de leitura e escrita. E, notadamente, o perfil de leitor começou a sofrer transformações substantivas somente ao longo da segunda metade do século passado, quando novos recursos de expressão de juízos e de acesso a eles começaram a ser desenvolvidos e banalizados junto ao povo. Desse modo, aparece o hipertexto para atender a necessidade dos produtores textuais contemporâneos, sem prejuízo de sua capacidade de se apropriar deles para fins de análise. O surgimento desta possibilidade veio a determinar uma nova tecnologia e, conseqüentemente, um novo modelo de leitor (SENNA, 2001).

Considerando o caráter individual de cada sujeito leitor, surgem da observação das individualidades em ação, vários tipos de leitura. Cada pessoa tem um jeito particular de ler, seguindo diferentes “métodos”, “hábitos” ou “vícios”; contudo, há procedimentos ou mecanismos uniformes ou que podem ser observados na maioria das atividades de leitura de determinados tipos de sujeitos. Nesse ponto, a partir da observação com sujeitos, teríamos um reconhecimento e um conhecimento teórico e prático, sobre como seriam alguns modelos de leitura.

A formação de sujeitos leitores em contexto de diversidade perpassa, evidentemente, por uma mudança conceitual de “leitura”, a transitar, inclusive, pelos modos de pensamentos. Como assevera Brunel (2002):

Existem dois modos de funcionamento cognitivo, cada um fornecendo diferentes modos de ordenamento de experiência, de construção de realidade. Os dois (embora complementares) são irreduzíveis um ao outro. Esforços para reduzir um modo ao outro ou para ignorar um às custas do outro inevitavelmente deixam de escapar a rica diversidade do pensamento. (BRUNEL, 2002, p. 12).

Notadamente, ao focar os dois modos de funcionamento cognitivo, Brunel (2002, p. 12) advoga que “cada uma das maneiras de conhecimento tem princípios operativos próprios e seus próprios critérios de boa formação. Eles diferem radicalmente em seus procedimentos para verificação”. E o caracteriza como modos de pensamento sendo um denominado como paradigmático ou lógico-científico e narrativo.

Diante das discussões já formuladas acerca do fato de o aluno da EJA pertencer a uma cultura predominantemente oralizada, e tendo em vista os estudos na área da linguística, torna-se oportuno atentar para o fato de que não se mostra possível incluir em um mesmo programa “a fala e a escrita, sem se considerar o fato de constituírem-se dois sistemas representacionais distintos, operados segundo modos de pensamento diferentes” (SENNA, 2011, p. 260). Como já vimos, de acordo com Senna (2011), os modos de pensamento sustentam a maneira pela qual a inteligência humana estabelece seus princípios de interação com o mundo.

No modo narrativo, a organização intelectual do indivíduo ocorre sem planejamento prévio, os modelos abstratos são mais difíceis de serem elaborados; o que importa é o vivido, o momento, a relação do sujeito com as situações reais que enfrenta em sua vida concreta. Em tal modo, os indivíduos, geralmente advindos de culturas de bases orais, formam a sua identidade e desenvolvem ferramentas cognitivas específicas para lidar com o mundo construído à margem da cultura científica.

O mesmo raciocínio embasa os modos de pensamento: o indivíduo se organiza na condição de sujeito a partir dos efeitos causados pela maneira como internalizou as situações vividas. Por sua vez, parece-me muito aceitável que possam existir diferentes maneiras de conviver, entender e interagir com o mundo: um modo de pensamento produzido eminentemente pela cultura oral, o modo narrativo; e o outro produzido pela cultura escrita, que é o modo científico de pensamento. Sendo assim, retomando tal discussão, já sinalizada no primeiro capítulo, devo elucidar que, cada um deles desenvolve no sujeito da aprendizagem características específicas.

Como complemento dessas discussões, proponho a análise do Quadro 03, descrita por Senna (2003), que diferencia bem os dois modos de pensamento:

Quadro 03 – Propriedades dos modos científico e narrativo do pensamento

Modo Narrativo	Modo Científico
Centrado na realidade presente e imediata do mundo;	Centrado na percepção de uma fração da realidade de mundo, de caráter abstrato e simbólico;
Despreza o futuro e dedica pouca atenção à análise do passado;	Privilegia a análise do passado como forma de preparar um mundo melhor;
Opera sob um esquema de atenção multidirecional, projetando-se, ao mesmo tempo, sob diversos focos de atenção;	Opera sob um esquema de atenção concentrada em apenas um foco, desprezando o contexto;
Demanda um esquema psicomotor em constante ação diante do mundo, resultando no privilégio ao movimento e à agitação;	Demanda um esquema psicomotor em repouso diante do foco de atenção, resultando no privilégio ao estático, à calma e ao silêncio;
Privilegia esquemas de ação que se organizam à medida que vão agindo sobre o mundo;	Privilegia esquemas de ação que somente se põem em ação sobre o mundo após planejamento prévio;
Privilegia acordos orais, negociados caso a caso, conforme as relações que se estabelecem a cada contrato;	Privilegia acordos escritos, normatizados e formalizados, não necessariamente controlados por acordos interpessoais;
Centraliza a experiência intelectual no sujeito, caracterizando-a como fenômeno profundamente socioafetivo.	Centraliza a experiência intelectual ao objeto/foco da atenção, caracterizando-a como fenômeno isolado de questões afetivas pessoais.

Fonte: SENNA, 2003, p. 16.

Sendo assim, Senna (2003, p. 11) chama atenção para uma cultura instaurada no âmbito escolar a “condicionar os alunos, tanto ao modo científico, quanto à escrita, à leitura de um mundo escrito (estático e idealizado) e a uma série de outros comportamentos, como a escuta ordenada, a marcha ordenada, o controle do tempo social e biológico etc.”. Assim, vale destacar que o processo de leitura/compreensão não é uma simples apreensão, como já apontava Magda Soares (1998), os educadores precisam reconhecer que:

[...] 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 os outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado a escreva. [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixadas em algum lugar, esse analfabeto é, de certo modo, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais da linguagem escrita. (SOARES, 1998, p. 26).

Nessa perspectiva, quando o aluno da EJA chega ou retorna à escola, há de se considerar o repertório de conhecimento de mundo já adquirido através da linguagem no decorrer de suas vidas. Senna (2003) explicita que para tornar-se um leitor.

[...] de textos de todos os tipos, inclusive os das ciências matemáticas [...] é preciso estar predisposto a mergulhar no texto com o modo científico do pensamento, [...] implica estar predisposto a interagir com aquele pedacinho de mundo através de padrões de comportamento e estratégia cognitivos diferentes das que se empregam no modo narrativo. (SENNA, 2003, p. 19).

O que se observa nessa modalidade de ensino é um tipo de atenção destinada para os diferentes alunos na condição de jovens, adultos, idosos, mais empregada como instrumento para segregar o aluno, colocando-o em turmas, séries denominadas especiais, para incluir ou excluí-lo do processo de aquisição da aprendizagem da leitura/escrita nas práticas pedagógicas. Como compreender o processo brasileiro de educação, basicamente voltado para a alfabetização de pessoas jovens e adultas, se esse mesmo sistema educacional não assegura a aprendizagem das crianças e adolescentes? Após análise da Tabela 03, concluo que existem fatores culturais que interferem sobre os modos de pensamento. O modo de pensamento narrativo é o produzido, tipicamente, pelas culturas onde as tradições orais prevalecem em relação às científicas. Já o científico, é o originado das culturas escritas, onde o modelo de conduta sociocultural é determinado pelos parâmetros cartesianos.

Como os sujeitos de pensamento narrativo operam com base no modo fundamentado nas experiências reais de mundo, portanto, concretas; e sendo a escrita uma ferramenta de caráter meramente artificial, portanto, abstratas, parece-nos que os modos de pensamento nos ajudam a traçar um caminho que relacione o modo do pensamento com os custos na construção da escrita. Por outro lado, Goulart (2010) examina:

Os modos como as pessoas expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. São, portanto, as interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais culturalmente formados. A linguagem tem um papel fundador nesse processo, não só do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos, mas também da construção das suas marcas de pertencimento a determinado(s) grupo(s). (GOULART, 2010, p. 454).

Nesse sentido, essa autora chama atenção para a identidade cultural dos sujeitos e reforça a ideia de pertencimento dos alunos a contextos de pluralidade cultural. O que coloca em questão o modo como a escola lida com a leitura, se essa concepção de leitura possibilita transitar com a diversidade de textos na cultura letrada, como empoderamento da cultura letrada ou como mera legitimação da exclusão entre os sujeitos inseridos nas comunidades populares de predominância de cultura oral.

Diante deste contexto, nota-se que Ferreira e Dias (2005, p. 324) já apontavam que a leitura varia de acordo com o leitor e seus objetivos, sendo concebida como uma atividade afetivo-cognitiva e como prática social. Essas autoras enfatizam que a leitura exige, além de decodificação, memorização, processamento estratégico, ato de internalização e de reelaboração do contexto textual e imediato, o envolvimento afetivo com o objeto leitura.

Como afirma essas autoras:

A leitura também é entendida como prática social, situada, construtiva, dialógica e interativa que envolve a participação ativa do leitor, que se apoia em suas experiências passadas, em seus objetivos de leitura, em seus conhecimentos e ideias prévias, e no texto e contexto para gerar sentidos que se constroem nas várias transações e negociações entre estes, e os seus conhecimentos. (FERREIRA; DIAS, 2005, p. 324).

Cabe ressaltar que essas autoras trazem um olhar para a leitura como prática situada e sinalizam que para o desenvolvimento da compreensão leitora torna-se necessário que o leitor utilize-se de seus conhecimentos prévios, à sua experiência de mundo. Sendo assim, um conhecimento definido como a capacidade de realizar “inferências que podem ser elaboradas tanto a partir das relações entre os elementos do próprio texto, como através das relações entre estes e seu conhecimento prévio (conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, de mundo)”. (FERREIRA; DIAS, 2005, p. 324). Tais autoras salientam ainda que quando o leitor interage com o texto “[...] transmite a ele toda a carga de sua experiência anterior, transformando-o e transformando-se; compreendendo-o e compreendendo-se” (FERREIRA; DIAS, 2005, p. 324).

Assim, o trabalho de leitura na EJA deve considerar as experiências trazidas das práticas de leituras acumuladas dentro do seu grupo social, bem como das informações já assimiladas em sua mente que se estabelece entre os interlocutores fora do âmbito escolar. Isso significa ressaltar que na prática pedagógica torna-se necessário desenvolver no aluno domínios de competências linguísticas que o conduza a transitar em uma pluralidade de discursos, tomando por base que cada texto se define por sua característica situacional. Em outras palavras, todo o ato de linguagem caracteriza-se por uma intencionalidade e se submete a condições particulares, o que exige que o usuário da língua determinadas estratégias de construção textual. (PEREIRA, *et. al*, 2006, p. 42).

Essas formas de observar e compreender a capacidade do leitor de fazer “novas adaptações” dos textos em contexto de comunicação entre os interlocutores são verificadas nos trabalhos de Bronckart (1999), ao trazer a contribuição dos estudos sobre os gêneros discursivos que emergem na esfera social, fora da escola, tomando por base que quando se fala de leitura, é preciso considerar o que é produzido nas/pelas relações entre grupos humanos, em tempos e espaços sociais específicos, variável.

É oportuno destacar que Bronckart (1999) e Senna (2003) discorrem que as ações humanas são intensamente afetadas pelas condições sociais e históricas particulares que

caracterizam os modos de ler, bem como os sentidos que os leitores atribuem. No entanto, Senna (2003) destaca que tal “adaptação” dos textos usados nos eventos de letramentos, decorre da capacidade criadora, da inteligência humana dos sujeitos sociais em criar tais textos, tomando por base que não há uma única maneira de ser, pensar e agir, assim como não há apenas um único modo de pensamento mobilizado por esses sujeitos.

3.8 Algumas considerações

Neste capítulo, pôde-se observar que os esforços despendidos nas pesquisas realizadas pelos estudiosos do campo da leitura, constituem-se de elementos significativos para repensar os conteúdos da formação leitora no contexto da EJA, bem como da formação docente para tal desafio, atentando-se para o uso da diversidade de textos pelos sujeitos sociais fora do âmbito escolar.

Cabe destacar que, embora os autores Bronckart e Senna defendam os “modos de fazer” textos, numa perspectiva discursiva, Senna (2000, p. 04) também alerta para a diversidade de textos partindo das “múltiplas leituras finais para uma única experiência de mundo, os entornos metafóricos feitos através dos juízos que se aplicam em parte à realidade analisada [...] considerando a noção de zona proximal de desenvolvimento”. Essa observação trazida por Senna (2000) vem ao encontro do aluno da EJA, inserido no mundo de cultura oralizada para a cultura escrita, bem como percebe esse aluno como aprendente, e procura compreendê-lo a partir dos estudos da mente, particularmente dos modos de funcionamento do pensamento: narrativo e científico.

Em vista disso, esse autor problematiza que se a escola pretende dialogar com o aluno de cultura oral deve atentar para o fato de que ao legitimar determinados tipos de textos, tidos como os únicos reconhecidos pela comunidade científica, pode correr o risco de não ser (re)conhecida como uma instância produtora de conhecimento, inclusive de leitores e escritores em suas respectivas comunidades sociais. Nesse entendimento, Senna e Carvalho (2015, p. 135) sinalizam para a leitura como prática social, evidenciada “aos contextos de ação dos leitores, às diversas funções que a leitura assume nos mais variados contextos de uso, adequando-se à construção dos saberes de dada comunidade”.

Contudo, vê-se que repensar essa realidade social de negação do direito à educação, a uma demanda social de história de fracasso escolar, de desigualdade social, passa, inclusive, pela formação docente em relação à mudança das práticas escolares, ao ensino da Língua Materna, à possibilidade de dialogar com os atores sociais e buscar, através de práticas de leitura numa perspectiva de letramento, contribuir para a participação cidadã e a inserção social dos sujeitos que acorrem à escola da EJA.

No intuito de aproximar a teoria das questões práticas da sala de aula da EJA, tomando por base os alunos caracterizados por uma situação de níveis diferenciados de aprendizagem no campo da leitura, proponho discutir, no próximo capítulo, as questões voltadas para as estratégias de leitura a incluir todos os alunos inseridos em uma única turma de escolarização inicial do Ensino Fundamental desta etapa de ensino.

4 A LEITURA E A PRÁTICA DOCENTE NA EJA

Analiso, neste capítulo, a minha prática escolar, no que diz respeito às ações didáticas voltadas para o ensino de leitura no contexto das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir do referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores, sustentado pelas contribuições de pesquisas já desenvolvidas por diversos pesquisadores a auxiliar-me a compreender o meu objeto de estudo, tais como: Vygotsky; Bruner [1986]2003); Senna (1999; 2003; 2010; 2014); Bronckart (1999); Zabala (1998); Charlot (2006; 2013); Freitas e Cavalcante (2014); Laffin(2007); Orlandi (1996; 1998; 2001; 2012); Geraldi (1984;1996; 2011; 2013); Ferreira e Dias (2005); Dayrell (2013); Macário (2014), entre outros.

Nesse intento, ressalto que as asserções postuladas neste estudo refletem um conhecimento obtido ao longo da minha atuação nesta etapa de ensino, procurando alfabetizar os meus alunos e, por conseguinte, da aplicação de ações didáticas como fruto do planejamento, auxiliando os meus alunos, quanto ao processo da aprendizagem da competência leitora, a transitarem de forma bem sucedida na leitura de textos que circulam no âmbito escolar e fora deste.

Devo ressaltar que, por considerar a minha experiência docente na Educação Básica, resultantes das turmas de escolarização inicial, convivendo com alunos caracterizados por uma variedade geracional e etária, bem como considerando o perfil de leitores nelas inclusos, como já pontuei na parte introdutória, considero de fundamental relevância que o professor busque o planejamento de atividades escolares que se voltem para a leitura de textos com representação de sentidos para a vida dos alunos nas práticas de cultura letradas.

Nesse universo, observo que a organização de atividades pedagógicas, retomando um aspecto de fundamental relevância na relação entre leitor e leituras, conforme já explicitado no capítulo anterior, implica no agir comunicativo que estabelece uma relação reflexiva diante do mundo e entre os diversos interlocutores, conforme teorizado por Habermas (1987 apud BRONCKART, 1999, p. 32), vinculada à teoria da ação comunicativa. Tal teoria, por levar em consideração a ação de linguagem como fruto da natureza humana reforça a necessidade do professor ao lidar com alunos que já fazem uso de uma diversidade de textos (orais ou

escritos) em suas atividades cotidianas, além dos textos acadêmicos na esfera escolar, indicados no planejamento para as turmas da EJA.

Todavia, ao pensar no planejamento das turmas desta modalidade de ensino, considero de fundamental importância para o meu objeto de estudo os aspectos concernentes ao ensino de leitura na EJA, bem como à compreensão dos modos de funcionamento da mente, já pontuados na introdução e no terceiro capítulo, partindo das perspectivas de Bruner ([1986]2003) e Senna (2003). Entendo que, ao tratar sobre leitura na escola da EJA, faz-se oportuno chamar a atenção para o modo de pensamento que o aluno executa no processo de compreensão leitora dos textos enfocados nas aulas de leituras.

Minha experiência enquanto docente e pesquisadora no campo da EJA, portanto, possibilitou-me optar pela realização do planejamento das aulas de leitura que atentasse para a diversidade cultural existente entre alunos de diferentes faixas etárias, ressaltando os saberes destes como protagonistas de sua própria história, endossando o que sintetiza Charlot (2006), no que concerne às relações dos alunos com a escola e com o saber, e reforçando a ideia de um sujeito singular da sua história, bem como as atividades que ele concretiza.

Ao pensar nos aspectos citados por Oliveira (1999), e focada no viés pedagógico de modo a assegurar um ensino capaz de oferecer ao alunado pertencente à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, procurei investir no planejamento das minhas aulas. Observei que “qualquer tipo de aula” voltado para o aprendizado da leitura, deveria ser tratado com a participação do alunado, buscando conhecer as narrativas de histórias de vida deles, no intuito de oferecer um espaço de produção de conhecimento.

No tocante à formulação do planejamento, devo ressaltar que a questão da diversidade etária e geracional citada por Senna (2014) na introdução contribuiu para a minha pesquisa, por levantar um problema com o qual já me identificava. Desse modo, através desse autor, pude olhar para o aluno na EJA como um sujeito leitor, e como resultado de uma ação reflexiva, na condição de agente de letramento, no tange à formação docente, considero de fundamental importância no ato do planejamento que o professor possa se desvincular dessa ideia equivocada disseminada na cultura escola de “ver alunos e não enxergar pessoas” (SENNA, 2014). Corroborando com o pensamento desse autor, saliento que os alunos de escolarização inicial, que pude acompanhar cotidianamente na sala de aula, dispõem de uma capacidade de compreensão leitora, apesar de revelarem dificuldades de aprendizagem.

Pude averiguar as interações interlocutivas entre professor e aluno, e ainda as relações interpessoais entre os próprios alunos. Segundo dados gerados por pesquisas anteriormente aplicadas, constatei que o aluno na condição de um sujeito social fora da escola consegue fazer uso da leitura nas diferentes situações interacionais, utilizando-se, inclusive, de gêneros digitais, como é o caso das redes sociais, do uso de aplicativos através de uso de mídias móveis, de celulares, entre outros. E que diz em sala de aula: “ah, professora, eu penso e olho as pessoas fazendo e como eu não sei ler, mas sei falar, uso a fala para resolver o meu problema” (verbalização de aluno em contexto de sala de aula).

Nesse intento, pude repensar e reformular o planejamento pedagógico voltado para os alunos inseridos nessas turmas da EJA, cujo perfil encontrava-se em situação de diversidade e nas quais os discentes precisavam aprender a ler, tendo em vista o aprimoramento do uso da leitura nas diferentes práticas sociais, dentro e fora do espaço escolar, como prática de linguagem situada. É interessante ressaltar, conforme já argumentei no terceiro capítulo, que a leitura varia de acordo com o leitor e seus objetivos, sendo concebida como uma atividade afetivo-cognitiva e como prática social (FERREIRA; DIAS, 2005, p. 324).

Nesse sentido, torna-se necessário o reconhecimento por parte do professor de que os alunos da EJA, por configurarem um público de faixa etária distinta (jovens, adultos, idosos), também aprendem de maneira diferenciada. Além disso, convém considerar que esses alunos são sujeitos sociais e que, apesar de apresentarem problemas de aprendizagem, também são leitores. Tais pressupostos revelam o desafio do professor em procurar alternativas pedagógicas que possam incluir “todos” os alunos caracterizados por ritmos e níveis de aprendizagem diversos.

Neste estudo, as discussões estão correlacionadas ao campo pedagógico e focalizam a elaboração de estratégias de ensino de leitura na EJA, sendo sustentadas e consolidadas pelo acúmulo das ações efetivadas no interior escolar, enquanto professora das séries iniciais de Ensino Fundamental na Educação Básica. Fundamentam-se ainda nos relatos de experiências empíricas resultantes de pesquisas desenvolvidas previamente por Macário (2010; 2011; 2012; 2014; 2015; 2016), na condição de pesquisadora no campo de conhecimento do referido segmento de ensino.

Assim, no papel de professora-pesquisadora, pude constatar que tais investigações oportunizaram-me criar diversas situações didáticas junto ao alunado entre 15 e 70 anos, apreendendo a temática sobre a formação de leitores no contexto da EJA. No entorno dessas

situações de sala de aula, desenvolvi uma ação de intervenção pedagógica com vistas a envolver tal alunado nas ações de mediação focadas na compreensão dos textos usados nas aulas de leitura. Sendo assim, frente aos problemas detectados em sala de aula, associados à dificuldade dos discentes em aprender a ler, e fazendo uso de práticas de letramentos evidenciadas dentro e fora da esfera escolar, pude alcançar resultados exitosos, no que tange à contribuição para a formação de leitores⁵ (MACÁRIO, 2014).

Na tentativa de aproximação dos conhecimentos teóricos à prática escolar na EJA, busquei fazer uso de textos a partir dos quais pudesse reunir “todos” os alunos em uma única atividade de compreensão leitora, o que só foi possível em virtude dos dados levantados pelas pesquisas já concretizadas por Macário (2010; 2011; 2012; 2014; 2015; 2016). Tais pesquisas permitiram o entrelaçamento entre a teoria e a prática, apresentando resultados positivos para o contexto da EJA, uma vez que sinalizam para o trato com os diferentes alunos em situação de diversidade cultural e geracional, mobilizados pelos sentidos da leitura dos textos para a sua sobrevivência na sociedade de cultura letrada.

Desse modo, munida de uma produção de conhecimento relacionada ao universo do alunado com ênfase no ensino de leitura, pude acompanhar as ações interlocutivas emergidas entre professor e aluno durante as aulas, e ainda entre os próprios alunos, concernentes aos sentidos que a leitura e o uso de variados textos passaram a representar em suas vidas. Compartilho de uma experiência empírica de sala de aula em torno das práticas de leitura a procurar alfabetizá-los e poder contribuir para o processo de desenvolvimento de sujeitos leitores.

Nessas ações escolares, voltadas para o aprendizado da leitura, procurei tecer o desdobramento das discussões propostas neste capítulo, tomando como elemento fundamental a análise dos dados obtidos como fruto de acompanhamento de alunos inseridos em turmas da EJA ao longo do meu percurso profissional na docência nessas turmas a buscar ensinar o meu aluno a ler.

No entorno dessas atividades docentes, enfatizo que sempre atentei para o trabalho com o texto, buscando adaptá-lo para a minha sala de aula. A cada ano letivo que se iniciava, observava que alguns alunos, por encontrar-se no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano),

⁵ MACÁRIO, R. O. Práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos: a revista como possibilidade de formação do leitor crítico. Dissertação de mestrado profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, área de concentração Práticas de leitura e produção textual; do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

obrigatoriamente, permaneciam na mesma turma e, conseqüentemente, estudando com a mesma professora do ano anterior. Essa realidade desencadeou um cenário de inquietações quanto à seleção dos textos a serem estudados em sala de aula, de maneira que o aluno pudesse interagir e passasse a ver sentidos na forma como conduzia a aula como fruto dos redimensionamentos de planejamentos e atividades desenvolvidas nas práticas de leitura.

Tais inquietações levavam-me a pensar em novos textos e metodologias de ensino, para que pudesse alcançar esses alunos e auxiliá-los em seu processo de desenvolvimento leitor. Ocorre que o fato de alguns alunos serem “forçados” a conviver com a mesma professora, tendo em vista ainda estarem sendo alfabetizados, faz com que eles enfrentem problemas relativos ao acompanhamento das turmas nas quais são inseridos (4º e 5º ano).

Outro aspecto que pude observar em relação ao desenvolvimento de atividades de compreensão leitora, nas turmas do 4º ao 5º ano, é que a ação docente centrava-se no ensino de leitura focado nos aspectos gramaticais trazidos pelo Livro Didático (LD) de Língua Portuguesa, revelando o desconhecimento do professor de que os alunos se encontravam em processo de alfabetização, o que resultava na reprovação desses alunos, e mesmo no abandono escolar. A verdade é que, apesar de falar de ensino, há uma tendência do professor em levar ao aluno um amontoado de conteúdos escolares, na crença de estar preparando para o segundo segmento (6º ao 9º ano). Mediante o fato de que os discentes não conseguiam acompanhar a dinâmica da sala de aula, cujo foco estava mais centrado na disseminação dos conteúdos, se fez necessário pensar nesse público que enfrentava problemas de adaptação escolar nas turmas de 4º e 5º ano e que passava a frequentar a minha sala de aula com alunos do 1º ao 5º ano.

Nesse sentido, foi possível notar a predominância da perspectiva tradicional no ensino de leitura, no que diz respeito à preparação dos alunos para o segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ano). A ênfase na disseminação dos conteúdos escolares, envolvendo, principalmente, os de Matemática e de Língua portuguesa, com a conotação de “preparar” os alunos para o 6º ano, desencadeava nesses alunos um sentimento de medo, de receio. Considerando que se ouvia repetidamente por parte da professora “se não estiverem preparados, não serão aprovados”, muitos alunos desistiam de estudar e, conseqüentemente, de concluir a escolarização de Ensino Fundamental, por se sentirem incapazes de frequentar a referida etapa de ensino. Esse sentimento de incapacidade acabava por provocar a desistência de alguns alunos no 4º bimestre, ou seja, no término do ano letivo.

Nesse cenário, muitos alunos desistiam e retornavam para a minha sala de aula, resultando na presença simultânea de alunos que já sabiam ler e de novatos na turma e na série, estes advindos de outras escolas ou que jamais estudaram. No momento em que esse aluno, que deveria estudar em uma turma mais adiantada, desiste pela razão de não apresentar os domínios cognitivos apropriados para a sua permanência nessa sala de aula, colocava o desafio de repensar os textos utilizados, tendo em vista que esses alunos retornariam no ano seguinte, procurando o desenvolvimento de práticas de leitura que contribuíssem para o desenvolvimento de sujeitos leitores.

Pensando em práticas de leitura coerentes com tal realidade, e a fim de contribuir para um desempenho do alunado, percebi que seria inviável para os propósitos indicados de um ensino a favorecer o aprendizado de leitura, trabalhar simultaneamente vários textos, pelo fato de que a categoria de alunos definidos na pesquisa exigiria atenção e uma vez que, na condição de professora alfabetizadora, teria dificuldade em atendê-los em suas especificidades singulares, no que diz respeito ao nível e ritmo de aprendizagem apresentado nas atividades voltadas à leitura.

A partir das dificuldades observadas no atendimento individualizado para cada aluno e das minhas limitações enquanto docente procurei a valorização da possibilidade de emprego de um único texto para cada atividade planejada, de maneira a ajudar os alunos focalizados neste estudo, levando-os a participarem ativamente no decorrer das aulas. Tal procedimento didático consistia estabelecer uma interlocução entre os múltiplos alunos predominantemente pertencentes a contextos culturais distintos, que passaram a frequentar as turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental na EJA. No interior das situações escolares vivenciadas ao longo da minha atuação docente na escola pública, conforme já enfatizei no *corpus* deste estudo, sempre busquei elaborar estratégias de ensino de leitura que se propusessem ao objetivo principal de aproximar o meu aluno das aulas e auxiliá-lo para o seu avanço na aprendizagem da leitura.

Essa preocupação com o ensino de leitura nesta etapa de ensino, evidenciada na introdução deste estudo, decorreu da característica que se configurou tal realidade escolar, em virtude da presença de uma diversidade de alunos em uma mesma turma, apresentando um perfil cognitivo de um alunado compreendendo uma variação etária, já citada anteriormente, com revelação de múltiplos níveis e ritmos de aprendizagem e que cabe ao professor criar

caminhos possíveis para ensiná-los a Língua Materna, no que concerne aos domínios das capacidades linguísticas da leitura.

Ao procurar esse modo de conduzir o ensino de leitura, reforço que não me refiro a uma ação de fácil execução, por levar em consideração, sobretudo, as incertezas geradas pelo próprio perfil do alunado da EJA. Um desafio apontado pela constatação de que o aluno, incluso nesta etapa de ensino, nem sempre aceita a atividade de leitura proposta pelo professor. É importante ressaltar que, caso o aluno não atribua sentido para o texto usado, obviamente, terá dificuldade para concluir tal atividade. Nas atividades voltadas para a leitura é interessante que aluno mobilize os sentidos para estudar o texto selecionado em cada aula de leitura. Essa caminhada, enveredada pelas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA, permitiu a mobilização de vários procedimentos para poder alcançar resultados satisfatórios, quanto ao uso dos textos nos eventos de letramentos englobando o grupo de alunos que revelavam diferentes ritmos e níveis de aprendizagem citados como categoria de alunos desta tese.

Sendo assim, procurei no decorrer do processo de elaboração do trabalho de mediação pedagógica incluir as atividades de leituras que me auxiliassem na aproximação dos meus alunos, buscando compreender a relação do texto e os múltiplos sentidos que o alunado buscava agregar para tais ações como parte constitutiva da leitura de qualidade. Nessas ações de mediação pedagógica, busquei organizar o estudo com textos contemplando os diferentes graus de complexidade, tendo em vista não se tornar uma atividade meramente mecânica de execução de exercícios de compreensão leitora, utilizando-se de uma estratégia de leitura a localizar as informações explícitas em um texto, o que é comum nos livros didáticos.

Nesse intento, preocupava-me em disponibilizar ao alunado o acesso a um material impresso, buscando adequá-lo à realidade observada, quanto à presença de alguns alunos que deveriam usar óculos e que, por questões de ausência de recursos financeiros para adquiri-lo, deixavam de usá-lo. Uma realidade que prejudicava a leitura dos textos/gêneros textuais trazidos pelos livros didáticos. Tal problema, detectado no âmbito escolar, instigava-me a adotar algumas providências antes de disponibilizar o texto que pretendia usar nas aulas de leitura, sobretudo, pelo fato de estar lidando com alunos em processo de alfabetização. Desse modo, ao selecionar o tipo de texto a ser levado à sala de aula, tinha o cuidado com a qualidade de impressão destes textos, principalmente, considerando a formatação destes textos, tornando-os legíveis para o alunado que sentia dificuldade em ler no horário noturno.

Frente a essa realidade, há de considerar no ensino de leitura uma preocupação que, no contexto da sala de aula, está relacionada à questão da saúde ocular dos alunos. Embora esse tema não seja alvo da minha pesquisa, considerarei relevante salientar esse aspecto, visto que tal problema abarca os alunos inseridos nas diferentes modalidades de ensino, desde a educação infantil aos alunos jovens, adultos e idosos no espaço escolar, conseqüentemente, não se está falando de um problema de saúde visual restrito à EJA. No entanto, ressalto que, considerando as minhas experiências escolares neste contexto escolar, entre os problemas oculares que comumente passava a observar entre os alunos, pude constatar que é preciso saber lidar com alunos que apresentam um problema de saúde ocular denominado presbiopia⁶. Conforme chama a atenção o documento oficial do Programa Saúde na Escola (PSE), um dado preocupante é que o problema de saúde visual não se encontra restrito aos alunos da EJA, mas também aos estudantes nas demais modalidades de ensino. De acordo com esse documento,

[...] Estima-se que cerca de 20% de crianças em idade escolar apresentem dificuldades visuais não corrigidas e em cada mil educandos do ensino fundamental, cem são portadores de erros de refração, necessitando de óculos para a correção de hipermetropia, miopia e astigmatismo e para os educandos da Educação de Jovens e adultos o agravo mais recorrente é presbiopia. (BRASIL, 2016, p. 12).

Assim, procurava melhorar a visualização dos textos, ampliando a fonte e modificando o formato das letras. E na tentativa de superar os problemas de compreensão leitora por parte desse alunado, sempre tive o cuidado com a qualidade do material levado para as aulas destinadas à leitura, buscando possibilitar espaços de discussão nas diferentes situações de interlocução em sala de aula, na perspectiva da formação de leitores à luz da inclusão social.

Convém ressaltar que, neste capítulo, procuro problematizar o objeto de estudo desta tese, relativo a uma temática sobre a qual já vinha pesquisando ao longo da minha atuação docente na EJA, em uma instituição escolar pertencente à Rede Pública de ensino de Campina Grande-PB. Tal percurso enveredado na pesquisa tinha como alvo fundamental a aplicação de estratégias voltadas para o ensino de leitura na perspectiva do desenvolvimento de leitores,

⁶ Com base nos Cadernos temáticos do PSE – Saúde Ocular, compartilho a definição do termo Presbiopia, relacionado a um tipo de problema de saúde ocular. Popularmente conhecida como “vista cansada”, a presbiopia é universal, acometendo geralmente as pessoas com mais de 40 anos de idade. Ocorre pela perda progressiva da capacidade de focalização do cristalino, fazendo parte do processo de envelhecimento natural do ser humano. O sintoma é a perda progressiva da visão para perto e necessita ser corrigida com óculos. (BRASIL, 2016, p. 12).

partindo do uso de gêneros textuais no interior das práticas culturais nas quais esses alunos estão envolvidos na sociedade de cultura letrada.

Devo salientar que, mediante uma incursão realizada nesta tese, em torno de uma pesquisa do tipo bibliográfica e documental, conforme disposto na parte introdutória deste estudo, pude realizar um esforço acadêmico na tentativa de, finalmente, montar um panorama com vistas ao cumprimento dos objetivos específicos propostos, tais como: discutir o conceito de formação de leitor aplicado no planejamento docente de práticas de leitura em EJA; analisar o processo de planejamento e aplicação de estratégias de leitura à prática de ensino de um texto em turmas de EJA.

Diante do exposto, considero que não basta haver um construto teórico consistente, mas é preciso que todas as proposições teórico-metodológicas estejam referenciadas, de alguma forma, através de uma experiência prática que lhes confira validade e operacionalidade, sem o que os resultados podem ser desastrosos, como efetivamente têm sido. Sendo assim, refletindo sobre a questão da teoria e da prática, Giusta (1985) aponta:

Essa cisão entre subjetividade e objetividade nada mais é que o reflexo da divisão social do trabalho, da separação entre o fazer e o pensar, da prática e a teoria. E, nesses casos, assiste-se a uma supervalorização da teoria, porque, sendo aquela que sabe, tem o direito de comandar a prática. E esta, como ignorante, nada mais resta do que obedece à teoria (GIUSTA, 1985, p. 28).

Frente a tais reflexões, existentes entre a relação teoria e prática, pude perceber uma questão que sempre surpreende aqueles que se debruçam sobre propostas teórico-metodológicas para o ensino da Língua Materna em contextos da EJA. Notadamente, há de se perceber um impasse metodológico nessa área, considerando uma lacuna de estudos nos campos da Linguística, da Pedagogia e das Políticas Educacionais a avançarem nas questões da aprendizagem da leitura que se presta à formação de sujeitos leitores, os quais aparecem claramente nos estudos realizados por Freitas e Cavalcante (2014), citados no primeiro capítulo, cuja contribuição sinaliza para uma realidade escolar de que o professor mantém práticas de leituras no interior da sala de aula das séries iniciais desta etapa de ensino com dificuldades, haja vista apresentarem uma formação docente mais voltada para um público infantil.

Nesse cenário, colocados os desafios da escola em assegurar ao aluno em situação de insucesso escolar, lanço mão da análise de dados de pesquisas realizadas anteriormente (MACÁRIO, 2010; 2012; 2014; 2015) em torno das práticas de letramento, fazendo uso de

uma diversidade de gêneros textuais, tendo em vista suprir uma lacuna existente nos momentos de planejamento, de maneira a assegurar aos estudantes em processo de alfabetização intervenções pedagógicas a contribuir para o aprendizado da língua escrita e, mais especificamente, das capacidades linguísticas associadas à leitura.

Pensando na possibilidade da elaboração de estratégias de ensino de leitura, e enfatizando o propósito de agregar os alunos em torno de um único texto, reforço a necessidade pontual do professor, o qual deve buscar lançar mão de atividades sistemáticas e planejadas de leitura de textos com representação de sentidos para o alunado, de modo que o processo de mediação e intervenção pedagógica deve levar em consideração um problema já observado no universo da escolarização inicial na EJA e que não pode ser desconsiderado em relação das dificuldades do professor dada aos alunos apresentando “diversos ritmos de aprendizagem, em termos de apropriação do conhecimento” (LAFFIN, 2007, p. 171), no que concerne à elaboração de atividades para atender os casos específicos dos alunos caracterizados por uma variedade étnica e cultural enfocados anteriormente na introdução e no primeiro capítulo.

No entanto, reitero que o fato do alunado encontrar-se em ritmos e níveis diferenciados de aprendizagem não significa dizer que esse aluno é impossibilitado do acesso aos conteúdos escolares, conforme argumentei anteriormente no segundo capítulo, no que pese o debate instaurado na escola quanto ao perfil do aluno almejado pela cultura escolar, capaz de ensinar os conteúdos escolares. Essa ideia de aluno “pronto”, disseminado, postulado pela abstração universal do conceito de aluno, revela dificuldades para o professor com atuação na EJA.

Ao valorizar o ensino dos conteúdos escolares, acreditando no papel social que a escola representa para a vida intelectual desses alunos inclusos nas turmas dos anos iniciais (1º ao 5º ano), na modalidade de ensino supracitada, devo elucidar que, parto do princípio de que o alunado que ocorre à escola, não a procura por acaso, mas, acentuando a sua relevância no seu desenvolvimento intelectual. A prova disso é que muitos alunos que chegam à sala de aula, já dito na seção 3.6 do capítulo anterior, atrelado ao desejo de um aluno em situação do uso da leitura, onde fazia necessário, além da concepção de mera decodificação, numa dimensão social, ao buscar renovar a sua carteira de habilitação (CNH) e querer aprender a ler “Passei o maior vexame da minha vida, fiquei com uma vergonha danada, que prometi a mim

mesmo, que iria aprender a ler” (Aluno das turmas de séries iniciais no Ensino Fundamental na EJA).

Nesse sentido, ao pensar no texto como unidade comunicativa, Goulart (2010, p. 456) endossa que “a escola deve fazer um grande investimento no trabalho com gêneros secundários, em diálogo com os gêneros primários que marcam os sujeitos, que lhes dão identidade”. Enquanto Senna (2007) transita nos estudos acerca dos textos como abordagem inter/multidisciplinar do letramento e gramáticas mentais (SENNA, 2007).

Como consequência, os momentos de planejamentos pautados em modos já prontos, encaminhados para o docente nas séries iniciais, não contribuem para o desenvolvimento intelectual do aluno, uma vez que o contato com um amontoado de conteúdos que não façam sentido para esse aluno resultará no abandono da escola.

Essa situação de sala de aula impõe ao professor repensar suas práticas pedagógicas, de modo a assegurar o ensino da Língua Materna, especificamente, no que se refere à maneira de ensinar e de aprender as habilidades e procedimentos de leitura para todos os alunos jovens, adultos e idosos; cujo olhar focado nas ações escolares em torno de um único texto permita ao aluno avançar conforme seu desenvolvimento cognitivo. Portanto, essa iniciativa sugere que a partir de um único texto o professor pode gerenciar e acompanhar o grupo de alunos na atividade de leitura e, por conseguinte, contribuir para o aprendizado de diferentes alunos, sem necessariamente excluí-los do sistema escolar.

Devo elucidar que ensinar nesta etapa de ensino não é simplesmente estar na sala de aula, como uma presença física, mas refletir as condições e os modos de ensinar e aprender. Nesse intuito, torna-se pertinente ressaltar que, além de acolher os diferentes sujeitos sociais na escola, é necessário voltar-se para a questão apresentada nesta tese, em se tratando de “como” assegurar na prática pedagógica cotidiana a utilização de instrumentos necessários para o avanço do aluno em seu processo educativo de aprendizagem da Língua Materna.

Diante do exposto, pude pensar a formulação de uma proposta pedagógica para tal contexto escolar, considerando o grupo de diversidade geracional e etário que, embora considerados grupos diferentes, reunidos em uma única sala de aula apresentam o seguinte perfil: existem os que não escrevem, mas leem; os que escrevem, mas não leem; e ainda os que nem escrevem e nem leem. Ao identificar tal categoria de alunos, apesar de reconhecer que a escrita é dissociada da leitura, voltei-me especialmente para as questões da leitura.

Posso elucidar que o interesse em apontar os três grupos de alunos encontrados no contexto das turmas de escolarização em processo de alfabetização, advém de um quadro de observações de sala de aula, enquanto professora das turmas citadas, envolvendo as práticas de leitura cuja metodologia aplicada buscava fazer uso de atividades diversificadas. Ou seja, em uma mesma aula, junto aos estudantes com níveis diferenciados de aprendizagem, pude averiguar uma tendência disseminada na cultura escolar de que o professor daria conta dos desafios de aprendizagem e acompanharia todos os alunos simultaneamente, inseridos nas turmas dos anos iniciais de Ensino Fundamental, pela valorização do uso de atividades diversificadas na crença de que agindo dessa maneira, os alunos progrediriam.

É importante salientar que na prática escolar isso não se sustenta, tendo em vista que algum aluno ficará de fora do atendimento individualizado, haja vista a presença de alunos com múltiplas dificuldades de aprendizagem. Pude constatar que os dados gerados por pesquisas recentes (MACÁRIO, 2014) refletem para a situação de sala de aula relacionada ao ensino de leitura, de modo que é impossível prever e atender à imensa diversidade de sujeitos escolares em uma classe de EJA.

A crítica recai, portanto, que não basta o professor organizar a mediação pedagógica de sala de aula junto a esse alunado, fazendo uso de atividades diversificadas com os grupos de alunos ora citados, mas por considerar a aproximação do professor e os grupos citados como alvo nesta pesquisa durante as interações interlocutivas no interior escolar, da valorização para cada atividade de leitura com “todos” os alunos a partir de um único texto. Também não se trata de dizer que o professor, para cada aula de leitura, permanecerá o tempo todo fazendo uso de um único texto, mas de mediar intervenções pedagógicas, de maneira que os diferentes alunos com ritmos e níveis de aprendizagem possam participar ativamente e, posteriormente, integrá-los nas atividades propostas para cada aula de leitura.

Nessa perspectiva, a sala de aula passa a ser um palco de um universo de alunos com ritmos diferenciados de aprendizagem, restando ao professor se “virar”. Essa realidade de sala de aula no contexto da EJA aponta para o fato de que a escola, além de incluir os múltiplos alunos, categorizados na sua maioria por uma diversidade de identidades culturais, geracionais, étnico-raciais, de gênero, oriundo do espaço rural/urbano, de inserção no mundo do trabalho, de trajetórias e expectativas motivacionais; precisa lançar-se ao desafio de, além de alfabetizar, focalizar o desenvolvimento de sujeitos sociais leitores para o atendimento das capacidades e habilidades exigidas na contemporaneidade.

Contrapondo ao pensamento sinalizado por Zabala (1998), conforme já abordei no segundo capítulo, a ser considerado na escola nos planejamentos a exigir a inclusão dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, ressalto que tal indicação de conteúdos, apontados por esse autor, tende a ser complexa sua aplicação junto às demandas escolares na EJA. Isto se justifica, tendo em vista o desafio que o professor com atuação nesta modalidade de ensino tem que considerar para trabalhar tais conteúdos sem excluir os alunos do processo do ensino e de aprendizagem.

Do mesmo modo, também há de considerar a complexidade do âmbito escolar da EJA, sustentado pela própria característica que lhe é peculiar e que já tem sido disseminada na cultura escolar. Nesse sentido, procurei discutir o meu objeto de estudo ressaltando os desafios colocados para o professor com atuação nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA, considerando um dado relacionado ao meu percurso profissional, que sempre encontrava no mesmo lugar de sala de aula uma demanda social de uma variedade geracional e etária. Diante disso, buscando elaborar ações de mediação pedagógica para tal alunado, e frente às características singulares que compõem o perfil dos alunos da EJA, procurei pensar a inclusão dos alunos nas atividades de leitura, atentando para o diagnóstico revelado pela turma, no tocante aos distintos níveis e ritmos de aprendizagem.

A diversidade de níveis e ritmos de aprendizagem encontrada nas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental na EJA, encarada, tantas vezes, como um entrave para o planejamento das atividades pedagógicas, deve ser considerada nos momentos dedicados à seleção dos textos. Nesse cenário de alunos com dificuldades de leitura, sempre procurei dar atenção aos desafios encontrados nos diferentes anos letivos na escola noturna, procurando viabilizar estratégias de ensino de leitura a incluir todos os alunos e atentando para a execução dessas aulas, principalmente, pelo fato de que alguns alunos apresentavam sinais de cansaço. Diante dessa situação, constatei que teria que viabilizar aulas mais dinâmicas, capazes de contribuir para a permanência desse alunado no espaço escolar e conseguir alcançar a meta fundamental de instrumentalizá-los para serem bem sucedidos nas práticas de letramentos vivenciadas dentro e fora do âmbito escolar.

Nesse sentido, sustento, nesta tese, que a proposição de estratégias de ensino de leitura reflete os resultados de experiências empíricas já concretizadas e consideradas exitosas. Pude experimentar ao longo do meu percurso profissional nas turmas de escolarização inicial na EJA alguns desafios. Por um lado, foi realizado o planejamento de ações escolares em torno

do uso de um texto que o aluno atribuísse sentido e que possibilitasse o desenvolvimento das atividades de leitura pensadas para cada aula, de modo que, no geral, esse aluno interagisse com os demais e compartilhassem das discussões suscitadas em torno do texto apresentado ao grupo de alunos.

As estratégias foram pensadas a partir do que recomenda a teoria sociointeracionista, proposta por Vygotsky, e sustentadas pela reflexão sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que considero relevante para compreender a concepção de desenvolvimento e aprendizagem, estes relacionados aos conceitos de nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial, procurando o desenvolvimento de ações escolares que viessem corroborar para o aperfeiçoamento do alunado quanto à capacidade linguística da compreensão leitora.

Segundo Vygotsky, o processo de desenvolvimento se apresenta em dois momentos distintos: o nível de desenvolvimento real, determinado por aquilo que o indivíduo é capaz de desenvolver de forma autônoma; e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizado por aquilo que o indivíduo ainda não pode efetivar de forma independente, mas que pode ser executado com auxílio de outra pessoa com maior experiência. Entre esses dois níveis encontra-se a zona de desenvolvimento proximal, configurada pelo momento em que a interação e as relações sociais podem promover o desenvolvimento potencial para o real. Entendo que a zona de desenvolvimento proximal corresponde ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que, estando em processo de amadurecimento, se tornarão consolidadas em seu nível real.

Nessa direção, considerando tal contribuição teórica aplicada ao contexto da EJA, faz-se necessário criar possibilidades para valorizar a realização de atividades que primem pela mediação pedagógica entre os alunos, na realização das tarefas que podem partir do momento individual e, posteriormente, em grupo ou em duplas, como, geralmente, acontece. Assim, o que pode acontecer é o aluno que sabe ler responder a atividade do seu colega que revela não domínio do código escrito.

Cumprе ressaltar que, no início do ano letivo, é comum a presença de alunos que por não saberem ler, revelam dificuldades de compreensão leitora, no que concerne ao descritor associado ao Tópico de leitura, no que diz respeito aos descritores voltados a “Localizar informações explícitas em um texto; Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; Inferir uma informação implícita em um texto” (BRASIL, PDE/SAEB, 2011, p. 22). Com efeito,

ciente das dificuldades apresentadas pelo alunado, sempre buscava disponibilizar ao aluno o acesso a uma diversidade de textos, consistindo, primordialmente, em proporcionar condições para que esse alunado desenvolvesse as capacidades de natureza cognitiva e linguístico-discursiva, bem como as diferentes intenções colocadas para o uso dos diferentes textos na ação de linguagem, aliadas aos aspectos mobilizados pelos sujeitos sociais no processo de reconstrução de sentidos para a leitura de um determinado tipo de texto.

Pude constatar que à medida que esses alunos vão se apropriando de tais habilidades leitoras, passam a se interessar pelas discussões orais em volta dos textos trabalhados em cada aula, passando a verbalizar suas opiniões acerca dos textos lidos pela professora ou por colegas de classe. Para tanto, no esforço intelectual de pontuar as estratégias de ensino que considero de fundamental relevância para atender o objetivo geral dessa tese, procurei apresentá-las de forma linear, partindo do pressuposto de que o contexto da EJA caracteriza-se pela diversidade dos sujeitos que a constitui. No ato de planejamento das atividades de leitura, o professor necessita ter o cuidado de não centralizar-se apenas em uma única concepção de leitura. Percebo que, por se tratar de uma turma em nível de alfabetização, há várias concepções de leituras que podem ser enfocadas pelo professor.

Assim, neste capítulo, apresento o resultado de uma investigação que já venho desenvolvendo em relação ao ensino de leitura nos contextos da escolarização inicial da EJA, mediante publicações em anais de eventos e vivências no contexto escolar no ensino fundamental das turmas de séries iniciais (1º ao 5º ano), mobilizada pelas inquietações centradas em como efetivar um ensino de leitura a dialogar com os desafios encontrados nestas turmas, nas quais eu lecionei na escola pública. Nesse intuito, procurei ao longo da minha trajetória profissional, na docência nas turmas da EJA, checar o material didático disponível na escola (Livro Didático), bem como providenciar as ferramentas que melhor se adequassem ao perfil do alunado encontrado em cada sala de aula.

Tal situação de sala de aula na EJA reitera o que recomenda os pesquisadores Senna e Carvalho (2015, p. 135), citados no capítulo anterior, no que concerne aos modos de ler, relacionados ao uso de textos que se voltam para a dimensão da leitura como prática social, “aos contextos de ação dos leitores, às diversas funções que a leitura assume nos mais variados contextos de uso, adequando-se à construção dos saberes de dada comunidade”.

De acordo com o que enfatizei no primeiro capítulo, apesar da Proposta Curricular do MEC (BRASIL, 1997, p. 84) trazer a organização de gêneros discursivos destinados para o

ensino de leitura, na prática docente na EJA, a lidar com alunos em processo de alfabetização, fixar um modelo padrão pode comprometer o trabalho de formação de leitores. A padronização de modelos de textos citados neste documento a funcionar como listas e receitas para o professor trabalhar neste componente curricular não funcionam no contexto da EJA.

A experiência escolar vivenciada em torno de leitura de mídias impressas revelou que o aluno passa a ler receitas trazidas por revistas com circulação nacional, estabelecendo algum objetivo de imediato, ou seja, o aluno ler buscando alguma informação relevante para a sua vida. Ninguém ler o que não lhe interessa. Conforme visto no capítulo anterior, Orlandi (2001) menciona alguns requisitos para que tomemos a leitura numa perspectiva discursiva: a possibilidade de o processo de construção de leitura ser trabalhado em salas de aula/leitura; a ideia de que tanto a leitura quanto a escrita instaura sentidos; a ideia de que o sujeito leitor tem suas especificidades e sua história; o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura; a ideia de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente.

Como já explicitiei anteriormente, sempre estive preocupada com as questões curriculares, no que diz respeito aos conteúdos escolares. Tal preocupação emerge de escolhas textuais e do fato de oportunizar situações didáticas que viessem contemplar a exploração dos eixos temáticos sugeridos pela proposta curricular da Rede Pública Municipal de Campina Grande-PB. Adequar as ações escolares a tal proposta curricular sempre representou um desafio para a minha atividade docente nas séries iniciais, a lidar com adolescentes, jovens, adultos e idosos em um mesmo espaço escolar. Isto decorre pelo perfil do alunado, embora se pense de forma simplista ser de fácil solução a questão da diversidade geracional. Contrapondo ao pensamento de Di Pierro (2017)⁷, a partir das minhas vivências escolares lidando com tal questão, enquanto professora e pesquisadora das turmas de escolarização inicial do Ensino Fundamental na EJA, percebo as “queixas” suscitadas pelo professor desta etapa de ensino, segundo essa autora, apreendendo a prática na EJA, como se pode visualizar a seguir:

Eu vejo a diversidade como um fator positivo, que enriquece os processos de aprendizagem, e que implica desafios para o trabalho docente. Eu desconfo que por trás de muitas das “queixas” relativas à diversidade geracional se escondam preconceitos com os adolescentes e jovens multirrepetentes que retomam seus

⁷Entrevista com Maria Clara de Pierro (USP) | Educação de Jovens e Adultos (EJA). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-maria-clara-de-pierro-usp-educacao-de-jovens-e-adultos-eja>>.

estudos na EJA; da mesma forma que há resistências à inclusão escolar de pessoas com deficiências. (DI PIERRO, 2017, s/p.).

Reflete uma percepção simplista que não se sustenta, considerando o aspecto focado nesta tese, em relação aos ritmos e níveis de aprendizagem, atrelados à leitura de texto, no sentido de uma atividade de múltiplas interações. Ao falar do ensino de leitura no contexto da diversidade geracional é oportuno sinalizar que o aluno enquanto leitor carrega uma bagagem cultural de leituras em torno do seu contexto social, histórico e cultural, de modo que “qualquer texto” não serve para o alunado na prática de leitura em sala de aula. É preciso que os textos selecionados pelo professor atendam as reais necessidades em um contexto de diversidade.

Devo ressaltar que, além do preconceito, citado por Di Pierro (2017), também reflete uma questão de formação docente que já pontuava em suas pesquisas relacionadas ao universo dos textos de cultura oral, tipicamente advinda da literatura popular, no que refere à leitura de cordéis nos contextos populares. É oportuno levar em consideração que, embora seja disseminada a ideia de trabalhar a diversidade na escola, percebo que a EJA enfrenta um panorama de tensões e desafios já contemplados no primeiro e no segundo capítulo, quanto aos conteúdos escolares que, apesar de reforçar a ideia de inclusão social, na prática escolar há um impasse quanto às atividades promotoras de desafios a permanência escolar destes alunos.

Por outro lado, voltado para a questão da formação docente propriamente para o universo da Educação de Jovens e Adultos, encontro respaldo em Ireland (2000), a rediscutir e pensar o sentido da EJA, e que, portanto, não pode ser exercida por “amadores”, ou seja, sem a formação acadêmica a lidar com os “conflitos” específicos das demandas escolares desta modalidade de ensino.

Assim, considero a questão da diversidade como fator importante, porém refletindo a situação da caracterização dos alunos em EJA, conforme salienta Senna (2007), citado na introdução deste capítulo, no que pese a concepção de sujeito epistemológico plural, geradas pelas ações destes sujeitos plurais em relação às práticas de leitura integrando um público de alunos que, portanto, vinham de mais e distintas experiências com o ato de leitura fora do contexto escolar, enquanto protagonistas de histórias reais na vida cotidiana.

Ressalto que a concretização deste capítulo só foi possível por levar em consideração que a construção do procedimento didático, sem a conotação de “receita” para ser vivenciada

como uma regra universal, visto que fere o princípio que defendo nesta tese de que todo professor, a partir da realidade observada no interior da sala de aula, se proponha a sistematizar um planejamento a aproximar do seu aluando. Cada turma das séries iniciais do Ensino Fundamental revela um panorama diferente, sustentado pela presença dos alunos que o professor já conhecia, como também da inclusão dos novos alunos que podem apresentar situações que “fogem” da sua área de conforto.

Para ilustrar uma situação de sala de aula, pude desenvolver ações escolares em torno da sistematização de atividades, com vistas a contribuir no processo de formação leitora, o que advém de uma pesquisa já aplicada, cujos dados revelam que entre os aspectos que se encontram atribuídos para a contribuição da formação dos leitores na escola, a citar o acesso a um acervo bibliográfico, devo enfatizar que tal iniciativa é válida, e será aplausível, caso o aluno encontro o sentido de tal leitura para a sua vida.

Ressalto que, em se tratando de alunos em contexto da EJA, a escola ainda enfrenta dificuldades a disponibilizar para o aluno, nesta etapa de ensino, um material impresso apropriado para ser trabalhado em sala de aula. Isto impõe ao professor pensar em atividades de leituras a avancarem na capacidade da compreensão leitora de textos que passem a ser constituídos de sentidos para o aluno. O desafio que coloco nesta experiência de sala de aula, a ser posteriormente apontada, é a capacidade que o grupo de alunos caracterizados por uma diversidade geracional e etária, dos 15 anos aos 70 anos, passou a se interessar pela leitura de textos durante a realização das rodas de leituras (MACÁRIO, 2012).

Sendo assim, como resultado da realização de um planejamento tendo como base a proposta curricular da Secretaria de Educação de Campina Grande-PB, considerando um modelo pensado para uma situação de sala de aula, como já discutido no primeiro capítulo, pude experimentar, através do acompanhamento diário junto ao alunado das séries iniciais da etapa de ensino foco deste estudo, um ensino de leitura partindo do movimento advindo do próprio aluno em participar dos momentos de contação de histórias no início de cada aula, provocando nestes um aprendizado do desejo em participar ativamente da leitura dos textos selecionados para a aplicação no interior da sala de aula, no primeiro e no segundo, conforme pode ser visualizado no Quadro 04.

Quadro 04 – Planejamento docente

PERÍODO	TEXTOS TRABALHADOS
1º BIMESTRE: Identidade Pessoal, Familiar e Social	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Paratodos (Canção de Chico Buarque); ✓ Minha marca, meu ponto, meu conto. (Salvador B. Nery) ✓ Identidade (Salvador B, Nery); ✓ Digo e não peço segredo (Patativa do Assaré); ✓ Brasileiro (Leda de Oliveira) ✓ A história de Ruth (Coleção Viver Aprender V. 1 ✓ Meu país (Zezé de Camargo e Luciano) ✓ Assum Preto – O xote das meninas (Luiz Gonzaga) ✓ Lei Maria da Penha, entre outros. ✓ O príncipe do Egito ✓ As Catadoras de cocos do Maranhão ✓ Mandela
2º BIMESTRE: Meio Ambiente: espaço de convivência.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leituras de textos informativos acerca do valor nutricional de frutas típicas e consumidas na região (acerola, banana, laranja, caju, maçã, entre outras), enfatizando os benefícios destas para a nossa saúde. Para a leitura em torno do tema acima exposto, foi necessário o uso de textos contidos no livro didático de Ciências Naturais. ✓ As meninas de Cecília Meireles; ✓ Quadrilha de Manoel Bandeira ✓ Fábulas de Esopo e Monteiro Lobato (Coleção da Escola Ativa) ✓ Livro Pássaros & Bichos (Hélder Pinheiro – UFCG) ✓ Vídeo- documentário: Deus nos fez irmãos, direção do professor João Pedro de Santana Neto - UEPB-(2007) ✓ O bicho, de Manoel Bandeira; ✓ O Apólogo, de Machado de Assis ✓ O espelho e o homem não sabiam nem ler, de Ricardo Azevedo ✓ O Compadre da Morte, de Luiz da Câmara Cascudo

Fonte: MACÁRIO (2012)

Nessa experiência citada por Macário, englobando um período bimestral, em torno da leitura com diferentes gêneros textuais, pude constatar que o ganho nesta pesquisa partiu do aspecto observado e acompanhado junto aos alunos. Decorre que tal pesquisa teve um resultado concebido como exitoso, por levar em consideração um ponto de fundamental importância: estar trabalhando a leitura junto a uma diversidade de alunos que tivesse representatividade de sentidos para a sua vida. Uma situação de sala de aula que reflete para o que reforça Charlot (2013, p. 145), quando aponta que “aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja em uma atividade quem lhe confere um sentido. Quando esse sentido é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento nesta é frágil”. Contudo, alerta que não basta levar o sentido, mas, sobretudo, prestar atenção para o aspecto da sua eficácia junto aos alunos oriundos dos meios populares.

Sendo assim, a experiência trazida por Macário (2012), apresenta um dado que vem ao encontro do que preconiza Charlot (2013), a partir do momento que constato o interesse dos alunos participantes desta pesquisa em cada aula, o que não havia observado em outros

momentos escolares. Os dados desta pesquisa apontam que, por se tratar de uma atividade que esses alunos gostavam, eles passaram a chegar cedo à escola, ou seja, antes do início das aulas, às 19h, a fim de não perder o momento de sala de aula reservado à leitura e discussão oral dos textos.

Percebia que o aluno da EJA era muito sensível, devido a um quadro de histórias de exclusão, fruto da desigualdade social. Desse modo, tinha o cuidado para auxiliá-lo na execução das suas atividades escolares, considerando que, uma vez sendo constrangido, esse aluno deixava de frequentar a sala de aula. E por levar em conta que, entre os inúmeros problemas enfrentados na sala de aula noturna, não se pode esquecer a questão da redução das matrículas, fator que resulta na inserção de uma diversidade de alunos, com múltiplos níveis de aprendizagem (1º ao 5º ano), em uma mesma sala de aula. Também não posso me furtar a ajudar aqueles alunos em processo de alfabetização a permanecerem na escola e, sobretudo, aprenderem a ler.

Pude considerar também que lidar com tal diversidade representa um desafio para a docência. Volto-me, então, para outra questão que considerei pertinente na elaboração da proposta de trabalho a ser ressaltada, quanto ao tipo de texto que poderia levar para a sala de aula, a fim de agregar todos os alunos e de assegurar um ensino a compreender todos os níveis de aprendizagem.

Importa esclarecer que, no intuito de adentrar no meu objeto de estudo e teorizar as questões aplicadas ao ensino de leitura no contexto escolar das turmas supracitadas, recorro a dados de pesquisas realizadas por mim anteriormente, envolvendo um público com faixa etária a partir dos 15 anos, a idade mínima destacada pela LDB/96 para o indivíduo ingressar na modalidade de jovens e adultos, e como parâmetro os alunos de 70 anos, considerando uma margem que comumente encontrei nas minhas experiências enquanto docente na EJA, uma parcela expressiva de alunas idosas, mulheres que tiveram o seu direito de estudar negado na idade tida como adequada. Adoto tais contribuições, em especial as citadas por Macário (2014), com vistas a avançar nas questões colocadas para essa investigação, no que concerne ao ensino de leitura, e a pensar possibilidades de práticas de leitura em contextos da EJA.

4.1 Conceituando estratégias de ensino

Ao procurar definir a concepção de estratégias aplicadas ao espaço da sala de aula na Educação de Jovens e Adultos, há de se verificar que o uso de tal procedimento de ensino, elaborado sem aproximação dos alunos e pensado fora deste contexto escolar, com uso de técnicas e de táticas para serem aplicadas, enfrentará severos problemas. Isto ocorre porque os alunos que frequentam as turmas das séries iniciais são considerados sujeitos plurais, de modo que qualquer projeto de ensino que não leve em consideração a realidade desses alunos terá dificuldades para a sua efetivação de forma exitosa.

Devo esclarecer que, como já é disseminado na cultura escolar, o ensino nos moldes tradicionais é concebido como uma ação disjunta do aprender. Essa ideia equivocada advém do fato de que ensinar é apresentar ou explicar os conteúdos recorrendo à forma expositiva, na crença de que tal exposição oral pode assegurar ao alunado o aprendizado, apontando-o como uma atribuição específica para a competência do professor. Nesta ação docente, a ênfase está na memorização da informação, devendo o aluno memorizá-lo para as atividades avaliativas. Ocorre que, considerando a realidade concreta do alunado que passa a frequentar a sala de aula, que já passou por esse modelo de ensino no ensino regular, tal atividade pode resultar na sua reprovação. Portanto, adotar o referido procedimento numa sala de aula com múltiplos alunos em ritmos e níveis de aprendizagem distintos, apenas servirá para excluí-lo do sistema escolar, uma vez que o aluno não revelando a ideia de pertencimento escolar se identifica com um ser “estranho” (CASTRO, 2015; SENNA, 2014). Considero de fundamental relevância, no tocante ao ensino de leitura, estar atento para a construção de ações escolares a dialogarem com o aluno que, apesar de frequentar a escola, ainda não conseguiu aprender a ler no espaço escolar, e que, devido a ausência de aulas a aproximarem-se das suas dificuldades de aprendizagem, revelam problemas de autoestima e que desistem de estudar.

Acredito que pensar o ensino na EJA perpassa pela questão já formulada anteriormente, no primeiro capítulo, acerca da realidade evidenciada nas práticas pedagógicas da EJA, reforçando a dimensão do conteúdo associada à perspectiva do acolhimento e da conscientização social. Essa tendência aplicada ao contexto desta modalidade de ensino passa a desconsiderar os conteúdos indicados para cada ano ou série neste segmento, com o pretexto de que o aluno enfrentará problemas para o aprendizado. Ou seja, esse aluno é percebido na

cultura escolar com “vitimizado”, “coitadinho”. E como já discuti no primeiro capítulo, esse problema aponta para a inserção no interior das aulas de um amontoado de conhecimentos prontos e acabados, retirados de propostas curriculares do ensino regular, que aparece com a única finalidade de reprovar o aluno. Com vistas a equacionar tal dificuldade, e no que concerne à contribuição da formação dos alunos enquanto sujeitos epistêmicos, atento para o que versa Nóvoa (2009, p. 60) ao reforçar a ideia da escola como “reparadora” da sociedade, especificamente a ação de acolhimento dos alunos desfavorecidos.

Depreendo que a escola necessita criar situações para ensinar os conteúdos para “todos” os alunos em situação de fracasso escolar, partindo da experiência da leitura de textos na perspectiva interdisciplinar, de maneira a facilitar o estudo dos conteúdos, como endossa Young (2016, p. 33-34), citado no primeiro capítulo, ao distinguir “o conhecimento escolar, ou curricular, e o conhecimento do dia a dia, ou da experiência que os alunos trazem para a escola”. Essa definição, apontada por esse autor, permitiu olhar para o contexto escolar na EJA, haja vista que, uma vez que o alunado não sabe ler, a sua formação intelectual passa a ser ignorada pela escola, pelas práticas escolares.

Existe, de fato, um conteúdo a ser direcionado para as práticas pedagógicas específicas em EJA ou, na verdade, a EJA se insere no campo das discussões ideológicas derivadas dos movimentos sociais, onde há evidências de programas educacionais nos quais prevalece a valorização da pedagogia da afetividade, do amor, carinho, afeto, mas onde fica a obrigação social? Como fica a função social da escola? Outro importante documento se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), cuja abordagem definiu como objetivos para a EJA restaurar o direito à educação negada aos jovens e adultos; oferecer a eles igualdade de oportunidade para a entrada e permanência no mercado de trabalho e qualificação para uma educação permanente, conforme ressalta Leôncio Soares (2002).

Defino a concepção de estratégia aplicada ao ensino desta modalidade de ensino de leitura, embasada pelas contribuições de Vygotsky (1999; 2005), dado a relevância da interação para o desenvolvimento dos indivíduos. O autor evidencia o trabalho de mediação e intervenção como fator crucial para a aprendizagem da Língua Materna, o que também é reforçado por Bronckart (1999; 2008). Acredito que o envolvimento do aluno na atividade de leitura ocorrerá a partir do momento que esse aluno, na condição de um leitor, procura ler os textos com sentido para a sua vida; isso significa que, na prática cotidiana, o aluno leitor perceberá que em cada situação o texto é modificado, não há como modalizar os textos na sala

de aula. O poder criativo das pessoas revela as atividades de linguagem em suas dimensões discursivas/textuais em uso nos diferentes contextos sociais.

Observo que a mudança de ensino na perspectiva tradicional, a citar como exposição e memorização do conteúdo, com vistas à mera execução de exercícios de decodificação de informações explicitadas dos textos, se sobrepõe a um ensino caracterizado como a organização de atividades desafiadoras para o alunado, que o conduz a buscar novos conhecimentos. Nessa direção, acredito que a aprendizagem é o resultado de um processo de construção do conhecimento do sujeito em relação com o objeto, interagindo com outro sujeito mais experiente, conforme postula Vygotsky (1999).

Na ação docente nas séries iniciais, lidando com um perfil de alunos caracterizados por uma diversidade geracional e etária, o planejamento das minhas aulas dependia do movimento que estabelecia querendo saber se o alunado, após a execução de determinados tipos de atividades de compreensão leitora, “teria alcançado os objetivos da aula”. Assim, buscava conduzir o processo educativo de cada aluno, levando em consideração se o procedimento didático utilizado teria facilitado o entendimento dos textos lidos e estudados nas aulas. Caso o aluno pontuasse alguns pontos tidos como complexos para sua aprendizagem, na aula seguinte já procurava ler e explicar o sentido dos enunciados abordados em sala de aula.

No entanto, a concepção de estratégia que sustento neste estudo, se contrapõe com tal perspectiva, dado a realidade concreta de sala de aula, no que tange à complexidade que o professor encontra no cotidiano escolar a ajudar o alunado no processo de permanência escolar no horário noturno. Assim, as ações didáticas aplicadas no interior destas turmas, vieram a confirmar o que venho discutindo nesta tese, no que se refere a trabalhar os textos em consonância com os ritmos e níveis de aprendizagem, de forma a reunir todos os alunos na leitura desses textos, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão leitora. Partindo do entendimento do texto compartilhando da ideia defendida, como já citei no capítulo anterior, “[...] definindo como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional)” (KOCH, [2004]2013, p. 12).

Cabe ressaltar que procurei discutir e pensar as estratégias de ensino nesta tese, sustentadas pelo conhecimento já acumulado na minha ação docente, como fruto de uma longa permanência junto aos alunos constituídos por uma variedade de faixa etária e geracional, a tentar criar ações didáticas em aprender a ler e desenvolver a habilidade de

compreensão leitora, disponibilizando ao aluno o acesso a uma diversidade de gêneros textuais como fábulas, poesias, receitas, anúncios publicitários, letras de músicas, propagandas, resumo de novelas, horóscopo, cordéis, trava-língua, quadrinhas etc.

Tendo isso em foco, e considerando o aspecto da diversidade nas turmas de escolarização inicial do Ensino Fundamental, bem como as especificidades singulares dos alunos, discutidas acerca dos ritmos e níveis de aprendizagem verificadas previamente pelo professor da turma, convém que o processo educativo na EJA seja repleto de possibilidades metodológicas que venham contribuir para o aprendizado da Língua Materna. Compreendo que a partir do momento que o aluno gosta da atividade escolar, logo passa a verbalizar “hoje eu gostei da aula”, sinalizando que o professor organizou uma atividade interessante, constituída com enunciados a dialogar com o aluno, ou seja, ao seu nível de aprendizagem.

Nesse intuito, pensar a formulação de estratégias⁸ de leitura nesta tese exigiu-me um esforço em associá-las a uma ação de mediação pedagógica que não esteja alicerçada a uma ideia concebida como “receita”, mas como possibilidades para o ensino da leitura compatíveis com as demandas desta modalidade de ensino.

Defino como estratégias aplicadas ao ensino na EJA aquelas ações didáticas e metodológicas usadas pelo professor a possibilitar a aproximação do aluno, de modo que cada atividade pensada e desenvolvida pelo professor em sala de aula atente para o tempo e o espaço dos fazer pedagógico a permitir um avanço no processo de aprendizagem do alunado. Comumente, o aluno com dificuldades na leitura espera pela atitude do professor em querer ajudá-lo, tem receio de errar e, principalmente, revela timidez; o que o impede de participar ativamente nas aulas.

Com efeito, nas turmas em que realizei minhas ações educativas, procurei fazer uso de uma metodologia que atentasse para o avanço da aprendizagem. Nesse sentido, é oportuno destacar que pensar em estratégias de ensino, sugere saber que lembrança de escola que esse aluno tem. Há casos de alunos que gostam das atividades retiradas do livro didático, ao passo que outros revelam que tais atividades não têm sentido, uma vez que não sabem ler. Essa realidade impõe ao professor o gerenciamento das atividades planejadas, pontuando os

⁸ De acordo com Solé (1998), se considerarmos que as estratégias de leitura constituem procedimentos de ordem elevada que abrangem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser percebidas como técnicas precisas, receitas infalíveis, bem como, habilidades específicas. Por isso, a utilização de estratégias representa uma ferramenta que o professor pode utilizar para “analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções”. (SOLE, 1998, p. 70).

enunciados, esclarecendo as dúvidas e inquietações dos alunos em relação ao aprendizado da leitura.

Uma sugestão produtiva é criar um espaço na sala de aula, no qual o professor possa ler para todos os alunos e, a fim de ajudar o aluno que ainda não sabe ler, procurar registrar na lousa as palavras assimiladas na compreensão, além daquelas que dificultam o entendimento do texto.

Através do uso de ferramentas pedagógicas apropriadas para os alunos de escolarização inicial, o professor pode auxiliá-los mediante uma ação pedagógica que discuta possibilidades de acertos e acredite no potencial de cada aluno, como sujeito aprendente. Nessa direção, o planejamento das aulas, necessariamente, perpassa pelo nível de participação e de entendimento das atividades propostas pelo professor em cada aula, capaz de desenvolver as habilidades e competências leitoras do alunado. A cada aula, o professor repensa as suas ações didáticas.

Buscando sistematizar a elaboração de estratégias na EJA, destaco o que argumenta Morin ([1991] 2008, p. 130) sobre a definição de estratégia e programa, ao dizer que “a noção de estratégia, opõe-se à de programa”⁹. Notadamente, contrapondo-se ao mundo da escola da EJA, percebo certa coerência, estabelecendo uma correlação ao contexto da sala de aula envolto de uma diversidade de sujeitos sociais.

Nesse sentido, não há como antecipar todas as ações no universo escolar, compreendendo uma diversidade de sujeitos sociais, evidenciada no âmbito escolar. Sendo assim, reforço a ideia de que a cada experiência escolar o professor sempre fará uso de estratégias, considerando a rotatividade de alunos e também a permanência, nesse mesmo espaço, de alunos que enfrentam dificuldades para aprender a ler, embora, em muitas situações de sala de aula, esse professor traga um amontoado de atividades, muitas vezes, retiradas de coleções didáticas referentes à EJA e focadas na concepção de leitura como mera decodificação dos signos.

Nesse entendimento, compete ao professor pensar e discutir estratégias de ensino de leitura para o público estudantil das séries iniciais deste segmento, além de organizar a proposta de trabalho a ser desenvolvida durante o ano letivo. É preciso que o professor compreenda a concepção de leitura como um processo, em que se constroem significados e

⁹ Conforme Morin (2008), “um programa é uma sequência de ações predeterminadas que deve funcionar nas circunstâncias que permitem o seu funcionamento. Se as circunstâncias exteriores não são favoráveis, o programa para ou fracassa. (MORIN [1991] 2008, p. 130).

em que se compreende a linguagem verbal e não verbal, sendo o leitor um sujeito ativo que interage com o texto.

Nesta tese, realizei um esforço para descrever as distintas experiências vivenciadas no interior da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, a buscar responder os objetivos específicos citados anteriormente, em relação às questões aplicadas no que tange ao ensino de leitura junto ao alunado alvo dessa pesquisa. Devo ressaltar que as ações apontadas neste capítulo já foram previamente aplicadas, revelando resultados satisfatórios quanto ao objetivo de contribuir para a formação de leitores.

Para demonstrar o trabalho com leitura de textos frente ao desafio colocado nesta tese, procurei evidenciar as pesquisas realizadas por Macário no contexto da EJA, partindo, inicialmente, do levantamento das ações que o professor poderia executar mediante o uso do livro didático (LD), focadas no aprendizado da leitura. Defendo que, para o propósito educacional estabelecido no ensino de Língua Materna, no que pese à formação de sujeitos leitores, tal recurso didático não viabiliza, por si só, essa formação. Revisitando as estratégias metacognitivas (APPLEGATE; COLS, 2002 apud GERHARDT; VARGAS, 2010, p. 146) da constatação de um problema verificado na resolução de atividades de leitura mediadas pelo uso do LD, embora se tratando no nível de Ensino Médio, devo considerar que tal procedimento de ensino adotado também é similar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujas ações refletem o que esses autores discorrem a solicitar ao aluno “tão-somente um recorte-colagem de material explícito”. Assim, tal procedimento didático passa a ser uma ação docente meramente para passar o “tempo” em sala de aula, de mera decodificação impossibilitando o aperfeiçoamento do leitor nas aulas de leitura, com uso desta ferramenta didática.

Ao professor, precisa ser possibilitada a avaliação crítica das atividades de leitura dos materiais didáticos, para se transpor o abismo e percorrer caminhos pedagógicos definidos pelas instituições comprometidas com a melhoria da qualidade do ensino. Sem deixar de olhar com atenção e interesse para o aluno, escola e pesquisa precisam, de uma vez, também passar a olhar, e com claros e urgentes projetos de mudança, para o professor. Assim, corroborando com Gerhardt e Vargas (2010),

Ao professor, precisa ser possibilitada a avaliação crítica das atividades de leitura dos materiais didáticos, para se transpor o abismo e percorrer caminhos pedagógicos

definidos pelas instituições comprometidas com a melhoria da qualidade do ensino (GERHARDT; VARGAS, 2010, p. 164)

Entretanto, o professor poderá usá-lo como uma ferramenta auxiliar na criação de outras possibilidades de atividades de leitura, levando em consideração que se trata de um instrumento escolar, do qual o professor faz uso cotidianamente em suas aulas.

Outra situação de ensino recorrente reporta às contribuições advindas de pesquisadores como Bortoni-Ricardo *et al.* (2012), sustentados pela discussão da teoria sociolinguística. Percebe-se que, percorrendo o caminho da EJA, quanto ao imaginário acerca sobre o ensino de leitura, consta o uso metodológico comumente usado nas aulas sob a perspectiva tradicional, o momento reservado para o aprendizado da Língua Portuguesa intitulado “dar a lição”; uma prática cultural no espaço escolar que não colaborou para o desenvolvimento de leitores. Na verdade, essa tendência em “dar a lição” ainda é bastante recorrente, haja vista, no imaginário simbólico do aluno com passagem escolar, que para aprender é preciso, nas aulas, o professor reservar um espaço para chamar individualmente e solicitar que o aluno leia determinado tipo de texto, na crença de que agindo dessa forma o aluno conseguirá aprender a ler.

Diante do exposto, para pensar o ensino da leitura no contexto escolar da EJA é preciso ir além das questões meramente metodológicas, não basta saber usar determinadas metodologias aplicadas ao ensino, mas, sobretudo, saber o processo de construção da escrita, pensar como se desenvolve o conhecimento da estrutura, bem como atentar-se para o sentido social de uso da língua escrita no cotidiano dos sujeitos sociais que frequentam essa modalidade de ensino em situação de analfabetismo funcional.

4.2 Leitura e cotidiano de práticas textuais

Na prática escolar na EJA, atuando nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, saliento que o professor deve atentar para os diferentes sujeitos sociais que apresentam distintas narrativas de histórias de vida de insucesso escolar. O que reforça o desafio colocado para o professor no momento do planejamento, no tocante a “como” assegurar a esses alunos o direito universal de aprender a ler no espaço escolar. Embora a

trajetória escolar na EJA tenha sido construída por narrativas de exclusão social, pode constatar que, muitos desses alunos, apesar de ainda não conseguirem concluir essa etapa de ensino, reforçam que buscam a escola sob a alegação endossada associada ao uso da leitura nas variadas situações sociais externas à escola, atribuídas aos significados que a leitura representa para a vida desses alunos.

Diante deste contexto, é importante deixar claro que, à luz da história e da cultura brasileira, apesar de se identificar a necessidade de repensar as práticas de educação formal, simultaneamente ao quadro de resistência de alguns professores que, na prática ou mediante seu discurso, insistem em atribuir o problema da não identidade do aluno frente ao modelo de escola instaurado na contemporaneidade a dificuldade de caráter cognitivo, como assim a escola tem um aluno que não almeja, mas que precisa ser enxergado em sua singularidade, conforme examina (SENNA, 2009).

Nesse sentido, em se tratando da leitura na sala de aula, há de levar em conta as experiências adquiridas pelos alunos no cotidiano. Tal experiência pressupõe a existência, também singular, do aluno enquanto leitor, e sua relação com o texto, uma vez que cada aluno diante de uma diversidade de textos, que circula fora do contexto escolar, traz uma leitura particular de um mesmo texto, dependendo dos seus conhecimentos prévios.

Devo elucidar que o professor inserido na escolarização inicial, ao lidar com os alunos na ação de mediação de intervenção pedagógica, necessariamente, pode delinear espaços de discussão de uso dos textos, adaptando-os aos múltiplos contextos em uso, de modo a contribuir para a formação de leitores autônomos. Para tanto, inicialmente, o procedimento metodológico a ser adotado, antes de tudo, para a concretização das situações didáticas, é a utilização de uma linguagem clara e objetiva, de modo a assegurar a esse alunado as condições possíveis para a realização das atividades de interpretação e de compreensão leitora, reunindo os textos optados para serem trabalhados nas aulas de leitura.

Além disso, é importante refletir sobre o agir docente nas aulas de leitura, sendo preciso definir que tipo de gênero textual o alunado vai estudar, tomando por base formular enunciados a ajudar o aluno que não conseguiu aprender a ler. Nesse entendimento, é possível questionar: Como organizar uma proposta de trabalho de leitura que, além de enxergar os alunos de 15 anos, possa integrar os demais alunos, tomando como referência etária os de 70 anos?

Nessas reflexões, pude observar que os alunos sempre procuram a escola interessados na aprendizagem da leitura, por considerarem necessária para a aplicação na sua vida

cotidiana. Cabe ressaltar que a realidade da sala de aula nessa etapa de ensino, torna-se um palco de incertezas, de desafios, e de tensões quanto à escolha da opção das ferramentas adequadas à realidade do aluno que frequenta a escola noturna na EJA. Assim, o planejamento deve ser uma peça fundamental nessa atividade escolar.

A aula deve ser um reflexo das necessidades reais do alunado e jamais mera improvisação de atividades de leitura de Livro Didático (LD), muitas vezes, indicados para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental regular, voltado para uma demanda escolar infantil, contendo uma extensa atividade de leitura e compreensão leitora, que não contemplam os conteúdos que o professor apontou no seu planejamento semanal, ou bimestral, para aquela turma. É preciso investir no planejamento que de fato contemple as especificidades singulares do perfil do alunado na EJA.

Diante disso, na minha atuação docente, pude observar que se tornou impossível prever os textos e a maneira como poderia organizar, caso não tivesse acesso a uma informação que a considero de fundamental relevância: o cenário em que estão relacionados os grupos de interesse das três categorias de alunos, colocadas nesta tese, operando em torno da escolha de um único texto, partindo do interesse em comum em ajudá-los ao desenvolvimento da competência leitora dos diferentes textos usados nas aulas de leitura, mediante uma proposta de trabalho para dar conta de tal situação.

Quanto à elaboração de uma proposta de trabalho voltada para o ensino de leitura na EJA, requer que o professor tenha acesso a uma base de conhecimento, associado aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem apresentados pelos alunos. Sustento que é possível a formulação de uma proposta de trabalho de ensino de leitura, em função da existência do aluno em situação de diversidade intelectual, cuja diretriz seja pautada pelos caminhos em oportunizar condições favoráveis para o ensino e aprendizado da leitura e, conseqüentemente, da formação de leitores.

Devo ressaltar que não há “receitas” prontas e acabadas para trabalhar atividades de leitura no contexto educacional na sala de aula da EJA, porém, acredito na existência de caminhos possíveis. Desse modo, consciente do seu papel enquanto agente de letramento, o professor precisa fazer um esforço para lançar mão de textos que circulam em torno do âmbito social dos alunos, considerando seus conhecimentos prévios e o fato de que eles já fazem uso de múltiplos textos nas práticas de letramentos, apesar de apresentarem problemas de leitura. Sendo assim, defendo que o professor pode pensar práticas de leitura junto ao alunado, em relação às dificuldades apontadas por tais alunos, associadas aos modos diferentes de ser

leitor, reiterando que “a vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana” (MARCUSCHI, 2008, p. 17).

Convém ressaltar que não basta o professor disponibilizar um amontoado de textos para os alunos manusearem na esfera escolar, mas é preciso que tenham sentido e estejam envolvidos em situações comunicativas. Textos em que, geralmente, se faz uso do planejamento, a exemplo de receita culinária, carta, poema, conto, anúncio publicitário, bulas de remédio, letras de músicas etc., podem ser trabalhados. Em se tratando do aluno da EJA, é importante destacar que sustentado pelo agir comunicativo (BRONCKART, 1999), diante de uma diversidade de textos, os indivíduos fazem determinadas “adaptações” textuais com fins de estabelecerem a comunicação entre diferentes interlocutores da Língua Materna.

Nessa capacidade de criar novas possibilidades de comunicação humana, percebo que uma ação bastante disseminada nos projetos pedagógicos aplicados no interior da escola, destinados à formação de leitores, é a utilização dos denominados “cantinhos de leituras”, deixando a classe cheia de textos expostos previamente pelo professor que, muitas vezes, nem despertam a curiosidade do aluno em querer lê-los. Essas iniciativas ganham sentido a partir do momento em que tais atividades foram apontadas como fruto de mediação pedagógica, fazendo uso de um texto que pudesse reunir “todos” os alunos quanto aos problemas detectados e contribuísse para o desenvolvimento cognitivo dos mesmos.

Penso que se faz necessário disponibilizar ao alunado, durante as aulas, uma variedade de gêneros textuais que reflitam as necessidades dos alunos, dentro e fora da escola. O reconhecimento de tais necessidades reforça a responsabilidade da escola, em especial a do professor, em procurar os caminhos possíveis para a concretização de práticas pedagógicas adequadas, tomando por base que esses alunos se encontram em processo de alfabetização. Assim, no planejamento das atividades de leituras, torna-se necessária a ênfase na sistematização de ações de mediação a possibilitarem que o aluno avance na sua aprendizagem.

Tendo em vista assegurar a permanência do alunado na escola, e considerando o contexto de sala de aula, chamo a atenção para a situação do aluno que não sabe ler, como também daquele que já sabe ler. O aluno que não saber ler, quando não incluso nas ações escolares, passa a considerar as atividades mais difíceis, não demonstrando interesse em participar das aulas, o que, muitas vezes, acaba influenciando no abandono escolar. Já o aluno

que se encontra em situação oposta, isto é, que já sabe ler, também pode vir a desistir de estudar, caso o conteúdo das aulas não contemplem seu nível de aprendizagem.

Diante da problemática de um quadro de desafios, em relação ao ensino a assegurar o desenvolvimento do emprego da Língua Materna, a procurar a elaboração de atividades de leitura que, além de propor alfabetizar os alunos, refletissem a situação do alunado em seus diferentes níveis e ritmos de aprendizagem. Nesse sentido, frente a esse quadro de inquietações, passei a acompanhar no espaço escolar, atentando para as diferentes vozes que passavam a transitar na sala de aula. Conforme já argumentei no primeiro capítulo, se antes olhava para as vozes que transitavam na cultura escolar, tomando como referência o conteúdo da formação escolar, dessa vez, passava a adentrar o espaço escolar do ponto de vista do aluno, considerando suas reais necessidades em buscar a aprender a ler, ou seja, uma procura em aprender a ler alcançando novos desafios que demandavam o desenvolvimento de suas capacidades linguísticas.

Lidar com alunos jovens, adultos e idosos em uma mesma sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental, não é uma tarefa fácil. Essa disparidade relativa à faixa etária pode ser evidenciada quando alunos idosos reclamam do barulho provocado pelos jovens. O que exige por parte do professor uma formação inicial e ainda continuada a enfrentar os percalços da ação docente em contexto de diversidade.

Observando as lacunas na minha formação docente, procurei discutir e pensar a elaboração de estratégias de ensino de leitura a partir das quais pudesse contribuir para a formação do professor com atuação nessas turmas. Portanto, não se trata apenas de uma forma de organizar a atividade de leitura, pronta e acabada, mas é, na verdade, a condução metodológica aliada a uma teoria sustentada pela base vygotsiana, com ênfase na zona do desenvolvimento proximal, cuja ação fundamental reside no papel que o professor exerce na vida dos alunos, com ritmos e níveis de aprendizagem distintos, de modo que esses alunos avancem no seu processo de aprendizagem da Língua Materna.

Nesse intento, para dar visibilidade às estratégias de ensino mais próximas do universo cultural do alunado, inserido na etapa inicial do Ensino Fundamental na EJA, pude contextualizar a aplicação das estratégias que serão abordadas posteriormente, além das experiências de sala de aula vivenciadas, também sustentadas pela reflexão executada neste estudo, derivada da pesquisa do tipo bibliográfica e documental.

Assim, enquanto professora-pesquisadora na EJA, estive preocupada com as questões relacionadas ao aprendizado da Língua Materna, especificamente, aquelas voltadas para o ensino de leitura na escola. Assim, buscando descrever as atividades desenvolvidas nas turmas citadas, primeiramente, pontuei os desafios encontrados no agir docente, em relação ao ensino de leitura na EJA e, em segundo lugar, como superei as dificuldades encontradas. Quais foram os encaminhamentos metodológicos que pude realizar para alcançar tais propósitos educativos? Cabe esclarecer que algumas das atividades pontuadas nesta tese, já apresentaram resultados satisfatórios, inclusive, a experiência¹⁰ de sala de aula que desenvolvi anteriormente em uma turma de escolarização inicial na EJA, considerada como exitosa (MACÁRIO, 2012).

Diante do exposto, procurei trazer em pauta as experiências de sala de aula com atuação na EJA, no que diz respeito ao aperfeiçoamento dos sujeitos leitores no mundo do âmbito escolar. Nesse intuito, busquei, em percurso linear, trazer os achados da pesquisa, em relação às estratégias já empregadas e ainda aquelas em que realizei um esforço acadêmico para ampliar e corresponder ao pronto atendimento dos objetivos geral e específicos elencados para esta tese.

Parti de relatos de experiências em torno das práticas de leitura (MACÁRIO, 2012; 2014; 2015; 2016) associados à situação concreta de sala de aula, junto ao alunado como fruto da ação e reflexão a buscar incluir sem excluir os alunos nas atividades de leitura e de compreensão leitora. Em tais relatos, foi possível pensar e reformular atividades a favorecer o avanço da aprendizagem, considerando que “a validade desse fenômeno foi alcançada através da reprodução do efeito, da eliminação das fontes de erro, da identificação de outros casos etc.” (BRANNIGAN, 1984), que atestam para um conhecimento produzido junto ao alunado em atendimento do uso de textos que, de fato, pudessem refletir os anseios e os sentidos mobilizados por tais alunos em buscar participar das ações planejadas em torno de um único texto, enfocando as temáticas correlacionadas aos conteúdos propostos em cada eixo temático, indicado pela Rede Municipal de Ensino de Campina Grande–PB, de maneira a possibilitar uma ação de mediação pedagógica envolvendo alunos que se encontravam em níveis e ritmos distintos de aprendizagem.

Em primeiro lugar, pude observar que o perfil do alunado da EJA em situação de diversidade sinalizava expressiva mudança quanto aos tipos de alunos participantes dessa

¹⁰ Texto apresentado em anais de eventos (SINALGE - 2012) e publicado no e-book “Linguagens, Gêneros e Discursos, com artigo intitulado “Alfabetização de Jovens e Adultos”.

modalidade de ensino. Não se trata apenas de um alunado que jamais passou na escola, mas de pessoas que, embora frequentassem a escola, não aprenderam a ler. Esses sujeitos têm sido vistos como “indisciplinados”, gerando dificuldades relativas ao agir docente, tomando por base que a formação docente enfrenta dificuldades no reconhecimento da realidade revelada dos “[...] modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. [...] torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social.” (DAYRELL, 2013, p. 42).

Os relatos de experiências das turmas dos anos iniciais de Ensino Fundamental da EJA, referentes ao ensino de leitura, ocorreram simultaneamente à minha formação acadêmica, possibilitando-me montar um panorama em torno do perfil do leitor encontrado nessas turmas, apontando a cada mudança de alunos a reformulação de estratégias de ensino. Nessa formulação de estratégias, procurei centrar-me na questão aplicada ao ensino, cujas descrições serão mostradas a seguir, reforçando que, no espaço pedagógico, um aspecto que deve ser levado em consideração não é o texto, mas os sentidos mobilizados pelo aluno em motivar a querer estudá-lo, como adverte Charlot (2006, p. 145): “evito falar de motivação prefiro usar a palavra mobilização. Com efeito, motivar os alunos, muitas vezes, em inventar um truque para que eles estudem assuntos que não lhes interessam”. A noção de motivação colocada em sala de aula, muitas vezes, se contrapõe aos propósitos pré-estabelecidos pelos alunos, ou seja, aos saberes mobilizados por eles a fim de estudar determinado texto relacionado ao seu contexto social.

4.2.1 A questão da relação dos sentidos mobilizados pelos alunos para a leitura dos textos nasala de aula

Retomando a discussão já contemplada no capítulo anterior, especificamente na seção 3.1, ressalto que o ensino de leitura impõe duas indagações imediatas como sendo fundamentais: o que é ler? Como ler/aprender a ler? As respostas a esses dois questionamentos revelam uma concepção de leitura equivalente à que se tem de língua, de texto, de autoria, de produtor de texto e, conseqüentemente, de leitor. Nessa perspectiva, ressalto que para cada uma dessas concepções, há também percepções distintas que marcam a

prática pedagógica na escola. E por se tratar do ensino de leitura no contexto educacional na EJA, há de se considerar, fundamentalmente, o perfil de leitor inserido no interior desta modalidade de ensino.

Cabe elucidar que não se pode optar por uma concepção de leitura em detrimento de outra, essa escolha deve ser pensada na forma de organização do planejamento das atividades de leitura, tomando por base as características peculiares do alunado, a partir da perspectiva do trabalho com o uso de textos que se proponham auxiliar cada aluno, para que progrida no seu aprendizado em sala de aula. É preciso reconhecer que a própria dinâmica escolar requer do professor o uso de uma série de estratégias de ensino, pautadas nas várias concepções de leitura, desde a decodificação até a atribuição de sentidos.

Nesse processamento ativo de interação no âmbito escolar, e na tentativa de superar os desafios encontrados junto ao alunado da EJA, convém ao professor preocupar-se com a situação real de cada aluno, em termos dos níveis e ritmos de aprendizagem, considerando os aspectos concernentes ao planejamento de ensino, que se presta ao desenvolvimento dos domínios das capacidades linguísticas de aprendizado de leitura junto a esse alunado.

O primeiro aspecto para o qual chamo a atenção, no que diz respeito ao trabalho com o ensino de leitura nas turmas dos anos iniciais de Ensino Fundamental na EJA, é que se faz necessário que o professor valorize o planejamento, por entender que no cotidiano escolar desta etapa de ensino, a cada aula vivenciada junto aos alunos, buscando conduzir o processo de desenvolvimento das habilidades leitoras frente ao texto, é de extrema relevância averiguar o nível de compreensão do alunado, através da realização de atividades do uso da habilidade de leitura enfocada nas aulas. Em outras palavras, sempre realizar a avaliação ao término de cada aula, para que o alunado possa ser consultado. A partir do *feedback* dos alunos, o docente saberá se a maneira como conduziu a aula possibilitou o entendimento do conteúdo estudado, assim, em caso de respostas negativas, é o momento de reformular as atividades de leitura, até então, adotadas. O segundo aspecto refere-se à compreensão de que, embora existam alunos que não sabem ler, os textos usados para as práticas de leitura devem perpassar pelo universo cultural do alunado.

No que concerne ao primeiro aspecto, acredito que o planejamento consiste no espaço e tempo que o professor dispõe no âmbito escolar para pensar as atividades, propriamente ditas, em relação à situação real do aluno. Considero o planejamento como uma ferramenta capaz de instrumentalizar diferentes alunos para a leitura de textos que circulam em espaços

sociais diversos. É fato também que, muitas vezes, por mais que o professor se esforce, poderá haver lacunas quanto ao planejamento das práticas de leituras destinadas à formação de leitores.

Frente às dificuldades encontradas no planejamento escolar, e tomando por base a realidade concreta dos alunos em situação de diversidade, devo ressaltar que há uma lacuna no que concerne às reais necessidades de aprendizagem de sala de aula. Realidade que impõe ao professor um planejamento quanto à sistematização de uma proposta de intervenção pedagógica a resolver as dificuldades encontradas durante a atividade escolar.

Com base nas minhas experiências empíricas, transitando diversas salas de aulas e convivendo com alunos com dificuldades severas na aprendizagem de leitura, reforço a relevância do ato de planejar como um caminho a ser percorrido pelo professor, uma vez que sempre tive a preocupação em planejar minhas aulas de leitura, com vistas a oportunizar a fala dos alunos, levando-os a participar ativamente das atividades de compreensão leitora.

Nesse sentido, o primeiro desafio que procurava superar era buscar alfabetizar o meu aluno, entretanto, deparava-me com um problema que fugia ao meu alcance, no que diz respeito à saúde visual dos discentes, haja vista que, alguns deles, deveriam usar óculos e por questões financeiras passavam a não usá-los em sala de aula. Esse fato forçava-me a fazer determinadas adaptações nos textos em algumas situações de sala de aula. Desse modo, optando pela permanência do aluno na escola, sempre que possível buscava aumentar o tamanho da letra em cada texto utilizado, de maneira que o aluno com vista cansada participasse ativamente das ações voltadas para a leitura de textos.

Ocorre que nem sempre era possível fazer uso dessa estratégia. Assim, apresento uma crítica à escola no sentido em que deveria contar com mais esse olhar focado na acuidade visual. Secin (2011, p. 31), com base nas contribuições de uma pesquisadora na área educacional, focada na área da ortóptica¹¹ e no campo do letramento, endossa que “[...] considerando o universo cultural plural brasileiro, essa condição de diversidade visual pode representar custos adicionais ao processo de alfabetização e letramento”.

Essa situação vivenciada nas práticas de leituras, dado o problema de alunos com baixa acuidade visual, permitiu a elaboração de atividades de compreensão leitora com uso de

¹¹“Pelo fato da Ortóptica lidar com questões relacionadas ao uso dos olhos em atividades visuais discriminativas (como leitura e a escrita), não era infrequente o relato que apontava uma autoestima prejudicada pela sensação de ‘incapacidade’, de ‘falta’, de um ‘problema’. Ao afetar atividades educacionais e ou profissionais, tais condições não raras eram associadas à falta de competência ou mesmo à falta de inteligência. (SECIN, 2011, p. 27-28).

gêneros textuais, a exemplo de capa de revistas de circulação nacional, tendo o cuidado para levar ao alunado um texto com letra legível, transcrevendo-os, posteriormente, na lousa, de maneira a contribuir para uma leitura coletiva. Nesse processo coletivo de leitura, também fazia uso de agrupamentos de alunos, a fim de facilitar o processo de mediação pedagógica e acompanhamento da aplicação das atividades leitoras, buscando inicialmente alfabetizar o alunado.

Devo esclarecer que nem sempre o professor consegue alfabetizar o aluno seguindo apenas o método sintético, de uso de sílabas, palavras e de formação de frases. Pode ocorrer o movimento inverso, do aluno incluso nas turmas de escolarização inicial chegar a ser alfabetizado por meio do uso de textos que apresentam sentidos, de modo que, uma vez mobilizados tais sentidos, conseguiram aprender a ler.

Isso significa dizer que ensinar a ler, pensando na formação de leitores, nesse universo escolar é, prioritariamente, criar condições para ampliar e alargar os caminhos possíveis e mais seguros pelos quais o professor deve percorrer, seguindo o olhar para esse alunado, permitindo-lhe interagir com seus pares nas diferentes situações cotidianas quanto ao desenvolvimento das práticas de leitura. Ressalto que o professor em processo de aplicação das estratégias de ensino, deve entender que a leitura faz parte de um processo de construção de sentidos permanente, em que cada leitor se esforça para se fazer entender e, ao mesmo tempo, ser entendido.

Nesse processo de construção de sentidos por parte do alunado, é preciso que alguns critérios sejam considerados na seleção dos textos pelo professor, a exemplo da formatação do texto a ser levado para a aula de leitura, considerando a organização visual, realce e estrutura. Na execução de atividades de leitura, compreendendo mídias impressas, é preciso considerar o tipo de letra, tamanho, estilo, cor, espaçamento, posição vertical do texto e adição de efeitos, tendo em vista que, nas turmas dos anos iniciais do primeiro segmento do Ensino Fundamental, o alunado encontra-se em processo de alfabetização, dificultando a decifração de tais palavras. Em outros termos, um texto impresso retirado de alguma revista ou jornal que apresentar o uso de letras não muito comuns nos livros didáticos pode gerar algum problema de entendimento e, possivelmente, de desinteresse, o que impõe ao professor a capacidade de poder repensá-lo, caso não consiga os objetivos almejados em relação ao aprendizado da leitura.

Diante desse contexto, convém destacar que de nada adianta trazer à sala de aula textos impressos ou retirados do livro didático indicado para o Ensino Fundamental regular, se o aluno não aprendeu a ler. Um exemplo que quero destacar é o caso de um aluno de 43 anos que participava de uma turma do I ciclo inicial e final no Ensino Fundamental regular noturno, no ano de 2014, que passou um tempo na escola e não havia conseguido aprender a ler. Esse aluno chegou a enfatizar: “professora eu já passei pela escola, nunca aprendi, depois de muito tempo vim aprender aqui com a senhora”. Ao refletir tal situação, pude concluir que, embora as atividades encontradas nos Livros Didáticos contemplassem os conteúdos programáticos para as séries de ensino iniciais do Ensino Fundamental em processo de alfabetização, enfocando a categoria de alunos já citado no segundo capítulo, especificamente na seção 2.1, no que pese ao que Zabala (1998) chama de conteúdos escolares, agrupando-os de forma distinta em conceituais, procedimentais e atitudinais, reforça a exclusão do alunado. De nada adianta promover momentos de atividades de leitura apreendendo tais conteúdos, se o aluno que não sabe ler.

Na prática de sala de aula, junto ao aluando das séries iniciais, fazendo uso do LD constatei um movimento em torno do aluno que, a partir do momento que é disponibilizado a execução de atividades para esse aluno responder de maneira individualizada, logo, percebia, que o meu alunado revelava desinteresse em ler textos longos acerca de determinado conteúdo dos componentes curriculares: Ciências, Geografia, História e Matemática. Essa situação escolar motiva-me a reformular tal procedimento didático, entendendo que para o trabalho com a leitura, não necessariamente precisava acatá-las, tendo em vista que qualquer atividade não servia para o alunado nesse segmento de ensino.

Desse modo, no intuito de atender as necessidades do aluno, com tal situação supracitada, preocupada na formação de sujeitos leitores, com o trabalho de leitura na escola e ainda com a leitura na vida cotidiana, ressaltando, portanto, os usos e práticas de linguagem, retomando os modos que ajuízam o ato de ler fora da escola, na seção 3.6, no capítulo anterior, focalizando o sujeito leitor, trazendo em pauta que não posso trabalhar um texto em uma perspectiva meramente conteudista dos textos, mas reforçando o aspecto da discursividade, “localizando seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando” (ROJO, 2009, p. 121).

Considerando a presença de alunos que ainda não sabem ler, é preciso que o professor faça um esforço para alfabetizá-lo. Nessa direção, apesar de já ter vivenciado em pesquisa

previamente aplicada no contexto das turmas das séries iniciais, e apesar do aluno participar regularmente a sala de aula, pude constatar a dificuldade no aprendizado de leitura por alguns alunos, da necessidade de ajudá-los no desenvolvimento da cultura escrita. Na tentativa de ajudar o alunado no processo de aprendizagem de leitura, em se tratando de uma turma que engloba alunos que ainda não sabem ler, propondo a leitura como um processo que consiste em desenvolver no aluno a capacidade de compreensão leitora, a partir do desenvolvimento da habilidade de identificação/reconhecimento dos sinais gráficos que visualiza.

Ressalto que a decodificação das letras, das sílabas que formam a palavra, refere-se a um meio fundamental para se realizar a leitura dos textos, como já foi citado no capítulo anterior. Antes de qualquer coisa, é preciso levar em consideração o desenvolvimento de competências, habilidades leitoras a fazer uso nas situações que lhe são próprias da natureza humana, do agir comunicativo, da capacidade intelectual do indivíduo, interagindo entre os diferentes interlocutores da língua (BRONCKART, 1999).

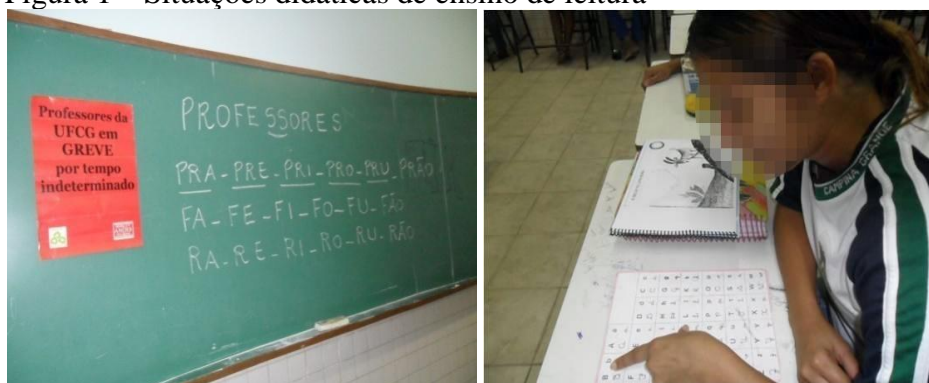
Nessa direção, partindo para o desenvolvimento do sujeito leitor no contexto da sala de aula na EJA, fazendo uso de um texto de cunho jornalístico, relacionado ao movimento sindical pertencente à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), buscando a realização da leitura relacionada, a exemplo de um gênero textual publicitário que enfatiza a questão da greve dos professores da UFCG, busquei trabalhar a ideia da relação tratada por Koch e Elias (2009), no que diz respeito aos aspectos da leitura do texto associado ao texto e contexto. Nesse cenário, procurava o levantamento de palavras geradas pelo referido anúncio publicitário, buscando contrapor ao uso da relevância de um texto inserido em determinado contexto cultural. Nesta atividade, diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, considerei as perspectivas de Adams e Collins, citados por KATO (2002, p. 50-51), no que se refere ao fato de que mediante de um tipo de leitor que se correlaciona ao que ainda não aprendeu e necessita de um trabalho de intervenção pedagógica “É vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante” (ADAMS; COLLINS apud KATO, 2002, p. 50-51).

Ao trabalhar a atividade de leitura, focada em texto que trata da greve de professores da UFCG, pude constatar uma leitura como mera decodificação, da localização das informações explícitas por parte do aluno que já sabia ler, revelando dificuldades para tratar das informações implícitas trazidas pelo uso de um texto que exigia um conhecimento prévio

acerca dos reais motivos pelos quais os professores estavam em situação de greve. Observei que o aluno lia decodificando a palavra “greve”, porém, necessitava de mais informações para o aprofundamento do leitor, que, muitas vezes, passava a observar a participação de alguns alunos opinando acerca do movimento grevista citado, devido a outras leituras advindas das interações na vida cotidiana, como também resultados dos programas de noticiários disseminados pelos telejornais, transmitidos pelos canais de televisão existentes na região ou em nível nacional. O aluno pôde aprender que os textos já têm os destinatários apropriados.

Nessa atividade de leitura (Ver Figura 1), pude estabelecer a convivência entre todos os alunos focados nesta tese, tendo em vista que partia da leitura, conforme as habilidades solicitadas já citadas na seção 3.4, referente ao segundo capítulo, no diz respeito às capacidades de compreensão leitora exigidas pelo documento oficial intitulado “Matriz de Referência de Língua Portuguesa: tópicos e seus descritores – 4ª série/5º ano”, enfocando os descritores relacionados à prática de leitura e que permitia a “todos” os alunos apontados, enquanto categoria de análise nesta tese, em único texto, a exemplo do gênero textual publicitário apreendendo a greve dos professores da UFCG. Partia explorando a discussão em torno do grupo de alunos, a partir do D6 – localizar informação explícita em um texto; de modo que, a cada descritor referente ao Tópico I, indicado para a prática de leitura, permitia gradativamente a cada aula de leitura junto ao alunado na EJA, a resolução de atividades de leitura a integrá-lo nas atividades planejadas. Ressaltando que tais atividades foram possíveis devido aos agrupamentos de alunos, conforme já informei anteriormente, tomando por base os níveis e ritmos de aprendizagem, de modo que fosse possível a concretização da mediação pedagógica entre professor e alunos e ainda o processo de leitura entre alunos e alunos.

Figura 1 – Situações didáticas de ensino de leitura



(a)

(b)



(c) (d)
 Legenda: (a) e (b) – trabalhando as palavras a partir do texto sobre a greve de professores da UFCG; (c) – leitura em sala da música “Um anjo do Céu”, de Jamil e Uma noite; (d) – envolvimento dos alunos com revistas.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Conforme se percebe na Figura 1, também trabalhei a leitura de capas de revistas e letras de músicas na ocasião dos dias das mães, através da composição musical “Um anjo do céu”, de autoria de Jamil e uma noite. Em todas essas situações a leitura foi trabalhada na perspectiva psicolinguística e sociointeracionista, uma vez que a cada atividade concretizada de leitura, refletiram-se temáticas correlacionadas ao interesse do alunado, buscando a concretização da prática de leitura, conforme enfoca Kato (2002), a tratar-se de um tipo de leitor que ler o texto devagar, necessitando, portando da intervenção do professor. Ou seja, o professor na EJA necessita acompanhar os ritmos de aprendizagem dos alunos, proporcionando atividades desafiadoras, evitando o abandono da sala de aula. A ilustração relacionada à Figura 1, cuja imagem contém as sílabas geradas pela palavra “professores”, refere-se a um momento que antecede as discussões orais, provocando no alunado o modelo de ensino mais indicado para a formação de leitores. E após a formação de outras palavras, geradas pelas sílabas que formam a palavra “professores”, os alunos chegam à conclusão que o texto oferece mais oportunidade em contribuir para o desenvolvimento das capacidades e habilidades necessárias ao uso social da linguagem.

Partindo de tais situações de sala de aula, reafirmo que, no intuito de agregar as categorias de alunos ressaltados nesta tese, trabalhava com a turma de forma individual, coletiva ou em pequenos grupos, de maneira que cada grupo tivesse acesso aos textos enfocados: letras de músicas, cartazes, livros, material impresso etc., buscando acompanhar o avanço dos alunos quanto à aprendizagem da leitura.

Ressalto que a presença de um texto na sala de aula, considerando os alunos que ainda não aprenderam a ler, revela dificuldades quanto ao acompanhamento das atividades de leitura

e que, partindo de uma concepção de leitura numa perspectiva psicolinguística, faz-se necessário atentar para as etapas do processo de leitura endossadas por Cabral (1986), a saber: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Partindo desse entendimento, procurei a organização de situações didáticas que compreendessem os gêneros textuais em torno do alunado, inicialmente trazendo para o interior da sala de aula a leitura de cartazes oriundos de programas da saúde do Governo Federal, de fácil acesso a todos os alunos.

Nessas atividades, mediadas pelo uso de gêneros textuais (cartazes educativos, propagandas, encartes publicitários, notícias, entre outros), procurei alguns princípios básicos na execução do meu planejamento, sustentado pelas ideais postuladas por Brousseau (1996), focando na organização do ensino por meio de sequências didáticas, especialmente no campo de ensino de Matemática, cuja organização pensada poderia ser aplicada por professores de outras áreas, tendo em vista resolver problemas. Assim, pensando na problemática enfocada neste estudo, em particular no ensino da EJA, adoto os seguintes aspectos na elaboração do planejamento das minhas aulas de leitura: a) valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; b) formulação de atividades de compreensão leitora que incentivem a reflexão; c) ensino focado na interação entre os alunos; d) ênfase nas ações escolares a contribuir na progressão na compreensão dos textos.

Ao focar os princípios adotados por Breussau (1996) na organização do meu planejamento, e a fim de dar conta dos diferentes ritmos e níveis de aprendizagem dos alunos enfocados nesta tese, considerei a situação concreta do aluno. Assim, trago o relato de experiência do ensino de leitura através dos gêneros publicitários que o alunado tem acesso nas suas práticas culturais, tendo em vista a ativação dos saberes prévios entre esses alunos, oportunizando-os a dizer o que entendem acerca das informações trazidas em cada texto, bem como a partir do título. A esse procedimento de ensino, dirigido à leitura dos textos, dei o nome de “momento das descobertas”, por considerar o aluno como um sujeito ativo, produtor de conhecimentos. Assim, comungando com Kleiman e Moraes (1999), sinaliza-se para a existência de uma situação equivocada disseminada na escola, no que diz respeito a atividades de “leitura” sem entendimento: interpreta-se sem ter-se lido e os exercícios escolares são aplicados sem nenhuma função na realidade sociocultural, o que dificulta a formação de leitores proficientes.

Entendo que o aluno, uma vez tendo os seus saberes valorizados, passa a participar das atividades em sala de aula, como é o caso dos alunos que foram alfabetizados à medida que

começaram a ler cotidianamente os textos trazidos para a aula, apreendendo os assuntos do cotidiano sobre os métodos conceptivos destinados à prevenção da gravidez e da dengue, conforme se verifica na Figura 2.

Figura 2 – Prática de leitura



(a)

(b)

Legenda: (a) e (b) – alunos envolvidos na leitura dos cartazes publicitários relativos à gravidez e à dengue.

Fonte: MACÁRIO, 2012.

Na atividade citada acerca da leitura do gênero textual cartaz publicitário, decorrente de campanhas focadas na saúde, procurava usar a seguinte metodologia: leitura e discussão em torno do texto apresentado, acompanhado de indagações; leitura colaborativa entre o professor e o alunado; leitura compartilhada de textos pelos alunos, dando pausa para identificar trechos, no sentido de observar o nível de compreensão textual e de análise linguística realizada por parte do aluno, seja esta efetivada individual ou em pequenos grupos, com iniciativa do aluno em querer decifrar o código escrito; além da leitura multimodal (imagens, tabulações etc. que compõem, por exemplo, parte dos textos publicitários). Nas turmas em processo de alfabetização na EJA, pude observar que os textos advindos de campanhas do Governo Federal sempre instigavam o aluno a querer ler, concordando ou não com as mensagens trazidas por tais campanhas e posicionando-se criticamente.

Entendo que experiência com a leitura de textos que circulam fora da sala de aula, oportuniza ao professor criar situações de atividades de leitura com sentidos para a vida do alunado, haja vista tratar de uma temática de interesse da coletividade, reforçando o aspecto da inclusão social. Como sustenta Strey (2012, p. 218), é necessário definir a interface em que se trabalha a leitura, de modo que “Se a área de interface é a social, podemos entender leitura como uma prática de inclusão social, em que se trabalha com conceitos de capacidade crítica e de exercício da cidadania”.

Conforme o interesse e participação dos alunos, e para dinamizar as atividades, procurei atender o grupo que não sabia ler, paralelamente à leitura dos textos citados, buscando criar um espaço educativo para o aluno adquirir a aquisição da língua escrita, partindo pela capacidade linguística da decodificação dos signos, ou seja, a avançar no processo de desenvolvimento de leitura (CABRAL, 1986). Enquanto um leitor social, diante de qualquer tipo de texto, esse aluno precisa saber decodificar as informações explícitas para que possa seguir na etapa posterior, referente à compreensão.

Essa habilidade de leitura a ser trabalhada exige que se façam incursões no texto, extraíndo as informações que nem sempre estão explícitas. Nesse sentido, o professor pode auxiliar o aluno a revisar o texto a cada etapa de leitura, orientando-o a ler pausadamente para que possa fazer uma interpretação coerente com a situação comunicativa do texto. No que se refere aos alunos que não sabem ler, essa atividade pode ser feita oralmente e por intermédio do professor. Desse modo, o aluno poderá avançar no seu desenvolvimento intelectual e de leitura.

Para o aluno que não sabe ler, atividades de leitura com ênfase na linguagem verbal e não verbal são relevantes para que possam desenvolver-se cognitivamente e lançar mão de seus conhecimentos prévios, tendo em vista à percepção dos sentidos explícitos e implícitos. As discussões orais acerca do texto são importantes, pois, muitas vezes, os alunos se recusam a participar da atividade de leitura, por alegarem que não sabem ler e tampouco querem passar vergonha.

O fato de o aluno se recusar a ler exige do professor o uso de estratégia de realização da atividade de leitura, partindo das discussões em torno dos textos trabalhados em sala de aula, englobando todos os alunos, de forma coletiva e/ou individual. Ou seja, o professor precisa apontar pistas para que o alunado consiga acompanhar as interlocuções direcionadas em torno do texto lido. Nessas interlocuções entre o texto e o leitor, procurei criar espaços e tempos nos quais esse alunado pudesse discutir e pensar sobre a ideia central apontada pelo autor, correlacionando as informações ao contexto, levando o aluno a uma postura crítica, ativa, interagindo com o texto focado em sala de aula e procurando a sistematização de um procedimento didático que corroborasse para o avanço nas capacidades linguísticas de compreensão leitora.

O procedimento didático consistia possibilitar o acompanhamento, de forma que nos contextos interno e externo à escola o aluno pudesse interagir com os outros colegas,

confrontando as ações que não fazia e que com o trabalho de intervenção pedagógica veio a progredir, conseguindo a sua autonomia. Lidar com o perfil de alunos nesta etapa de ensino, também implica considerar o entrosamento entre esses alunos, bem como o nível de afinidade e de amizade entre eles, primando pelo companheirismo na realização das tarefas. Nessa observação, parti da experiência vivenciada pela aluna que não sabia ler e que recebeu da sua colega a ideia de ler revistas de horóscopo. Passando a ler diariamente com o auxílio da amiga, finalmente, consegue aprender a ler. (MACÁRIO, 2014).

Nessa experiência apresentada por Macário (2014), pude refletir que, muitas vezes, procurando selecionar os textos voltados para o ensino e aprendizado da Língua Materna, especialmente, os focados na compreensão leitora, na condição de professora e de pesquisadora, enfrentava dificuldades quanto ao uso do gênero textual a aproximar do meu alunado. Percebia que o momento do planejamento em relação ao uso dos textos tornava-se complexo, tomando por base os sujeitos leitores existentes no interior dessas turmas.

Assim, o planejamento de seleção de textos terminava sendo modificado, em virtude de que o aluno, na condição de leitor, problematizava que não queria tal texto, por não considerar importante para ele, argumentando que o professor precisava tornar a aula mais acessível. Tal observação decorre da dificuldade do aluno que não sabia ler e à medida que executava a atividade de leitura do texto, a professora colocava na lousa as pistas necessárias, instigando a sua interação em sala de aula, levando-o a avançar no seu aprendizado da leitura.

Partindo dessa situação e a fim de assegurar a permanência do alunado em sala de aula, o professor acaba admitindo a proposta do aluno e, de imediato, recorrendo ao livro didático (LD). Durante a minha vivência escolar junto ao alunado em processo de alfabetização, pude identificar muitos casos de alunos que reclamavam dos textos utilizados nas aulas de leitura, a exemplo de um aluno de 18 anos que já havia frequentado o ensino regular diurno, compreendendo que para uma pessoa aprender a ler, necessariamente, o professor tinha que ensinar as letras e sílabas. Esse aluno entendia que ninguém aprendia a ler sem conhecer esses elementos, sendo, portanto, contrário à ideia da leitura através de gêneros textuais. Posteriormente, esse mesmo aluno, uma vez tendo aprendido a ler, embora fazendo uso de uma concepção de leitura decodificadora, passava a se interessar pelas leituras de outros tipos de textos, demonstrando interesse pelos textos trazidos pela professora, como é o caso das revistas (MACÁRIO, 2014).

Outro aspecto que destaco como forma de planejamento estratégico é que o professor precisa buscar motivações comuns aos diferentes alunos em uma mesma sala de aula. Nessa perspectiva, evidencio um trabalho que realizei através do gênero textual resumo de novelas (Ver exemplos na Tabela 1), com o intuito de alfabetizar e auxiliar no processo de formação de leitores. Trata-se de uma situação de sala de aula que se deu de forma exitosa.

Tabela 1 – Exemplos de resumos de capítulos de novela

Novela Avenida Brasil - Rede Globo de Televisão
<p>Novela Avenida Brasil - Resumo do Capítulo nº 001 de 26/03/2012 – SEGUNDA-FEIRA, 6 DE MARÇO Uma festa acontece na sede do Divino Futebol Clube para celebrar a final do campeonato. Tufão se incomoda com a entrevista de um de seus vizinhos. Monalisa assiste ao jogo pela televisão e não presta atenção em seu trabalho. Rita reclama de Carminha para Genésio, mas ele não acredita na filha. Tufão pede Monalisa em casamento. Carminha entrega uma mochila para Genésio pegar o dinheiro no banco. Rita ouve a madrastra dar informações a um cúmplice sobre seu pai e corre para avisá-lo. Cadinho sai do apartamento de Verônica e vai para a casa de Noêmia. Genésio finge surpresa ao ser interceptado na rua. Tufão entra em campo. Max telefona para Carminha, que tenta disfarçar a tensão na frente de Genésio. Cadinho negocia a venda de sua corretora e fica eufórico. Genésio avisa para Rita onde escondeu o dinheiro. Max reclama com Carminha de ter sido enganado. Genésio discute com a esposa. Tufão marca mais um gol e é ovacionado no final do jogo. Jimmy avisa a Verônica e Noêmia que Cadinho irá esperar por elas em um restaurante. Genésio caminha pela Avenida Brasil. Carminha volta para casa com Max para procurar o dinheiro e Rita se apavora. Tufão atropela Genésio. Em seus últimos minutos, Genésio fala o nome de sua esposa para o jogador.</p> <p>Novela Avenida Brasil - Resumo do Capítulo nº 002 de 27/03/2012 - TERÇA-FEIRA, 27 DE MARÇO Tufão tenta socorrer Genésio e chama uma ambulância. Rita foge de casa com o dinheiro de seu pai. Tufão vai embora antes que a ambulância chegue para resgatar Genésio. Tufão chega à sede do clube e tenta disfarçar a preocupação. Um policial chega à casa de Genésio e Carminha e Max fogem. Rita descobre o que aconteceu com o seu pai. Cadinho se esconde e pede ajuda para sair do restaurante. Tufão conta para Monalisa que atropelou um homem. Carminha comemora a morte de Genésio. Tufão desmaia ao subir no palco para fazer um discurso. Alexia se insinua para Cadinho ao vê-lo entrar no bar do hotel. Carminha engana Rita para roubar o dinheiro. Tufão decide ir ao enterro de Genésio. Max leva Rita para um depósito de lixo e a deixa com Nilo. Tufão conhece Carminha e se penaliza com o seu falso estado de comoção pela morte de Genésio. Rita recebe ajuda de outras crianças. Carminha promete a Max que vai se casar com Tufão.</p>
<p>Novela Avenida Brasil - Resumo do Capítulo nº 003 de 28/03/2012 – QUARTA-FEIRA, 28 DE MARÇO Carminha tenta convencer Max a aceitar o seu golpe contra Tufão. Monalisa e Muricy discutem na festa de comemoração feita para o filho. Tufão conta para a namorada sobre o seu encontro com Carminha. Uma das crianças esconde dinheiro de Nilo. Rita conhece Batata e ele a defende de Nilo. Tufão convida Monalisa para uma noite especial. Nilo descobre o sumiço do dinheiro. Cadinho faz uma grande surpresa para Verônica perdoá-lo. Max fala para Carminha o que descobriu sobre o jogador. Tufão deixa Monalisa sozinha para levar Carminha a uma churrascaria. Rita protege uma das crianças que moram com ela. Carminha finge estar fragilizada, antes de aceitar sair com Tufão. Rita e Nilo discutem. Carminha finge passar mal e Tufão a leva para casa. Nilo procura por Rita no depósito. Carminha cria uma situação favorável e beija Tufão. Batata encontra Rita escondida e decide ajudá-la.</p>

Fonte: Disponível em: <http://www.abn.com.br/noticias_anteriores1.php?id=69931>.

Essa prática de leitura começava no interior da sala de aula e repercutia fora do contexto escolar, pois os alunos liam os resumos com a intenção de saber os acontecimentos que iriam ocorrer na novela “Avenida Brasil”, da Rede Globo (MACÁRIO; ROGRIGUES, 2014). Além disso, a leitura efetivada pelo alunado, necessariamente, teria que ser atualizada, para que pudesse comentar e interagir em sala de aula. Assim, ao observar o resumo de determinada novela na revista em estudo, o aluno atento comentava se as cenas já haviam sido

exibidas ou ainda iam passar, gerando um interesse no grupo de leitores de teledramaturgia, envolvendo “todos” os alunos. A cada resumo de novela lido na aula de leitura, pude observar o interesse do grupo de alunos, passando a acompanhar a execução das atividades de compreensão leitora, ora visualizando via material impresso da própria revista de circulação nacional, ora nos momentos posteriores, através da utilização da lousa, oportunidade na qual procurava ressaltar determinados enunciados, de forma a facilitar a interação entre os alunos com ritmos e níveis de aprendizagem diferenciados.

Também devo esclarecer que ao trabalhar com o gênero textual resumo de novela, começava situando as ações dos protagonistas de cada cena estudada. Em seguida, eram colocados na lousa os nomes dos atores envolvidos em cada ação, solicitando que os alunos registrassem na lousa as ações dos personagens, fazendo uso de letra legível com o auxílio de canetas de cores diferentes.

Considerando a situação dos alunos que não sabiam ler, procurava criar estratégias de ensino para cada texto, explorando a leitura de palavras-chave para cada ação citada pelos alunos após a leitura do resumo da novela indicado para cada dia. Posteriormente, para buscar a compreensão do texto lido, entregava aos alunos um envelope com o texto embaralhado, relacionado a cada resumo diário da telenovela “Avenida Brasil”. Tais textos podem ser visualizados na Tabela 2.

Tabela 2 – Trechos trabalhados em sala referentes à novela “Avenida Brasil”

Novela Avenida Brasil - Resumo do Capítulo nº 001 de 26/03/2012 – SEGUNDA-FEIRA, 6 DE MARÇO

1. Uma festa acontece na sede do Divino Futebol Clube para celebrar a final do campeonato.
 2. Tufão se incomoda com a entrevista de um de seus vizinhos.
 3. Monalisa assiste ao jogo pela televisão e não presta atenção em seu trabalho.
 4. Rita reclama de Carminha para Genésio, mas ele não acredita na filha.
 5. Tufão pede Monalisa em casamento.
 6. Carminha entrega uma mochila para Genésio pegar o dinheiro no banco.
 7. Rita ouve a madrasta dar informações a um cúmplice sobre seu pai e corre para avisá-lo.
 8. Cadinho sai do apartamento de Verônica e vai para a casa de Noêmia.
 9. Genésio finge surpresa ao ser interceptado na rua.
 10. Tufão entra em campo.
 11. Max telefona para Carminha, que tenta disfarçar a tensão na frente de Genésio.
 12. Cadinho negocia a venda de sua corretora e fica eufórico.
 13. Genésio avisa para Rita onde escondeu o dinheiro.
 14. Max reclama com Carminha de ter sido enganado.
 15. Genésio discute com a esposa.
 16. Tufão marca mais um gol e é ovacionado no final do jogo.
 17. Jimmy avisa a Verônica e Noêmia que Cadinho irá esperar por elas em um restaurante.
 18. Genésio caminha pela Avenida Brasil.
 19. Carminha volta para casa com Max para procurar o dinheiro e Rita se apavora.
 20. Tufão atropela Genésio.
 21. Em seus últimos minutos, Genésio fala o nome de sua esposa para o jogador.
-

Fonte: Disponível em: <http://www.abn.com.br/noticias_antteriores1.php?id=69931>.

Atentando para os alunos com distintos níveis e ritmos de aprendizagem, e buscando favorecer a mediação pedagógica, dividia a turma em duplas ou em trios e entregava-lhes um envelope com o texto embaralhado. Reservava um tempo para verificar se esses grupos conseguiam executar tal atividade. No final, coletivamente, fazendo uso da lousa, solicitava que os alunos fossem colocando atentamente cada parágrafo, de forma a conseguir montar o texto. Somente fazendo uso de atividades assim é que o alunado participava mais ativamente das aulas.

Observei que, apesar de alguns alunos inseridos nas turmas dos anos iniciais de Ensino Fundamental na EJA já lerem, é de fundamental relevância que o professor leve em consideração que o aluno desta etapa de ensino encontra-se em processo de alfabetização, sendo necessário um planejamento docente que tome por base as expectativas do alunado em relação à escolarização, bem como seus desejos ao frequentarem a escola. Em decorrência dessa observação, procurei focar as experiências empíricas relacionadas à leitura na EJA, sustentando a ideia de que o aluno é motivado a participar das atividades de ensino de leitura, a partir do momento em que encontra sentido nas tessituras textuais levadas para a sala de aula.

Pude observar também, no que concerne à elaboração do planejamento das atividades centradas no uso de textos nas práticas de leitura, que o professor precisa compreender que nem todo texto pode ser levado à sala de aula na EJA. Há de se considerar que nem sempre uma atividade que deu certo ou não em um ano letivo terá os mesmos resultados em outro, tendo em vista que as motivações e o comportamento dos alunos mudam. O que há de se respeitar é variedade de sentidos mobilizados por cada aluno e o fato de que cada um deles atribui significado diferente para o mesmo texto.

Assim, partindo desse reconhecimento de que o aluno na EJA passa a participar das atividades de leitura de textos nos quais encontram sentido, apresento um relato de uma experiência escolar desenvolvida numa sala de aula de jovens, adultos e idosos, na qual parti da leitura do tipo deleite, cujos textos aproximavam-se dos leitores na sala de aula. Tal experiência escolar ocorreu no primeiro bimestre de 2014, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Williams de Sousa Arruda, uma instituição pertencente à Rede Pública Municipal de Campina Grande-PB e localizada no bairro Chico Mendes, em uma classe constituída de trinta e dois alunos matriculados, distribuídos por uma variação etária dos 15 aos 70 anos.

A referida turma de alfabetização de jovens e adultos era constituída de 32 alunos regularmente matriculados e que estavam frequentando a sala de aula, salvo os casos de alunos que se encontravam submetidos a profissões que exigiam jornadas extras de trabalhos, ocasionando a sua ausência na aula em dias alternados. Quanto à faixa etária, a turma variava entre os 15 e 70 anos, sendo, predominantemente, composta por pessoas do sexo feminino, perfazendo um total de vinte e cinco mulheres e apenas um grupo de sete alunos do sexo masculino, sendo esses alunos jovens e adultos. Todos eles mantinham um interesse em comum de aprender a ler, haja vista as práticas culturais e de letramento que vivenciavam no cotidiano social.

Considerando a realidade da sala de aula na EJA, com funcionamento no horário noturno, cabe ressaltar que as inquietações dos alunos trabalhadores correspondem às mais diversas questões, as quais podem ser trabalhadas no decorrer das aulas, com ênfase em conteúdos vinculados ao cotidiano deles.

4.2.2 As práticas de leitura na turma de escolarização inicial do Ensino Fundamental na EJA: o contato diário com um acervo diversificado de textos em relação aos sentidos mobilizados pelos alunos

Ao trazer em discussão as práticas de leitura a partir de um acervo de textos que objetivem a formação de sujeitos sociais leitores, nesta seção, optei por evidenciar as ações escolares centradas nos textos publicitários, literatura de cordel e revistas de circulação nacional, como é o caso da revista “Máxima” da editora Abril.

Os procedimentos didáticos empregados para o estudo desses textos foram: discussão em torno do texto; leitura do título/sondagem; leitura oral pela professora; leitura colaborativa entre professor e alunos; leitura com iniciativa do aluno em querer decifrar o código escrito; leituras de textos informativos; leitura de textos publicitários.

À medida que desenvolvia essas atividades de ensino de leitura, observei que o início das aulas representava um espaço para o desenvolvimento da linguagem não verbal e para a discussão de textos lidos pela professora, como também textos disponibilizados pelos alunos que já sabiam ler, assim como por aqueles que, apesar de não saberem ler, procuravam

compartilhar com os colegas de classe a leitura de textos que tinham acesso em seus ambientes de trabalho, reuniões escolares, encontros na igreja, entre outros.

Partindo dessa discussão, procurei organizar ações de intervenção pedagógica, na tentativa de ajudar o alunado no desenvolvimento da compreensão leitora. Nessas intervenções, busquei investigar, junto aos alunos desta etapa de ensino, que tipo de texto poderia iniciar o trabalho em sala de aula. Considerando as dificuldades do aluno no âmbito externo à escola, e pelo reconhecimento por parte desse aluno de ser a escola o lugar ideal de aprendizagem, lancei-me ao desafio de pensar estratégias de ensino numa perspectiva interdisciplinar, incluindo as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Nesse sentido, atentando para os objetivos específicos deste capítulo, dispostos na parte introdutória, em relação ao uso de um único texto, de maneira a reunir a categoria de aluno apontada nesta tese, na descrição das atividades realizadas no campo da EJA, no contexto da etapa inicial de Ensino Fundamental, optei pelo desenvolvimento de gêneros textuais atrelados aos modos de leitura na vida cotidiana associadas ao campo da matemática.

Nessa primeira experiência, parti da problemática relacionada ao alunado frente ao uso da leitura nas práticas de letramento focadas na matemática, considerando suas dificuldades enquanto usuários de supermercados em relação à aquisição de produtos sem conhecer a forma de usá-los, como também saber ler as informações relacionadas aos prazos de validade e, principalmente, fazer uso de código de barra para aferição de preços.

Com base nessa dificuldade, também encontrei o caso de uma aluna de 33 anos que, embora trabalhasse em mercado de propriedade familiar, junto ao seu esposo, enfrentava o problema de passar o troco aos usuários do estabelecimento. Essa situação refletiu o caso de uma aluna que frequentava uma turma dos anos iniciais de Ensino Fundamental na EJA que, embora realizasse a leitura como mera decodificação das palavras, defrontava-se com dificuldades nas atividades de compreensão e uso das quatro operações fundamentais: adição, subtração, multiplicação e divisão. Apesar de utilizar calculadora, sentia-se insegura em passar o troco ao consumidor, referente aos produtos comprados no estabelecimento comercial. Frente a essa situação de sala de aula, envolvendo alunos em situação de analfabetismo funcional, não poderia me furtar em criar situações didáticas que viessem ajudar esses alunos em suas atividades cotidianas. A referida aluna chegou a revelar:

[...] passava o maior vexame danado, morria de vergonha, quando meu marido reclamava, me chamando de burra, ao dar dinheiro demais aos clientes, e eu chorava, pedia a Jesus que ele me ajudasse a aprender a ler, escrever e aprender a

fazer as contas direito, passar o troco certo para as pessoas no meu mercadinho. (MACÁRIO, 2012, p. 06-07).

Assim, considerando que fora do contexto escolar tais alunos também eram consumidores, optei pelas práticas de letramentos centradas na aprendizagem matemática, a partir do uso de gêneros textuais que faziam parte desse contexto. Busquei, então, focar nas aulas de leitura os conteúdos relacionados às quatro operações, de forma que o alunado trabalhasse preços dentro da temática cesta básica.

Durante as aulas, pude disponibilizar o material impresso, conseguido em alguns estabelecimentos comerciais pertencentes ao município de Campina Grande-PB, a exemplo dos encartes publicitários da Rede Hiper Bompreço, utilizados em sala. Sendo assim, buscava distribuir os encartes para cada aluno, para que apontassem o produto preferido e, conseqüentemente, colocava na lousa o preço correto da mercadoria. Percebi que alguns alunos resolviam as situações problemas mentalmente, no entanto, quando partiam para o papel, apresentavam dificuldades em realizar as operações fundamentais corretamente. Tais atividades mobilizavam o alunado, pois os encartes de promoções conduzidos à escola apresentavam informações interessantes, com sentidos para o alunado que já fazia sua feira, e passava a conferir os preços, os lugares onde esse aluno poderia realizar suas compras. Como se pode visualizar na Figura 3.

Figura 3 – Práticas de leitura focadas na aprendizagem de Matemática



Fonte: Acervo da professora pesquisadora

Nessa experiência de leitura mediada pelo encarte publicitário, constatei um avanço gradativo no raciocínio matemático, em relação à lista de produtos em promoção, atentando

para os descontos e a margem de lucro caso o aluno viesse adquirir tais produtos dos respectivos anúncios publicitários. Os resultados apontaram o interesse do grupo de alunos, alvo desta pesquisa, de forma que a participação discente gerava reflexões relativas ao prazo de validade dos produtos e ainda os dias em que aconteceria tal promoção. Ou seja, depois de certo período esse tipo de texto perderia sua função, em termos de informar ao consumidor os benefícios esperados com a aquisição dos produtos sinalizados pelo texto usado nas aulas de leitura. Um ponto positivo era que o alunado, de um modo geral, ficava atento para não pegar o texto com a data vencida.

Com isso, buscava, a partir do uso de encarte publicitário, propagandas, entre outros gêneros, citados no *corpus* deste trabalho, trabalhar o desempenho das capacidades linguísticas e domínios de leitura, buscando enfatizar as capacidades avaliadas no decorrer da execução das atividades de compreensão leitora. Com o uso de encarte publicitário pude verificar, através de realização de atividades de compreensão leitora envolvendo a formulação de situações-problema, que a aluna de 33 anos passou a compreender os conceitos matemáticos relacionados aos campos vinculados às quatro operações fundamentais, fazendo uso de forma exitosa no seu local de trabalho.

Por outro lado, outra aluna de 36 anos, estudando atentamente as atividades de compreensão lógica, englobando as situações-problema em torno dos encartes publicitários, apontou um avanço na sua aprendizagem envolvendo leituras matemáticas; o que foi percebido no decorrer da execução da pesquisa, através do seu progresso em relação aos cálculos matemáticos estudados na sala de aula, sinalizando para uma situação que a incomodava no que concerne a uma compra realizada com auxílio de uma vizinha. Na opinião dessa aula, o seu desenvolvimento intelectual permitiu enxergar:

Fiquei pensando nas contas de menos que a professora ensinava na sala de aula. Aí vi que tava sendo enganada pela minha vizinha. Tinha pedido pra ela comprar meu celular no cartão dela, dividido em 10 vezes de R\$28,00, só que dava R\$50,00 e não recebia troco. Aí como eu aprendi, fui cobrar meu troco e ela fez: 'Como foi que tu descobrisse? Se tu não sabe ler nem escrever!'. Aí eu fiz: 'Ah minha filha, eu aprendi!' (MACÁRIO, 2014, p. 44-45).

A referida aluna, de 36 anos, participava assiduamente das aulas em todas as noites, de segunda a sexta-feira, apesar da resistência do seu esposo em não permitir que ela estudasse naquela idade. Foi interessante perceber que ela fazia uso de argumentos críticos, justificando a necessidade de aprender a usar o computador em seus negócios, porém, o que estava

implícito era o seu desejo pessoal de aprender a ler e escrever para retirar sua carteira de habilitação, ser motorista.

Pensando nesta problemática, relacionada aos motivos motivacionais que instigaram o aluno a procurar a escola para estudar, procurei planejar a rotina de sala de aula, contemplando atividades que despertassem o sentido verdadeiro do encantamento da leitura, numa perspectiva de inclusão social, instigando-os a ler e compreender as características peculiares de cada gênero textual, a exemplo de poesias, cartazes, panfletos, letras de músicas, biografias, entre outras, ressaltando que os textos modificavam-se conforme as atividades e segundo as diferentes instituições que ocorrem nos eventos de letramentos na sociedade de modo geral.

Nesse sentido, focar na atividade de leitura e nos diferentes modos de ser leitor implica buscar compreender quem são os alunos dessas turmas; saber o que leem e o que não leem, e os motivos desse distanciamento com a leitura; sondar o que fazem e o que pensam; o que esperam e o que sentem diante do conhecimento. O contato com alunos das turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental na EJA possibilitou-me o acesso a um conhecimento da sala de aula, pautado, por um lado, nas derivadas vozes que ecoam no interior da sala de aula em relação à sua dificuldade associada ao aprendizado da leitura.

De outro lado, encontra-se o professor que enfrenta, nesse espaço escolar, o desafio de como auxiliar os alunos envolvidos nessas turmas e organizar os subsídios para o gerenciamento de ações cognitivas em geral, relacionadas aos materiais didáticos que incluam atividades de leitura, não se restringindo apenas em Língua Portuguesa, mas apreendendo os demais componentes curriculares em consonância com o que salienta a LDB, levando em consideração o objetivo principal do Ensino Fundamental, no que concerne a oportunizar todos os alunos: “I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1997, p. 15).

Nesta seção, diante da questão já explicitada na parte introdutória deste estudo, referente a “como trabalhar o ensino de leitura” no contexto escolar das turmas de escolarização do Ensino Fundamental na EJA, a partir das observações advindas no interior de uma mesma sala de aula, em virtude da presença de alunos a exibirem diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, os quais busquei organizar em três grupos de categoria de alunos, retomando as pesquisas já realizadas na esfera escolar das turmas citadas nesta tese, descreverei a seguir os desdobramentos do percurso metodológico adotado nesta pesquisa.

Nessa descrição de experiências de sala de aula em torno do ensino de leitura aplicada ao contexto da EJA, levei em conta os desafios encontrados no agir docente, em relação ao ensino de leitura na EJA; e como superei os desafios encontrados. Quais foram os encaminhamentos metodológicos que pude realizar para alcançar tais propósitos educativos? Cabe esclarecer que algumas das atividades pontuadas nesta tese já apresentaram resultados satisfatórios, conforme Macário (2012; 2014; 2015).

Considerarei trazer em pauta as experiências de sala de aula com atuação na EJA que já venho desenvolvendo em relação ao objeto de estudo proposto nesta tese, tomando por base as ações didáticas, práticas de letramentos que se prestaram ao aperfeiçoamento dos sujeitos leitores no âmbito escolar. Nesse intuito, busquei em percurso linear, trazer os achados da pesquisa em relação às estratégias já empregadas e que realizei um esforço acadêmico para ampliar e corresponder ao pronto atendimento dos objetivos geral e específicos elencados para esta tese.

Diante de um acúmulo de experiências com o ensino de leitura e na tentativa de concretizar uma prática de ensino a proporcionar o aprendizado da Língua Materna, especificamente, o domínio da leitura, realizei pesquisas procurando o entrelaçamento entre a teoria e prática de sala de aula. Nesse intento, procurei desenvolver um trabalho de ensino de leitura, primeiro partindo do próprio livro didático (LD) disponível na escola, pois é comum que, dentre os recursos utilizados nas salas de aula, o LD é um dos recursos com os quais o professor pode contar em suas aulas. Por essa razão, é de fundamental relevância refletir sobre a qualidade do material que tem sido levado para as salas de aula da EJA, enfocando os textos apresentados para o desenvolvimento de leitores.

Além do livro didático, pude avançar no estudo da leitura, fazendo uso dos gêneros textuais em diversas situações e, nesta tese, pude apresentar as ações que mais contribuíram para validá-las. Sendo assim, o meu desafio em trabalhar o aprendizado pela experiência com o livro didático, refletiu também a ausência de outros recursos didáticos voltados para as demandas da EJA na escola, uma vez que tal modalidade de ensino não passa a ser prioridade nas políticas públicas, como já comentei no segundo capítulo, em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde não se prioriza as questões desta modalidade de ensino, restando ao professor uma formação acadêmica que dê conta das especificidades de um perfil de alunado que não aprendeu os conteúdos dos livros didáticos voltados para o Ensino

Fundamental regular e que espera que o livro didático adaptado para a EJA consiga tal façanha.

Acredito que o professor pode dialogar com o aluno na sala de aula desta modalidade de ensino, utilizando-se do livro didático, desde que organize as suas ações escolares voltando-se para o objetivo fundamental de fazer com que esse alunado aprenda na escola, seja alfabetizado.

4.2.3 A leitura do gênero textual folheto de cordel

Pensando no processo de planejamento de atividades voltadas para o ensino de leitura nas turmas dos anos iniciais de Ensino Fundamental centrada na EJA, a fim de que os três grupos de categoria de alunos identificados nesta tese pudessem fazer uso de tal recurso didático nas aulas, lancei mão da leitura oral de cordel no interior da sala de aula.

A motivação partiu pela iniciativa dos próprios alunos, que solicitaram utilizar nas aulas de leitura a literatura de cordel, tendo em vista que o livro didático focalizava na parte introdutória a indicação da leitura do cordel “Proezas de João Grilo”¹². Sendo de interesse do alunado, pelo fato de remeter à obra “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna, reportando-se à divertida trama envolvendo João Grilo, procurei lançar mão da leitura sugerida pelos alunos, porém, tive que sistematizar algumas estratégias de ensino em torno do cordel trazido pelo livro didático do aluno, da Coleção “É tempo de Aprender – Educação de Jovens e Adultos”, editora FTD (2009), no que diz respeito à literatura de cordel.

Diante dessa situação, quais caminhos adotar para atender a solicitação de leitura do aluno? A priori, considerando uma estratégia que já passava a empregar nas minhas atividades escolares a lidar com os alunos destas turmas citadas, a primeira providência a tomar seria a adequação dos textos para estudar na aula no horário noturno. Primeiramente, disponibilizava para cada aluno duas versões do mesmo texto, sendo uma em letra maiúscula, e outra conforme apresentada no livro didático, contendo o texto “Proezas de João Grilo”.

¹² Este clássico romance de Literatura de Cordel, também conhecido por folheto de Cordel, ou simplesmente Cordel, foi escrito pelo paraibano Leandro Gomes de Barros, que foi o maior autor do mundo deste tipo de literatura. Mas que no final da sua vida vendeu toda a sua produção e maquinário a João Martins de Athayde, este passou a assumir a autoria de vários Cordéis de Leandro. Disponível em: <<http://poesianordestina.blogspot.com.br/2013/10/as-proezas-de-joao-grilo.html>>.

Posteriormente, solicitava que os alunos realizassem a leitura do cordel nas duas versões, pedindo que fosse realizada a leitura em voz alta, cujo procedimento didático permitia a esses alunos, através da repetição do poema, verificar o ritmo e procurar os diversos encaminhamentos que o folheto pudesse comportar e trabalhar as entonações de modo adequado, conforme endossam Marinho e Pinheiro (2012, p. 129): “[...] Trata-se de dar expressividade à leitura e encontrar o seu páthos, o núcleo afetivo da narrativa”.

Por outro lado, pude pensar as atividades de leitura de cordel, além da natureza defendida por esses autores, como uma leitura do tipo deleite. Contrapondo-se a tal perspectiva, Rodrigues (2016, p. 144) enfoca a relevância das práticas de letramento vivenciadas na sala de aula, reforçando a ideia de que, ao buscar planejar as aulas em torno da literatura de cordel, deve-se ter a clareza de que “texto e discurso, sujeito e história são aspectos de uma sociologia da educação que permitem ao docente e seu alunado lançarem um olhar reflexivo/avaliativo/inventivo para as práticas discursivas” que compreendem as práticas culturais das diferentes culturas do Brasil, mediante a produção de uma diversidade de textos com uso da linguagem oral e escrita.

Posso afirmar que o uso do cordel nas turmas de escolarização inicial, possibilitou-me estabelecer o diálogo entre os diferentes alunos, por meio da análise temática e da função social do discurso por ele apresentado, levando o leitor à reflexão e à busca do conhecimento. E isso só se torna possível devido o cordel apresentar uma linguagem simples e bastante clara, além disso, suas rimas são encantadoras para qualquer ouvinte, de modo que a musicalidade dentro dos cordéis também é muito importante para a constituição destas pequenas obras que se tornam mais interessantes e chamativas para os diferentes interlocutores na sala de aula.

Assim sendo, diferentemente de centrar o estudo da leitura focado apenas no uso do livro didático (LD) corroborando para a leitura e compreensão leitora do cordel, conforme a Figura 4.

Figura 4 – Estudo do cordel “Proezas de João Grilo” no Livro Didático.

LEITURA 1

O personagem João Grilo pertence ao folclore brasileiro. O povo, especialmente o nordestino, conta muitas histórias sobre ele. Vamos conhecer uma dessas histórias?

Proezas de João Grilo

João Grilo foi um cristão que nasceu antes do dia criou-se sem formosura mas tinha sabedoria e morreu depois da hora pelas artes que fazia.

E nasceu de sete meses chorou no “bucha” da mãe, quando ela pegou um gato ele gritou não me arranhe não jogue neste animal, que talvez você não ganhe.

Na noite que João nasceu houve um eclipse na lua detonou grande vulto que ainda hoje continua naquela noite correu, um lobisomem na rua.

Porém o Grilo criou-se pequeno, magro e sambudo, as pernas tortas e finas a boca grande e beicudo no sítio onde morava dava notícia de tudo.

O significado
 prezo: algo difícil de ser feito; façanha
 artes: no livro, quer dizer travessuras
 bucho: ventre, barriga
 sambudo: barrigudo

3. Chamamos **rima** a repetição de dois ou mais sons, geralmente em palavras que ficam no final dos versos. Sublinhe, no poema lido, as palavras que rimam em cada estrofe.

4. Em que versos (1º, 2º, 3º...) as rimas ocorrem nas estrofes desse poema?

DE OLHO NA INFORMAÇÃO

O cordel é um tipo de literatura popular escrito em forma de versos e impresso em folhetos, os quais são pendurados em varais feitos de cordas ou barbantes e expostos em feiras, mercados e ruas.

Esses folhetos costumam ser ilustrados com uma técnica chamada xilogravura, um tipo de arte muito comum no Nordeste do Brasil. Trata-se de um processo artesanal de impressão de imagens. Os desenhos são entalhados em madeira, que depois recebem tinta para ser então pressionados no papel. Essas ilustrações são também chamadas de xilogravuras ou “xilos”.

Veja ao lado a reprodução de uma xilogravura, intitulada Os músicos, produzida pelo pernambucano José Francisco Borges, considerado um dos mais importantes gravuristas do mundo.

LEITURA OUVIDA

O professor lerá agora para a turma um outro poema de cordel chamado “O vendedor de ovos”, que foi escrito por José Francisco Borges.

UNIDADE 1 – UM POUCO DA CULTURA BRASILEIRA 11

UNIDADE 1 – UM POUCO DA CULTURA BRASILEIRA 9

João Grilo perdeu o pai com sete anos de idade, morava perto dum rio ia pescar toda a tarde um dia fez uma cena, que admirou a cidade.

O vaqueiro bota o cavalo com uma braça deu nado, foi sair muito embaixo quase que morre afogado voltou e disse ao menino você é um desgraçado.

João Grilo foi ver o gado para provar aquele ato, vinha trazendo na frente um bom rebanho de pato os patos passaram n’água João provou que era exato.

...]

O rio estava de nado vinha um vaqueiro de fora, perguntou dará passagem? João Grilo disse: inda agora o gadinho de meu pai, passou com o lombo de fora.

João Martins de Alade. In: Manoel Cavalcanti Pranga (seleção, introdução e comentários). Literatura popular em verso: antologia. Belo Horizonte: Sítio do Papagaio Editora; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.

O significado
 prezo: unidade de comprimento que equivale a 2,2 m
 exato: correto, certo

1. Responda oralmente.

- O texto lido é um trecho de um poema pertencente à Literatura de Cordel. Você conhecia esse tipo de literatura? Comente.
- Destaque alguns fatos da vida de João Grilo mencionados no poema.
- Você já conhecia João Grilo? Explique de que maneira.
- De acordo com o texto, quais são as características físicas de João Grilo, isto é, como é a aparência dele?
- Que características psicológicas esse personagem possui, ou seja, como ele pensa, age, sente?
- O título do texto é “Proezas de João Grilo”. Nesse trecho, qual é a proeza que está sendo narrada?
- Releia esse trecho do texto.

“E nasceu de sete meses chorou no ‘bucha’ da mãe, quando ela pegou um gato ele gritou não me arranhe não jogue neste animal, que talvez você não ganhe.”

O que você entendeu desse trecho?

2. Cada uma das linhas que compõem um poema é chamada de **verso**. Cada conjunto de versos chama-se **estrofe**. Sabendo disso, informe:

a) Quantas estrofes há nesse trecho de poema?

b) De quantos versos cada estrofe é composta?

LÍNGUA PORTUGUESA

Fonte: COLEÇÃO É TEMPO DE APRENDER - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2009.

Por uma questão que impossibilitava a inclusão de “todos” os alunos na atividade de ensino de leitura, logo, procurava a modificação para adequar a situação real do meu alunado, quanto ao material impresso disponibilizado para o aluno ler. A possibilidade de o aluno participar das atividades acontecia por meio da seguinte metodologia estratégica: a apresentação para o estudo do texto com os seguintes formatos textuais:

As Proezas de João Grilo – versão 1
(João Ferreira de Lima)

João Grilo foi um cristão que nasceu antes do dia criou-se sem formosura mas tinha sabedoria e morreu depois da hora pelas artes que fazia.

E nasceu de sete meses chorou no bucho da mãe quando ela pegou um gato ele gritou: não me arranhe não jogue neste animal que talvez você não ganhe

Na noite que João nasceu houve um eclipse na lua

e detonou um vulcão que ainda continua
naquela noite correu
um lobisomem na rua

Porém João Grilo criou-se pequeno, magro e sambudo as pernas tortas e finas boca
grande e beijudo no sitio onde morava
dava noticia de tudo

João perdeu o pai com sete anos de idade
morava perto de um rio ia pescar toda tarde
um dia fez uma cena
que admirou a cidade.

O rio estava de nado vinha um vaqueiro de fora
perguntou: dará passagem?
João Grilo disse: inda agora o gadinho de meu pai
passou com o lombo de fora.
O vaqueiro botou o cavalo com uma braça deu nado foi sair já muito embaixo quase
que morre afogado
voltou e disse ao menino:
você é um desgraçado!

João Grilo foi ver o gado para provar aquele ato
veio trazendo na frente
um bom rebanho de pato os patos passaram n'água
João provou que era exato.

AS PROEZAS DE JOÃO GRILO – VERSÃO 2 (JOÃO FERREIRA DE LIMA)

JOÃO GRILO FOI UM CRISTÃO
QUE NASCEU ANTES DO DIA
CRIOU-SE SEM FORMOSURA
MAS TINHA SABEDORIA
E MORREU DEPOIS DA HORA PELAS ARTES QUE FAZIA.

E NASCEU DE SETE MESES
CHOROU NO BUCHO DA MÃE
QUANDO ELA PEGOU UM GATO
ELE GRITOU: NÃO ME ARRANHE NÃO JOGUE NESTE ANIMAL
QUE TALVEZ VOCÊ NÃO GANHE

NA NOITE QUE JOÃO NASCEU
HOVE UM ECLIPSE NA LUA
E DETONOU UM VULCÃO QUE AINDA CONTINUA
NAQUELA NOITE CORREU
UM LOBISOMEM NA RUA

PORÉM JOÃO GRILO CRIOU-SE
PEQUENO, MAGRO E SAMBUDO
AS PERNAS TORTAS E FINAS
BOCA GRANDE E BEIÇUDO
NO SITIO ONDE MORAVA
DAVA NOTICIA DE TUDO

JOÃO PERDEU O PAI
COM SETE ANOS DE IDADE
MORAVA PERTO DE UM RIO
IA PESCAR TODA TARDE

UM DIA FEZ UMA CENA
QUE ADMIROU A CIDADE.

O RIO ESTAVA DE NADO VINHA UM VAQUEIRO DE FORA PERGUNTOU:
DARÁ PASSAGEM?
JOÃO GRILO DISSE: INDA AGORA O GADINHO DE MEU PAI
PASSOU COM O LOMBO DE FORA.

O VAQUEIRO BOTOU O CAVALO
COM UMA BRAÇA DEU NADO
FOI SAIR JÁ MUITO EMBAIXO
QUASE QUE MORRE AFOGADO VOLTOU E DISSE AO MENINO:
VOCÊ É UM DESGRAÇADO!

JOÃO GRILO FOI VER O GADO
PARA PROVAR AQUELE ATO
VEIO TRAZENDO NA FRENTE
UM BOM REBANHO DE PATO OS PATOS PASSARAM N'AGUA
JOÃO PROVOU QUE ERA EXATO.

Por permitir ampla exploração do cordel citado, e por possibilitar a leitura paulatinamente de cada estrofe, de maneira a facilitar a apropriação da linguagem envolta nas atividades planejadas entorno da leitura de cordel, compreendendo “As proezas de João Grilo”, de autoria de João Martins Ataíde, pude fazer uso da leitura vozeada dos versos, atentando para a musicalidade existente e chamando atenção para a criatividade do poeta popular ao tratar de temáticas do cotidiano escolar, incluindo uma diversidade de assuntos. Considerando que o cordel “[...] apresenta uma diversidade de informações que são frutos dos conhecimentos fabricados no mundo social, no cotidiano e que, apreendidas nos folhetos, multiplicam o arcabouço de conhecimento que os compõe e que eles produzem.” (ARAÚJO, 2009, p. 63).

O trabalho escolar utilizando o cordel representou um ganho nesta pesquisa, uma vez que, aproveitando a valorização da leitura do cordel extraída do LD, procurei elaborar uma proposta de intervenção pedagógica que contemplasse o imaginário tratado pelo cordel estudado. Também busquei trazer à sala de aula outros folhetos de cordel, de maneira que tal iniciativa contribuísse para o aluno experimentar outras situações de práticas de letramento, fazendo uso da literatura de cordel que é muito presente na cultura nordestina, contrapondo-se a um tipo de ensino da leitura de cordel, enfatizada de forma equivocada com o cunho folclórico.

Assim, percebi que essa prática cultural precisa ser valorizada no âmbito escolar como elemento da cultura popular, principalmente, do Nordeste. A leitura de cordel constitui uma atividade que, apesar das gerações mais jovens não apresentarem familiaridade, tende a ser

modificada à medida que nos espaços escolares viabilizam-se práticas de letramento literário, a exemplo de saraus, rodas de leitura etc. Devido à presença de uma variedade de folhetos de cordel, observei um maior interesse dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa.

Pude constatar que a leitura do tipo deleite permitiu que os alunos experimentassem outras experiências leitoras na sala de aula, além dos gêneros textuais que comumente já faziam parte do convívio social do alunado na EJA. Assim, considerando o movimento de sala de aula, que não poderia focar apenas o grupo de alunos que não sabia ler, como também impedir que o grupo de alunos que já sabiam ler avançasse no seu desenvolvimento cognitivo, em relação ao domínio das capacidades e habilidades exigidas nos modos de ler os diferentes textos que circulam na esfera escolar e fora dela.

Com base em tais apontamentos, cabe ressaltar que o professor deve estar ciente de que trabalhar as questões aplicadas ao ensino de leitura na EJA não pode limitar-se ao acervo dos livros didáticos, fator que poderá privar o alunado de pensar o uso de textos com os quais interage em situações reais, nas diferentes ações de uso da linguagem verbal e/ou não verbal (falada ou escrita) no âmbito externo à escola. Ou seja, impede o aluno de conviver com outras possibilidades de uso de textos que circulam em torno das práticas culturais nas quais se insere fora da escola. Sendo assim, o ensino de leitura sob essa perspectiva vem comungar para o que Geraldi (2011), já citado na introdução, mencionou quanto ao ensino da leitura, geralmente são relatadas muitas práticas escolares em conformidade com a concepção de língua como sistema abstrato de regras, com propostas de atividades dissociadas de situações sociocomunicativas entre os interlocutores em diferentes contextos sociais (GERALDI, 2011).

Penso que o professor só deve valorizar o uso das atividades de leitura sugeridas pelo livro didático quando tais atividades forem consideradas interessantes, de forma a contribuir para a produção do aprendizado do aluno. Do contrário, não dialogará com os saberes dos alunos e não representará sentido para os sujeitos leitores. O acesso ao livro didático, focado na leitura e compreensão como mera localização dos explícitos e, principalmente, quanto tal localização de informação parte do professor, através do registro das respectivas respostas na lousa, onde o aluno é mero receptor, de atuação passiva. A Atitude docente de copiar as respostas do estudo de interpretação relacionado ao texto lido, de forma mecânica, conseqüentemente, não favorecerá no desenvolvimento de sujeitos leitores. É preciso investir em textos que o aluno sinta-se mobilizado a ler.

Sendo assim, torna-se necessário que o professor se volte para as atividades de ensino de leitura, criando espaços e tempos para a discussão dos enunciados e buscando dar ênfase aos sentidos sinalizados pelo alunado. Nesse intuito, tive o cuidado de pensar e discutir, nos momentos de planejamento escolar, projetos de intervenções pedagógicas que alcançassem os meus alunos. Aproveitando as questões ambientais relacionadas à seca no país e, sobretudo, na região Nordeste, foi possível constatar que a leitura dos cordéis, no primeiro semestre letivo do ano de 2014, favoreceu a apreciação por parte dos alunos, os quais demonstraram interesse pelas atividades de leitura de cordel no espaço escolar.

A leitura diária dos cordéis possibilitou ao alunado identificar os problemas tratados por cada cordel levado para a aula, além de refletir temas da cultura nordestina, da religiosidade, a exemplo de Lampião e Padre Cícero. Conforme os folhetos iam sendo trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, observei que alguns alunos começaram a comprar cordéis, como é o caso de uma aluna de 65 anos que relatou que, ao ver cordéis em uma banca de revista lembrou-se do seu marido e resolveu comprar para presentear-lo. Além dos casos de alunos que traziam para a sala de aula exemplos de cordéis com poesias, de poetas que comercializam suas produções poéticas, inclusive, na própria escola.

Nessa experiência com práticas de leitura, procurei trazer à sala de aula uma diversidade de cordéis, de modo a possibilitar ao aluno a escolha do folheto que mais lhe chamasse atenção. Tal experiência reuniu um acervo dos folhetos que podem ser visualizados na Figura 5.

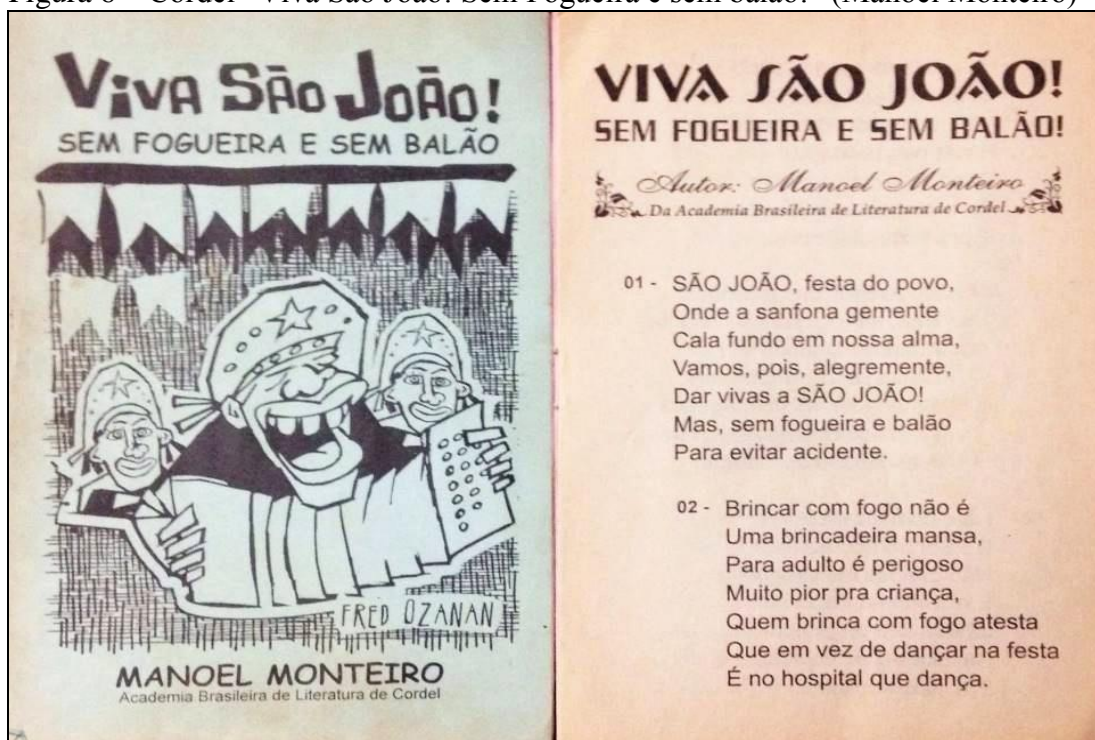
Figura 5 – Cordéis disponibilizados para leitura



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Considerando a utilização dos cordéis para trabalhar uma diversidade de temas relacionados a questões culturais, de cunho religioso, bem como ambientais, enfatizei na aula de leitura o uso do folheto “Viva São João! Sem fogueira e sem balão” (Ver Figura 6), de Manoel Monteiro, por levar em consideração que o conteúdo abordado em sala de aula permitia correlacionar às festas juninas, como também aos impactos ambientais da disseminação das fogueiras na sociedade urbanizada. À medida que realizava a leitura vozeada, os alunos passavam a demonstrar interesse pela leitura do cordel.

Figura 6 – Cordel “Viva São João! Sem Fogueira e sem balão!” (Manoel Monteiro)



Fonte: Acervo da professora pesquisadora

Uma observação muito interessante que pude registrar nesta experiência com a leitura com cordel, é que enquanto atendia o grupo de alunos que não escreviam e nem liam, os demais alunos começavam a direcionar o olhar para esse grupo, tendo em vista que usava a lousa e buscava alfabetizá-lo, grafando as palavras desconhecidas e procurando ensinar letras, sílabas, partindo do processamento bottom-up (ascendente) para o processamento de informação top-down (descendente), relacionado à participação dos conhecimentos do leitor na produção dos significados em leitura.

4.2.4 A leitura de matéria jornalística: um olhar para o significado das palavras

Tendo em vista a leitura de gêneros textuais no componente curricular Ciências, tais como capa de revista, sumário e texto jornalístico (Ver, respectivamente, na Figura 7), apresento uma experiência de sala de aula realizada em 2014 e os procedimentos estratégicos utilizados no processo de alunos com ritmos e níveis de aprendizagem distintos (MACÁRIO,

2014). E para essa experiência tomei como base a Revista Máxima, da editora Abril, de setembro de 2012.

Figura 7 – Textos utilizados em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora

Frente aos resultados da referida pesquisa, reforço a ideia de que o uso de palavras desconhecidas dificulta a compreensão leitora dos gêneros textuais por parte dos alunos inseridos nas camadas populares, onde há evidências do uso de textos marcados pela linguagem oral. No âmbito escolar, pude observar que a dificuldade de compreensão leitora estava associada ao desconhecimento do alunado de alguns significados de determinadas palavras trazidas pelos textos.

Devido aos problemas observados de interpretação textual, bem com pelo desconhecimento de determinadas palavras, busquei realizar no momento da leitura a criação da estratégia de ensino denominada “Nossas descobertas”. Tal iniciativa derivou da hipótese de que o aluno inserido nas turmas de escolarização inicial demorava na execução das atividades de leitura, pela presença no texto de palavras desconhecidas de seu convívio social.

Como cheguei a essa conclusão? Em pesquisa anterior, passei a observar um movimento de sala de aula toda vez que passava para a parte de exploração do estudo texto, iniciando pelo momento de arguição oral acerca do próprio título, fazendo com que o aluno enquanto leitor, numa perspectiva de leitura pautada pela concepção sociointeracionista discursiva, se posicionasse criticamente, apontando sua opinião acerca do tema estudado. Para isso, adotava a roda de conversa, envolvendo todos os alunos participantes em cada aula, ou seja, buscava, antes de qualquer atividade linguística de ensino de leitura, oportunizar o espaço para a arguição oral do aluno.

Tal atividade de leitura desenvolvida é endossada pelos achados de pesquisa nos de Koch e Elias (2009), anteriormente citadas no segundo capítulo, quando afirmam que a leitura trata-se de uma atividade de produção de sentido, com foco na interação autor-texto-leitor, como resultado da interação texto-sujeitos, ação interativa de produção de sentido. E que, ao buscar desenvolver as atividades de leitura de textos junto aos meus alunos, pude perceber que, à medida que um texto levado à sala de aula despertasse interesse e sentido, esse aluno passava a participar ativamente na concretização das atividades, do contrário esses alunos verbalizam “a senhora ainda tá com esse texto”, Dando a entender que o texto usado nas aulas não representava sentido para o alunado na EJA. Assim, reforço que o texto por si só não forma leitores, mas os sentidos que o leitor atribui para ler o texto.

A fim de comprovar a minha ideia de que o aluno enfrentava problemas de compreensão textual, por uma questão do desconhecimento do significado de algumas palavras enfatizadas no texto, apresento uma cena de sala de aula como resultado de práticas de leitura com revistas. Tal situação se deu em uma turma de etapa inicial na EJA que teve acesso a uma matéria jornalística da revista Revista Máxima, da editora Abril, denominada “Anemia nunca mais”. Durante essa leitura, alguns alunos adultos inquietavam-se quanto ao enunciado “As mulheres em idade fértil”.

No processo de mediação pedagógica executado pela professora-pesquisadora acerca do sentido da expressão “idade fértil”, um aluno de 43 anos, casado e pai de um filho, indagou que se tratava “de uma mulher magra”, completando sua fala com “sei não, é?”, demonstrando insegurança em sua resposta. Diante do fato ocorrido, conclui que o problema de compreensão leitora da palavra citada anteriormente, também inquietava alunas que eram genitoras, o que pôde ser verificado pelas dificuldades dessas alunas em responder o que elas entendiam por “idade fértil”. Apenas um aluno aproximou-se da resposta, fazendo alusão ao ciclo menstrual. Isto despertou o interesse do grupo em fazer uma breve exposição sobre a temática “período fértil”¹³, associado ao período que a mulher pode engravidar.

Assim, observei que essa experiência de leitura em torno da conceituação do termo “idade fértil” coloca o desafio para que o professor, antes de achar que o seu aluno não entendeu o texto abordado nas aulas de leitura, procure checar o nível de compreensão de algumas palavras que aparecem no texto. O fato de alunas que já passaram pela gravidez e

¹³ Ovulação e período fértil são quase a mesma coisa, tendo em vista que a ovulação acontece durante o período fértil da mulher, ou seja, quando há maiores chances de engravidar. Sem ovulação não há período fértil e não se pode engravidar. Disponível em: <<https://www.tuasaude.com/ovulacao-e-periodo-fertil/>>.

que, mesmo assim, não sabiam o significado do termo “idade fértil”, não autoriza ninguém a chamá-las de não aprendentes. Trata-se de uma questão linguístico-cultural, cujas palavras não fazem parte do universo linguístico do alunado, cabendo à escola ensiná-las.

Assim, neste estudo, pude refletir a prática pedagógica no que diz respeito ao ensino de leitura disseminado na escola, frente à formação de leitores em EJA, considerando ser necessário conhecer os saberes dos sujeitos sociais inscritos nesta modalidade de ensino, os sentidos mobilizados para a leitura dos textos, tanto no interior como fora do espaço escolar.

Ao atentar para as questões tratadas nesta tese, percebi que no cotidiano da sala de aula em EJA, encontram-se alunos com níveis diferenciados de aprendizagem, o que exige do professor pensar, no ato do seu planejamento, o desenvolvimento de práticas pedagógicas, atentando-se aos princípios de como lidar com as identidades e as diferenças na sala de aula. Nesse sentido, Moreira e Câmara (2013) sinalizam para a relevância em propiciar ao aluno a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção. Na Figura 8, encontra-se o registro de alunos envolvidos em práticas de leitura desenvolvidas entre 2012 e 2015.

Figura 8 – Práticas de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA (2012-2015).



Fonte: Acervo da professora pesquisadora

Diante do universo da sala de aula na EJA, reunindo os múltiplos alunos que passam a frequentar um mesmo espaço escolar, restando ao professor se “virar”, e ao longo da minha permanência junto ao alunado da EJA, constatei que existem os alunos que não escrevem, mas leem; os que escrevem, mas não leem; e ainda os que nem escrevem e nem leem. Nesse sentido, busquei realizar um esforço acadêmico e profissional no decorrer das minhas

atividades escolares junto a esses grupos de alunos, a pensar possibilidades de práticas de leituras que se aproximassem deles e, conseqüentemente, permitissem através da realização dessas práticas de leitura, um espaço de produção de conhecimentos.

Todavia, na execução de atividades de leitura citadas anteriormente, procurei ressaltar a cada aula de leitura vivenciada junto aos grupos de alunos supracitados, os objetivos previstos para a ação pedagógica envolto no texto a ser estudado, oferecendo informações sobre o assunto antes da leitura do texto, fazendo com que os alunos dessem opiniões sobre o tema. Quando foi possível, pude criar certo suspense para despertar neles o interesse pela leitura dos gêneros discursivos. Dessa forma, pude realizar o procedimento didático, considerando as seguintes etapas já sugeridas por outros pesquisadores no campo de leitura (SOLE, 1999) quanto à Seleção: o aluno escolhe o que interessa do conteúdo do texto; a Antecipação: o aluno pode levantar hipóteses, antecipar informações com base em certas pistas que o texto oferece; a Inferência: o aluno utiliza seus próprios conhecimentos e experiências quando lê o texto, o que facilita a interpretação e compreensão das ideias contidas no texto; a Verificação: o aluno confirma, durante a leitura, as informações que antecipou e as suposições que fez. Uma proposta de leitura indicada por essa autora só possível à medida que o alunado passava a demonstrar interesse e sentido para a aprendizagem dos textos disponibilizados aos grupos de alunos citados como alvo desta pesquisa.

Nessa perspectiva, entendo que repensar esta realidade social de negação do direito à educação a uma demanda social de história de fracasso escolar, de desigualdade social, para o desenvolvimento de sujeitos leitores na Educação de Jovens e Adultos, perpassa, inclusive, pela formação docente em relação à mudança das práticas escolares, de modo a dialogar com os diferentes sujeitos sociais que na condição de aluno que tem o direito de aprender.

CONCLUSÃO

Esta tese, de base teórico-conceitual, documental e de cunho exploratório, foi desenvolvida com a finalidade de alcançar o objetivo geral proposto, no que tange a estudar o processo de desenvolvimento do leitor no Ensino Fundamental – séries iniciais (1º ao 5º ano) da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal intento parte de uma preocupação gerada pela ausência, na minha formação acadêmica, de um conhecimento epistemológico que permitisse, enquanto docente com atuação no contexto da EJA, lidar com os alunos jovens, adultos e idosos marcados pelo aspecto da heterogeneidade, no que se refere ao ensino de leitura. Englobar todos os alunos em uma única atividade de compreensão leitora, fazendo uso de um mesmo texto, sempre foi uma inquietação na minha ação docente, vivenciada nos momentos de planejamento.

Como salientei na seção introdutória deste estudo, se antes a sala de aula na EJA era composta basicamente por pessoas adultas e o interesse de estudar estava associado à alfabetização, hoje é cada vez mais comum a presença de adolescentes e dos jovens com passagens no Ensino Fundamental regular, influenciados pelas múltiplas linguagens existentes na sociedade contemporânea, sob os domínios das tecnologias da informação e das redes sociais.

Sendo assim, pude perceber um movimento contraditório, associado ao tipo de aluno que passava a frequentar as turmas dos anos iniciais no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) nesta modalidade de ensino, transferindo para o professor com atuação na EJA a função de alfabetizar e tornar leitores os alunos que atingiram 15 anos e não foram alfabetizados. A inserção dos jovens junto ao universo de alunos já disseminados na cultura escolar, como um espaço para lidar com pessoas adultas com histórias de insucesso escolar e de exclusão social, apontava para outro problema gerado na escola de Ensino Fundamental em alfabetizar o aluno na idade considerada adequado para se aprender.

A partir dessa realidade, considerando a situação do aluno que atinge 15 anos e não conseguiu ser alfabetizado, é oportuno debruçar na questão da formação docente, tendo em vista alcançar o que preconiza a Lei 9.394/96, a qual estabelece na seção V, no Art. 37, que “[...] a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, ou seja, trata-se de

uma voz a destacar o direito à educação para uma demanda social escolar que não teve acesso ao estudo na idade própria.

Ressalto que não basta colocar o alunado com as características pontuadas, no que concerne ao aspecto relacionado à diversidade cultural, geracional e etária (15 anos aos 70 anos), em um mesmo espaço escolar, para o professor dar conta de tais diferenças, principalmente, quanto aos alunos que apresentam níveis diferenciados de leitura, uma das inúmeras razões pelas quais eles foram inseridos nessa modalidade de ensino.

Para a sustentação da minha tese, julguei oportuno atentar para os estudos de Vygotsky, bem como dados de pesquisas já desenvolvidas nestas bases teóricas, considerando o aspecto das interações entre os homens e a natureza, e o fato de que as funções psíquicas, especificamente humanas, nascem e se desenvolvem; passando-se, então, a deter-se na investigação dessas interações, postulando para tal o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1999).

Como já foi citado anteriormente, revisei teorias, discutindo e problematizando, as ações relacionadas aos distintos modos de ler, tanto na esfera escolar como nas múltiplas possibilidades de uso da leitura pelo aluno, na condição de um leitor a transitar de forma bem sucedida no cotidiano escolar. Recorri às contribuições já produzidas por Bronckart (1999), voltadas para o agir comunicativo, no que diz respeito às atividades de linguagem em suas dimensões discursivas ou textuais em uso nos diferentes contextos sociais.

Como elemento de base para levantar os dados, testar e comprovar a ideia defendida na minha tese, além da análise bibliográfica apontada no *corpus* dos capítulos construídos, considerei os conhecimentos adquiridos como fruto da minha permanência na sala de aula, em instituições escolares pertencentes à Rede Pública Municipal de Campina Grande, na Paraíba – uma trajetória profissional trilhada pelos caminhos dessa modalidade de ensino, que compreende um período de mais de duas décadas. Nestas, pude desenvolver práticas escolares predominantemente marcadas pelo interesse enquanto docente e pesquisadora a tentar ajudar o meu aluno no processo de formação de leitora, ou seja, pensar o processo educativo em “como” organizar as minhas atividades de leitura, com possibilidades em agregar os alunos, citados como categoria de análise, das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA, nas atividades voltadas à compreensão leitora, frente aos ritmos e níveis de aprendizagens existentes entre esses alunos, causando um quadro de incertezas ao professor no momento do planejamento de suas aulas.

Atendendo ao objetivo geral da pesquisa de caracterizar os processos de formação de leitor que tratam do ato de ler com vistas a atender tanto o alunado quanto os professores agentes que atuam no 1º segmento do Ensino Fundamental, séries iniciais (1º ao 5º ano), em EJA, realizei uma incursão teórica na tentativa de encontrar pesquisas que lidassem com a questão da prática pedagógica que se preste à formação de sujeitos leitores, com ênfase no desenvolvimento intelectual do aluno, de modo a facilitar o processo de aprendizado da compreensão leitora, como forma de incluir na escola sem, necessariamente, excluir o aluno do sistema de ensino. Assim, percebi que o desafio que se coloca para a EJA é a continuidade da escolarização para os alunos nos níveis de ensino subsequentes ao segundo segmento do Ensino Fundamental, concluir o Ensino Médio e, finalmente, conseguir um nível de compreensão leitora capaz de cursar o Ensino Superior, conforme foi argumentado no segundo capítulo, no que diz respeito ao ensino dos conteúdos escolares.

Na tentativa de buscar respostas para as minhas inquietações em torno de “como” realizar o processo de formação de leitores, e em relação a uma formação docente capaz de sistematizar a prática pedagógica a ser aplicada no interior da sala de aula, no que pese o ensino de leitura nas turmas de Ensino Fundamental das séries iniciais na EJA, essa pesquisa desenvolveu-se em diferentes etapas em torno de cada objetivo específico proposto. No primeiro e segundo capítulos desta tese, debruicei-me ao cumprimento do objetivo específico direcionado a caracterizar o contexto de ensino de leitura no Ensino Fundamental em sujeitos sociais inseridos na Educação de Jovens e Adultos.

Nesse intento, volto-me para o primeiro capítulo, cuja abordagem bibliográfica foi gerada pela incursão teórica no campo desta modalidade de ensino, através de análise de dados de pesquisas já desenvolvidos no campo de conhecimento nas áreas de Educação, Pedagogia, Linguística, Psicologia, Sociologia por diferentes pesquisadores: Charlot (2006; 2013); Gadotti (2013); Romão (2014); Young (2007; 2016); Senna (2001; 2003; 2010; 2014); Castro (2015); Freitas e Cavalcante (2014); Macário (2014), dentre outros, de modo a discutir as condições possíveis de inclusão ou exclusão do aluno na Educação Básica no país, especificamente dos alunos que frequentam as turmas de séries iniciais de Ensino Fundamental na EJA.

No primeiro capítulo, procurei apresentar um panorama em torno de algumas reflexões acerca do ensino em EJA que se volta a assegurar, através dos diferentes discursos já disseminados na cultura acadêmica, o direito universal à educação para os alunos que

frequentam a escola. Contrapondo-me a tais discursos, considerando a análise dos dados observados, na condição de professora desta etapa de ensino e de pesquisadora, ressaltei a complexidade da execução de um trabalho apropriado ao ensino na EJA.

Nas discussões, apontadas neste capítulo, tento chamar a atenção para o fato de que na condição de um pesquisador que se encontra na ação docente, no espaço escolar, tão disseminado pelas vozes a defender tal direito educacional, percebo na prática de sala de aula um distanciamento entre o proclamado pelas vozes em relação ao ensino aplicado na escola e os resultados apontados pela realidade escolar, ao considerar a situação do aluno na EJA que ainda sofre o descaso educacional a assegurar-lhe um ensino com condições para esse aluno permanecer na escola e aprender os conteúdos escolares necessários para a sua emancipação intelectual e social.

No subcapítulo 1.1, nomeado “Marco normativo: as vozes que ecoam sobre o ensino na Educação de Jovens e Adultos”, procurei refletir o cenário da EJA mediante as vozes derivadas de publicações no campo da educação escolar: Lei 9.394/96 ou Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Proposta Curricular do MEC/Ação Educativa – 1º Segmento do Ensino Fundamental – EJA – (1997); Diretrizes Curriculares Nacionais de 2000; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), entre outros citados no *corpus* deste estudo.

Em tais estudos, relacionados às vozes que ecoam do marco normativo acerca do ensino no contexto na EJA, através da análise desses confrontando com o cenário da educação retratada na sala de aula, em relação ao ensino que se presta a assegurar o direito universal da educação, devo focar que ainda é perceptível uma tendência que vem sendo sustentada pelos professores e especialistas da educação no âmbito escolar, uma crença equivocada de que o aluno pertencente à categoria “aluno da EJA” não é reconhecido como um sujeito social, capaz de aprender os conteúdos escolares. Tal crença, que pude averiguar através dos estudos de Senna (2001), reflete uma cultura assimilada pela escola de que a inteligência humana encontra-se atrelada à concepção de um paradigma de comportamento intelectual pautado pela cultura científica de experiência social.

A partir dos estudos de Senna (2001), em diálogo com Charlot (2006), diante de um quadro de alunos que não aprende na idade adequada e passa a frequentar a sala de aula em EJA, devo elucidar que a escola apresenta inadequações a lidar com um currículo que alcance os alunos em situação de diversidade. A escola incorre no erro de levar para esse alunado um

modelo de proposta pedagógica pautado nos princípios do ensino regular, resultando em reprovações e abandono da sala de aula por parte do aluno. O que reforça a ideia de que a escola inclui para excluir o aluno do sistema escolar, principalmente, por levar em consideração uma vertente disseminada na cultura escolar, mais centrada na vertente do discurso da certificação dos alunos, preocupada com a inserção do aluno no mercado de trabalho. E, tal situação, repercute negativamente no processo de formação acadêmica do aluno que passa a frequentar uma sala de aula, onde esse aluno conseguir ser alfabetizado de qualquer jeito, gerando nele um sentimento de incapacidade intelectual e, inclusive, de fazer um curso superior. Isso se deve a uma realidade de sala de aula em torno do ensino de leitura como mera decodificação, estudos de sílabas e palavras descontextualizadas com relação à formação do leitor.

Por outro lado, como enfatizam Freitas e Cavalcante (2014), há de considerar falhas relacionadas ao processo de formação docente a lidar com o ensino de leitura, endossando o aspecto que também considero de fundamental relevância, no que diz respeito à necessidade de “os professores conhecerem as teorias sobre processamento de leitura, conhecimento esse necessário, mas que na sua maioria, não tiveram na sua formação inicial” (FREITAS; CAVALCANTE, 2014, p. 94).

No subcapítulo 1.2, intitulado “A voz de Paulo de Freire: por que Freire é tão citado nas pesquisas acadêmicas”, pude trazer em discussão pesquisas que tratam a EJA fundamentada no pensamento freiriano, sinalizando o aspecto da inclusão social e da formação leitora para o exercício da cidadania, do acolhimento e da efetividade nas práticas educativas. Outra discussão sinalizada aponta para a defesa de uma escola a valorizar o desenvolvimento de leitores críticos com ênfase na educação libertadora, ou seja, um movimento na EJA a concebê-la sob uma vertente de cunho ideológica e, portanto, acolhedora, como fruto de uma ação escolar, focada na reparação a um direito negado, ao direito à educação, e que há uma preocupação com o ensino voltado para a certificação.

Nessa direção, conforme os apontamentos reflexivos, reforçando o discurso de uma educação dialógica centrada na libertação das minorias pobres do país, disseminado nas pesquisas consultadas (MOURA, 2009; ARROYO, 2006; HADDAD; DI PIERRO, 2000; PAIVA, 2011; etc.) a enfatizarem alguns dos princípios da Pedagogia de Paulo Freire: respeito ao conhecimento dos saberes dos alunos em sua vida cotidiana, particularmente no

mundo do trabalho, como ponto de partida para a construção do conhecimento acadêmico (ARROYO, 2007).

Diante de um número expressivo de pesquisas a enfatizarem a aplicação dos estudos no âmbito escolar no contexto da EJA, observo que Streck (2009) contrapõe-se aos discursos de cunho ideológico que na prática escolar permanecem num plano abstrato, sem fundamentação teórica. Tal observação, colocada por esse autor, reitera para o que já venho observando no cotidiano escolar junto ao alunado desta modalidade de ensino, ao constatar um pedido incessante no interior da sala de aula, através das vozes destes alunos “professora dê aula”, na tentativa de trabalhar temáticas, correlacionado ao eixo temático citado no primeiro capítulo, conforme salienta os dados gerados pelas pesquisas executadas no âmbito escolar em EJA (MACÁRIO, 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017). A partir dessa situação, busco olhar para um ensino de leitura, sustentado no pensamento de Charlot (2001). Entendo que essa verbalização recorrente, que ecoa na sala de aula, defende que esse aluno está se referindo aos conteúdos escolares indicados para a formação intelectual, como enfatiza Young (2007), no tocante à sua reflexão, relacionado ao papel social da escola.

No subcapítulo 1.3, “As vozes de estudos de pesquisadores: o encontro entre teoria e prática na EJA”, embasei-me nas contribuições de pesquisas em torno dos seguintes pesquisadores: Lopes (2010); Di Pierro, Orlando e Ribeiro (2001); Freitas (2002); Moura (1999); Duran (2009); Certeau (2012). Nessas pesquisas consultadas, observei uma preocupação com os estudos de Freire, voltados para a questão da alfabetização a contribuir para o processo de conscientização dos sujeitos da EJA, enfatizando a pedagogia libertadora formulada por esse autor frente ao problema do analfabetismo dos setores sociais populares pobres do Brasil.

No que se refere aos pesquisadores no campo de conhecimento específico na Educação de Jovens e Adultos, pude observar a ênfase em pesquisas suscitadas pelo pensamento de Freire e Vygotsky, no tocante aos problemas de sua época. Um ponto observado nessa aproximação entre Freire e Vygotsky situa-se na base epistemológica vinculada à concepção de sujeito histórico-cultural subjacente às duas teorias. Além das contribuições trazidas por Certeau em relação a Freire, por levar em conta que ambos tratam nas práticas pedagógicas as práticas culturais nas quais se encontram os alunos das camadas populares.

No subcapítulo 1.4, “Crítica a Freire: a palavrão e as práticas de ensino trouxeram transformação na escola? Consequências: os conteúdos sumiram”, encontrei respaldos em Lopes e Macedo (2011); Young (2007); Abreu e Vóvio (2010); Romão (2014); entre outros.

Embora reconhecendo a importância dos estudos de Freire para a Educação de Jovens e Adultos, encontro em Romão (2014) o reconhecimento de que o método de alfabetização de adultos, disseminado por Freire na década de 60, mediante o uso de palavras geradoras, em detrimento das mudanças ocorridas no “campo da politologia, da Linguística e das ciências correlatas, (...) certamente defenderia a pesquisa do contexto gerador, dele extraindo as técnicas de alfabetização mais avançadas que as da silabação, para trabalhar a alfabetização e a educação continuada” (ROMÃO, 2014, p. 50).

Ao ressaltar a possibilidade da escola incluir os conteúdos escolares na organização curricular ao contexto da EJA, considerando-os como uma ferramenta indispensável para a emancipação social dos alunos oriundos das camadas populares ao seu desenvolvimento intelectual. Uma vez que, reiterando para o que sinaliza Young (2007) quanto à organização curricular voltada para os conhecimentos e experiências dos alunos, em parte pode ser considerado sob o viés de uma abordagem discursivamente emancipatória, mas que concretamente pouco avança em relação ao que esses sujeitos já sabem e trazem em suas bagagens culturais.

Nessa perspectiva de pensar um currículo no campo da EJA, Lopes e Macedo (2011), problematizando o distanciamento entre teoria e prática, endossam que é oportuno discutir a sistematização curricular que de fato reforce o aspecto além da transmissão hierárquica e organizada de conhecimentos. Esses autores apontam que tal interação começa na própria decisão dos conteúdos. Assim, cabe a crítica de que nem sempre no campo da EJA se estabelece esse diálogo, quais conteúdos seriam de fato apropriados para essa demanda social, mas uma organização curricular como resultado de “adaptações” do ensino regular que só servem para reprovar os alunos.

Tal impacto é verificado na prática escolar no momento do planejamento evidenciado na escola, tendo em vista uma tendência bastante disseminada na cultura escolar, embora de forma pejorativa, que considera “o aluno da EJA” como “fraco” e incapaz de aprender. O que salienta a ideia colocada nesta tese de que a escola, ao invés de incluir os alunos em situação de insucesso escolar, reforça o processo de exclusão social. Essa situação vem ao encontro do que trata Young (2016) em relação ao aluno da EJA, caso a proposta curricular busque pensar o ensino com os conteúdos em torno da vida dele, considerando a justificativa

“não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição” (YOUNG, 2007, p. 1297).

O capítulo 2 apresentou uma discussão acerca dos conteúdos escolares, retomando a questão problematizada dos conteúdos que sumiram no contexto da EJA, e que aparecem nos momentos de avaliação com um único objetivo de excluir os alunos do sistema de ensino. Não há compromisso com a política educacional, relacionada à construção de uma base curricular que reflita as demandas desta modalidade de ensino. A impossibilidade de se construir tal base curricular é verificada na ausência da EJA no movimento gerado recentemente no contexto brasileiro, relativo à construção da Base Nacional Curricular (BNCC), estabelecendo os conteúdos indicados, a definição das competências e habilidades que deverão ser adquirida pelos alunos na escola.

A ausência da EJA na BNCC é percebida como descaso da política educacional do país, dificultando a construção de um currículo escolar que busque dialogar com o aspecto da heterogeneidade, com os múltiplos sujeitos e múltiplas diferenças existentes neste segmento de ensino. (CATELLI JR., 2016).

Diante dessa situação, cabe trazer a contribuição de Pacheco (2006, p. 117), no que diz respeito à “diversidade com que a escola é confrontada na organização dos percursos escolares, que respondem a necessidades de públicos diferentes, o grande desafio é o de organizar o processo do currículo que seja democrático e inclusivo”.

Nesse universo, através das discussões já apresentadas anteriormente através das principais contribuições dos capítulos 1 e 2, a alcançar o primeiro objetivo específico proposto para esta tese, no que tange ao caracterização do contexto de ensino de leitura no Ensino Fundamental em sujeitos sociais inseridos na Educação de Jovens e Adultos.

Pude averiguar na construção desses capítulos, um quadro de tensões quanto às vozes que transitam na cultura escolar, citadas anteriormente, na tentativa em assegurar um ensino que de fato corresponda às necessidades imputadas a modalidade de educação de jovens e adultos. Após a incursão bibliográfica, percorrendo os dados de pesquisa derivados de estudos de pesquisadores como Zabala (1998); Sacristán (1998); Doll (1997), em diálogo com Young (2010); Senna (2003; 2008; 2010); Lopes e Macedo (2011); Laffin (2007); Macário (2014); dentre outros citados no *corpus* bibliográfico deste estudo, versam percepções diferentes quanto à inserção ou não dos conteúdos no âmbito escolar da EJA.

Tal aprendizagem de conteúdos, citados por Zabala (1998), coloca um desafio para a escola, particularmente para os alunos na EJA, baseado no que enfocam Laffin (2007) e ainda Macário (2014), em termos de apropriação de conhecimento, ao lidar com os alunos constituídos por uma diversidade de ritmos de aprendizagem. Além dessa situação, encontra-se o desafio colocado para a escola nos planejamentos a exigir a inclusão dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998).

Isso não significa dizer que a escola não pode se eximir da sua função social. Diante desse embate, acerca da padronização dos conteúdos propostos por Zabala (1998). Contrapondo o olhar desse autor quanto à preocupação em selecionar os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), acredito que os achados de pesquisa, segundo o olhar focado nos estudos de Doll (1997), encontra possibilidades para a inclusão da Educação de Jovens e Adultos, tomando por base que tal perspectiva tende a ser um sistema aberto. Tal consideração vem ao encontro para o que destaca Catelli Jr. (2013, p. 171), para quem “[...] certamente não há um modelo de educação de jovens e adultos que possa ser considerado o melhor. Sistemas fechados e burocratizados tendem ao fracasso ou ao atendimento muito reduzido”.

Na subcategoria 2.1, busquei apresentar uma discussão a partir dos resultados gerados pelo próprio autor, no que concerne aos agrupamentos dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Parto da premissa de que lidar com o aluno no contexto na EJA se contrapõe para o que enfocam Sacristán (1998) e Zabala (1998). Esse autores reforçam uma ideia de organização curricular, partindo do pressuposto de uma concepção de aluno que difere do perfil do alunado desta modalidade de ensino marcado pela heterogeneidade e com níveis diferenciados de aprendizagem. Ou seja, defendo, neste estudo, a organização curricular com base na realidade concreta da sala de aula. A definição do conteúdo escolar que deve ser abordado em sala de aula dependerá de cada turma em termos de desenvolvimento intelectual.

Apesar de Sacristán (1998, p. 120) reforçar de que “sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam”. Ressalto que, por tratar de sujeitos sociais marginalizados oriundos de classes sociais populares, estigmatizados de “fracos”, rotulados de incapazes de aprender, não há como entender se o conteúdo estabelecido para a ação escolar não é focado no sujeito em situação real.

Enfatizo outro achado de pesquisa relacionado para o que considera Young (2007), associado aos programas de políticas governamentais de educação, intitulada de “educação como resultado”. Nessa perspectiva, “o ensino e o aprendizado são dominados pela definição, avaliação e a aquisição de metas e a preparação dos alunos para provas e exames” (YOUNG, 2007, p. 1293), com ênfase numa concepção de educação como mera transmissão de conteúdos. E considerando a situação das crianças oriundas das camadas populares, a escola deve perguntar se o currículo proporciona oportunidade de aquisição de conhecimento “poderoso”, considerando que para essa criança a escola é um único espaço para tal aprendizado (YOUNG, 2007, p. 1297).

No capítulo 3, para alcançar a concretização dos objetivos específicos, quais sejam definir o ato de ler a partir de concepções teóricas que contemplem a análise do contexto de ensino de leitura no Ensino Fundamental em EJA; discutir o conceito de formação de leitor aplicado no planejamento docente de práticas de leitura em EJA; fundamentei-me nas contribuições de Vygotsky (1999; 2005), Bronckart (1999) e Senna (1999; 2000; 2003; 2011). Além dessas contribuições, enfatizo os estudos de Macário (2012; 2014), por contribuir como possibilidades de interlocução com o aluno em situação de diversidade que frequenta as turmas de escolarização inicial da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na condição de um leitor.

Fundamentando-me nas contribuições de Young (2007; 2010; 2016), para compreender o papel da escola para a formação do desenvolvimento intelectual junto ao alunado no contexto da Educação de Jovens e Adultos, no que se refere à formação do sujeito leitor que ocorre à escola, por encontrar nela possibilidades de emancipação social, de melhoria de vida. Partindo do entendimento de que o alunado nesta etapa de ensino na escola, apesar de registrar uma história de negação de ensino, de desigualdade social a impedir que esse aluno tenha acesso ao ensino, além dos conteúdos em torno do seu contexto cultural, reforço o papel da escola a ensinar a cultura escrita, a alfabetizar o aluno, de modo que possa transitar na leitura dos textos de forma bem sucedida nas esferas acadêmica e no espaço escolar.

A escola necessita dar conta de um ensino que potencialize o aluno, a usar na condição de um leitor a fazer uso das competências e habilidades em qualquer situação comunicativa, informal ou formal. A escola, por mais que queira ensinar “modelizações” de textos, não conseguirá dar conta da diversidade de textos que circula no mundo externo. Ou seja, a escola enfrenta problemas em não enfatizar os verdadeiros atos de leitura associados aos juízos e as

situações de desenvolvimento proximais, compreendendo os modos como cada indivíduo procura compreender as experiências em torno de si e do mundo. (SENNA, 1999).

Os estudos fundamentados em Senna (1999) e Ferreira e Dias (2005) apontam para o que reforça estes últimos autores: nem o texto nem o leitor constituem-se, por si só, como condição suficiente para assegurar a concretização de sentidos associados ao texto, mas defendem que ambos são necessários para a compreensão textual, uma vez que a leitura é um processo influenciável pela história cognitiva e efetiva do leitor (FERREIRA; DIAS, 2005).

O estudo em torno das contribuições de Vygotsky (1999; 2005) permitiu um ganho para esta tese, haja vista salientar a importância da interação para o desenvolvimento dos indivíduos e evidenciar o trabalho de mediação e intervenção como fator crucial para a aprendizagem da Língua Materna; o que também é reforçado por Bronckart (1999; 2008). Uma concepção teórica pautada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e voltada para o agir comunicativo, no que diz respeito às atividades de linguagem em suas dimensões discursivas/textuais em uso nos diferentes contextos sociais. Assim, tal compreensão imputa ao agir docente na EJA, a construção de atividades de leitura que reforcem os agrupamentos de alunos nos momentos de leitura, de maneira que seja possível a produção de conhecimentos a avançarem o alunado como fruto de intervenções pedagógicas a facilitar a construção de um indivíduo leitor. (SENNA, 1999).

Na subcategoria 3.1, buscou-se dialogar com pesquisadores a enfocarem as concepções de leitura no cenário escolar, endossando o pensamento de Orlandi (2001), ao considerar a leitura numa perspectiva discursiva, atentando para a possibilidade de o processo de construção de leitura ser trabalhado em salas de aula/leitura; a ideia de que tanto a leitura quanto a escrita instaura sentidos; a ideia de que o sujeito leitor tem suas especificidades e sua história; o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura; a ideia de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente.

Na subcategoria 3.2, fundamentei-me nos estudos realizados por Dionísio (2008) que, com base nas avaliações nacionais (SAEB e Prova Brasil), enfatiza que a escola não pode, simplesmente, criticar tais processos avaliativos, mas, sobretudo, abraçar a oportunidade para redimensionar as ações escolares em relação ao ensino da Língua Materna frente às exigências desses instrumentos avaliativos em nível nacional. Uma posição assumida por Dionísio (2008), e na qual acredito, é que se a escola não criar as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de leitores, de forma a transitar nos modos de pensamentos como

funcionamento da mente, não dará conta de tal propósito educacional, ou seja, os modos de funcionamento da mente associada aos pensamentos (narrativo e científico).

Baseando nos estudos correlacionados aos modos de pensamentos supracitados, retomando as contrições de Bruner (2003) e Senna (2003), reitero que a atenção aos respectivos estudos realizados por esses autores se justifica por compreender que, do pensamento paradigmático, se tem o modo de pensamento narrativo, citado por Bruner (2003), o que ele denomina de aplicação imaginativa. Tal aplicação, voltada para o modo narrativo, refere-se à capacidade que o autor, a exemplo do poeta, do romancista, conduz o desdobramento dos dramas envolventes, relatos históricos críveis (embora não necessariamente “verdadeiros”). Ele enfatiza as ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e conseqüências que marcam seu curso. Ele se reforça para colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias da experiência e localizar a experiência no tempo e no espaço.

Já o olhar para as contribuições de Senna (2003) reforça um tipo de aluno, o qual esse autor exemplifica e que, através das minhas vivências escolares na escola de Ensino Fundamental junto ao aluno em situação de diversidade, em situação de fracasso escolar (CHARLOT, 2013), percebo que na definição do “aluno real”, de certa forma, há similaridades para com o aluno que passei a conviver e ainda convivo no espaço escolar e que a ausência do diálogo do professor entre esse aluno resulta no abandono da sala de aula. Como também enfatizo a contribuição relacionada ao aluno real, através dos estudos sinalizados por Calháu (2008) e Lopes (2010), cujas pesquisas apontam para a existência de uma demanda social recorrente no campo acadêmico voltado para as pesquisas na Educação de Jovens e Adultos, ao definirem os sujeitos sociais de suas pesquisas que ocorrem à escola da EJA, reforçam a ideia de um tipo de aluno inserido na escolarização inicial de Ensino Fundamental, marcado pelo processo de migração no país.

A análise das mudanças ocorridas no cenário dos sujeitos que frequentam a EJA permitiu debruçar na contribuição de Bronckart (1999), haja vista que, considerando as mudanças na sociedade pós-moderna, há de se considerar que o aluno mudou e, conseqüentemente, novos modos de ajuizamentos de leituras, graças à presença da diversidade de jovens, ou seja, o processo de juvenilização, no qual adoto para trabalhar as atividades de leitura no contexto da diversidade, incluindo múltiplos leitores, partindo das contribuições suscitadas por Dayrell (2007), o qual discute que a dificuldade na trajetória escolar dos jovens encontra-se vinculada ao impasse, por um lado, envolvendo o que é

ensinado na escola para o aluno e, por outro, o que envolve os sentidos atribuídos pelos alunos. Como tais conteúdos não apresentam sentido para o aluno, este demonstra desinteresse.

Assim, sustento a perspectiva de ensino de leitura considerando o agir comunicativo, defendido por Bronckart (1999), reforçando que diante de uma diversidade de textos é perceptível a existência, nas relações de interações sociais, o uso de “adaptações” textuais conforme sua intenção e propósito comunicativo. Não há como definir um modelo de texto, uma vez que esse autor reforça a capacidade criativa da mente, criar ou produzir múltiplos textos, de modo a estabelecer entre os seus interlocutores uma comunicação, seja esse verbal, oral ou não verbal, sendo, portanto, não palavras soltas, mas enfocando a presença de textos.

Diante dos estudos no campo da linguagem (suscitados pelas reflexões dos apontamentos formulados em torno dos estudos teóricos enfatizados por Bakhtin e Bronckart), torna-se fundamental refletir tais contribuições teóricas, tendo em vista nesse estudo considerar a linguagem enquanto atividade apropriada da natureza humana.

Na seção subsequente, 3.2.1, no que tange à discussão colocada sobre a leitura nos PCN, encontro a contribuição para a minha pesquisa, sustentada na compreensão de que o trabalho com a leitura deve volta-se inicialmente para a formação de um leitor, como reforça (MENEGASSI, 2010), haja vista que é necessário que o aluno passe pelas fases de formação, lendo diferentes textos, até alcançar o desenvolvimento em leitura; momento em que se apropria daquilo que ler, trazendo à sua realidade, realizando inferências, entre outras atividades de letramentos sociais, e não apenas o escolar, para a formação do leitor competente.

Na subcategoria 3.3, busquei sintetizar os estudos acerca do texto, recorrendo às contribuições de análise de dados gerados no campo da Linguística Textual, com base em Koch (2013), Koch e Elias (2011) e Orlandi (1996). O estudo revelou que, segundo as contribuições de Orlandi (1996), ler um texto em busca de informações para responder questões pontuais, não possibilita a mesma produção de sentidos que um contexto de leitura em que o leitor busca relações e implicações subjacentes às informações desse mesmo texto. E, que, portando, associado ao contexto da EJA, sintetizo a relevância dado a leitura sob o olhar centrado nos sentidos atribuídos que o leitor atribui para optar em ler determinado tipo de texto, uma realidade que se aproxima do leitor no contexto desta etapa de ensino.

Sendo assim, nas vivências escolares é perceptível uma tendência nos momentos de pensar a leitura para os alunos inseridos nas séries iniciais, trata-se de categorizar os textos

por temáticas, não importando se o aluno sabe ler ou não, mas acentuando as questões correlacionadas aos valores pragmáticos, na crença de que tais temáticas lhes interessam, assim como ao público da EJA. Uma escolha dos textos mais centrados no foco das discussões de cunho ideológico.

Na subcategoria 3.4, reforcei a importância de se trabalhar as atividades de leitura atentando para a dimensão social, observadas nas práticas de letramento, conforme estudos de Senna (2005); Magda Soares (1998); Bezerra (2010); Freire (1999); Street (1984); Macário (2014).

Nesses estudos, observa-se que o modelo ideológico de letramento, proposto por Street (1984), contrapõe-se ao modelo autônomo, por acreditar que, conforme essa concepção, as práticas de letramento seriam histórico-culturais. Vê-se, portanto, que há de se repensar a relação entre letramento(s) e escolarização. Entendo que as práticas e eventos de letramento não ocorrem apenas na escola, mas nas diversas agências de letramento (família, igreja, sindicatos, etc.).

Os estudos realizados apreendendo as práticas de letramentos sinalizam para o entendimento de que o processo de formação de leitores aponta para o fato de os indivíduos encontram-se imersos em uma sociedade cada vez mais focada na escrita. E essa realidade exige de seus falantes saber fazer uso da língua escrita na vida cotidiana, nas diferentes situações sociocomunicativas. Decodificar palavras torna-se insuficiente para garantir a participação efetiva em práticas sociais que envolvem a língua, mas, sobretudo, é de fundamental relevância aprender a usá-la de acordo com as contínuas exigências sociais que cobram de nós determinados ou múltiplos letramentos.

Na subcategoria 3.5, destaquei a possibilidade da escola buscar trabalhar as atividades de leitura, partindo das bases teóricas derivadas de Bakhtin (1979); Bronckart (1999; 2003); Schneuwly e Dolz (2004). Destaca-se a necessidade de a escola levar para a sala de aula textos que circulam na esfera escolar e nos contextos extracurriculares, atentando para a formação de sujeitos sociais leitores e escritores (BRONCKART, 1999).

Na subcategoria 3.6, através de pesquisas já desenvolvidas por Senna (2010); Senna e Carvalho (2005) e Macário (2010), voltei-me para a questão recorrente nesta tese de permitir espaços e discussões no interior escolar, de leituras de textos ao desenvolvimento de um leitor. Já na subcategoria 3.7, retomando a discussão anteriormente citada, discorri acerca da formação leitora, pontuando as características apropriadas segundo Senna (2001; 2003) e Brunel (2002) sobre os modos de pensamento narrativo e científico.

Goulart (2010) chama atenção para a identidade cultural dos sujeitos e reforça a ideia de pertencimento dos alunos a contextos de pluralidade cultural. O que coloca em questão o modo como a escola lida com a leitura, se essa concepção de leitura possibilita transitar com a diversidade de textos na cultura letrada, como empoderamento da cultura letrada ou como mera legitimação da exclusão entre os sujeitos inseridos nas comunidades populares de predominância de cultura oral.

Por tratar de uma demanda social inserida na EJA, marcadamente oriunda da cultura oral, percebo a contribuição para a minha tese, um achado de fundamental importância, advindo de dados gerados em pesquisas previamente já desenvolvidas nos contextos dos anos iniciais no Ensino Fundamental nesta modalidade de ensino, para uma questão que necessita ser considerada nos momentos de se pensar em atividade de leitura. Segundo Ferreira e Dias (2005, p. 324), a leitura varia de acordo com o leitor e seus objetivos, sendo concebida como uma atividade afetivo-cognitiva e como prática social. Essas autoras enfatizam que a leitura exige, além de decodificação, memorização, processamento estratégico, ato de internalização e de reelaboração do contexto textual e imediato, o envolvimento afetivo com o objeto leitura.

Assim, pode se atestar que essas formas de observar e compreender a capacidade do leitor de fazer “novas adaptações” dos textos em contexto de comunicação entre os interlocutores são verificadas nos trabalhos de Bronckart (1999), ao trazer a contribuição dos estudos sobre os gêneros discursivos que emergem na esfera social, fora da escola, tomando por base que quando se fala de leitura, é preciso considerar o que é produzido nas/pelas relações entre grupos humanos, em tempos e espaços sociais específicos, variável.

No capítulo 4, materializei a descrição da minha prática escolar, tendo em vista conseguir a meta no que se refere ao objetivo específico correlacionado a analisar o processo de planejamento e aplicação de estratégias de leitura à prática de ensino de um texto em classes de EJA.

Falar no reconhecimento da heterogeneidade presente no cotidiano escolar aponta para a produção de um conhecimento que demanda a necessidade de se aprender a conviver com o aspecto da diferença, do ponto de vista do movimento atrelado à redefinição das práticas pedagógicas a incluir os alunos com níveis diferenciados de aprendizagem. Tal situação exige do professor pensar, no ato do seu planejamento, o desenvolvimento de práticas pedagógicas, o que perpassa, inclusive, pela formação docente em relação à mudança das práticas escolares, ao ensino da Língua Materna, à possibilidade de dialogar com os diferentes sujeitos sociais e

buscar, através de práticas de alfabetização, numa perspectiva de letramento, contribuir para a participação cidadã e a inserção social dos sujeitos que acorrem à escola da EJA.

Desse modo, o conhecimento da demanda escolar em EJA possibilitará ao educador a sistematização de ações escolares a encontrar o aluno tido como “diferente” em relação ao modelo conceitual universal, de um sujeito cartesiano, nos moldes da cultura científica. A partir da constatação da diversidade na escola, faz-se necessária toda uma discussão em busca de pesquisadores, a fim de entender os percalços reservados para a inclusão daqueles sujeitos sociais tidos como diferentes.

Contudo, creio que o ensino de leitura nas turmas dos anos iniciais de ensino fundamental na EJA não pode permanecer prefixado a determinados tipos de “receitas prontas e acabadas”, que se traduzem como sendo para serem aplicadas no contexto da Educação de Jovens e Adultos, mas que, sobretudo, se aproximem do alunado, partindo da perspectiva que o conteúdo da formação docente deve propiciar espaços de diálogo com os diferentes interlocutores existentes na sala de aula. E que, uma vez procurando tal espaço escolar, esse aluno tem o direito de aprender a ler e tornar-se um leitor de textos bem sucedido nos diferentes contextos sociais, de forma a alcançar a meta tão almejada de tornar-se um sujeito social autônomo, como ressaltava um determinado aluno, já citado anteriormente, “deixar de ser cego”. Passar a ter autonomia e lidar com o uso dos modos de ler tanto dentro como fora do contexto escolar.

Entendo que a linguagem, sendo considerada como processo de interação, cuja principal função é agir sobre o outro, encaminha, evidentemente, o professor pesquisador para a adoção de uma concepção de leitura como “processo”, em que se constroem significados; em que se compreende a linguagem verbal e não verbal, sendo o leitor um sujeito ativo que interage com o texto nos múltiplos contextos culturais.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. B. de M.; VÓVIO, C. L. Perspectivas para o currículo da Educação de Jovens e Adultos: dinâmicas entre os conhecimentos do cotidiano e da ciência. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 183-196, jan. /abr. 2010.
- ARAÚJO, A. P. Folhetos de cordel, uma prática educativa que motiva diálogos interculturais. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 159-168, mar. 2009.
- _____; LAFFIN, M. H. Lage F. O que ensinar e porque ensinar na Educação de Jovens e Adultos: o lugar do conhecimento no processo de escolarização da EJA. **EJA em debate**, Florianópolis, ano 3, n. 4, jul. 2014, p. 75-88.
- ALMEIDA, Luiz Ricardo Ramalho. A relação com o saber e o ofício docente de professores da educação de jovens e adultos em Assú, Rio Grande do Norte. **EJA em debate**, Florianópolis, vol. 1, n. 1, nov., 2012, p. 105-119.
- AQUINO, F. M. S. de; PINHEIRO, R. A. Campanha de pé no chão também se aprende a ler: a influência da teoria freireana nas práticas curriculares. **Debates em Educação**, Maceió, vol. 6, n. 11, Jan./Jun. 2014, p. 60-74.
- ARAÚJO, R. M. B. et. al. **Políticas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção na área nos anos de 2011 e 2012 veiculados na ANPED**. 2013.
- ARROYO, M. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Revista Alfabetização**, São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, n. 11, abr. 2001.
- _____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. Formar Educadoras e educadores de Jovens e Adultos. In: _____. **Formação de educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- _____. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC, SEB, 2007.
- _____. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- APPLE, Michael W. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- AZENHA, M. G. **Construtivismo – de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Ática Digital, 2011.

BAKHTIN, M. (MEDVEDEV). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BARCELOS, V. **O currículo na Educação de jovens e adultos: uma perspectiva freireana e intercultural**. 2012.

BARTHOLO, T. L.; COSTA, M. Turnos e segregação escolar: discutindo as desigualdades escolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 670-892, 2014.

_____; COSTA, Marcio da. Turnos e segregação escolar: discutindo as desigualdades intraescolares. **Cad. Pesqui.** [online]. 2014, vol. 44, n. 153, p. 670.

BARTON, D. **Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language**. Oxford: Blackwell, 1994.

BERGSON, H. **A evolução criadora**. 1907. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: UNESP: 2009.

BERNARDO, P.; SHIMADA, N. E.; ICHIKAWA, E. Y. O formalismo e o “jeitinho” a partir da visão de estratégias e táticas de Michel de Certeau: apontamentos iniciais. **Gestão & Conexões**, v. 4, n. 1, p. 45-67, 2015.

BEZERRA, M. A. Leitura e escrita: ainda desafios para o próximo milênio. João Pessoa: **Graphos**, 2000, p. 73-80.

_____. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 39-49.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2011.

_____; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salette Flores. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2012.

BOCHECO, Eloí Elisabete. **Batata cozida, mingau de cará**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRANCO, V. A sala de aula na educação de jovens e adultos. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 157170, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 2. ed., São Paulo: Brasiliense, [1981] 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade Cultural. Brasília: MEC: SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC: SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Proposta Curricular do MEC/Ação Educativa – 1º Segmento do Ensino Fundamental – EJA**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Saúde. **Cadernos temáticos do PSE – Saúde Ocular**. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MS/SEB, 2016.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. **Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49-69, 2003.

BROWN, A. L. **Metacognitive development and reading: Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, NJ: Laurence Earlbaum Associates, 1980.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

BRUNER, J. **Cultura da educação**. Lisboa: Casagraf Artes Gráficas, 2001.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Artmed. 2002

BROUSSEAU, G. Fondements et méthodes de la didactiques des mathématiques. **DDM**, v. 7, n. 2, 1996.

BRANNIGAN, A. **A base social das descobertas científicas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1984, p. 121.

CALHÁU, M. S. M. **Alfabetizar jovens e adultos – uma paixão**. I Seminário de Educação – Educação de Jovens e Adultos. Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Niterói, 2003.

_____. **Desmitificando aspectos que impedem o sucesso na alfabetização de jovens e adultos. Ou como autorizar Solanges, Raimundos e Isauras a participarem da cultura letrada**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008. (Tese de doutorado)

CAMARGO, P. da S. A. S.; MARTINELLI, S. de C. Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 10, n. 2, p. 197-209, Jul./Dez. 2006.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, 2008.

CARVALHO, José Sérgio F. de. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. **Psicologia USP**, n. 22(3), p. 569-578, set. 2011.

CASTRO, P. A. **Tornar-se aluno - identidade e pertencimento: perspectivas etnográficas**. EDUEPB: Campina Grande, 2015.

CATELLI JR., et. al. Proposições de organização curricular na educação de jovens e adultos. **Cadernos cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 162-186, jun. 2013.

_____. **Roberto Catelli Jr. fala sobre Educação de Jovens e Adultos**. Entrevista concedida a Nova Escola. 4 ago. 2016. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/357/robertocatelli-jr-fala-educacao-jovens-adultos>>.

CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos problemas**. Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p. 17-48.

_____; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____; GIARD, L.; MAYOL, P. **A Invenção do Cotidiano: Morar, cozinhar**. Artes de fazer. 11 ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CHARLOT, Bernard. O conflito nasce quando o professor não ensina. **Nova Escola**, n. 195, Out. 2006.

_____. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução de Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

_____. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas: Cedes, v. 3, n. 97, p. 47-63, mai. 1996.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Os Jovens e o Saber, Perspectivas Mundiais**. 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CHOMSKY, N. **Novos horizontes no estudo da linguagem**. Tradução de Marco Antonio Santana. São Paulo: UNESP, 2005.

COELHO, E. P. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem interdisciplinar. **Educação Online PUC-RIO**, n. 14, p. 39-53, ago./dez. 2013.

COLL, C. Los niveles de concreción del diseño curricular. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 139, 1986, p. 23-30.

_____. **Psicologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

CONTIER, Ana Teresa; NETTO, Márcio. Representações mentais: o pensamento narrativo e o pensamento paradigmático integrados. **Revista de Histórias e Estudos Culturais**, vol. 4, ano IV, n. 1, 2007.

COSTA, A. C. M. Educação de Jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional** (Curitiba. Impresso), v. 4, p. 6482, 2009.

COSTA, Vera L. **A construção do aluno-leitor do pensamento científico**. A quem compete tal desafio? Rio de Janeiro: UERJ, 2003. (Dissertação de mestrado)

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, Paraná. Kaygangue, 2008, p. 29-45.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 116-126, abr. 2004.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1.105-1.128, out. 2007.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Set /Out /Nov /Dez 2003, n. 24, p. 40.

_____. A Juventude e Suas Escolhas: as relações entre projeto de vida e escola, In: VIEIRA, M. M. et al. (Orgs.). **Habitar a Escola e as Suas Margens: geografias plurais em confronto**. Porto Alegre, RS, cap. 2, p. 65-72. 2013.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESC, 1996.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a definição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26 n. especial, out. 2005.

_____; ORLANDO, J.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2008, p. 119-132.

DOLL, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Tradução de Maria Antônia Veríssimo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 125-155.

DONADON, D. G.; LEITE, A. da S. **Educação de jovens e adultos: as dimensões afetivas na mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2011.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel De Certeau. **Diálogo Educ.**, Curitiba, vol. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2009.

FAGUNDES, T. B. **O aluno e a sua escrita: a construção do aluno ideal e a negação do aluno real**. XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, 2010, p. 2-12.

_____. **A pesquisa docente** – sobre o conceito de professor pesquisador na formação inicial de agentes de letramento. Rio de Janeiro: UERJ, 2011. (Dissertação de mestrado)

_____; SENNA, L. A. G.. Alfabetização e letramento: o lugar o sujeito contemporâneo (e suas escritas) na aquisição do código alfabético. In: CASTRO, P. A.. (Org.). **Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. 1 ed. Campina Grande: Realize, 2015, v. 1, p. 139-158.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: uma introdução**. 9. ed. São Paulo; Cortez, 2008.

_____. **Linguística Textual: Introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.

FERNANDES, F Sociologia crítica e militante. In: IANINI, O. (Org.). **Sociologia militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. da G. B. B. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 323-329, 2005.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

FERRO, J. L.; PINHEIRO, R. A. A ação docente e o currículo na EJA: um repensar a partir das diferenças socioculturais dos alunos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes sociais. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Doze temas da pedagogia: as contribuições do pensamento em currículo e em didática**, v. 1, São Paulo: Cortez, 2012b, p. 169-189.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Educação e mudança**. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra Educação, 1987.

_____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 2002, p. 91-101.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-40, jul. 2002.

_____. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A. et. al. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996, p. 165-187.

_____; CAVALCANTE, Valéria Campos. Leitura na Educação de Jovens e Adultos e a formação de leitores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 93-109, jan./abr. 2014.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como um direito humano. **EJA em debate**, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013.

GAZOLI, D. G. D; LEITE, S.A. da S. **Educação de jovens e adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica**, 2011.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática. 5. ed., 2011.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. Prática da Leitura na Escola. **Revista Leitura: teoria e prática**. 3. Ano 3. 25-33, 1984.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; VARGAS, Diego da Silva. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. **Trab. Linguist. Apl.** [online]. 2010, vol. 49, n. 1, p. 145166.

GIARD, L. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. C. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIUSTA, A. da S. [1985]. Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. **Educ. Rev.** Belo Horizonte, v.1: 24-31. UNIrevista -Vol. 1, n° 2, abr., 2006.

GODOY, E.; FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diane Lichtenstein, Liane-Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____; SENNA, L. A. G. **Psicolinguística e letramento**. Curitiba: IBPEX, 2011.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006, p. 450-460.

_____. Conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização / The Concept of Literacy under Analysis: Towards a Discursive Perspective of Alphabetization. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.

_____. Alfabetização e Letramento: Os processos e o lugar da Literatura. In. PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Literatura Saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale, Autentica, 2007.

_____. Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 50-62, 2o sem. 2010.

_____. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9(2), ago./dez., 2014, p. 35-51.

_____. O processo de alfabetização e a produção do sentido no discurso escrito. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 495-508, jul./dez. 2015.

GURJÃO, M. V. S. **Memórias, práticas e discursos sobre a leitura**. João Pessoa: UFPB, 2009. (Dissertação de mestrado)

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

HADDAD S.. Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos; um balanço de experiências do poder local. **Revista Anual da APED**, Caxambu, MG, 2007.

_____; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-128, 2000.

_____; SIQUEIRA, F. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 88-110, jul./dez. 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 103-133.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 103-133.

IRELAND, T. A história recente da mobilização pela educação de jovens e adultos no Brasil à luz do contexto internacional. In: _____. **Construção Coletiva: Contribuições para a educação de Jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2000, p. 9-22.

INAF Brasil 2011. **Indicador de alfabetismo funcional**. Principais resultados. Relatório. Instituto Paulo Montenegro. Ação Educativa. São Paulo: IBOPE Inteligência, 2012.

JOLY, M. C. R. A. Escala de Estratégias de Leitura para etapa inicial do Ensino Fundamental. **Estudos de Psicologia**, 23(3), 271-278. 2006.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008a.

_____. **EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento**. EJA Em debate, Florianópolis, vol. 1, n. 1, nov. 2012, p. 23-38.

_____. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2008b.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Cefiel / IEL/ Unicamp, 2005.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

_____; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **O Texto e a Construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Linguística Textual: Quo Vadis? Revista Delta**, edição especial, 2001.

_____. Linguística Textual: retrospecto e perspectivas. **Alfa**, São Paulo, 1997, 41: 67-78.

_____. Dificuldades na leitura/produção de textos os conectores interfrásticos. In: KIRST, M; CLEMENTE, E. **Linguística aplicada ao ensino do português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 83-98.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Ler e escrever**. Estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2011.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 101-119, jan./jun. 2007.

_____. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 201-228, 2012.

_____; GAYA, Sidney Magaly. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 1, nº 1, 2013.

LEAL, Telma. **Planejar é preciso**. Texto distribuído em encontro de formação de professores na Secretaria de Educação de Olinda, 2004.

_____; SANTANA, J. S.. Reflexões sobre documentos curriculares brasileiros acerca do trabalho com gêneros discursivos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, p. 204-226, 2015.

LÉVY, P. **Cibercultura**, Rio de Janeiro: Editora 34, [1999] 2014.

LEFFA, Wilson J. **Aspectos da Leitura**. Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-63, 2016.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Paula Cid. **Estados de escrita: contribuições à formação de professores alfabetizadores**, Rio de Janeiro, 2010. (Tese de doutorado)

MACÁRIO, R. de O. **Alfabetização de Jovens e Adultos: uma experiência com práticas de leitura**. João Pessoa: UFPB, 2011. (Trabalho de Conclusão de Curso).

_____. **Práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos: a revista como possibilidade de formação do leitor crítico**. Campina Grande: UEPB, 2014. (Dissertação de mestrado).

_____. **Do mundo da cultura oral para a cultura escrita:** breves discussões sobre os desafios da formação docente e o alunado em situação de diversidade. I Congresso Nacional de Práticas Educativas. Campina Grande, 2017.

_____. **O aluno em situação de diversidade na escola:** reflexões sobre o ensino da língua materna e o diálogo intercultural. I Congresso Nacional de Práticas Educativas. Campina Grande, 2017.

_____. **O aluno da EJA e o ensino na escola:** perspectivas da inclusão social. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva. Campina Grande, 2016.

_____. **Alfabetização de Jovens e Adultos:** uma experiência com práticas de leituras. *Linguagens, Gêneros e Discursos*, 2012, p. 1605- 1621.

_____. **Um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica em EJA:** o desafio em alfabetizar e tornar alunos leitores. III Congresso Nacional de Educação. Natal, 2016.

_____. Reflexões sobre a formação de leitores em EJA: saberes necessários para a prática docente. In: REZENDE, Elaine Ferreira de Oliveira; CARREIRO, Heloisa Josiele Santos (Orgs.). **Seminário Vozes da Educação 20 anos: Memórias, Políticas e Formação Docente.** São Gonçalo: UERJ, 2016.

_____; NÓBREGA, M. V. **As práticas de leitura exitosas vivenciadas na turma de alfabetização de jovens e adultos.** I Congresso Internacional da Cátedra. João Pessoa, 2010, p. 01-16.

MACEDO Elizabeth; LOPES; Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas.** Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p. 73-94.

MACHADO, G. **Currículo para a EJA:** Leitura e escrita prioridade. 2012.

MACHADO, M. L. C. A.; LOPES, P. S. V. C. A. **A Leitura como Objeto de Ensino para o Diálogo Intercultural.** II Congresso Brasileiro de Alfabetização: Políticas Públicas de Alfabetização. Recife, 2015.

MACHADO, M. I. C. A; LOPES, P. I. S. C. A. O lugar das multimídias contemporâneas nos processos de formação de leitores e produtores de escrita. **Revista educação sociedade & culturas**, 2016, p. 149-167.

MACHADO, M. L. C. A.; LOPES, P. S. V. C. A. **Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Área de Letramento e Alfabetização para Crianças, Jovens e Adultos.** II Congresso Brasileiro de Alfabetização: Políticas Públicas de Alfabetização. Recife, 2015.

MARINI, Janete Aparecida da Silva. Metacognição e leitura. **Psicologia escolar educacional**, Campinas, v. 10, n. 2, 2006.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **A linguística do texto o que é e como se faz**. Recife: UFPE, 1983.

_____. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A. Processos de Referenciação na Produção Discursiva. **Revista DELTA**, São Paulo, vol. 14, n. especial, 2000a, p. 169-190.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. **Gêneros textuais: o que são e como se escrevem**. Recife: UFPE, 2000b.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Orgs.). Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: _____. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 01.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização - método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.

MENEGASSI, R. J. P.; FUZA, A. F. O conceito de leitura nos documentos oficiais. **Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 13, n. 2, p. 315-336, 2010.

MILLER, S. Perspectiva metodológica em EJA à luz do enfoque histórico-cultural. In: GIROTTO, C. G. G. S.; MIGUEL, J. C. (Orgs.). **Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens em EJA**. São Paulo: UNESP/ Cultura Acadêmica, 2009, p. 41-52.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2006.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

MOLINA, O. **Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo**. São Paulo: EPU, 1992.

MOREIRA, A. F. B. Identidades, saberes e práticas. **Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 20, n. 40, p. 137-157, jul./dez. 2006.

MOREIRA, A. F; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 38-66.

MORIN, E. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

_____. **Introdução ao pensamento Complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, volume 24, n. 2, 2008, p. 341-383.

MOURA, T. M. de M. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: Realidade, Desafios e Perspectivas Atuais. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2009.

_____. (De)formação do alfabetizador: uma das causas pedagógicas do analfabetismo? In: FREITAS, A. F. R. de. **Currículo e cultura no ensino fundamental de jovens e adultos**. III Seminário Municipal de EJA. Maceió, 2001.

_____. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.

NAIFF, Denis Giovani Monteiro. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 402-407, set./dez. 2008.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 1999.

_____; et. al. Educação de jovens e adultos (EJA): perspectivas metodológicas e aprendizagem significativa. **Mimenis**, Bauru, v. 33, n. 2, p. 181-204, 2012.

_____; RODRIGUES, M. M. de A. Educação de jovens e adultos: a formação de educadores populares freireanos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 2, nº 3, 2014.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLSON, David R; TORRANCE, Nancy. **Educação e desenvolvimento humano**. Tradução de Dayse Batista e Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ORLANDI, E. P. **A Leitura e os Leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

- _____. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- _____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.
- _____. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- _____. **Discurso & Leitura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Discurso e leitura**. Campinas, SP: Cortez, 1988
- PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2006.
- _____. Para a noção de transformação curricular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 64, n. 159, p. 6477, 2016a.
- _____. Flexibilização curricular: algumas interrogações. In: _____ (Org.). **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 127-145.
- _____. Currículo e inclusão escolar: (in)variantes educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, jul./set. 2016b, p. 110-124.
- _____; PEREIRA, N. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 371-398, 2007.
- PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos**. Niterói: UFF, 2005. (Tese de doutorado)
- _____. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 33, p. 519-539, 2006.
- _____. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Faperj e DP, 2009.
- PALMERINI, M. **O debate entre Noam Chomsky e Jean Piaget**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1986.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PEREIRA, Alexandre. **Entre brasis e brasileiros: vozes dissonantes nas políticas de educação para a inclusão social**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008. (Dissertação de mestrado)
- _____. et. al. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck (Org.). **Estratégias de Leitura: Texto e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 27-58.

_____; FARE, M. de. A formação de professores para Educação de jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil. **R. Bras. Est. Pedag.**, v. 92, n. 230, p. 70-82, jan./abr. 2011.

PINTO, R. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In: GUIMARAES, A. M. M; MACHADO, A. R; COUTINHO, A. **Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas: Mercado das Letras, 2007.

PORTES, Luiza Alves Ferreira. **Alfabetização e letramento: questões complementares à caracterização do sujeito da alfabetização na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: UERJ, 2005. (Dissertação de mestrado)

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Políticas em linguagem – perspectivas identitárias.** São Paulo: Mackenzie, 2006, p. 61-80.

_____. Pós-modernidade e a política de identidade. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos.** Campinas, SP: Papyrus, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 183-201, dez. 1999.

_____; CATELLI JUNIOR, Roberto; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **A Avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados.** Brasília: INEP, 2015.

ROJO, R. **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009a.

_____. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Orgs.). **Língua Portuguesa no Ensino Fundamental de 9 anos e materiais didáticos.** Brasília: MEC. 2010, p. 15-36.

_____. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006b, p. 253-276.

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

_____. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. (Org.). **A formação do professor.** Campinas: Mercado de Letras. 2008, p. 313-335.

ROMÃO, J. E. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA em debate**, Florianópolis, ano 3, n. 4, jul. 2014.

ROTH, W. Phenomenological and dialectical perspectives in the relation between the general and the particular. In: ERCIKAN, K.; ROTH, W. **Beyond Generalizing from**

educational research – Qualitative and quantitative polarization. New York, NY: Routledge, 2009.

RODRIGUES, L. P. **O apocalipse na literatura de cordel**: uma abordagem semiótica. João Pessoa: UFPB, 2006. (Dissertação de mestrado)

_____. **Vozes do fim dos tempos**: profecias em escrituras midiáticas. João Pessoa: UFPB, 2011. (Tese de doutorado).

_____. L. P. Folhetos de cordel no ensino de língua materna: aspectos culturais e formação docente. **Revista do GELNE**, Natal/RN, Vol. 18 - Número 2: 140-167. 2016.

_____. MACÁRIO, R. O. Mídias impressas e teledramaturgia: a leitura na EJA. **SocioPoética**, v. 1, n.13, jul./dez. 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 13-87.

_____. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: _____.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000, p. 119-148.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____.; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Diferenças e prática pedagógica na EJA**. XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG/ENDIPE, 2010, p. 2-11.

SANCEVERINO, A. R. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como funcionamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n.65, abr./jun. 2016.

SANTOS, B. de S.. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SARDINHA, Tony Berber. Linguística de Corpus: histórico e problemática. **DELTA**, n. 16(2), p. 323-367, 2000.

SAWAYA, Sandra Maria. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Educação e Pesquisa**, n. 26(1), p. 67-81, Jan. 2000.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução de Daise Batista, Porto alegre: artes Médica, 1989.

SECIN, ViviamKazueAndó Vianna. **Ortótica, oralidade e o letramento**: estudo descritivo e comparativo da visão binocular dos indígenas Guarani Mbya da aldeia Sapukai. Rio de Janeiro: UERJ, 2011. (Tese de doutorado)

SENNA, L. A.. Aspectos cognitivos e culturais do processo de leiturização na escola fundamental. **Cadernos de linguística aplicada**. Campinas, UNICAMP, 1999, p. 23-41.

_____. **O currículo na escola básica**: caminhos para a formação da cidadania. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

_____. **Letramento ou leiturização?** O sócio-interacionismo na linguística e na psicopedagogia. XII Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2000.

_____. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, 2008.

_____. What's linguistics interested in when talking about technology and education. In: **Society for Information Technology & Teacher Education International Conference**, 2012.

_____. Psicogênese da língua escrita, universais linguísticos e teorias de alfabetização. **ALFA – Revista de Linguística**. Vol. 39. São Paulo, UNESP, 1995, p. 221-242.

_____. Reflexões sobre mídias e letramento. In: OLIVEIRA, I B; ALVES, N; BARRETO, R G. (Orgs.). **Pesquisa em educação**: métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 161-174.

_____. **Letramento**: princípios e processos. Curitiba: IBPEX, 2007a.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, abr. 2004.

_____. O conceito de letramento e a teoria da gramática – uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. **DELTA**, n. 23(1), p. 45-70, 2007b.

_____. O Planejamento no Ensino Básico e o compromisso social da educação no Letramento. **Educação & Linguagem**. São José dos Campos, v. 7, p. 200-216, 2003.

_____. Letramento e desarrollo humano en contextos interculturales. **Islas Baleares**, 2001.

_____. Onde está o meu aluno nas teorias sobre alfabetização? Reflexões sobre as ausências no caminho entre a teoria e a prática de letramento em EJA. In: COSTA, R. P.; CALHÁU, S.

(Orgs.) “... e uma educação pro povo, tem?” Seminários NEAd. Rio de Janeiro: Caetés, 2010.

_____. Psicolinguística, letramento e desenvolvimento. In: GODOY, Elena; SENNA, Luiz Antonio Gomes Senna (Orgs.). **Psicolinguística e Letramento**, Curitiba: Editora IBPEX, 2011, p. 195-261.

_____. O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: estados e perspectivas da linguística aplicada. **Revista Teias**, Rio de Janeiro: UERJ, vol. 14(38), p. 1518-5370. 57-74, 2014.

_____; CARVALHO, M. A. F. **Literatura, expressões culturais e formação de leitores na educação básica**. Curitiba: Intersaberes, 2015.

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: caminhos em construção. **Educação em Foco**. Juiz de Fora: UFJF, v. 16, n. 2, set. 2011.

SILVA, Analise de Jesus da. A formação inicial dos professores de adolescentes: os adolescentes existem na EJA? **Paidéia**, Belo Horizonte, Ano 6, n. 7, p. 39-59, jul./dez. 2009.

SILVA, E. T. da. **De olhos abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, T. (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 133.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação & Sociedade**, ano, XXI, jul. 2000.

SIGNORINI, I. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: _____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 161-199.

SILVA, L. N. Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos Por que ensinar gêneros textuais na escola. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005.

_____. A formação do educador de jovens e adultos. In: _____ (Org.). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais**: Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, n. 25, p. 5-17, p. 517, Abr. 2004.

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

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, L. V. O contexto do agir de linguagem. In: GUIMARAES, A. M. M; MACHADO, A. R; COUTINHO, A. **Interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

STRECK, D. R. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 539-560, maio/ago. 2009

STREY, C. O objetivo de leitura em uma interface psicolinguística-pragmática. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 217-233, 2012.

SREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOMASELLO, Michael. **The Cultural Origins of Human Cognition**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

TFOUNI, Leda Verdiani. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. **Paidéia** (Ribeirão Preto), n. 9(17), p. 25-34, dez. 1999.

_____. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro**. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 14-18 jul. 1997.

VARGAS, P. G.; GOMES, M. de F. C. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun. 2013.

VÓVIO, C. L. **Textos narrativos e orais produzidos por jovens e adultos em processo de escolarização**. São Paulo: USP, 1999. (Dissertação de mestrado)

_____. Construções identitárias: ser leitor e alfabetizador de jovens e adultos. **Linguagem em (Dis)curso– LemD**, v. 8, n. 3, p. 439-466, set./dez. 2008.

_____. **Entre discursos:** sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Campinas: UNICAMP, 2007. (Tese de doutorado)

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Obras escogidas:** fundamentos de defectología. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Tradução de M. Resende. 42 ed. Lisboa: Ed. Antídoto, 1979.

_____. **Pensamento e Linguagem:** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Conhecimento e currículo:** do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto editora, 2010.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: VIGOSTKY, L. Luria; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014, p. 103-116.

YOUNG, M. F. D. **Conhecimento e Currículo:** do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Portugal: Porto Editora, 2010.

_____. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159 159, p. 18-37, 2016.

_____. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 1998.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.