



**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS - PROFLETRAS**

GERMANA CORREIA DE OLIVEIRA

**ENSINO DE LEITURA E PRÁTICAS DE LETRAMENTO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
PERFIL DOS ALUNOS E POSSIBILIDADES DIDÁTICAS**

GUARABIRA - PB

2015

GERMANA CORREIA DE OLIVEIRA

**ENSINO DE LEITURA E PRÁTICAS DE LETRAMENTO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
PERFIL DOS ALUNOS E POSSIBILIDADES DIDÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, em cumprimento aos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Edilma de Lucena Catanduba

GUARABIRA - PB

2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

O48e Oliveira, Germana Correia de
Ensino de leitura e práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos: [manuscrito] : perfil dos alunos e possibilidades didáticas / Germana Correia de Oliveira. - 2015.

115 p.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras pelo PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2015.

"Orientação: Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba, Departamento de Letras".

1. Leitura. 2. Letramento. 3. EJA. I. Título.

21. ed. CDD 372.4

GERMANA CORREIA DE OLIVEIRA

**ENSINO DE LEITURA E PRÁTICAS DE LETRAMENTO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
PERFIL DOS ALUNOS E POSSIBILIDADES DIDÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, em cumprimento aos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 20 de agosto de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Edilma de Lucena Catanduba
Orientadora (PROFLETRAS-UEPB)



Prof.^a Dr.^a Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti
1^a Examinadora (PROFLETRAS-UFPB)



Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima de Souza Aquino
2^a Examinadora (PROFLETRAS-UEPB)

GUARABIRA – PB

2015

AGRADECIMENTOS

Com a conclusão deste trabalho, sou profundamente agradecida

a Deus que colocou no meu caminho a possibilidade de retornar às salas da pós-graduação;

a minha família, por ser coluna da minha edificação enquanto ser humano e ser profissional;

aos professores de toda a minha vida;

aos amigos fiéis que me ajudaram a não desistir dos meus sonhos;

aos meus alunos, fonte de estímulo para o aprendizado ao longo da vida;

e, por fim, ao PROFLETRAS - UEPB , à CAPES e ao Governo do Estado da Paraíba, por ter tornado possível este estudo.

A minha mãe, Maria do Socorro Correia de Oliveira.

*Tudo tem o seu tempo determinado,
e há tempo para todo propósito debaixo do céu:
há tempo de nascer e tempo de morrer;
tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou;
tempo de matar e tempo de curar; tempo de derribar e tempo de edificar;
tempo de chorar e tempo de rir;
tempo de prantear e tempo de saltar de alegria;
tempo de espalhar pedras e tempo de ajuntar pedras;
tempo de abraçar e tempo de afastar-se de abraçar;
tempo de buscar e tempo de perder; tempo de guardar e tempo de deitar fora;
tempo de rasgar e tempo de coser; tempo de estar calado e tempo de falar;
tempo de amar e tempo de aborrecer; tempo de guerra e tempo de paz.
(Eclesiastes, (3:1-8))*

RESUMO

Muitos alunos jovens e adultos de escolas públicas junto aos quais temos atuado há alguns anos, apesar de concordarem sobre a importância da leitura para a vida, não valorizam os eventos de leitura nos contextos sociais escolares e extraescolares de que participam. Essa realidade torna-se mais preocupante quando a escola não estimula a leitura socialmente situada, muitas vezes desnaturalizando o ato de ler. Nesse contexto, a pesquisa aqui apresentada volta-se para a análise de situações reais de ensino-aprendizagem da leitura a fim de contribuir para o aperfeiçoamento das suas práticas de ensino, dando ênfase à formação do sujeito-leitor crítico a partir da valorização das suas práticas de letramento. Para tanto, optamos pelo modelo metodológico da pesquisa-ação, de base etnográfica, uma vez que a nossa atuação é de cooperação com os sujeitos representativos da situação e do problema: alunos de 8ª série do Ensino Fundamental, da modalidade EJA, de uma escola da rede estadual de ensino, situada em Campina Grande – PB. Para a condução deste estudo, tanto no planejamento da intervenção, quanto na análise dos dados por ela gerados, consideramos os aportes teóricos para o ensino da leitura advindos da corrente sociointeracionista de ensino (BAKHTIN (1979), DOLZ, NOVERRAZ, e SCHNEUWLY.(2004), KOCH e ELIAS (2014), ANTUNES (2003)), nas contribuições dos estudos do letramento (STREET (2000), GEE (1999), FREIRE (2006), KLEIMAN (2008), SOARES (1991), ROJO (2009)), bem como nas abordagens propostas nos documentos oficiais que orientam o ensino fundamental e a EJA no Brasil. Neste estudo, investigamos o perfil dos alunos da turma envolvida no que concerne a sua constituição enquanto sujeitos-leitores e às práticas de letramento de que participam dentro e fora da escola. Além disso, construímos e vivenciamos uma intervenção didática baseada em práticas de leitura socialmente situadas. Na análise dos dados oriundos do processo de intervenção, observamos os efeitos das ações didáticas vivenciadas no que tange à resignificação e aprimoramento das práticas de leitura empreendidas pelos alunos, em diferentes contextos. Sendo assim, constatamos que os 25 alunos, sujeitos da pesquisa, apresentam perfil heterogêneo de práticas de letramento em que estão envolvidos no cotidiano e, frequentemente, não reconhecem como socialmente válidas as práticas de leitura de que participam nesses contextos. Com a realização das aulas da sequência didática para o ensino de leitura, percebemos significativa mudança na percepção da leitura do cotidiano, havendo, por parte dos alunos, a crescente valorização do ato de ler como prática de inserção social e promotora de aprendizagem.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. EJA.

ABSTRACT

Many young and adult students from public schools – which we have worked with for a few years – in spite of agreeing about the importance of reading for life, they do not value the reading events in the social curricular and extracurricular contexts they participate. This reality becomes more disturbing when the school does not motivate socially-situated reading, often denaturalizing the reading act. In this context, the research shown here turns to the real situations analysis of the teaching-learning process of reading in order to contribute to the enhancement of the teaching practices, emphasizing the development of the critical subject reader from his valuing of literacy practices. For this purpose, we chose the research-action methodological model, ethnographically based, once our practice is of cooperation among the representative subjects of the situation and issue: 8th graded elementary school students, in the modality EJA, from a school in the state education network, located in Campina Grande – PB. For the conduction of this study, both in the intervention planning and data analysis generated by it, we considered the theoretical contribution for the reading instruction from the social interactionist theory of teaching (BAKHTIN (1979), DOLZ, NOVERRAZ, and SCHNEUWLY (2004), KOCH and ELIAS (2014), ANTUNES (2003)), in the contribution of literacy studies (STREET (2000), GEE (1999), FREIRE (2006), KLEIMAN (2008), SOARES (1991), ROJO (2009)), as well as in the suggested approaches in the official documents that guide EJA and the elementary school in Brazil. In this study, we investigated the students' profiles of the concerned group regarding its contribution as subject readers and literacy practices from which they participate inside and outside school. Besides, we built and lived a didactic intervention based in socially situated reading practices. During the analysis of the data from the intervening process, we observed the didactic actions effects lived in the terms of the reading practices redimensioning and improvement undertaken by the students in different contexts. Thus, we determined that all 25 students – research subjects – show a heterogeneous profile of literacy practices they are playing in their daily lives and frequently do not recognize as socially proper the reading practices they play in these contexts. By carrying out the classes of the didactic sequence for the teaching of reading, we realized noteworthy change in the perception of reading in daily life, with crescent valuing of the reading act as social insertion practice and learning fosterer.

Keywords: Reading. Literacy. EJA.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 - LEITURA, ENSINO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	19
1.1 Educação de Jovens e Adultos: breve histórico, suporte legal e características específicas da modalidade.....	19
1.2 Estudos do letramento: noções teóricas e contribuições para o ensino.....	29
1.3 Leitura e ensino.....	41
1.3.1 Abordagens teórico-metodológicas para o ensino da leitura.....	41
1.3.1.1 Concepções de língua(gem), texto e leitura.....	41
1.3.1.2 A perspectiva sociointeracionista de ensino e a abordagem dos gêneros textuais/discursivos	50
1.3.2 Realidade do ensino de leitura no Brasil e o papel da escola para a formação do leitor	54
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA E SEUS CONTEXTOS.....	61
2.1 Natureza e tipo da pesquisa.....	61
2.2 Contexto da pesquisa: os cenários de investigação e seus sujeitos.....	63
2.3 Procedimentos de coleta de dados: os percursos da intervenção didática.....	67
2.3.1 1ª fase da intervenção didática: problematização sobre a importância da leitura.....	68
2.3.2 2ª fase da intervenção didática: operacionalização da sequência didática para o ensino de leitura.....	72

2.4 Procedimento de análise de dados.....	82
---	----

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO: CONTEXTO DE REFLEXÃO E APRENDIZAGEM DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA EJA.....84

3.1 Perfil dos alunos jovens e adultos: suas práticas de letramento e suas representações acerca do ato de ler.....	84
---	----

3.2 A leitura do mundo: efeitos da realização de uma experiência didática para o ensino de leitura junto a alunos do ensino fundamental da EJA.....	92
---	----

3.2.1 Planejamento e realização da sequência didática para o ensino de leitura: o trabalho com o tema gerador e os gêneros textuais/discursivos.....	94
--	----

3.2.2 Efeitos da experiência didática vivenciada na formação do sujeito leitor crítico: as (novas) representações dos alunos sobre leitura.....	99
---	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	106
-------------------------	------------

ANEXOS.....	115
--------------------	------------

Anexo 1 - Questionário 1

Anexo 2 - Planos de aula e materiais didáticos utilizados (1ª fase da intervenção didática)

Anexo 3 - Questionário 2

Anexo 4 - Proposta de sequência didática para o ensino da leitura (2ª fase da intervenção didática)

Anexo 5 - Planos de aula e materiais didáticos utilizados (2ª fase da intervenção didática)

Anexo 6 - Questionário 3

Anexo 7 - Termos de autorização da pesquisa

INTRODUÇÃO

A leitura¹, quando compreendida como prática social, produzida nas e pelas relações de grupos humanos em tempos e espaços sociais específicos, repercute nas práticas educativas de um modo geral, devendo ser reconhecida em sua natureza heterogênea.

Nesse sentido, em um tempo em que se impõe à escola o desafio de formar um cidadão crítico e democrático, flexível e protagonista, que seja, como bem afirmou Rojo (2009, p. 115), “multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua”, faz-se mister um ensino de leitura e escrita que estabeleça um diálogo constante entre as práticas de ensino e as experiências cotidianas dos aprendizes.

Assim, ao abordarmos a questão do ensino da leitura, não podemos deixar de considerar as múltiplas e complexas práticas de letramento em que os alunos estão inseridos, práticas estas subsidiadas pelo maior acesso ao material impresso e ao veloz advento das mídias digitais nos nossos dias.

É fato que este cenário globalizado, em que percebemos diferentes práticas de leitura, tem ampliado a atribuição educativa e complexificado a formação dos leitores (VÓVIO, 2007). A escola precisa formar, então, sujeitos que leiam criticamente através de uso de estratégias conscientes e autônomas, e esse objetivo não pode ser concretizado sem a valorização das experiências escolares e extraescolares dos alunos como elemento que impulse o estímulo à leitura e construção identitária de leitor.

No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa valorização torna-se imprescindível, tendo em vista o rico universo de eventos e práticas de letramento de que faz parte a maioria dos alunos fora da escola (ambiente de trabalho, religião, associações comunitárias e desportivas, sindicatos, partidos políticos, etc.). Além disso, devemos considerar que os jovens e adultos que procuram a EJA têm uma bagagem de conhecimentos adquiridos de maneira

¹ A concepção de leitura admitida neste estudo, advém da perspectiva sociointeracionista e das teorias do letramento. Nesta perspectiva, o ato de ler é compreendido como uma prática social de linguagem, realizada por sujeitos em situações históricas específicas, dado o seu caráter dialógico. É também uma atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos. (Bakhtin, 1979; Galvão e Batista, 1999; Kleiman, 2002; Chartier, 2003, Freire, 2006).

informal, os quais estão fundamentados em suas crenças e valores já constituídos. Entretanto, para além desses saberes, os alunos necessitam da educação formal que satisfaça as necessidades pessoais referentes às práticas de letramento diversas de que fazem parte ou nas quais queiram ingressar (MEDEIROS, 2008).

Faz-se necessário, neste contexto, que o professor não perca de vista os reais interesses dos alunos, os quais deverão ser favorecidos pela mediação da leitura e desenvolvimento da competência leitora crítica. Isso promove a mudança de mentalidade referente à valorização do ato de ler em diversos contextos, concretos e virtuais.

A respeito dessa questão, é importante citarmos Abreu (2003), quando, em pesquisa acerca dos aspectos culturais do letramento no Brasil, identificou que, ao contrário do mito de que “o brasileiro não lê”, 67% dos entrevistados afirma gostar de ler, quando pode, para se distrair. O estudo acrescenta ainda que o público em geral só não lê o que a cultura valorizada e a escola esperam que leiam, pois há uma relação direta entre escolarização e gosto pela leitura. A pesquisa também aponta para o fato de que 98% das pessoas possuem material impresso em casa, isto sem se considerar o material acessado nas mídias digitais.

Entretanto, apesar de estarmos vivenciando este cenário mais otimista quanto ao envolvimento da população com a leitura, muitos alunos jovens e adultos ainda descrevem algumas atividades de leitura como muito exigentes, difíceis, cansativas, monótonas etc., o que revela motivos para o desinteresse em ler.

Nas situações de ensino que temos vivenciado ao longo de dez anos de docência em escolas públicas, especialmente na EJA, é comum ouvirmos depoimentos de alunos que se dizem incapazes de ler, por exemplo, um livro na íntegra – e, por isso, não se veem como sujeitos leitores, nem na escola, nem fora dela. Em geral, esses alunos são autores de depoimentos orais como os apresentados a seguir:

“Nunca li um livro inteiro”. (Aluna da 7ª série, 26 anos).

“Eu confesso que não gosto muito de ler não, professora”. (Aluno da 8ª série, 18 anos).

“Eu vou ver o quê na biblioteca, se eu não tenho paciência pra ler?”. (Aluno da 7ª série, 21 anos).

“Olhe, a única coisa que eu ainda gosto de ler é a Bíblia”. (Aluna da 6ª série, 42 anos).

“Ave Maria, na prova de ontem o professor colocou um texto enorme, uma página todinha!” (Aluno da 8ª série, 18 anos).

“Ah professora, lá em casa, quando tem uma coisa assim maior que precisa ler eu peço pra minha menina” (aluna da 7ª série, 36 anos).

“Ah, eu acho tão bonito quando uma pessoa pega um livro daqueles “grossão” e lê todinho! Eu não sei como tem paciência”. (Aluno da 5ª série, 48 anos).²

Como podemos perceber, os alunos não se reconhecem como leitores. Eles sequer cogitam a possibilidade de ler textos de gêneros textuais-discursivos variados que poderiam fazer grande diferença na sua vida, tanto nos contextos de aprendizagem formal (na escola), quanto em outros contextos (profissionais, religiosos, etc.), formais ou informais.

Outro aspecto importante revelado nesses depoimentos é que, apesar de realizarem outras práticas de leitura no cotidiano (leitura de rótulos, etiquetas, mensagens em redes sociais, anúncios etc.) os alunos não as legitimam como sendo “leituras” relevantes, pois nem as mencionam. Isso nos faz perceber o quanto o segmento da EJA é carente de propostas de trabalho com a leitura que retirem o enfoque dessa prática como algo invariável e homogêneo. Nesses contextos de ensino, as práticas de leitura têm como objeto um pequeno conjunto de gêneros e autores tomados como legítimos de se ler (VÓVIO, 2007), o que acaba limitando o aluno em suas atitudes de linguagem.

Essa realidade é, em parte, resultante do fenômeno que, segundo Lerner (1996) se percebe nas escolas: a desnaturalização da leitura. Na instituição escolar pública, além de ler por obrigação, o aluno, quando quer ler, enfrenta problemas diversos, como a falta de acesso a livros, revistas e jornais, sejam impressos ou digitalizados, falta de espaço apropriado para a leitura que viabilize

² Depoimentos orais coletados pela pesquisadora nas turmas em que lecionava a alunos da EJA (Ensino Fundamental - noturno) de uma escola da rede estadual de ensino de Campina Grande – PB, ao longo do ano de 2013, fase em que despertamos para o estudo desta temática.

o ato de ler como algo prazeroso e significativo, a partir do qual o leitor seja impelido a refletir e interagir no mundo em que vive.

Desse modo, nas escolas onde não se oportuniza a abordagem adequada às práticas de leitura, o ato de ler de forma consciente e motivada continua sendo raro. Quando não é o professor que limita o tempo da leitura em sala de aula, os próprios alunos, por falta de condutas didáticas estimulantes, acabam considerando a leitura como perda de tempo, atividade pouco atrativa se comparada a outras atividades de lazer/entretenimento e/ou profissionais.

Sendo assim, quando se trata especificamente da Educação de Jovens e Adultos noturna, o cenário de estímulo e promoção da leitura ainda é mais deficitário porque encontra como obstáculo, além da falta de preparo e condições de trabalho de muitos professores, a falta de motivação dos alunos. Eles frequentemente, afirmam não ter tempo para ler, devido à exaustiva jornada de trabalho que enfrentam durante o dia. Além disso, muitos ainda não reconhecem que a leitura está presente dentre as suas práticas cotidianas, pois não é uma ação sobre a qual reflitam e que valorizem nos contextos sociais aos quais se vinculam.

Diante do exposto, podemos afirmar que a leitura na escola foi e é conduzida, em muitos contextos de ensino, de modo a promover o afastamento do aluno de situações em que ele protagonize o papel de leitor. Isso faz com que, nos raros eventos de leitura em que o aprendiz se envolve nas situações de ensino, a leitura seja tida apenas como um instrumento inerte de acesso a notas necessárias à progressão escolar. Também não há uma preocupação com a leitura que os alunos realizam em contextos extraescolares, nos variados suportes (impressos e digitais). Na escola, de um modo geral, não há espaço, portanto, para a leitura crítica com função social situada.

Assim, torna-se urgente que se investiguem, constantemente, alternativas didáticas para o ensino da leitura. Isso se faz especialmente necessário em contextos de ensino em que os aprendizes já trazem consigo um histórico social de desvalorização das práticas de letramento, como é o caso da EJA.

Situando-se nesse cenário complexo, esse estudo faz-se oportuno pois direciona o interesse para a discussão acerca de uma realidade de ensino de leitura na escola pública. Com ele, buscamos estudar alguns elementos condicionantes dessa realidade, seus desafios e possibilidades para a

superação de um quadro pouco favorável com relação às ações de estímulo e condução da leitura, considerando o caso específico do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos.

Perante a problemática em questão, nesta pesquisa, formulamos as seguintes indagações:

- Qual o perfil do aluno da EJA no que se refere as suas práticas de leitura nos diferentes contextos de letramento, escolares e extraescolares?
- Que sentido os alunos atribuem as suas práticas de leitura dentro e fora da escola?
- Que alternativa didática pode ser idealizada para o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem da leitura em que se preze pela valorização das práticas de leitura escolares e extraescolares destes alunos?
- Que resultados pode nos apresentar a execução de uma intervenção didática, empreendida dentro desta perspectiva, para a ressignificação e aprimoramento das práticas de leitura pelos alunos da EJA?

Nesse caso, os questionamentos acima arrolados orientaram o nosso estudo, que envolveu o processo de observação participante, de cunho etnográfico, contemplando situações reais de ensino-aprendizagem da leitura junto a alunos jovens e adultos de uma turma de 8ª série de ensino fundamental, da modalidade EJA. Tal turma pertencente a uma escola da rede pública estadual de ensino da Paraíba, situada no município de Campina Grande - PB.

Ao todo, foram informantes, sujeitos da pesquisa, 25 (vinte e cinco) alunos jovens e adultos, dos quais a pesquisadora foi professora de Língua Portuguesa, durante o primeiro semestre letivo de 2015, no turno da noite.

O trabalho com a turma acima mencionada justificou-se pelo fato de que, além de ela ser representativa da problemática aqui enfocada, das turmas em que lecionamos neste período, ela situa-se num período de conclusão de nível de escolaridade. Neste período escolar, os aprendizes passam por uma transição que requer preparo mais intenso, a fim de que consigam avançar e acompanhar a etapa seguinte – o ensino médio.

Como em toda investigação que visa a construir e aperfeiçoar saberes sobre as vivências de sala de aula, elaboramos asserções³ com as quais antecipamos os desvelamentos que a pesquisa poderia trazer. Neste caso, conjecturamos acerca da ideia de que os alunos apresentam perfil extremamente heterogêneo quando se trata de contextos de letramento em que estão inseridos fora da escola, ao mesmo tempo em que apresentam experiências muito similares no tocante ao letramento escolar, que vislumbra as práticas de leitura centradas nos textos didáticos.

No que se refere ao sentido que atribuem ao ato de ler, como já revelado nos depoimentos mencionados anteriormente que, em certa medida, justificaram esta pesquisa, a expectativa é de que os alunos considerem as leituras que realizam ilegítimas, e o ato de ler, ainda como uma prática distante das suas rotinas, apesar de tê-lo como importante.

Com relação às duas últimas indagações que norteiam a pesquisa, presumimos que, de posse de informações acerca das práticas de letramento dos alunos e do conhecimento acerca da percepção que possuem sobre o ato de ler, o(a) docente poderá idealizar situações de ensino aprendizagem que possibilitem a valorização das práticas de leitura dos alunos e oportunizem o ressignificar do ato de ler a partir do trabalho com múltiplos gêneros textuais/discursivos.

Para tentar responder aos questionamentos apresentados e confirmar ou não nossas asserções, nessa pesquisa, norteamos-nos pelos seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- Estudar as práticas de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental (EJA), através de intervenção didática que enfatize a formação do sujeito-leitor crítico e a valorização das suas práticas de letramento.

³ A opção pelo termo asserções inspirou-se nos estudos de Bortoloni-Ricardo (2008), em substituição ao padrão positivista de formulação de hipóteses.

Objetivos Específicos:

- Investigar o perfil dos alunos das turmas envolvidas no que concerne a sua constituição enquanto sujeitos-leitores e suas práticas de letramento em contextos escolares e extraescolares;
- Compreender como os alunos consideram suas práticas de leitura dentro e fora da escola;
- Construir e vivenciar um projeto de intervenção didática para o ensino de leitura a partir da análise das práticas de letramento dos alunos envolvidos e que oportunize a constituição do sujeito-leitor crítico.
- Analisar e discutir os resultados do desenvolvimento das experiências didáticas vivenciadas no processo de intervenção para o ensino de leitura.

Para ancorar as reflexões desta pesquisa, escolhemos os postulados teóricos dos estudos acerca do ensino da leitura que advém da corrente sociointeracionista de ensino (BAKHTIN (1979), DOLZ, NOVERRAZ, e SCHNEUWLY(2004), KOCH e ELIAS (2014), ANTUNES (2003)), nas contribuições dos estudos do letramento (STREET (2000), GEE (1999), FREIRE (2006), KLEIMAN (2008), SOARES (1991), ROJO (2009)), bem como nas abordagens propostas nos principais documentos oficiais que orientam o ensino da Língua Portuguesa para o ensino fundamental da EJA no Brasil.

Desse modo, o trabalho dissertativo que ora introduzimos está organizado em três capítulos os quais buscam revelar a trajetória teórico-metodológica vivenciada no estudo.

No capítulo 1, apresentamos a resenha das contribuições teóricas consideradas importantes para ancorar a análise dos dados. Neste sentido, discorreremos inicialmente sobre questões mais amplas que dizem respeito à constituição histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: seus condicionantes sociais ao longo do século passado até a sua configuração atual. Interessa-nos, sobretudo, o suporte legal desta modalidade de ensino e suas especificidades. Ainda nesse capítulo, restringimos a discussão enfocando as

noções teóricas mais importantes dos estudos do letramento e suas contribuições para o ensino. Na sequência, trouxemos as abordagens metodológicas para o ensino de leitura: as concepções que o permeiam e a perspectiva da vertente sociointeracionista para o ensino de língua materna, em especial, os estudos que enfocam o trabalho com a leitura e a escrita dos gêneros textuais/discursivos em sua diversidade. Para finalizar, discorreremos um pouco sobre a realidade de ensino de leitura no Brasil e a função social da escola na formação do sujeito leitor.

No capítulo 2, narramos e descrevemos a trajetória metodológica da pesquisa e seus contextos, delimitando sua natureza, os cenários da investigação e o perfil dos sujeitos da pesquisa. Desse modo, detalhamos, neste capítulo, os procedimentos de coleta de dados que ocorreram em ações de intervenções didáticas junto aos alunos envolvidos. Ao final, explicamos os procedimentos da análise de dados e suas dimensões.

No capítulo 3, procedemos à análise dos dados propriamente dita, subdividindo o foco das reflexões em dois momentos distintos de modo a ampliar a representação que estes tiveram para os encaminhamentos reflexivos resultantes da investigação.

Por fim, apresentamos as considerações finais que trazem reflexões relacionadas aos principais desafios encontrados para a realização desta pesquisa interventiva e sobre as contribuições desta experiência para nós, enquanto professores pesquisadores, e para o ensino de leitura na modalidade da EJA.

Seguindo esse percurso, nosso estudo não visa a apresentar em suas conclusões soluções prontas, mas, sobretudo, volta-se para a realidade de grupos que merecem a reflexão constante sobre suas práticas de letramento, a fim de que se possa apontar novos horizontes de formação do cidadão que se quer leitor.

CAPÍTULO I – LEITURA, ENSINO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Nesse capítulo, traremos a discussão acerca dos principais aportes teóricos sobre ensino de leitura e Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Traremos um recorte dos estudos que consideramos relevantes para embasar as ações desenvolvidas na pesquisa durante as fases interventiva e de análise de dados.

Nesse sentido, antes mesmo de discutirmos as políticas e metodologia acerca do ensino da leitura, letramento e formação de leitores no ensino de Língua Materna, compreendemos que seja necessário estabelecer uma breve contextualização de como as práticas de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram sendo constituídas ao longo da história até o presente momento. Tal necessidade se justifica pelo fato de estarmos tratando de uma modalidade de ensino específica e extremamente complexa, tanto em suas peculiaridades, como com relação aos desafios que a ela se impõem ao longo dos anos.

Na sequência, portanto, nos dedicaremos à abordagem das contribuições teóricas da linguística aplicada ao ensino de língua materna mais especificamente, contemplando as concepções teóricas subjacentes ao processo de ensino da leitura e às discussões do âmbito do letramento e do sociointeracionismo discursivo.

1.1 Educação de Jovens e Adultos: breve histórico, suporte legal e características específicas da modalidade

Apesar de, sob esta denominação, a EJA no Brasil ser uma modalidade de ensino relativamente recente, o ensino voltado a adultos remonta aos tempos coloniais, quando os religiosos exerciam uma ação educativa missionária. A este respeito, Haddad e Di Pierro (2000, p.108-109) afirmam que

no período colonial, os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de

comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente, aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

O momento histórico que se segue à expulsão dos jesuítas no Brasil-colônia parece não ter conhecido experiências sistemáticas e significativas em relação à educação de adultos. A ênfase permaneceu sobre o ensino secundário, organizado através do sistema de aulas régias. No período imperial, também houve ações educativas nesse campo, porém, pouco ou quase nada foi realizado oficialmente nesses períodos devido, principalmente, à concepção de cidadania, considerada apenas como direito das elites econômicas.

Assim, tanto no período colonial como no império, a maioria da população não teve acesso à educação formal. Nesse caso, percebemos o caráter extremamente doutrinário que se impunha às ações educativas da época, das quais ainda registramos resquícios de influências de algumas condutas pedagógicas até os dias atuais.

Esse panorama educacional só começou a mudar positivamente com a chegada da Corte Portuguesa, em 1808 (STEPHANOU, 2005).

Após longo período de poucas mudanças no cenário educacional, a Constituição Brasileira de 1824, sob forte influência europeia em termos de ações para a educação, formalizou a garantia de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. Postura essa que foi sendo semeada e se tornou presente nas sucessivas constituições brasileiras.

Passado cerca de um século da constituição de 1824, apenas na segunda década do século XX, com a mobilização da sociedade civil e de órgãos oficiais, houve considerável empenho na luta contra o analfabetismo, tido como o “mal nacional”. Este movimento foi impulsionado pela pressão trazida pelos surtos de urbanização nos primórdios da indústria nacional, impondo a necessidade de formação de uma mão-de-obra local, aliada à importância da manutenção da ordem social nas cidades. Neste cenário, surgem as primeiras grandes reformas educacionais do período, em quase todos os estados brasileiros. Além disso, saliente-se que os movimentos operários, fossem de inspiração libertária ou comunista, sempre valorizavam a educação em seus pleitos e reivindicações (PAIVA, 1983).

Desse modo, as primeiras escolas brasileiras para adultos datam dos anos 1920 e foram criadas com o objetivo de gerar mão de obra que atendesse aos imperativos da urbanização e industrialização crescentes. Nessa época, o Decreto n.º 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz, ou Reforma João Alves, estabeleceu a criação de escolas noturnas para adultos.

Com a constituição de 1934, o ensino primário de adultos tornou-se dever do estado, ao qual cabia assegurar um lugar para a educação desse segmento da população no sistema público.

Em meados do século passado, mais da metade da população brasileira era analfabeta e, para o enfrentamento desse quadro, o governo federal lançou, em 1947, a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, com metas ambiciosas, já que esperava alfabetizar os alunos em um tempo médio de três meses, por meio de uma cartilha que constituiu o primeiro material didático produzido para alunos adultos no país. No entanto, as ações desta campanha foram extintas no final dos anos 50, tendo sofrido fortes críticas por não levar em consideração a diversidade cultural brasileira e por ter propostas didáticas inadequadas ao público adulto a que se destinava.

No início da década de 60, a Lei n.º 4.024/61 estabeleceu que os maiores de 16 anos poderiam obter certificado de conclusão do curso ginásial mediante a prestação de exames de maturidade, e os maiores de 19 anos poderiam obter o certificado de conclusão do curso colegial. Como a legislação não especificava quem seriam os responsáveis pelos exames, eles passaram a ser realizados também por escolas privadas autorizadas pelos conselhos e secretarias, ao lado dos estabelecimentos oficiais.

Nessa década, tomou fôlego o movimento de educação influenciado pelo trabalho do educador pernambucano Paulo Freire, que trazia a inversão da causalidade entre analfabetismo e pobreza: segundo Freire, o analfabetismo deveria ser compreendido como consequência e não como causa da pobreza e da desigualdade social (FREIRE, 2009). Além disso, o educador trouxe à tona a ideia de que o universo cultural dos alunos e conhecimentos prévios dos mesmos deveriam ser a mola propulsora de qualquer ação de ensino-aprendizagem. Neste momento histórico, difundiram-se as ideias que fomentaram a corrente da Educação Popular, acompanhando a democratização da escolarização básica.

Também é conveniente relatar que, nesse período, estudantes e intelectuais desenvolviam novas perspectivas de cultura e educação junto a grupos populares, por meio de diferentes instituições e com graus variáveis de ligação com o Estado. Dentre eles, destacaram-se: Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Movimento de Cultura Popular do Recife, iniciado em 1961; Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE); Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, em 1964.

Nesse período da década de 60, portanto, a referência principal para a constituição de um novo paradigma teórico e pedagógico foi dada pelo educador Paulo Freire, que tem papel fundamental no desenvolvimento da EJA no Brasil, ao destacar a importância da participação do povo na vida pública nacional e o papel da educação para sua conscientização.

Como resultado das ações mobilizadas em torno desta Educação Popular, em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire, organizadas a partir de trabalhos que levavam em conta a realidade dos alunos, implicando a renovação de métodos e procedimentos educativos.

Contudo, o plano mencionado acima foi precocemente interrompido por ocasião do golpe militar, quando muitos dos promotores da educação popular e da alfabetização passaram a sofrer repressão. Das ações influenciadas pelas concepções da Educação Popular com intencionalidade política, as que persistiram foram apenas algumas iniciativas, desenvolvidas frequentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários.

Com a intenção de combater o analfabetismo, que persistia como um desafio, o governo militar promoveu, entre 1965 e 1971, a expansão da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), entidade educacional dirigida por evangélicos, surgida no Recife, para ensinar analfabetos.

Em 1967, o governo federal organizou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), iniciando uma campanha nacional maciça de alfabetização e de educação para jovens e adultos. Nesse contexto, o campo de

educação de adultos passou a constituir uma dentre as muitas ações voltadas à legitimação do regime militar. O propósito de conscientização das ações educativas foi abandonado e os canais de participação social fechados. Com isso, o foco da educação de adultos voltou a ser apenas a formação de mão de obra que atendesse às demandas do mercado de trabalho e do modelo econômico vigente.

Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 5.692), foi regulamentado e implantado o ensino supletivo e, com isto, a escolaridade se ampliou para a totalidade do ensino de 1º grau. Foram então redefinidas as funções desse ensino, e o Ministério da Educação e Cultura promoveu a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES), a fim de atender todos os alunos – inclusive os egressos do Mobral – que desejassem completar os estudos fora da idade regulamentada para as séries iniciais do ensino de primeiro grau.

Foi na LDBEN n.º 5.692/71 que o ensino supletivo ganhou capítulo próprio, e ficou estabelecido que ele se destinava a suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria. (BRASIL, 1971). Esse ensino poderia ser ministrado a distância, por correspondência ou por outros meios adequados. Os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais, de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação. Já nesse período, afirmava-se a necessidade de adequar o ensino ao “tipo especial de aluno a que se destina”, resultando daí uma grande flexibilidade curricular (PAIVA, 1983).

Durante toda a década de 70, o Mobral não parou de crescer, difundindo-se por todo o território nacional e diversificando sua atuação. Uma de suas consequências foi a criação do Programa de Educação Integrada (PEI), que condensava o primário em poucos anos e abria a perspectiva de continuidade dos estudos aos recém alfabetizados do Mobral.

Ainda nessa década, movimentos populares, sindicais e de comunidades de base começaram a se manifestar, como uma reação da sociedade ao autoritarismo, à repressão, bem como à vergonhosa realidade de analfabetismo que assolava o país. Ganhou força a ideia e a prática de uma educação popular autônoma e reivindicativa. O governo federal instituiu, então, o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985), tomando como base a redução

das desigualdades e assinalando a educação como direito fundamental para a conquista da liberdade e da cidadania.

Com a abertura política e o fim do período militar, o Mobral foi extinto e, em 1985, ocorreu a implantação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. A chamada Fundação Educar tinha como funções, entre outras, fomentar o atendimento às séries iniciais do 1º grau, a produção de material e a avaliação de atividades. Neste momento, o campo da educação de adultos experimentou um movimento de recuperação dos legados da Educação Popular, com intenso apoio da sociedade civil.

A repercussão desta participação dos movimentos sociais no debate sobre políticas públicas para a educação de adultos foi decisiva para que a constituição de 1988 garantisse o ensino gratuito a todos os brasileiros, inclusive aos jovens e adultos

Nos anos de 1990, com a extinção da Fundação Educar, os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições passaram a arcar sozinhos com a responsabilidade pela educação de jovens e adultos.

Nessa década, o conceito de reposição, no que se refere ao ensino de adultos, seria superado pela perspectiva de educação continuada ou educação ao longo da vida. A valorização de uma educação permanente também adveio do fato de que a escolarização na infância e na juventude deixara de garantir uma participação social plena, diante da aceleração das transformações no mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia. Sob esse novo paradigma da EJA, a aprendizagem ao longo da vida passou a constituir fator de desenvolvimento pessoal e condição para a participação dos sujeitos na construção social.

Em 1996, outorga-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases - LDBEN n.º 9.394, com a qual, dentre outras questões, aboliu-se o termo “supletivo” e reservou-se seção dedicada à educação básica de jovens e adultos, reafirmando o direito destes a um ensino básico adequado às suas condições e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames avaliativos. O foco era a garantia de oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão.

Assim sendo, a lei Darcy Ribeiro, como também ficou conhecida, prevê que a educação de jovens e adultos se destina àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 7 a 17 anos, determinando-se a idade mínima de 15 anos para o ingresso na EJA, no Ensino Fundamental, e 18, no Ensino Médio, além de incluir a educação de jovens e adultos no sistema de ensino regular. (BRASIL, 1996)

A partir da LDB de 1996, ampliaram-se as políticas públicas voltadas para a EJA, frequentemente produto de debates entre o Estado e a sociedade civil. Com o reconhecimento legal, também emerge a consciência de que esta modalidade tem especificidades próprias que devem ser regulamentadas por documentos que orientam as ações educativas no setor, como Diretrizes Curriculares Nacionais e Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos) específicas da modalidade.

Dessa forma, a resolução CNE/CEB n.º 1/2000, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Essas diretrizes são obrigatórias tanto na oferta, quanto na estrutura dos componentes curriculares de Ensino Fundamental e Médio de cursos desenvolvidos em instituições próprias, integrantes da organização da educação nacional.

Tais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/CEB n.º 1/2000, definem a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, afastando-se da ideia de compensação e suprimento e assumindo a de reparação, equidade e qualificação – o que representa uma conquista e um avanço (BRASIL, 2000).

As diretrizes destacam que a EJA, como modalidade da educação básica, deve considerar o perfil dos alunos e sua faixa etária ao propor um modelo pedagógico, de modo a assegurar: i) *equidade*: distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação; e ii) *diferença*: identificação e reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, essa modalidade deve desempenhar três funções: *Função reparadora* (reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter

acesso a um bem real, social e simbolicamente importante); *Função equalizadora* (igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação); e *Função qualificadora* (educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares).

Nesse sentido, podemos perceber que a identidade da EJA vem sendo construída e modificada ao longo dos últimos anos. Anteriormente, a denominação “supletivo” embutia a conotação de compensar “o tempo perdido” ou “complementar o inacabado”, com a ideia de substituir de forma compensatória o ensino regular. O que hoje é concebido como educação de jovens e adultos corresponde à aprendizagem e qualificação permanentes e fundamentais, não suplementares.

Quanto aos objetivos básicos da Educação de Adultos, a legislação prevê os seguintes: i) a apropriação de instrumentos básicos necessários ao acesso a outros graus de ensino; e ii) a incorporação ao mundo do trabalho; o conhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira.

No que se refere aos objetivos formativos, orienta-se a ênfase à formação para a vivência democrática, o fortalecimento da autoestima e o exercício da autonomia pessoal. Nesse sentido, devem ser oferecidas aos adultos oportunidades educacionais que têm início na alfabetização e se estendem até a preparação e especialização para o trabalho.

Para tanto, a escola deve caracterizar-se como inclusiva, e, antes de tudo, conhecer o estudante da EJA na sua especificidade.

Nos dias de hoje, o aluno que frequenta os bancos escolares da EJA é formado por pessoas muito diferentes em termos individuais e culturais, mas que têm em comum o fato de não terem frequentado a escola nas fases da infância e da adolescência, por razões diversas. Alguns desses alunos sequer passaram pela escola nestas fases. Outros o fizeram de modo pouco sistemático, interrompendo os estudos devido inúmeros fatores dentre os quais inclui-se a necessidade de entrar muito cedo no mercado de trabalho para ajudar no sustento da família.

Do ponto de vista cultural, esses grupos de alunos são amplamente diversificados, reunindo pessoas que diferem entre si quanto ao lugar de origem, à experiência escolar e ao tipo de trabalho que exercem, entre outros aspectos.

Do ponto de vista social, esses alunos são, em sua maioria, homens e mulheres trabalhadores que almejam a conquista de empregos mais prestigiosos e rentáveis e uma ampliação da sua visão de mundo por meio da formação escolar.

Considerando-se a realidade atual da EJA no Brasil, podemos afirmar que esta é hoje uma educação de alunos que vislumbram uma chance de inserção no mercado de trabalho ou ainda uma educação para alunos que já estão no mercado de trabalho, mas que querem melhorar suas condições profissionais.

Lemos (1999, p.23), ao discorrer sobre a realidade da EJA no Brasil no que se refere à quantidade de brasileiros maiores de 14 anos que não completaram a primeira fase do ensino fundamental ou que se enquadram nos diferentes níveis de analfabetismo, afirma que

não podem ser ignoradas as causas provocadoras do fenômeno, tendo como fator agravante os desníveis sociais, ao que se acrescem outras formas de exclusão econômica e política.

Nesse cenário, é importante ressaltar também que, em épocas mais recentes, o perfil dos alunos da EJA passa por um processo de rejuvenescimento ou juvenilização (DOLLA E COSSETIN, 2013). Isso ocorre pois esta modalidade está recebendo um contingente de alunos egressos do ensino regular com idade defasada com relação ao ano escolar, por motivos variados que envolvem reprovações sucessivas neste nível de ensino. Esses alunos recorrem a cursos de EJA a fim de obter certificação escolar mais rapidamente.

Essa diversidade de perfil cultural e de histórias de vida promove uma diversidade de conhecimentos e habilidades que marcam as turmas da EJA. Dessa questão, portanto, resulta o grande desafio dos profissionais de educação que atuam nessa área: conciliar a universalização da educação básica com os interesses educacionais oriundos do próprio desenvolvimento socioeconômico do país.

Nesse sentido, “o processo de escolarização de jovens e adultos deve representar uma contribuição para o resgate da dignidade e para a construção da cidadania crítica e participativa” (CANEN, 1999, p.98).

Observando os princípios que devem servir de base ao ensino na EJA, não podemos perder de vista o conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394/96) que, em seu art. 3º, determina:

(...) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; (...) garantia de padrão de qualidade; (...) valorização da experiência extraescolar; (...) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996)

Tais pressupostos nos orientam para um ensino de caráter mais global, sociohistórico, distante daquele ensino mecânico e estruturalista que conhecemos tradicionalmente. Neste ensino, o adulto é ajudado a organizar reflexivamente o pensamento, a partir do momento em que se facilita a compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências.

De acordo com Beserra e Barreto (2014, p. 173)

O desafio imposto para a EJA na atualidade se constitui em reconhecer o direito do jovem/adulto de ser sujeito; mudar radicalmente a maneira como a EJA é concebida e praticada; buscar novas metodologias, considerando os interesses dos jovens e adultos; pensar novas formas de EJA articuladas com o mundo do trabalho; investir seriamente na formação de educadores; e renovar o currículo – interdisciplinar e transversal, entre outras ações, de forma que esta passe a constituir um direito, e não um favor prestado em função da disposição dos governos, da sociedade ou dos empresários.

Os cursos de EJA devem pressupor, portanto, um olhar diferenciado para seu público, acolhendo de fato seus conhecimentos, interesses e necessidades de aprendizagem, o que requer também a formulação de propostas flexíveis e adaptáveis às diferentes realidades, contemplando temas como cultura e sua diversidade, relações sociais, necessidades dos alunos e da comunidade, meio ambiente, cidadania, trabalho e exercício da autonomia.

Após várias transformações pelas quais passou a educação de adultos ao longo do século, seja no nível de regulamentação social ou no nível de propostas metodológicas, tal educação deve propiciar aos alunos o acesso ao conhecimento através da reflexão crítica acerca da sua própria realidade objetiva, pois, como afirma Rojo (2009, p. 28), “essa população que conquistou o acesso (à educação), ainda não conquistou, entretanto, a escolaridade de mais longa duração”. A falta de permanência dos alunos na escola é decorrente dos poucos resultados em termos de aprendizagem, conhecimentos e letramentos que o ensino, em geral, tem negligenciado aos alunos no Brasil.

É neste cenário da EJA que o ensino da leitura e a formação de leitores configura-se como elemento propulsor de uma prática que realmente se dê de modo democrático e favoreça o acesso e a construção do conhecimento. Não há como pensar o ser humano na sua formação integral sem que esta formação passe pela sua competência leitora, pela capacidade de usar a linguagem como meio de inserção social e mudança de realidades historicamente excludentes. A leitura, considerada como objeto produzido nas/pelas relações entre grupos humanos, em tempos e espaços sociais específicos sendo, portanto, variável, traz implicações que geram mudanças significativas para as práticas educativas que se realizam nas turmas de EJA.

1.2 Estudos do letramento: noções teóricas e contribuições para o ensino

Nas últimas décadas, no Brasil, os estudos do Letramento têm dado uma contribuição significativa no que se refere ao ensino em geral, em especial, às práticas direcionadas ao ensino de leitura e escrita, uma vez que tem provocado mudanças na maneira de considerar a língua e a sua relação com as práticas sociais.

Neste caso, pensar a partir do pressuposto do letramento é considerar o fenômeno da linguagem como socialmente situado, visão esta que se coaduna com a linha teórica em que respaldamos nossa pesquisa.

O ensino pautado na perspectiva do letramento, de acordo com os pesquisadores da linha de pesquisa norte-americana a que se denominou de

Novos Estudos do Letramento⁴, é aquele que considera as formas culturais gerais da utilização da leitura e da escrita pelos sujeitos no interior das práticas sociais e enfatiza as relações sócio institucionais de uso da linguagem em que os sujeitos estão inseridos.

Entretanto, para introduzirmos uma discussão acerca do letramento é importante frisar que este conceito, ao longo dos anos, foi sendo redimensionado e o debate tem tomado diferentes nuances. Britto (2003) afirma que ainda há muitas divergências nas interpretações do que seja letramento, havendo uma forte tensão entre uma tendência mais tecnicista e outra mais política.

O termo “letramento” foi usado pela primeira vez no Brasil no livro “No Mundo da Escrita”, de Mary Kato, publicado em 1986 (KLEIMAN, 1995). Alguns autores (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 2004) discutem a noção de letramento entendendo-a como sinônimo de uma “alfabetização” no sentido mais amplo. Entretanto, o campo de estudos sobre o letramento vem se expandindo no sentido de ampliar o foco das abordagens psicológicas e culturais para além da observação dos elementos discretos relacionados às habilidades de ler e escrever.

Desta forma, a noção que tem sido corroborada ao longo dos anos toma o letramento como o “estado” ou a “condição” assumida pelos que aprendem a ler e escrever (SOARES, 2006), condição esta que traz diversas consequências para o grupo social em que a escrita está inserida e para o indivíduo que a incorpora às suas práticas cotidianas. Estas consequências são de ordem social, cultural, política, econômica, cognitiva e linguística.

Scribner e Cole (1981, p. 236 apud SILVA, 2012, p.26) entendem letramento como “um conjunto de práticas socialmente organizadas que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, para produzi-las e disseminá-las”. Para estes estudiosos, saber ler e escrever não é o que identifica o letramento de um indivíduo, mas conseguir usar esses saberes para finalidades específicas nas diversas práticas sociais.

Assim, a noção de letramento apresentada nos estudos de maior repercussão “faz referência a algo que é mais amplo e mais complexo do que aquilo que chamamos usualmente de alfabetização” (SILVEIRA et al., 2012).

⁴ (ver STREET, 1984, 1993, 2006; GEE, 1999; BARTON, HAMILTON & IVANIC, 2000).

Essa noção refere-se a práticas de leitura e escrita específicas de cada sociedade, grupo social e período histórico.

Discorrendo acerca da noção de letramento, é necessário ainda que mencionemos a distinção proposta por Street (1993), que estabelece dois modelos que equivalem a abordagens distintas desta noção: o modelo “autônomo” e o modelo “ideológico”.

No modelo “autônomo”, privilegia-se a modalidade escrita em seus termos técnicos, independentemente do contexto social. A escrita é considerada como uma variável autônoma cuja cognição e consequências para a sociedade podem ser derivadas de seu caráter intrínseco. Nesse modelo, inclui-se a ideia defendida por alguns autores de que as consequências do letramento são refletidas em termos de processos cognitivos individuais, independentes do contexto social.

Street (1993) ainda afirma que o modelo de letramento autônomo e a sua relação com o desenvolvimento individual contribuem para perpetuar a noção de “grande divisão” entre o tradicional e o novo, entre povos primitivos e avançados, letrados e não-letrados, a qual está sempre relacionada à aquisição e desenvolvimento da escrita.

Essa visão, entretanto, passou a ser considerada como problemática mediante o desenvolvimento de pesquisas de viés etnográfico que buscam compreender a atual significação das práticas de letramento nas vidas das pessoas. Esta insatisfação com o modelo de letramento autônomo fez com que os pesquisadores mudassem o foco, passando a relacionar o letramento às estruturas sociais de poder, reconhecendo a variedade das práticas associadas à leitura e à escrita em contextos diferentes.

Assim passou-se a considerar que o processo de letramento está fundamentado em práticas discursivas do cotidiano, sendo este fenômeno socialmente construído, materialmente produzido, moralmente regulamentado e carregado de significado simbólico que não pode ser apreendido pela redução a alguns destes aspectos isoladamente.

Assim, o letramento não pôde mais ser classificado como uma tecnologia neutra, mas como prática social que envolve aspectos fundamentais de epistemologia, poder e política.

Levando em conta estes aspectos e sem desconsiderar as contribuições trazidas pelo modelo autônomo, Street (1993) propôs entender as habilidades técnicas de aprendizagem da leitura e da escrita levando em conta a complexidade do fenômeno e uma abordagem comparativa de estudos transculturais, em detrimento das modalidades escrita e oral isoladamente. Tal visão caracteriza o modelo de letramento “ideológico”: uma visão culturalmente sensível das práticas de letramento por entender que estas variam de um contexto para o outro.

Com este modelo de letramento ideológico, Street (1993) elucida, portanto, que a aquisição e a utilização dos letramentos múltiplos têm um caráter ideológico.

Na mesma linha de abordagem teórica, outro autor que apresenta estudos sobre as noções de letramento é Kern (2000). Para ele, letramento é o uso de práticas de criação e interpretação de significados através de textos situados cultural, histórica e socialmente. Este fenômeno vincula ao menos a consciência tácita das relações entre convenções textuais e seus contextos de uso e a habilidade para refletir criticamente sobre essas relações. Seguindo este raciocínio, o letramento é dinâmico e variável dentro de comunidades discursivas e culturas e leva em consideração inúmeras habilidades cognitivas, conhecimento da linguagem falada e escrita, conhecimento sobre gêneros textuais/discursivos e conhecimento cultural.

A partir do macro princípio de que o letramento envolve comunicação, Kern (2000) defende que existem princípios básicos envolvidos para a consideração desta noção, quais sejam: i) **Interpretação** – o escritor interpreta o mundo e o leitor interpreta a concepção de mundo do escritor; ii) **Colaboração** – o escritor escreve para uma audiência mesmo que esteja sozinho; iii) **Convenções** – as pessoas são governadas por convenções linguísticas e culturais; iv) **Conhecimento cultural** – leitura e escrita funcionam dentro de sistemas particulares de atitudes, crenças, costumes, ideias e valores; v) **Resolução de problemas** – palavras estão sempre encaixadas em contextos linguísticos e situacionais; vi) **Reflexão e autorreflexão** – leitores e escritores pensam sobre a linguagem; e vii) **Uso de linguagem** – exige conhecimento de como a linguagem é usada em contextos de fala e de escrita para criar discurso.

Empreendendo ações de linguagem que envolvam todos estes princípios, os sujeitos conseguem comunicar-se competentemente em sua língua, atingindo finalidades de cunho social, político e cultural.

Além destes aspectos, Kern (2000) propõe ainda a análise do fenômeno do letramento sob três dimensões: a dimensão *linguística*, a dimensão *cognitiva* e a dimensão *sociocultural*, as quais são complementares entre si.

Na dimensão *linguística*, o letramento envolve a habilidade para reconhecer e produzir representações gráficas de palavras e morfemas e o conhecimento das convenções que determinam como esses elementos podem ser combinados e ordenados para produzir sentenças (coesão e coerência). Nesta dimensão, entretanto, letramento envolve mais do que converter símbolos gráficos em formas verbais e vice-versa, pois o letramento exige conhecimento de relações morfológicas lexicais e sintáticas em sentenças. É preciso que o indivíduo letrado entenda as relações entre o discurso oral e escrito e as relações entre segmentos maiores de textos, bem como o conhecimento de gêneros textuais/discursivos. Ele envolve o reconhecimento de que símbolos gráficos podem ser verbalizados de diferentes formas para refletir diferentes leituras ou interpretações.

Na dimensão *cognitiva* reconhece-se que a leitura e a escrita exigem mais do que habilidades sensório-motoras e perceptuais; ela exige do leitor/escritor uma participação ativa no nível cognitivo. Assim, o sujeito não apenas estabelece vínculos entre palavras e referentes, é necessário predição, inferência, síntese de significados e elaboração de representações mentais e isso é influenciado pelos valores, atitudes e crenças dos leitores/escritores.

Na dimensão *sociocultural* do letramento, leitura e escrita são atos comunicativos nos quais leitores e escritores colocam-se de forma particular, baseando-se em convenções e recursos fornecidos pela cultura. Textos não surgem direta e naturalmente do pensamento, mas desenvolvem-se na interação entre escritor e leitor. Vinculadas a um discurso particular, dessa forma, leitura e escrita necessitam ser contextualizadas.

Ao mencionar a dimensão sociocultural do letramento, Kern (2000) cita os estudos de Paulo Freire quando defende a ideia de que um importante aspecto do letramento é a reflexão crítica sobre a linguagem. Letramento não é simplesmente um processo de adquirir e compartilhar informação, mas um

estado de consciência política e social que permite exame crítico da existência da ordem social; não é somente a leitura e a escrita de palavras, mas uma forma de prestar atenção à relação dialética e dinâmica entre as palavras e o mundo.

Afora a própria definição de letramento, ainda há outros dois conceitos que são bastante produtivos para este cabedal teórico do letramento ideológico, quais sejam: as noções de “práticas de letramento” e de “eventos de letramento”, as quais consideramos relevante mencionar nesta discussão.

Por “práticas de letramento”, de acordo com Barton (2007), compreende-se os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem numa dada circunstância ou evento de letramento. Para Street (2000, p.20), a relevância do uso do termo práticas de letramento se dá pelo fato de que ele enfoca as “práticas e concepções sociais de leitura e escrita”, como sendo episódios observáveis que se formam e se constituem pelas práticas sociais. Em concordância com esses autores, Barton (2007) defende uma abordagem mais ampla, que entende as práticas de letramento como um sistema complexo que influencia e é influenciado pelo ambiente.

Essa abordagem

tem como objetivo entender como o letramento está inserido em outras atividades humanas, seu vínculo na vida social e no pensamento, e sua posição na história, na língua e na aprendizagem. (BARTON, 2007, p.32)

As práticas de letramento estão sempre sujeitas às condições e relações sociais, culturais e políticas, em que as pessoas realizam novos letramentos a todo momento, variando de uma comunidade para outra.

Já a noção de “eventos de letramento” refere-se a “ocasiões em que a língua escrita é essencial para a natureza das interações dos participantes e dos seus processos e estratégias de interpretação” (HEATH, 2001, p. 319).

Assim, podemos depreender que as práticas de letramento se dão no interior dos eventos de letramento, incorporando não apenas os seus contextos sociais, políticos e históricos, mas também as relações de poder social que os envolvem. Os indivíduos podem ou não se considerar inseridos em práticas de letramento, isso dependerá de suas experiências anteriores, por isso, torna-se fundamental

a imersão dos sujeitos em contextos específicos de uso da linguagem, ou seja, em eventos de letramento.

Ao contemplar práticas textuais em contextos variados, Street (2006) procura demonstrar a variedade e complexidade dos letramentos, desta discussão surge a necessidade de se considerar a noção de letramentos múltiplos.

Bartlett (2007) apresenta a concepção de letramentos múltiplos como o uso de leitura e escrita em inúmeros contextos. Entre esses contextos, encontram-se os usos linguísticos sob formas multimodais (também chamadas de multiletramentos), muito comuns na tecnologia presente nas práticas discursivas do mundo moderno.

Assim, ao considerarmos que existem letramentos múltiplos, também se faz importante que discutamos a relação entre os letramentos tidos como escolares e aqueles que se dão fora dos muros da escola.

Quando a escola quer dar conta de trazer para o seu interior a realidade de uso da língua na sociedade em geral, é mister que ela busque refletir sobre que relações podem ser estabelecidas entre as práticas de letramento que já se engendram em seu interior e as vivências de linguagem que o aprendiz já traz consigo de outros contextos sociais.

Nesse caso, cumpre citarmos Hamilton (2000) quando elucida a noção de letramentos “dominantes” (institucionalizados), em detrimento dos letramentos “vernaculares” (locais), atrelando a primeira, por exemplo, às práticas de organizações formais, como a da escola. Nesse tipo de letramento, os professores controlam o acesso ao conhecimento, de acordo com as situações contextuais e objetivos educacionais. Já os letramentos “vernaculares” não são regulados ou sistematizados por instituições, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais.

Para Rojo (2009, p. 106-107), atualmente, as mudanças que ocorreram mediante o surgimento e ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação

fazem ver a escola como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em

conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.

Nesse sentido, o espaço escolar constitui-se um lugar de tensão entre as práticas letradas prestigiadas e as não prestigiadas na sociedade e, portanto, nas instituições de ensino. Espaço este em que se deve reenfocar os textos, colocando em diálogo diferentes eventos e práticas de letramento a fim de se formar o cidadão crítico capaz de identificar finalidades, intenções e ideologias dos enunciados.

A noção de “letramentoS”⁵ é trazida por Rojo (2009, p.10) como

um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos.

Apesar da dificuldade de se definir uma noção complexa como a do letramento, a definição de Rojo (2009) representa uma condensação de todas as que foram apresentadas nessa breve fundamentação teórica, resumindo as tendências contemporâneas sobre o conceito. A autora ainda acrescenta que este termo – letramentoS – busca dar conta dos usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita, valorizadas ou não, locais ou globais, em contextos sociais diversos sob uma mesma perspectiva.

Em seus estudos, Hamilton (2000) afirma que é preciso observar as relações sociais do letramento em escolas, universidades, salas de aula e outros ambientes de aprendizagem e as dimensões de poder dessas relações. Daí conceber-se, portanto, um letramento acadêmico ou escolar⁶, em que a leitura e a escrita devem ser práticas múltiplas e diversificadas, pois envolvem disciplinas que trazem características e discursos próprios, bem como relações de poder no contexto institucional e as identidades dos sujeitos envolvidos nessas práticas, ratificando-se a ideia de letramentoS - no plural.

⁵ Grafia da autora.

⁶ Street (2000) considera a perspectiva de letramentos acadêmicos em que a leitura e escrita são práticas sociais, que variam de acordo com contexto, cultura e gênero, sendo vistas como práticas associadas a diferentes comunidades.

Esta abordagem de letramento acadêmico/escolar, de acordo com os Novos Estudos do Letramento, entende os letramentos múltiplos da instância escolar como práticas sociais, de acordo com as áreas do conhecimento e os gêneros textuais/discursivos em que se inscrevem (OLIVEIRA, 2009).

De acordo com Colaço (2012, p.06), o enfoque do letramento acadêmico/escolar

prevê a relação do aluno com a leitura e a escrita pelas crenças, os valores e a ideologia da cultura dos grupos sociais, fazendo com que relacione os sentidos sociais das disciplinas e dos conteúdos, de acordo com as práticas sociocomunicativas a que esteja exposto.

Em linhas gerais, a abordagem e adoção do conceito de letramento proporciona um avanço teórico e prático, “uma nova compreensão da própria noção de educação e de construção e de circulação do conhecimento na sociedade industrial de massa” (BRITTO, 2003, p. 13). Possibilita deslocar as questões do ensino da escrita das preocupações normativas e de formalidade para os processos de organização dos discursos, das áreas do saber e do domínio dos recursos da escrita para organizar o pensamento e intervir no espaço social.

Logo, para que possa contribuir para a reflexão e a prática educativa, esse conceito precisa relacionar-se com outras áreas do saber, considerando questões relativas à produção e circulação do conhecimento (escolar e não escolar).

Acerca dessas questões, Silva (2012, p.31) afirma que

a introdução do conceito de letramento proporcionou novos e significativos contornos ao debate em torno da educação linguística, entendida aqui como o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos.

Nesse caso, podemos considerar que o conceito de letramento amplia as possibilidades de abordagem pedagógica dos diversos componentes curriculares, em especial da área das linguagens e suas tecnologias, uma vez

que considera a relevância de habilidades e competências que o sujeito precisa desenvolver para inserir-se e agir socialmente.

Faz-se necessário, portanto, discutir o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa mediante uma abordagem que adote a perspectiva do letramento, propondo que o desenvolvimento das aulas de leitura/escrita foque em questões pertinentes à vida dos alunos e em ações que eles realizam ou poderão realizar na sociedade.

Em estudos que refletem sobre a relação letramento e ensino nas escolas Bagno e Rangel (2005) defendem que é urgente que se promova uma reflexão e uma ação que sejam capazes de articular tanto as demandas sociais por uma educação linguística de qualidade quanto às políticas públicas de ensino de língua, assim como à pedagogia de educação em língua materna praticada na escola.

Quando se trata da abordagem pedagógica desta noção, Silva (2012, p. 27) alerta-nos também para o reconhecimento de que “o letramento não é uma habilidade, portanto, seria estranho falar em “ensinar ou aprender letramento”. Quando consideramos a complexidade dos elementos envolvidos numa situação em que se utiliza a língua escrita, percebemos que as capacidades envolvidas nos eventos de letramento vão além do que pode ser ensinado ou aprendido na escola.

Para agir socialmente, os sujeitos precisam ser “letrados” e não só alfabetizados, por isso, podemos afirmar que o letramento envolve não apenas uma habilidade ou competência do leitor, mas também múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades.

Raciocinando dessa maneira, podemos afirmar que o papel da escola é “letrar”, criando condições que permitam aos indivíduos exercer a leitura e a escrita de forma mais plena e autônoma nas práticas sociais letradas. “Ler” e “escrever”, neste caso, serão instrumentos de acesso à cultura escrita e aos discursos que se organizam a partir dela, condição indispensável para a construção da cidadania e de uma sociedade democrática, direito inalienável do cidadão.

Na escola, podemos pensar, por exemplo, em ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramento relevantes para inserção e participação social, em criar e recriar situações que permitam

aos alunos participar efetivamente de práticas letradas. Assim, em vez de dizer que todos os alunos estão aptos a aprender o letramento, podemos entender que todos os alunos estão aptos a participar dessas situações complexas, acrescentando alguns gêneros textuais/discursivos para descrever tarefas em qualquer contexto.

Cook-Gumperz (2006) completa a reflexão a este respeito afirmando que é preciso entender que a aprendizagem não é apenas uma questão de processamento cognitivo no qual os indivíduos recebem, armazenam e usam certos tipos de mensagens instrucionais organizadas num conjunto de conhecimento escolar. A aprendizagem através do letramento ocorre em ambientes sociais por intermédio de trocas interacionais nas quais o que deve ser aprendido é, em algum grau, uma construção conjunta do professor e do aluno.

Assim, a escola tem como principal tarefa ajudar os educandos a desenvolver sua capacidade de construir relações e conexões entre os nós que encontramos ao longo de toda essa rede de conhecimento que nos cerca. Essa tarefa torna-se mais difícil de realizar quando não se parte de uma educação focada nas práticas de letramento. (MORAES e KLEIMAN, 1999)

Rojo (2009), ao propor que a escola reveja suas práticas de ensino da leitura e escrita, afirma que o interesse maior deve ser o de viabilizar o diálogo entre os letramentos já apropriados pelos alunos com os letramentos privilegiados pela escola e os do patrimônio cultural valorizado.

Além disso, para a autora

(...) um dos papéis importantes da escola (...) no mundo contemporâneo é o de estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular. Esse talvez seja, inclusive, um caminho para a superação do insucesso escolar e da exclusão social. (ROJO, 2009, p 26)

Essa educação pautada nos estudos do letramento traz relevante contribuição à ampliação do universo textual do ensino de língua na escola com a inclusão de novos gêneros textuais/discursivos, novas práticas sociais que, até pouco tempo, não haviam sido abordadas no ensino. Ao se redimensionar a noção da escrita, é possível entender melhor o seu impacto social, a exemplo

das mudanças e transformações decorrentes das novas tecnologias que trazem uma nova forma de conceber o trabalho escolar e suas relações com a vida social.

Sobre esse aspecto, convém citar Colaço (2012, p. 04) quando afirma que

É preciso considerar que os letramentos (...), constituem-se em gêneros e devem ser definidos com respeito aos sistemas sócio-culturais empregados, às tecnologias e materiais usados e aos diversos contextos sociais de produção, circulação e recepção de um gênero particular.

Com isso, cria-se um novo aparato para o trabalho do professor, que se coloca na função de ajudar seus alunos a construir histórias de leitura/escrita mais significativas.

Concluimos nossas discussões acerca de letramento e ensino citando Kleiman (2006) quando nos conduz à reflexão sobre a noção do professor como agente de letramento. Para a autora, o professor é responsável pela inserção dos alunos nas práticas de letramento em contexto escolar. Neste caso, o professor seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento das diversas instituições.

O conceito “agente de letramento” relaciona-se à autonomia e à autoria e, assim, valida o potencial fortalecedor das representações do professor. O conceito também é produtivo quando relacionado paradigmaticamente com o conceito de ator, pois o agente de letramento é, ele próprio, um ator social que cria as condições necessárias para a emergência dos diversos atores, com diversos papéis, segundo as necessidades e potencialidades do grupo (KLEIMAN, 2006).

Os estudos de letramento, portanto, vêm favorecer também a mudança de pensamento dos professores em relação ao que seus alunos podem fazer, deixando de lado o discurso do déficit e valorizando seus letramentos, desfazendo, assim, o medo das diferenças culturais (fator bastante relevante para a Educação em EJA). Isso pode ocorrer a partir da análise do contexto dos alunos, falando com eles, ouvindo suas famílias, participando de suas vidas, observando suas práticas extraescolares.

Assim, compreendemos neste estudo que é responsabilidade da escola possibilitar uma leitura crítica da realidade, para constituir-se como um espaço destinado à construção da cidadania, que venha a reforçar o engajamento do cidadão nos movimentos pela transformação social (KLEIMAN, 1995).

Por isso, reiteramos que as aulas de leitura devem estar associadas às práticas sociais dos alunos e das comunidades em que eles transitam, visando sempre a incluir os letramentos desses alunos e a propiciar oportunidades para que tenham acesso a novos letramentos.

Assim, a variedade de práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade, e que são exercidas por todos os agentes que compõem a sociedade e a escola, necessitam interligar-se, articular-se.

Para tanto, o ensino precisa possibilitar que “o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir de modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 69). Esse deve ser o objetivo da escola: buscar que todas as disciplinas visem ao desenvolvimento do letramento e contribuam para a construção da cidadania dos educandos.

1.3 Leitura e ensino

1.3.1 Abordagens teórico-metodológicas para o ensino da leitura

1.3.1.1 Concepções de língua(gem), texto e leitura

Toda ação didática traz subjacente uma noção teórica que a orienta e constitui. Nesta perspectiva, consideramos oportuno discutir, mesmo que brevemente, as principais concepções que orientam o ensino de leitura, para tanto, refletiremos aqui sobre algumas das principais noções de língua, texto e leitura que compõem o quadro de estudos linguísticos no que concerne às orientações ao ensino no Brasil.

Cumpramos ressaltarmos ainda que a solução para o problema da formação de leitores dentro da escola, a nosso ver, também passa pela mudança da

concepção que o professor tem sobre a leitura e que está na base de sua ação pedagógica e a orienta.

Marcuschi (2000) mostra como as concepções de língua são fundamentais para direcionar práticas de ensino ou como o saber escolar foi se constituindo na sua relação com o saber científico, ressaltando as várias concepções de língua ligadas às diversas fases dos estudos linguísticos e suas contribuições para o ensino de leitura.

A respeito dessas concepções, podemos afirmar que, as noções de língua e de linguagem como sendo fenômenos sociais e historicamente situadas advêm dos avanços no campo da Linguística nos últimos 30 anos. Tais noções aparecem em documentos norteadores para os professores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP), quando definem, por exemplo, que o ensino da Língua Portuguesa deve ter o seguinte objetivo:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado pela comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. (BRASIL, 1998, p.19).

Embora essa abordagem dos PCN-LP revelem noções teóricas que se apresentam há um bom tempo no meio acadêmico, pesquisas dão conta de que elas ainda não foram mobilizadas a contento no meio escolar pelos sujeitos dessa prática: professores e alunos, fazendo-se necessário e importante ressignificá-las constantemente.

No que se refere à concepção de língua que subsidia essa vertente abordada nos PCN-LP (visão sociointeracionista), os estudos linguísticos mostram um longo percurso histórico que a antecede na qual é possível destacar diferentes fases teóricas por que a língua passou até chegar a essa abordagem (KOCH, 2002; MARCUSCHI, 2008).

Os autores apontam que na fase denominada formalista, a língua foi vista como um *sistema autônomo* e, por consequência, homogêneo. Nessa concepção, o sujeito é assujeitado ao sistema da língua, portanto, a interação entre o sujeito, texto e autor e a situação de comunicação não são contempladas.

A língua é tida como um *sistema de codificação (código)* para a transmissão de informações. Para essa perspectiva, a linguagem é

instrumento de comunicação. A língua é um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem (GERALDI, 2012). Não há ainda uma visão da língua em seus aspectos cognitivos e sociais. Portanto, o sujeito, nesse caso, continua a ser um ser passivo, que deve “processar” o que o texto quer transmitir.

A língua vista como atividade cognitiva é outra visão teórica que adveio das pesquisas de Chomsky, que observava a língua

como um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano, a qual deve estar fincada na biologia do cérebro/mente da espécie e é destinada a constituir a competência linguística do falante. (CHOMSKY, 1980, p.129).

Para Faraco (2005), essas concepções apresentadas até o momento têm algo em comum: elas entendem a linguagem, como uma realidade em si: um sistema gramatical, um monumento, um instrumento. Nessa visão, concebe-se que a língua tem vida própria, desarticulada de seus falantes e da dinâmica das relações sociais e históricos”.

A partir dos estudos de Chomsky, ampliou-se a visão em relação ao desenvolvimento da linguagem humana, destacando-a como principal fator na interação social. Em face disso, outros estudos surgiram apresentando uma nova concepção de linguagem, chamada de interacionista. Uma perspectiva que trata a língua não só como uma atividade cognitiva, mas também envolta em aspectos históricos e discursivos, tornando mais pertinente a sua relação com o ensino.

Na concepção de língua como lugar de interação, os usos da linguagem visam mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor. A linguagem é vista como dialógica: através dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala (GERALDI, 2012).

Nessa concepção de língua, ela não existe em si, mas só existe efetivamente no contexto das relações sociais, como uma atividade histórica, cognitiva e sociointerativa. A linguagem é, portanto, um elemento constitutivo dessas múltiplas relações e nelas se constitui continuamente.

Costa Val (1997) sinaliza que, com esta abordagem, passamos a ter um novo olhar sobre o ensino da gramática, que não está mais no nível da palavra e da frase e passa ao texto em sua totalidade. Segundo a autora,

[...] já não é mais possível pensar a língua exclusivamente como um sistema de signos abstrato e fechado em si mesmo. Não se pode mais ignorar a atividade mental, o trabalho linguístico do falante nos processos de “aquisição” e desenvolvimento da língua e em todo processo de produção e recepção de textos, orais ou escritos. Do mesmo modo, não se pode mais negar a inter-relação língua-contexto como constitutiva do sentido e da forma dos enunciados afetando, assim, o próprio sistema linguístico (COSTA VAL, 1997, p. 17).

Portanto, os aspectos sociais, cognitivos e históricos para o funcionamento de uma língua serão preponderantes para que a linguagem se construa, desenvolvendo-se junto com ela a compreensão e a construção de sentidos pelos sujeitos. Logo, a língua não é um sistema fechado em si mesmo pois, como sistema, leva em consideração as intenções sociocomunicativas dos interlocutores e os efeitos de sentido provenientes das práticas sociais.

Assim como as concepções de língua aqui apresentadas, a concepção de texto também passou por profundas mudanças ao longo dos anos. Isso é extremamente relevante para as reflexões sobre o ensino de leitura e escrita.

Quanto à noção de texto, Vilela e Koch (2001, p. 452) afirmam que desde a origem da linguística textual até nossos dias, o texto foi visto de diferentes formas, chegando a ser concebido, inicialmente, como “unidade linguística (do sistema) superior à frase, como complexo de composições semânticas”, entre outros, até se chegar às noções delineadas no contexto dos estudos atuais sobre a língua.

Com a evolução dos estudos de natureza pragmática, o texto começou a ser visto segundo três vertentes (VILELA E KOCH, 2001), a saber: i) pelas teorias acionais, como consequência dos atos de fala; ii) pelas vertentes cognitivas, como fenômeno primariamente psíquico, e iii) pelas orientações da teoria da atividade comunicativa, como parte das atividades mais globais de comunicação, que vão além do texto enquanto materialidade linguística.

Segundo esta última perspectiva, o texto começou a ser entendido de uma forma mais complexa e abrangente, pois passou a ser considerado como

“resultado parcial da nossa atividade comunicativa, que se realiza por meio de processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e são postos em ação em situações concretas da interação social” (VILELA E KOCH, 2001, p.453).

Condizente com esta concepção de texto, citamos a de Costa Val (1997, p.03), que defende que o texto pode ser definido como “ocorrência linguística, falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”, sendo, prioritariamente, uma unidade de linguagem em uso, que exerce uma função em situações sociocomunicativas específicas.

Como consequência direta dessa posição, Marcuschi (2008, p 80) afirma que pode-se considerar, dentre outros aspectos, o texto como um “evento interativo que não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorais em vários níveis)”.

Quando se considera as atividades de leitura e produção de textos como atividades interacionais, orientadas para os parceiros da comunicação, o texto é concebido enquanto

manifestação verbal, constituída de elementos linguísticos intencionalmente selecionados e ordenados em sequência (...) de modo a permitir aos parceiros (...) não apenas a apreensão dos conteúdos semânticos, em decorrência da ativação dos processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação, de acordo com as práticas socioculturais (VILELA E KOCH, 2001, p. 454).

Este posicionamento também está presente na visão de Schmidt (1978, p. 45), para quem o texto é qualquer expressão de um conjunto linguístico, numa atividade de comunicação - no âmbito de um jogo de atuação comunicativa – tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível.

Ainda sobre esta noção de texto, é importante mencionar a seguinte consideração de Koch (1997, p.25), quando fala das propriedades interacionais definidoras do texto:

Um texto se constitui enquanto tal, no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.

As noções de texto apresentadas até o momento, representantes das tendências de maior repercussão nos estudos da linguística textual, são complementares. Trazem consigo o resultado da reflexão sobre a natureza do texto no âmbito das práticas sociodiscursivas. O texto é considerado elemento essencial e inerente à comunicação humana – lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais onde se constroem múltiplas propostas de sentidos.

Após termos discutido as noções de língua e texto, consideramos oportuno, por fim, voltarmos-nos para a concepção de leitura propriamente dita, compreendendo que ela está diretamente relacionada às demais noções aqui apresentadas, delas derivando.

Assim, apresentamos a noção de leitura sob diferentes abordagens que foram evoluindo ao longo dos anos e que, ora definem, ora ampliam esse conceito, na intenção de superar as dificuldades encontradas tanto na pesquisa, quanto no ensino.

As concepções de ensino de leitura mais tradicional era(é) pautada na crença de que a língua é expressão do pensamento (foco no autor) ou instrumento de comunicação (foco no texto). A interação autor-texto-leitor e os conhecimentos prévios à leitura são desconsiderados (KOCH & ELIAS, 2014).

Em levantamento feito acerca das diferentes concepções de leitura, Lobato (1995) apresentou as duas perspectivas que subjazem as práticas de ensino tidas como tradicionais, a saber:

1. Leitura como decodificação de signos linguísticos (GOUGH, 1972);
2. Leitura como jogo psicolinguístico de adivinhação e testagem de hipóteses (GOODMAN, 1970).

Uma consequência grave dessa visão sobre a leitura é a de tratar o aluno como um sujeito passivo durante o ato de ler, pois não se leva em conta seus conhecimentos prévios (linguísticos, textuais, de mundo). Essa perspectiva produz situações didáticas de leituras descontextualizadas e atividades de compreensão de textos em que o aluno apenas copia a resposta considerada correta e acaba por desconsiderar quaisquer outras que poderiam ser propostas, pois a ele não cabe um processo de construir sentidos e sim de aceitar os que já estão postos para reproduzi-los.

As práticas de ensino que consideram a leitura a partir destas noções, são tidas, para Kleiman (2008, p. 40), como empobrecedoras, uma vez que conduzem a leituras “que em nada modificam a visão de mundo do aluno”, ou, no dizer de Soares (1991, p.25), “aos alunos permite-se apenas aprender a ler, não se lhes permite que se tornem “leitores””.

Para essa concepção, o aluno não participaria da construção de sentidos, pois não se prevê a interação com seus conhecimentos prévios e de mundo para compreender o texto: tudo que é necessário saber estaria escrito no próprio texto.

Apenas quando as pesquisas voltadas ao ensino da linguagem começaram a considerar o educando como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver problemas, o ensino da leitura/escrita passou a ver seu objeto como um processo e não como um produto.

Saindo de uma visão mecanizada da escrita e do ensino é que podemos reconhecer, no interior dos pressupostos do contexto educativo atual, as práticas de leitura como elemento importante para o exercício do pensamento, e não apenas como representação deste pensamento. A partir da leitura os aprendizes passam a ressignificar as práticas sociais de que participam de forma mais crítica. Por vias da leitura, eles conseguem formular inúmeras interpretações para a realidade que lhes é posta, nos diversos contextos sociais em que se encontrem.

Subjazem essa perspectiva diversas outras maneiras de conceber a leitura, as quais dialogam entre si, sendo complementares, mencionadas sumariamente no estudo de Lobato (1995):

1. Leitura como interação leitor/autor a partir de questões formuladas pelo leitor (SMITH, 1971) (fase de transição epistemológica);
2. Leitura como interação comunicativa, com avanços e recuos (MARCUSCHI, 1984);
3. Leitura como forma de interação autor/texto/leitor (KLEIMAN, 1989);
4. Leitura como prática social (MARCUSCHI, 1991);
5. Leitura como prática social, que remete a outros textos e outras leituras (KLEIMAN, 1993).
6. Leitura como interação verbal entre indivíduos socialmente determinados, sendo a enunciação um processo de natureza social, vinculado às condições

de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais (SOARES, 1991).

Analisando essas concepções, podemos perceber uma gradual e progressiva ampliação de horizontes na abordagem dos processos que constituem o ato de ler. Desta forma, os estudos foram inserindo em suas análises elementos de cunho interacional e social, saindo da perspectiva estruturalista do código, características do primeiro período, para a consideração dialógica da linguagem em seus usos.

A fim de construir uma noção que englobasse a tendência dos estudos propostos até então, Lobato (1995) sugere que a leitura deve ser vista como um processo de interação leitor/autor que se dá com base no texto, mas que extrapola esta materialidade linguística, na medida em que aspectos cognitivos e sociais constituem todo o processo.

Para Koch & Elias (2014, p.10), diferentemente das concepções de leitura que evidenciam ora o autor, ora o texto, numa concepção denominada de interacional (dialógica),

os sujeitos são vistos como **atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerando o próprio lugar de interação e de constituição dos interlocutores. (...) Nessa perspectiva, **o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos (...)**. **A leitura é pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.** (grifos da autora).

Assim, a produção de sentidos se dá no momento da leitura e requer a mobilização de diversos saberes no interior do evento comunicativo, saberes esses suscitados a partir dos elementos linguísticos da superfície textual e da organização do texto.

Os estudos que percebem a língua nessa dimensão interacional e sociodiscursiva têm por base, dentre outros, o pensamento de Bakhtin (1992, p. 108) quando afirma que “os indivíduos mergulham na corrente da comunicação verbal e somente quando isto ocorre é que tomam consciência de si e do mundo que os cerca.” Assim, os indivíduos só constituem-se leitores na e pela atividade social de linguagem, compreendendo-se a leitura também como prática social, a partir da sua capacidade de interagir com diferentes gêneros

textuais/discursivos, pertencentes a múltiplos domínios discursivos e usar a leitura como instrumento para continuar aprendendo e se situar histórica e socialmente.

Para os PCN-LP (BRASIL, 1998, p. 69-70), documento que, na sua elaboração, buscou se adequar às recentes tendências teóricas de ensino de língua materna, a leitura é o

processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

No ensino de língua materna, em especial no ensino da leitura, há que se proporcionar essa imersão do aprendiz, sob pena de os alunos não “se apoderarem” criticamente da *palavra* e do poder que dela emana socialmente.

Kleiman (2004, p.14), em perspectiva semelhante à de Paulo Freire (1989) e Soares (1991), evidencia a importância da situação sociohistórica nos estudos atuais sobre a leitura, quando afirma que:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

No interior dessa concepção, Freire (1989) e Soares (1991) já destacavam a importância de dois pontos na concepção de leitura: a interação social e a situação discursiva, consideração que remete diretamente ao dialogismo bakhtiniano, o qual é “constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso” (BARROS E FIORIN, 2003, p. 2).

Segundo Bakhtin (1986), todo texto ou discurso é atravessado por outros textos ou discursos mediados pela interação verbal, que faz parte desse

dialogismo, que “é o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto” (BARROS E FIORIN, 2003, p.3). Dessa forma, o sentido do texto depende da relação entre autor-texto-leitor, e é construído numa relação dialógica.

Concluindo, podemos afirmar que a concepção de leitura admitida neste estudo, advém da perspectiva sociointeracionista e das teorias do letramento. A leitura é compreendida como uma prática social de linguagem, realizada por sujeitos em situações históricas específicas, dado o seu caráter dialógico. Assim, a leitura é também uma atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos.

A seguir, daremos conta de como a perspectiva sociointeracionista de ensino pretende relacionar esta última proposta de abordagem da leitura às práticas de sala de aula contemporâneas.

1.3.1.2 A perspectiva sociointeracionista de ensino e a abordagem dos gêneros textuais/discursivos

Sem dúvidas, quando observamos as principais características que norteiam o ensino de leitura no Brasil, não podemos deixar de considerar que somos herdeiros de um ensino da leitura/escrita pautado na repetição e reprodução de conhecimento. Para compreendermos melhor este fato, remontemos ao início do século XX, quando da valorização de um ensino que tinha como propósito exclusivo favorecer o acesso dos trabalhadores aos procedimentos e técnicas de leitura e escrita para atender às exigências do mundo do trabalho.

Segundo Nunes (2003), neste período da ascensão industrial, a escola era muito inadequada, por incorporar aos seus métodos a lógica da fábrica, ensinando um conteúdo sem significado. Todos tinham que aprender ao mesmo tempo, e a avaliação era classificatória.

De acordo com Ferreira & Dias (2002, p 40), neste período,

o acesso à escrita se deu estritamente por meio do ensino do código, negando-se uma relação laboriosa, complexa e de domínio do indivíduo com a escrita e a leitura, e privilegiando-se, em contrapartida, a homogeneidade dos alunos, que eram

(são!) vistos como se estivessem todos em um mesmo estágio cognitivo e como se pudessem todos desenvolver a habilidade de leitura ao mesmo tempo, a partir do treino de suas diversas “habilidades componentes”, separadamente.

Assim, explicam-se as visões que se perpetuam guiando as práticas escolares pautadas na crença de que a leitura/escrita é vista como um privilégio social de poucos que “se tornam leitores em contraposição aos decifradores, que são vistos como os mal sucedidos e academicamente fracassados” (FERREIRA & DIAS, op. cit., p. 41).

Nesse cenário complexo e controverso em que se construiu historicamente a educação no Brasil, é que estão inseridas as práticas de ensino de língua materna que, como temos visto nesta discussão, têm sofrido diversas influências derivadas de abordagens teóricas limitadoras das potencialidades dos sujeitos de linguagem.

Entretanto, esse ensino de língua materna vem mudando continuamente. Os currículos e programas que acompanham as teorias linguísticas recentes que propõem um novo olhar sobre as práticas de ensino, mas é possível perceber que muito há de se fazer para que as práticas em sala de aula acompanhem e absorvam as teorias linguísticas, pois há muitas lacunas entre esses dois polos: teoria e prática.

Uma das propostas teórico-metodológicas de ensino mais apontadas como alternativa viável à superação dos problemas enfrentados pelo ensino de leitura e escrita que vivenciamos na atualidade é a perspectiva sociointeracionista. Também chamada de sociohistórica ou histórico-cultural, essa perspectiva, que tem como base principal os estudos de Vygotsky e Bakhtin, vem sendo aperfeiçoada ao longo dos anos e apresenta como pressuposto básico a ideia de que tudo o que constitui a realidade humana tem origem nas suas relações sociais.

Sobre esse aspecto, podemos afirmar que o processo de desenvolvimento do ser humano se constitui nestas relações sociais, através da interação com o(s) outro(s) e com o seu meio, em um processo dinâmico e dialético de “trocas”. O homem nasce dotado de mecanismos responsáveis por processos elementares de origem biológica⁷. E, por intermédio da sua interação

³ Sobre esse assunto, ver Vygotsky 1989 e 1996.

com a sociedade e a cultura historicamente produzidas, desenvolve as chamadas “funções psicológicas superiores” (percepção, linguagem, atenção voluntária, capacidade de generalização). Essas funções distinguem os seres humanos dos demais animais, por serem propriamente humanas. Elas são, portanto, de origem sociocultural e constituídas historicamente por meio da interação.

Nessa perspectiva, enfatiza-se a aquisição e o desenvolvimento das competências e das habilidades de uso e reflexão sobre a língua na leitura e na escrita, tendo a linguagem como lugar de interação verbal e instrumento determinante para o desenvolvimento humano.

De acordo com Rego (1994), é necessário estar claro para o professor que na perspectiva sociointeracionista, o sujeito e o objeto do conhecimento se relacionam de modo recíproco, como afirmamos anteriormente, e se constituem pelo processo histórico-social. O indivíduo se constitui como tal não somente pelos processos de maturação orgânica mas, principalmente, através das relações sociais estabelecidas

Logo, todo o conjunto de valores, forma de pensar e se comportar constituídas pela humanidade ao longo da sua história fazem parte dos “saberes” e dos conhecimentos sistematizados. Enfim, para que a criança possa dominar esses conhecimentos, é fundamental a mediação de indivíduos mais experientes. Papel desempenhado, sobretudo, pelo professor na escola, garantindo que tais conhecimentos sejam desenvolvidos pelo aluno.

Assim, o professor e o aluno são considerados partícipes de um processo contínuo de interlocução e aprendizagem múltipla, isto porque, de acordo com Ferreira (2000), ensinamos e somos ensinados por meio de um processo dialético, que pressupõe a troca, a produção e a apropriação do conhecimento.

Nesse sentido, leitura e escrita estão inseridas em uma atividade comunicativa que se faz segundo regras e princípios discursivos sócio historicamente estabelecidos que têm de ser considerados. O seu ensino na escola deve ser feito em situações reais de interlocução, quando a própria língua é manifestada em seus mais diferentes usos e variações dentro e fora da sala de aula.

A questão da leitura se coloca, então, na confluência das interpretações, na necessidade de transformar alunos apáticos em leitores sensíveis, de modo

que os textos desencadeiem a mobilização dos sujeitos históricos (ZINANI et. al., 2007.).

Dentro do rol dos estudos ligados da linha sociointeracionista, encontramos também a defesa de um modelo didático baseado no ensino de gêneros textuais que funcionem como base das intervenções didáticas para o ensino de leitura/escrita. Tal modelo está calcado na perspectiva de que o real objetivo do ensino de língua materna é aumentar as potencialidades e os recursos linguísticos do aluno, preparando-o para a compreensão e o uso adequado da língua nas diversas situações.

A importância da noção de gênero para a construção das capacidades necessárias para as atividades de linguagem é defendida por Schneuwly & Dolz (2004, p. 3), quando afirmam que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes”, pois constituem um ponto de comparação que as situam.

Schneuwly & Dolz (2004) recuperam em seus estudos que os gêneros textuais/discursivos podem ser considerados como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação (Bakhtin, 1986) e que são formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais. São entidades culturalmente intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.

Ainda sobre esta questão, estes teóricos postulam que a aprendizagem da linguagem se situa no espaço entre as práticas e as atividades de linguagem, e que, por seu caráter genérico, os gêneros textuais/discursivos, um mega-instrumento que fornece suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.

Como sabemos, os modelos de textos que os alunos têm na escola são aqueles extraídos do livro didático, sendo que, muitos deles não têm qualquer articulação contextual entre si e se prestam apenas para a “instância do exercício”. Sem se limitar ao livro didático e por meio de um trabalho enriquecido pela diversidade textual, o aluno perceberá que, para ler um texto, além de dominar o sentido das palavras e decodificá-las, ele deve observar aspectos como: autoria, intenção comunicativa, contexto histórico e social, dentre outros.

Segundo Rosenblat (2000, p.186):

é necessário que se trabalhe com a diversidade de gêneros em suas especificidades, desde os primeiros anos do ensino fundamental, pois não há protótipo de texto que permita generalizações capazes de promover a competência linguística para as mais variadas situações sociais das quais participamos. Além disso, é necessário que se promova um ensino sistemático e articulado no que diz respeito às intersecções e diferenças entre os gêneros.

É neste momento que teoria e prática se tornam interdependentes já que as práticas sociais de linguagem se realizam na diversidade textual a elas inerente. Neste caso, o ensino da leitura há de considerar a diversidade dos gêneros textuais/discursivos para tentar aproximar as práticas escolares de leitura e o universo de leitura dos alunos fora da escola ou em contextos de uso da linguagem de que possam participar.

Sendo assim, concluímos este tópico reiterando a ideia de que a leitura, vista enquanto prática social constitutiva dos sujeitos de linguagem, requer do professor e da escola a mobilização em torno de atividades de uso da linguagem cada vez mais engajadas nas esferas extraescolares e que oportunizem ao aprendiz ser protagonista do ato de ler, lidando com diferentes gêneros textuais/discursivos, em diferentes contextos, com diferentes finalidades.

1.3.2 Realidade do ensino de leitura no Brasil e o papel da escola para a formação do leitor

Como vimos nos subtópicos anteriores, as práticas de ensino de língua materna no Brasil, em especial aquelas que se referem à leitura, têm sido alvo de vários estudos que objetivam detectar os problemas que inviabilizam o estímulo à leitura e o desenvolvimento da competência leitora dos aprendizes. Nesse sentido, podemos afirmar que as atuais tendências teóricas desta área têm se aproximado das experiências reais de ensino, elucidando, dentre outras questões, a importância da ênfase às práticas de letramento às quais é submetido o aprendiz dentro e fora das escolas.

No entanto, apesar de todo o empenho e interesse de pesquisas nessa área e do surgimento de novas propostas didáticas que traduzem uma reflexão

mais adequada e atual a respeito da constituição do sujeito leitor crítico, ainda percebemos diversas realidades de ensino que reproduzem técnicas e métodos que o tempo já comprovou como mal sucedidos para a formação de leitores e envolvimento do aluno nas práticas letradas.

Sobre as atividades de ensino de leitura, em específico, Antunes (2003) nos alerta para o fato de que estas atividades, ainda hoje, são marcadas por algumas atitudes equivocadas e limitadoras do ato de ler, quais sejam: i) privilégio das habilidades mecânicas de decodificação da escrita, desvinculadas da interação verbal; ii) leitura desvinculada dos usos e funções sociais; iii) atividades desprovidas de prazer e direcionadas ao treino implicado nas cobranças; iv) interpretação superficial dos textos lidos; e v) pouca disponibilização de tempo das aulas para a leitura.

Somadas, essas condutas didáticas reforçam uma situação de ensino que perpetua a visão imanentista da língua, tratando o texto como repositório de informações com as quais o leitor tem pouca ou nenhuma interação. Como consequência, temos o déficit dos alunos com relação ao desenvolvimento do gosto de ler e da competência leitora, a qual seria responsável pela melhoria no desempenho escolar e inserção social.

Sobre esses aspectos, a análise da realidade de ensino do país nos faz verificar que uma das principais causas do fracasso escolar do aluno e, conseqüentemente, da sua dificuldade de interagir com as práticas de cidadania mediadas pela escrita, tem sido relacionada ao que alguns estudiosos chamam de “crise da leitura” (MAGNANI, 2001, p. 59). O que ocorre é a busca pelas novas formas e técnicas para motivar a leitura, mas transformando o leitor em consumidor. O aluno é visto de forma passiva e a interação entre texto e leitor deixa de existir para que conceitos como: identificar, adquirir, classificar, reproduzir e organizar ganhem força numa sociedade capitalista.

O que verificamos é que a formação do leitor reflexivo, em muitos casos, não está sendo contemplada pelas instituições escolares brasileiras, principalmente as públicas, conforme atestam os dados de pesquisas, exames e avaliações nacionais e internacionais. No relatório do PISA (2000)⁸, dentre os

⁸ *Programme for International Student Assessment*. Este exame pauta-se numa concepção cognitiva de leitura (extração de informação e relação entre informações extraídas dos texto em

alunos de 15 anos de 32 países diferentes, os brasileiros foram os que obtiveram piores resultados nas capacidades de leitura já que a maioria deles sequer consegue localizar informações que podem ser inferidas de um texto (nível 1). Ao analisarmos os relatórios mais recentes (PISA, 2012), observamos que os resultados apenas apresentam discreta melhoria no quesito leitura (de 395 para 410, na média de uma escala de 100 a 1000), o que, neste aspecto, manteve o Brasil em antepenúltimo lugar no ranking dos países participantes.

No caso do ENEM⁹, trata-se de uma avaliação que considera a leitura no interior das atividades de linguagem e que envolve as competências e habilidades dos alunos. Ao longo de todo o texto avaliativo, nas diversas áreas, assim como na proposta de redação, podemos considerar o resultado geral do desempenho dos alunos como indício da situação do Brasil no que se refere à leitura. Nesse caso, a média geral desse exame tem sido considerada baixa e/ou regular (400 – 500, numa escala de 100 - 1000) quando se considera a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, por exemplo.

Por fim, os dados do SAEB¹⁰ demonstram que 41% dos jovens que terminam o ensino médio apresenta desempenho de leitura abaixo do nível 5, caracterizado por capacidades de leituras muito simples: localização de informações, inferência de sentido de palavras e identificação do tema, interpretação e reconhecimento da finalidade comunicativa de textos em geral.

Esses dados nos fazem refletir junto a Rojo (2009, p. 35) quando afirma que

para além da nossa experiência cotidiana das salas de aula e da impressão de desinteresse, desânimo e resistência dos alunos das camadas populares, resultados concretos e mensuráveis como estes configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas (...).

Assim, neste cenário, temos a constante sensação de que não há avanço dos alunos quando o quesito é o desempenho na leitura. O que se revela nos

diferentes gêneros e linguagens, pertencentes a práticas de leitura escolares e não escolares) (ROJO, 2009)

⁹ Exame Nacional do Ensino Médio. Pauta-se numa concepção discursiva de leitura uma vez que exige do candidato “estabelecer relações entre os diferentes textos e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores”.

¹⁰ Sistema de Avaliação da Educação Básica. Concepção de leitura similar a do ENEM, mencionada anteriormente.

faz entender que as tentativas de mudança no contexto educacional e cultural foram movimentos mais de recuos do que de avanços.

A fim de ir de encontro à realidade pouco otimista acima relatada, faz-se necessário que, enquanto professores, sejamos conscientes acerca do próprio processo de formação do leitor e das condutas didáticas que devem concorrer para este mister.

Como sabemos, inserido numa sociedade letrada, um indivíduo deve desenvolver diversas competências para dar conta das dinâmicas interacionais e exercer sua cidadania com mais plenitude. Nessa sociedade, em que o acesso à palavra escrita apresenta-se como possibilidade de inclusão política, a conquista da cidadania não pode ser desvinculada da conquista da leitura. Nesse sentido, a formação de um leitor pleno, isto é, autônomo, proficiente e crítico representa uma das condições de sobrevivência digna na sociedade moderna.

Desde o início de sua vida, o sujeito se constitui enquanto leitor interagindo com outros sujeitos e com o mundo que o cerca. A leitura do mundo é um ato de compreensão do que se vê ou se sente. Segundo Freire (2006, p. 11):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

As experiências vividas pelo leitor no momento em que ele ainda não lia efetivamente a palavra são recriadas, revividas, ressignificadas no momento da leitura da palavra. Retomando Freire (2006, p.20):

este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Desse modo, a leitura do mundo e a leitura da palavra são experiências que estão dinamicamente juntas, dialogam constantemente para a formação do leitor. A linguagem, as relações desta com o contexto de quem lê e de quem

escreve, a compreensão da relação entre leitura do mundo e leitura da palavra são fatores fundamentais para uma prática consciente da leitura.

Segundo Soares (1991), a leitura e a escrita na escola devem supor um processo dinâmico em que a leitura é, fundamentalmente, um processo político. Aqueles que formam leitores (alfabetizadores, professores, bibliotecários) desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social.

Como alternativa viável à formação de leitores, Zinani et. al. (2007, p.398) falam-nos da importância da mudança de atitude da escola com relação à prática leitora:

Considerando a importância representada pela leitura, não somente para o sucesso das atividades escolares, como também para a vida pessoal, é imprescindível o estabelecimento de políticas que privilegiem a leitura em todos os níveis da sociedade. A escola (...) precisa organizar projetos específicos, visando ao engajamento, não somente de professores e alunos, mas de toda a comunidade escolar, a fim de que possa ser atingido um nível de letramento que possibilite ao ser humano o estabelecimento de relações adequadas ao mundo atual.

Apenas quando a leitura é entendida como uma atividade social e reflexiva é que ela pode propiciar uma relação criativa, crítica e libertadora com a escrita, mostrando-se como um desafio para qualquer processo de democratização e mudança social coletiva.

A esse respeito, Foucambert (1994; 1997) e Smith (1999) também concordam que as habilidades de leitura são desenvolvidas por meio da imersão na escrita e na prática da leitura, não podendo ser ensinadas de maneira isolada e descontextualizada das práticas sociais.

Partindo de uma perspectiva mais política, Foucambert (1994; 1997) defende que o aprendizado da leitura só é garantido quando se desvela ao seu aprendiz o poder de transformação e mudança que apenas o escrito possui; um poder que tem a capacidade de livrar o sujeito-leitor das malhas da resignação, da obediência, da determinação e da impotência, já que este tipo de relação com o escrito pode levá-lo a perceber o mundo de uma outra perspectiva, permitindo-lhe a teorização da experiência cotidiana e uma nova organização dos fatos.

Ao propor o que ele intitula de *Projeto de Leiturização*, Foucambert (1994; 1997) afirma que as transformações no âmbito das relações entre o indivíduo e

a escrita só podem ocorrer a contento dentro da escola, se essa for uma questão da comunidade e não, unicamente, da escola. Além disso, o estudioso defende que a *leiturização* não deve se restringir aos já leitores, mas deve alcançar, sobretudo, os não-leitores alfabetizados que, devido à distância da escrita, podem ter se tornado novamente “analfabetos”, funcionalmente falando.

Os professores, neste contexto de abordagem mais ampla da leitura, precisam apresentar ações determinantes tanto dentro como fora da escola, não esperando, de maneira passiva, que este tipo de mudança seja germinado na sociedade. O professor apresenta-se, portanto, como uma peça fundamental deste processo, postulando-se que o mesmo pode engendrar o início desta mudança.

Uma ação mais ativa do professor em relação ao ensino da leitura exige conhecimentos e procedimentos didáticos que se coadunem em prol do desenvolvimento dessa leitura, delimitando assim, o seu papel como o de mediador dessa prática. E essa mediação exige grande interação com o aluno e o texto.

Cumprido, nesse momento, citar as palavras de Queirós (1999, p.23) quando lembra que a *iniciação* “à leitura transcende o ato simples de apresentar ao sujeito às letras”, ou seja, formar leitores vai além de se propor a leitura de textos. É preciso, sobretudo, convocar o homem para tomar sua palavra, para inscrever-se entre as palavras do outro. Daí depreendemos que, para ser leitor não basta ter acesso aos livros, pois apenas a leitura crítica é instrumento de libertação, construção da autonomia.

Ainda nesse sentido, para Antunes (2003), o professor de português que admite ser a leitura parte da interação verbal escrita, deve promover uma leitura de textos autênticos que seja interativa e contextualizada. Deve, ainda, proporcionar aos alunos a leitura do todo, crítica e motivada, que promova a reconstrução do texto. Tudo isto a partir de uma leitura com diversidade de escolhas.

Neste sentido, a formação do leitor, em toda a sua complexidade, passa necessariamente, pelo reconhecimento da importância social do ato de ler por professores e alunos; pelo desenvolvimento de uma cultura de leitura (dimensão prático-social do ensino) e da competência leitora (dimensão cognitiva do ensino).

A este respeito, os PCN- LP¹¹ (1998, p. 17) sugerem que,

para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a "aprender fazendo". Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.

Tal compreensão convoca os educadores à mudança de atitude com relação às ações educativas que envolvem a leitura, adequando-as constantemente aos diferentes anseios dos alunos e aos objetivos de ensino traçados.

Com relação ao significado e relevância que os aprendizes atribuem à necessidade da leitura, os PCN (1998, p. 15) afirmam que

um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade.

Depreendemos assim que apenas quando o aluno se percebe como leitor é que ele está entendendo a leitura como algo que confere prestígio a quem a pratica. Por isso também *é fundamental que a comunidade educativa invista no processo de leitura, reforçando positivamente esta crença do aluno* (ZINANI et. al., 2007, p. 389) oportunizando a tomada de consciência acerca das suas próprias práticas letradas, intensamente afetadas pelas condições sociais e históricas particulares que as dão significado.

¹¹ Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA E SEUS CONTEXTOS

2.1 Natureza e tipo da pesquisa

Tendo escolhido a sala de aula como ambiente de investigação e o processo de ensino-aprendizagem da leitura como objeto de análise, esta pesquisa caracteriza-se como sendo de base predominantemente etnográfica, uma vez que pressupõe, dentre outros procedimentos, a presença da pesquisadora em campo para que, a partir da sua participação e observação, seja possível mapear o contexto, obtendo os dados dos próprios informantes, sujeitos da pesquisa (CORACINI, 2007).

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 72),

O objetivo da pesquisa etnográfica em sala de aula (...) é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” na rotina dos ambiente escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que dela participam. (Grifos da autora).

No interior desta tendência metodológica, optamos por desenvolver ações de natureza participativa e cooperativa junto aos alunos envolvidos no processo de aprendizagem em questão, de modo que estes sujeitos refletissem e discutissem sobre o problema investigado, gerando, com isto, aprendizagem.

Ainda inseridos no rol das pesquisas de cunho etnográfico, optamos pelo modelo estratégico da pesquisa-ação, entendendo esta como “um tipo de pesquisa social de base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo (...)” (THIOLLENT, 1996. p. 14).

Nosso interesse não se restringe ao diagnóstico das causas de um problema relacionado ao ensino da leitura, mas se estende à reflexão sobre suas ocorrências e à proposta de uma alternativa prática que vise minimizá-lo. Nesse caso, a nossa opção metodológica permite-nos estabelecer relações de maior proximidade com os sujeitos participantes, sem que tenhamos um olhar generalizador e preconceituoso a respeito dos fatos ocorridos, tampouco nos

esquivemos de uma ação interventiva. Tal postura oportuniza que se intervenha no objeto de estudo com a consciência de que necessitamos produzir conhecimento a partir da revisão constante da condução das nossas metas e da interação com o grupo.

Nesse contexto, a complexidade metodológica da pesquisa-ação favorece que o universo de realização das ações de pesquisa seja abrangente, o que amplia o escopo de investigação e interpretação dos dados, permitindo perceber as múltiplas faces do processo de ensino-aprendizagem vivenciado.

Além disso, acreditamos que o modelo da pesquisa-ação é adequado a pesquisas como esta, que têm como pressuposto a compreensão da linguagem em uso como um processo dialógico de formação do indivíduo, pois

a língua é produto de um trabalho coletivo e histórico, de uma experiência que se multiplica de forma contínua e duradoura, assegurando intrinsecamente uma margem de flexibilidade e indeterminação (GARCEZ, 1998, p. 47).

Com essa opção de estratégia metodológica, nossa pesquisa não se limita à descrição e à avaliação de práticas didáticas que envolvem a leitura, mas prevê a produção de ideias que contribuam para a transformação dos contextos de seu ensino a alunos da Educação de Jovens e Adultos, em nível de Ensino Fundamental.

As contribuições da pesquisa-ação estão concentradas, portanto, no aumento do conhecimento dos pesquisadores (neste caso, a professora de Língua Portuguesa da turma participante), assim como da consciência das pessoas e grupos considerados (neste caso, alunos jovens e adultos em contextos de escolarização), na intenção de que os saberes sejam gerados a partir da soma da experiência real às contribuições teóricas da área, num processo dialético de comunicação mútua entre conhecimentos. Nesse processo, o “significado que os atores sociais envolvidos no trabalho pedagógico conferem às suas ações” (BORTONI-RICARDO, 2008) constitui-se em um elemento importante para a condução da análise do estudo.

2.2 Contexto da pesquisa: os cenários de investigação e seus sujeitos

Neste tópico, iremos discorrer sobre os condicionantes sociais e pedagógicos da pesquisa, dentro do que André (2004, p. 42) postula para a pesquisa etnográfica no cotidiano escolar, quando afirma que devemos “estudar a escola em sua singularidade, sem desvinculá-la de suas determinações sociais mais amplas”.

Neste caso, as informações acerca da comunidade escolar e do perfil socioeconômico e cultural daqueles que a compõem, assim como as particularidades da dinâmica de funcionamento institucional, podem ampliar nossa leitura dos dados e experiências analisadas.

A pesquisa realizou-se junto a alunos de uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental, da modalidade EJA, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, situada no município de Campina Grande - PB.

Tal escola possui cerca de 35 anos de existência e está situada em uma região considerada nobre na cidade de Campina Grande – PB. Apesar disso, atende, principalmente, os alunos que moram nas comunidades carentes circunvizinhas da região, nas quais reconhecem-se situações diversas de vulnerabilidade social.

Na escola, são oferecidos o Ensino Fundamental II – Anos Finais e o Ensino Médio, nos três turnos (12 turmas por turno), nas modalidades de ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos. Para a Secretaria de Educação do Estado, esta escola é considerada de porte médio, dentro dos padrões da rede estadual de ensino, por atender a, aproximadamente, mil alunos, a cada ano.

Estruturalmente, a escola está situada em local de fácil acesso ao alunado e possui um prédio reformado que conta com salas de aula confortáveis, além de biblioteca e refeitório organizados e em boas condições de utilização. Há laboratórios de informática, matemática e robótica instalados, porém, não utilizados, por não haver manutenção de equipamentos, os quais, na maioria, encontram-se quebrados ou obsoletos. A escola não possui sala de vídeo ou multimídia, sendo necessário que os professores montem, na própria sala de

aula, o equipamento de som e datashow, caso queiram exibir algum vídeo ou executar um áudio.

Durante o período interventivo da pesquisa (1º semestre de 2015), a escola ficou sem gestor por um período de dois meses, problema ocasionado por questões administrativas da Secretaria de Educação do Estado. Além disso, houve o atraso de um mês no período de início das aulas do ano de 2015, devido a consertos na rede elétrica da escola. Também houve greve de professores e funcionários, o que paralisou as atividades da escola durante todo o mês de abril de 2015.

No que se refere ao corpo docente, não há vacância no quadro e os professores da instituição, em sua maioria pertencentes ao quadro efetivo, têm vasta experiência de ensino, possuindo, muitos deles, pós-graduação (especialização e mestrado), além de participarem de cursos de formação continuada promovidos pelo governo do Estado e universidades locais. A maioria dos professores da escola leciona em, no mínimo, dois turnos letivos, nesta e em outras instituições públicas e privadas, e alegam ter pouco tempo para planejar suas ações de ensino.

A equipe técnico-educacional, assim como na maioria das escolas públicas estaduais da Paraíba, é formada por apenas três profissionais de Pedagogia que se alternam na supervisão/coordenação entre os turnos manhã e tarde. A escola não possui psicólogos, nem assistentes sociais. No turno da noite, não há profissionais da área técnico-educacional atuando.

No que se refere aos demais funcionários, a escola possui quadro suficiente de profissionais (secretários, auxiliares administrativos, porteiros, digitadores, merendeira, faxineira, etc.) que viabilizam satisfatoriamente a normalidade de seu funcionamento.

O ensino noturno desta escola é avaliado positivamente pela tranquilidade na condução dos trabalhos pedagógicos, não sendo registrados casos graves de indisciplina. Entretanto, o que marca negativamente este turno são os altos índices de evasão, constatados na análise da relação entre matrícula inicial e matrícula final de cada semestre da EJA. Outro aspecto negativo é a falta de planejamento pedagógico coletivo, por parte dos professores, que gere uma proposta pedagógica interdisciplinar e de avaliação adequada às peculiaridades

do ensino noturno, em especial, da modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Na nossa pesquisa, especialmente, atuamos junto aos alunos do turno da noite (turno em que é oferecido o Ensino na modalidade EJA). Os discentes matriculados apresentam grande heterogeneidade de perfis socioeconômicos e culturais, mas que caracterizam-se, predominantemente, por serem pessoas que abandonaram os estudos em algum momento da vida devido a fatores como: trabalho, gravidez precoce, baixa autoestima (desestímulo) e marginalidade (drogas e criminalidade), dentre outros.

Entre os alunos da EJA da instituição, constatamos um desinteresse e desvalorização constantes pelas práticas de leitura no contexto de ensino, mesmo por aquelas direcionadas pelos professores como instrumentos ou objetos de aprendizagem. A biblioteca é ignorada pela maioria dos professores das diferentes disciplinas e muitos alunos nunca a frequentaram. Nas situações de ensino em geral, pudemos constatar, através de depoimentos de alunos e professores, que não se faz a relação entre o que se lê na escola com as práticas extraescolares dos educandos, fato que aumenta a baixa dedicação dos alunos à leitura escolarizada.

No que se refere à turma que participou da pesquisa, esta corresponde, conforme já mencionamos, à 8ª série do Ensino Fundamental (EJA), a qual teve 40 (quarenta) alunos matriculados no período de 2015.¹² As matrículas ocorreram em fevereiro deste ano e ao término do semestre (julho), permaneceram 25 alunos nesta turma. Esse dado que representam uma evasão dentro da normalidade, considerando-se os padrões históricos da evasão para estas séries durante o período noturno. É importante ressaltar que muitos desses alunos ausentes evadiram-se mesmo antes de frequentar as primeiras aulas do período letivo, por motivos de ordens diversas. Outros abandonaram as aulas no meio do semestre por questões profissionais ou mesmo por desestímulo, devido ao fato de ter ocorrido greve de professores e funcionários apenas um mês após terem sido iniciadas as aulas.

Tais alunos enquadram-se nas faixas etárias entre 16 e 50 anos, sendo que a maioria são homens, entre 18 e 25 anos de idade. Os discentes, em sua

¹² Este período equivale ao ano letivo, o qual tem durabilidade de 6 meses para cada série, na EJA.

maioria, residem no mesmo bairro em que a escola está localizada, sendo que alguns poucos moram em outros quatro bairros das imediações.

Dentre todos os alunos da turma envolvida, apenas 4 (quatro) declararam ser apenas estudantes, enquanto a maioria restante é composta por discentes que trabalham durante o dia, perfazendo uma média de 40 (quarenta) horas semanais de jornada. As profissões que exercem são as mais variadas, destacando-se as de porteiro, empregados domésticos (zeladores, domésticas, babás, cuidadores de idosos), vendedor, recepcionista e empacotador, como as mais recorrentes.

No que tange às informações sobre a sua história escolar, os alunos envolvidos tiveram passagem longa, porém, não sistemática, pela escola. Em média, já estudaram em três escolas diferentes, sendo todas elas públicas, estaduais ou municipais. Quando se trata da ocorrência de interrupção nos estudos, a maioria dos alunos considerados já parou de estudar em algum momento da sua vida. Ao serem indagados sobre o(s) motivo(s) desta interrupção, foram alegadas diferentes causas: doença, acidente, gravidez, trabalho, cansaço, filhos, casamento (mais recorrentes); cursos profissionalizantes, vontade própria, não ter idade para estudar à noite e preguiça (menos recorrentes). A maioria deles já foi reprovada em alguma série do ensino fundamental e, para justificar este episódio, os alunos alegaram falta de estudo, indisciplina, falta de interesse, baixa assiduidade, influência de amigos e trabalho.

Sobre as intenções que os fizeram procurar a EJA e/ou o ensino noturno, os alunos, sujeitos desta pesquisa, revelaram tê-lo feito devido a vários motivos, dentre eles, a necessidade de remoção de outro turno (alguns alunos do turno da noite vieram transferidos do turno da tarde, por terem ingressado no mercado de trabalho ou por problemas com indisciplina). Outras explicações frequentes foram: interesse em acelerar o término dos estudos e “recuperar o tempo perdido”; idade avançada para estar no ensino regular; trabalhar ou fazer cursos profissionalizantes durante o dia.

Todos os alunos da turma considerada informaram que procuraram a EJA com a intenção de, com a conclusão dos estudos, melhorar de vida e conseguir empregos melhores¹³.

2.3 Procedimentos de coleta de dados: os percursos da intervenção didática

A pesquisa de cunho etnográfico em educação pressupõe que os dados sejam mediados pelo instrumento humano que é o pesquisador, enfatizando-se o processo natural em que ocorrem as aulas. Isso pode nos dar respaldo para refletir sobre novas formas de entendimento da realidade, em específico, quando se fala em ensino da leitura baseada nas práticas de letramento dos educandos jovens e adultos.

Neste contexto, a escolha da perspectiva metodológica baseada na etnografia e na pesquisa-ação foi feita em consonância com o nosso interesse de, ao final deste estudo, trazer encaminhamentos que promovam a reflexão sobre a aproximação entre teoria e prática pedagógicas. Para tanto, foram realizados processos de reflexão e ensino-aprendizagem da leitura junto à turma envolvida, os quais chamamos de intervenção didática.

No anseio de contemplar os diversos aspectos que constituem a essência da questão investigativa, uma vez que esta não se mostra vinculada a um único aspecto passível de padronização e experimento, interessa-nos, sobremaneira, as particularidades sobre o ensino de leitura. Tais particularidades serão identificadas a partir da “imersão” da professora-pesquisadora no âmbito do universo investigado, bem como a partir das experiências e reflexões sobre a leitura que os sujeitos informantes conseguem externar através de suas ações e opiniões. Esses fatores configuram-se em subsídios imprescindíveis à realização de uma análise pertinente dos dados que foram gerados neste estudo.

Para tanto, concentramos as ações de coleta de dados na observação participante de uma intervenção didática junto a alunos da 8ª série do Ensino

¹³ As informações a respeito do perfil social e escolar dos alunos apresentadas neste item foram coletadas a partir de Questionário 1. (Vide anexo 1)

Fundamental da EJA, ao longo de um semestre letivo. Esta intervenção didática foi dividida em duas fases, uma de problematização acerca das práticas de leitura dos aprendizes (fase anterior ao planejamento de uma sequência didática) e outra que corresponde à operacionalização de uma sequência didática propriamente dita.

Tanto na primeira, quanto na segunda fase da intervenção, agimos de modo que nossa atuação fosse de cooperação com os participantes representativos da situação e do problema (alunos e professora-pesquisadora), os quais desempenharam um papel ativo durante todo o processo.

As ações empreendidas na intervenção em questão serão objeto de relato e descrição nos subitens a seguir, a fim de que possamos compreender a trajetória dos eventos de ensino realizados, suas intenções e encadeamento temporal, planejados a partir dos questionamentos norteadores desta pesquisa.

Desta intervenção didática, nas duas fases supracitadas, emanaram os elementos que constituem o nosso *corpus*, a saber: planos de aula, registros de aula, anotações decorrentes da observação direta e respostas aos questionários.

2.3.1 1ª fase da intervenção didática: problematização sobre a importância da leitura

Esta primeira fase da intervenção correspondeu ao que Dewey (1956 apud AMARAL, 2000), ao discorrer sobre a elaboração de projetos didáticos, preconizou como sendo a fase de “problematização”: momento gerador do projeto, quando surge a grande questão ou as questões que serão trabalhadas pelo grupo. Para o autor, as questões deverão ser bastante significativas e, sempre que possível, ligar-se às experiências prévias dos alunos.

Nessa perspectiva, inicialmente, realizamos os primeiros contatos com os alunos partícipes da pesquisa, momento que coincidiu com o início do ano letivo. Desse modo, as primeiras aulas foram destinadas à interação entre a professora-pesquisadora e os seus alunos, momento em que, dentre outras informações, esclareceu-se aos alunos sobre a ocorrência da pesquisa, seus objetivos e o

papel que todos deveríamos realizar para que os objetivos traçados fossem atingidos.

Ao discorrermos sobre o fato de que a pesquisa voltava-se para o desenvolvimento das práticas de leitura dos alunos, muitos revelaram curiosidade em saber o que exatamente estudaríamos e como isso iria repercutir na sua formação: – Professora, para que vamos precisar ler melhor? –, interrogaram alguns alunos. Esta questão foi utilizada como pretexto para inserirmos as discussões desta fase que objetivava justamente abordar o tema da importância da leitura no mundo contemporâneo e, ao mesmo tempo, fazer os alunos refletirem sobre a concepção e vivências de leitura que tinham acumulado ao longo das suas vidas.

Neste ínterim, as primeiras 12 (doze) aulas¹⁴, em que ocorreram as ações desta primeira fase, tiveram o objetivo de promover a reflexão acerca da importância e valorização da leitura na sociedade e coletar informações que nos possibilitassem traçar o perfil das práticas letradas dos nossos alunos e suas representações acerca da leitura. Cumpre mencionar que tais ações foram planejadas em consonância com os dois primeiros objetivos delineados para este estudo¹⁵.

Para facilitar a visualização do planejamento dos nossos encontros dessa fase, elaboramos a tabela a seguir, que traz um esquema do que foi vivenciado junto aos alunos ao longo de pouco mais de um mês (duas aulas por semana), seguido do relato circunstancial da sua ocorrência:

Aulas	Tema das aulas	Metodologia
1 e 2	Introdução: A importância da leitura	Exibição e debate acerca do documentário “Caminhos para ler o mundo” (TV Escola) ¹⁶
3 e 4	A importância da leitura	Leitura e debate acerca do texto “A importância da leitura no mundo contemporâneo”, de Roberto C. Dauto. Realização de atividade escrita de interpretação.

¹⁴ Os planos de aula da 1ª fase da intervenção encontram-se em anexo (Vide anexo 2).

¹⁵ (Vide Introdução, p.17)

¹⁶ Os textos, vídeos e áudios utilizados na intervenção didática e suas respectivas referências estão dispostas logo após os planos de aula anexados (Vide anexo 2).

5 e 6	Concepções e vivências de leitura	Discussão inicial e preenchimento dos questionários 1 e 2 pelos alunos.
7 e 8	Concepções e vivências de leitura	Debate acerca das informações fornecidas nos questionários preenchidos pelos alunos.
9 e 10	Temáticas contemporâneas relevantes	Debate acerca dos temas importantes na atualidade e para o cotidiano dos alunos. Preenchimento de ficha de sugestões.
11 e 12	Temática escolhida: <i>Trabalho</i>	Apresentação, pelos alunos, de textos acerca da temática escolhida Leitura e análise do Livro Didático (Capítulo 1, intitulado “O trabalho nosso de cada dia”)

Nestas aulas da primeira fase da intervenção, o objetivo geral foi o de provocar as reflexões iniciais dos alunos sobre o ato de ler e suas implicações para a sua vida em sociedade. Dessa forma, achamos interessante iniciar as aulas com a exibição de um documentário, intitulado “Caminhos para ler o mundo”, produzido pela TV escola. Tal vídeo apresentava entrevistas, reportagens, relatos de experiências de pessoas comuns mostrando a relação que tinham com o universo da leitura. A mensagem central do texto era a de que, independente da sua classe social ou profissão, todos precisam desenvolver o gosto pela leitura e ler de forma crítica. Após a exibição do vídeo, procedemos a um debate em que os alunos narraram suas experiências de leitura e o papel que esta representava em suas vidas.

As duas aulas seguintes deram continuidade às reflexões iniciadas e enfocaram a leitura do texto de opinião intitulado “A importância da leitura no mundo contemporâneo”, de Roberto C. Dauto. Após um breve debate, os alunos responderam por escrito a questões de uma atividade de interpretação que abordou as ideias centrais do texto, diversidade de gêneros textuais/discursivos existentes para a leitura, desenvolvimento do gosto pela leitura a partir do núcleo familiar e sobre a cultura da leitura na rotina dos alunos.

Nas aulas 5 e 6 desta fase, aplicamos, junto aos alunos da turma envolvida, os questionários 1¹⁷ e 2¹⁸. O questionário 2 contemplou as questões

¹⁷ (Vide anexo 1)

¹⁸ (Vide anexo 3).

levantadas nos debates e cujas respostas nos permitiram traçar um perfil das práticas de letramento por eles vivenciadas, revelando suas preferências e anseios em termos de leitura, as quais demonstram a sua constituição enquanto sujeitos leitores. Tal questionário foi respondido pelos alunos com a mediação da professora-pesquisadora.

Com o desenvolvimento das aulas, surgiu a necessidade de oportunizarmos aos alunos o acesso às respostas geradas nesse questionário, as quais foram sistematizadas quali-quantitativamente e exibidas aos alunos para que estes pudessem perceber, de modo mais consciente e crítico, a realidade de que faziam parte. Nestas aulas (7 e 8 do quadro acima), os alunos demonstraram surpresa e entusiasmo ao analisarem as informações obtidas.

Ainda nesta primeira fase, realizamos mais quatro aulas em que o objetivo era suscitar dos alunos sugestões de temáticas relevantes que poderiam ser alvo de leituras significativas para as aulas que iriam compor a segunda fase da intervenção. Houve, então, o debate acerca de temas importantes na atualidade e para o cotidiano dos alunos, seguido do preenchimento de fichas de sugestões que foram entregues à professora.

Foram sugeridos pelos alunos temas como: falta de água, privacidade nas redes sociais, liberdade de religião, homofobia, crise econômica brasileira, violência urbana, realidade de trabalho no Brasil, dentre outros. Desses momentos, surgiu a decisão de focar a temática *Trabalho* como a que mais provocaria interesse dos alunos e, pela sua abrangência, daria a possibilidade de relacionarmos a outros subtemas.

Oportunamente, este tema coincidiu com a temática da primeira unidade do Livro Didático (LD) enviado pelo Ministério da Educação / PNLD-EJA¹⁹ para uso da 8ª série, que intitulava-se “O trabalho nosso de cada dia”. Tal fato viabilizou ainda mais o nosso planejamento, pois pudemos lançar mão do que o LD nos oferecia para o trabalho com os alunos. Isso aproximou mais ainda a

¹⁹ AOKI, Virgínia. (Editora responsável). **EJA MODERNA**. São Paulo: Moderna, Vol. Único. 1ª ed., 2013. (Obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna). Configura-se como volume único - coletânea e textos didáticos para todas as matérias da série (ano). Apesar de fazer parte do PNLD – Plano Nacional do Livro Didático, que prevê a seleção dos livros didáticos pelos professores da unidade de ensino, esta obra foi distribuída na escola, sem que tivesse havido seleção prévia dos professores.

nossa intervenção do que acontece na nossa realidade de professores, ou seja, a tornou mais legítima.

Encerrando esta fase inicial, na penúltima aula da sequência, os alunos responderam a uma enquete acerca de quais seriam os suportes e os gêneros textuais/discursivos que eles consideravam mais adequados para a busca de informações acerca do tema escolhido. Depois de comentar as opções que assinalaram, foram instruídos a trazer para a sala de aula, no próximo encontro, textos diversos, impressos ou digitais, que versassem sobre o tema *Trabalho*.

A última aula, configurou-se, portanto, na apresentação de textos trazidos pelos alunos, dos quais escolheríamos dois para compor a primeira atividade da sequência de aulas da sequência didática vivenciada na segunda fase da intervenção. Nesta ocasião, os alunos e a professora também procederam à observação do LD, analisando a unidade que tratava do tema *Trabalho*, com o qual iríamos nos envolver nas próximas aulas.

2.3.2 2ª fase da intervenção didática: operacionalização da sequência didática para o ensino da leitura

A segunda fase de intervenção foi pensada para ser um projeto de ensino de médio prazo (16 aulas), organizado em uma sequência didática norteada por um tema gerador²⁰. Com esta estratégia metodológica buscamos aproximar as situações de leitura na escola de outras situações de leitura de gêneros textuais/discursivos diversos que o aluno poderia empreender acerca de um determinado tema em outros contextos.

Sendo assim, no planejamento desta segunda fase, fomos orientados pela ideia de projeto de trabalho apresentada por Hernandez e Ventura (1998, p. 52), quando afirmam que

os projetos de trabalho contribuem para uma resignificação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles se voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes.

²⁰ A noção de tema gerador aqui relaciona-se aos temas que emergem das situações de aprendizagem e de vida dos aprendizes e que precisam ser não só apreendidos, mas refletidos, para que ocorra a tomada de consciência do indivíduo sobre eles, podendo assumir caráter mais universal, ou temas mais peculiares, denominados de situações-limite (Freire, 2009).

Assim, entendemos aqui como “projeto” um conjunto de ações, uma metodologia de trabalho educacional que tem por objetivo organizar a construção dos conhecimentos em torno de metas previamente definidas, de forma coletiva, entre alunos e professores.

Já o que chamamos aqui de sequência didática relaciona-se a uma noção mais ampla do termo que se refere a uma sequência de “atividades progressivas, planejadas, dirigidas por um tema, um objetivo geral ou por uma produção” (Masseron (1996, apud Machado, 2000, p. 07)). Tal concepção inspira-se nos estudos produzidos pelo grupo de Genebra, sobretudo os postulados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Dolz e Pasquier (1996), embora não tenhamos a intenção de seguir na íntegra o roteiro proposto por estes estudiosos que enfocam a produção de texto como culminância do projeto.

Como o nosso enfoque é o ensino da leitura, a “produção” que aqui se propõe é o evento de leitura propriamente dito. Nesse caso, fizemos uma adaptação do modelo de sequência didática, reformatando-o ao trabalho com um tema gerador para o ensino da leitura em que utilizamos múltiplos gêneros textuais/discursivos.

Esta escolha metodológica se justifica pelo fato de a prática de organização de ensino em sequências didáticas garantir a execução de uma série de atividades e exercícios. Esses últimos seguem uma ordem gradual, buscando envolver progressivamente os alunos nas práticas de leitura propostas a ponto de provocar mudanças referentes aos significados que os aprendizes atribuem ao ato de ler.

Esse momento de elaboração da segunda fase da intervenção correspondeu ao que Dewey (1959, apud AMARAL, 2000) compreende como a fase de “desenvolvimento” do projeto e as estratégias delineadas aqui são consequência natural do primeiro momento.

Embora a fase anterior também tenha sido conduzida de modo a promover a construção de conhecimentos pelos aprendizes, nela surgiu a necessidade de se planejarem as estratégias mais adequadas para se atingirem os objetivos propostos, buscando as respostas para as questões idealizadas pelo grupo (Dewey, 1959 apud AMARAL, 2000).

Neste contexto, de posse das informações obtidas com os questionários respondidos e das observações feitas na realização dos debates da primeira

fase, idealizamos uma sequência didática de aulas voltadas à leitura. Nela, as aulas foram norteadas pelo tema gerador *Trabalho*, escolhido pelos alunos como um dos temas que mais os interessariam na atualidade, conforme mencionamos anteriormente.

A partir deste momento, buscamos abordar textos de gêneros textuais/discursivos diversos para que os alunos lessem, a fim de trazer à tona a ideia de que as leituras do cotidiano são motivadas por eixos temáticos que nos impelem à busca de vários gêneros textuais/discursivos em diferentes suportes. Nessas leituras, perceber as intenções dos textos lidos, sua relação com o mundo, relacioná-los entre si e perceber suas intertextualidades eram ações que garantiriam a construção da leitura crítica no contexto de ensino-aprendizagem em que estávamos inseridos.

Também nesta fase, a participação plena dos alunos foi fundamental, tanto para o planejamento, quanto para a execução das atividades. Essas envolveram procedimentos colaborativos e interacionais relacionados aos dois últimos objetivos traçados para este estudo: construção e vivência de um projeto didático para o ensino da leitura e analisar e discutir o desenvolvimento e resultados desta experiência.

Vale salientar que o roteiro da sequência didática planejada inicialmente para o projeto de ensino da leitura sofreu, ao longo do desenvolvimento das aulas, alterações necessárias à resolução de problemas que surgiam em torno do processo ensino-aprendizagem: questões levantadas, tempo das aulas, dificuldades dos alunos, dentre outros.

O quadro a seguir traz uma esquema das aulas²¹ realizadas na segunda fase da intervenção - a sequência didática propriamente dita -. Em seguida, relataremos em que circunstâncias estas aulas ocorreram:

Aulas	Título do texto / Gênero textual	Metodologia
1 e 2	“A importância do trabalho” / Texto de opinião “Brincando de Governo” (Mafalda)/ Tirinha	Debate e leitura do texto de opinião impresso ²² . Leitura da tirinha de Quino (digitalizada e impressa)

²¹ A plano da 2ª fase da intervenção didática e os planos das aulas que a compõem encontram-se em anexo. (Vide anexos 4 e 5)

²² Os textos utilizados na sequência didática e suas respectivas referências estão dispostas logo após os planos de aula anexados. (Vide anexo 5)

		Atividade escrita de interpretação.
3 e 4	Por que a empregada sumiu? / Reportagem	Debate e leitura do texto. Atividade escrita de interpretação. (LD)
5 e 6	“Brasil aprova, enfim, a segunda abolição” / Manchete de jornal “Empregadas domésticas pelo mundo não tem nenhum direito trabalhista” / Infográfico	Atividade oral coletiva de interpretação e debate. (LD) Debate e leitura dos textos. Atividade escrita de interpretação.
7 e 8	“Trabalho informal para de cair” / Reportagem “Governo vai apertar fiscalização contra trabalho informal”, de Alexandro Martello / Notícia	Debate e leitura dos textos. Atividade escrita de interpretação.
9 e 10	“País fecha 2.415 vagas de emprego em fevereiro” / Notícia “Eles roubaram e nós perdemos o emprego” / Reportagem	Leitura dos textos. Debate. Atividade oral de interpretação dos textos.
11 e 12	(Textos das aulas 7,8,9 e 10)	Debate e releitura dos textos. Produção de esquema de leituras.
13 e 14	“Trabalhador” / Letra de música	Exibição do clipe da música Leitura da letra da música, Debate e atividade escrita de interpretação.
15 e 16	Atividade escrita de reflexão (Questionário 3)	Debate Preenchimento de questionário.

As aulas destinadas especificamente a este projeto de ensino de leitura ocorriam às quartas-feiras, dia em que a turma tinha duas aulas contínuas da disciplina Língua Portuguesa. Os temas e textos abordados bem como as atividades realizadas tinham relação de *continuum* com as demais aulas da disciplina, realizadas durante a semana (ao todo, havia seis aulas semanais), as quais eram direcionadas, em específico, à produção textual e à análise linguística. A estas últimas aulas não nos remeteremos aqui por não fazerem parte do escopo da pesquisa.

Conforme mencionamos, nas duas primeiras aulas da sequência apresentada sumariamente no último quadro, resolvemos trabalhar com a leitura de dois textos escolhidos dentre os que foram propostos pelos alunos no último encontro da primeira fase de intervenção. Um deles era um texto de opinião intitulado “A importância do trabalho”, de autoria não revelada. Este texto foi trazido à sala de aula por uma das alunas, que o encontrou em um blog da

internet após fazer uma pesquisa em site de buscas sobre o tema em questão, como solicitado pela professora²³.

Nessas aulas, como forma de motivação, após termos discutido sobre a profissão exercida pelos alunos, informamos que o texto a ser lido havia sido trazido por uma das alunas para a sala. Além disso, como procedemos antes da leitura de todos os textos da sequência, fizemos questionamentos orais para que os alunos formassem hipóteses sobre o conteúdo temático e o gênero textual. Discutimos sobre o suporte, período de publicação e autoria, tentando delinear as possibilidades de sentido para o texto e quais os nossos objetivos para a sua leitura.

De uma linguagem bastante acessível, esse texto de opinião foi bem aceito pelos alunos que logo identificaram ideias do senso comum no que se refere à importância do trabalho para o desenvolvimento da autoestima e inserção social do cidadão. O debate foi breve, porém, interativo.

Outro texto abordado neste primeiro momento foi a tirinha “Brincando de Governo” (Mafalda), de Quino, a qual foi compartilhada entre alunos e professora por intermédio de um aplicativo das redes sociais, o *whatsapp*²⁴. O aluno que trouxe este texto para a discussão lembrou-se que o tinha arquivado em seu celular e, como ele tratava do tema *Trabalho* na construção da ironia, resolveu indicá-lo.

Como já era de se esperar, este momento foi bastante interativo pois envolveu os alunos em uma situação que é muito natural no cotidiano da maioria deles, principalmente entre os mais jovens. Enviar textos, músicas, imagens e vídeos via *whatsapp* é algo muito natural. O inusitado foi isto acontecer em meio a uma aula, como recurso didático. Este veículo colaborou como um estímulo a mais para o envolvimento dos alunos com a leitura da tirinha que, em tempo de crise política e econômica no Brasil, fazia uma sátira ao trabalho dos governantes, insinuando que estes “não fazem nada”. Após a leitura e debate do

²³ Dos textos utilizados nestas aulas, aqueles que foram encontrados na internet não foram acessados pelos alunos neste suporte pois o laboratório de informática da escola estava desativado no período da intervenção didática. Neste caso, restou à professora trazer os textos impressos e indicar que os alunos que pudessem também poderiam acessar em seus aparelhos pessoais (celulares, tablets, smartphones, computadores, notebooks, etc.) utilizando provedores particulares.

²⁴ Software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à internet.

texto, os alunos responderam a uma atividade escrita de interpretação elaborada previamente pela professora, a qual abordava aspectos de ordem temática e relacionava os textos entre si, de modo a promover o envolvimento inicial dos alunos na temática *Trabalho* e suas relações com a sociedade em que vivemos.

Nas aulas seguintes, o objeto de leitura utilizado, disponível no LD da turma, foi o texto intitulado “Por que a empregada sumiu?”, uma reportagem de Marcos Coronato e Marcelo Moura, que aborda as transformações que estão ocorrendo na sociedade com relação às novas formas de emprego doméstico e carência de profissionais nesta área. Esta reportagem foi publicada originalmente no ano de 2012, na “Revista Época”. Trazia em si trechos de depoimentos de pessoas comuns e especialistas sobre o assunto, assim como gráficos sobre as mudanças das classes sociais e um mini glossário com termos de vocabulário mais raro que foi empregado em sua construção (este último, acreditamos ter sido inserido pelos autores do LD).

Antes da leitura do texto, a professora pediu que os alunos levantassem hipóteses acerca de um possível tema central abordado. Estas inferências deveriam ser feitas a partir da análise do título e das referências do texto, observando-se o duplo sentido, o suporte e o ano de publicação, respectivamente.

Neste momento, alguns alunos expressaram-se afirmando que achavam que o texto falava sobre a extinção do trabalho da doméstica mesmo, outros afirmaram que não tinham ideia sobre o que o texto iria tratar. Saliente-se aqui que houve uma certa relutância dos alunos à realização desta leitura por considerarem o texto “grande demais”: “- Oxe, professora, a gente vai ter que ler isso tudim”, afirmou um dos alunos. Fomos vencendo essa relutância com a leitura dos primeiros parágrafos em voz alta seguidos de alguns comentários que buscavam relacionar o que estava sendo lido às experiências de vida dos alunos. Na turma pesquisada, como havia muitas alunas que trabalhavam como empregadas domésticas ou que tinham mães ou irmãos que trabalhavam neste ofício, isso também serviu de motivação para a leitura em torno desta temática.

Todo o texto foi lido em voz alta com alguns momentos de pausa para o debate. Na sequência, os alunos realizaram uma atividade escrita do próprio LD composta por sete questões. Algumas delas enfocavam conhecimentos prévios à leitura e o estudo do vocabulário e outras estavam relacionadas ao plano do

conteúdo do texto, evocando as experiências de vida dos aprendizes. Também foi solicitado que os alunos expusessem a opinião acerca das transformações que o trabalho doméstico vem passando nos últimos anos no Brasil.

Continuando a discussão sobre a temática *Trabalho*, estreitamos a abordagem ao universo do trabalho doméstico. Como este subtema teve boa aceitação dos alunos, utilizamos, nas aulas 5 e 6 da sequência, os textos “Brasil aprova, enfim, a segunda abolição” (uma manchete de jornal Correio Braziliense, de março de 2013), trazida no LD, e o infográfico “Empregadas domésticas pelo mundo não tem nenhum direito trabalhista” (publicado no site “Brasil de Fato”, também em 2013).

Nestas aulas, o objetivo era fazer leituras que dessem margem à discussão sobre os direitos trabalhistas dos empregados domésticos. Esse assunto tem sido polêmico, principalmente nos últimos cinco anos no Brasil, envolvendo aprovação de leis, pagamento de impostos e ajuste de salários. Assim, procedemos à leitura dos textos junto aos alunos, leitura essa sempre mediada pelos debates que possibilitaram a revelação de muitas dúvidas sobre o tema.

As dúvidas que emergiram desse momento motivaram a busca de outras leituras pelos próprios alunos. Eles afirmaram ter interesse em saber mais sobre o assunto e os debates foram desencadeados nos grupos que os alunos formaram a partir da proposta da atividade do LD. De acordo com essa atividade, devia-se conversar sobre a manchete de jornal supracitada, refletindo sobre o seu contexto de produção e sobre a relação com o contexto histórico da escravidão no Brasil. Igualdade de direitos aos trabalhadores domésticos também foi uma questão relevante retomada pelos grupos.

Na sequência desse encontro, os alunos realizaram, ainda em grupos, as atividades escritas de interpretação propostas pela professora a respeito do infográfico lido, com o objetivo de relacionar a interpretação que se fez do texto à realidade vivenciada hoje em dia no nosso país.

Para as aulas seguintes (7 e 8 da sequência), escolhemos mais dois textos jornalísticos que abordavam a questão do trabalho informal, sempre com o cuidado de dar continuidade temática aos textos lidos ao longo da sequência didática. Assim, foi lida a notícia “Trabalho informal para de cair”, de Fernanda Nunes, publicada em 2012 e trazida pelo LD, e o trecho da reportagem intitulada

“Governo vai apertar fiscalização contra trabalho informal”, de Alexandro Martello, publicada em 2015²⁵.

Como os textos tratavam do subtema “trabalho informal”, achamos oportuno que a aula iniciasse com uma discussão sobre o significado desta expressão para os alunos. Depois que os alunos expuseram o que sabiam sobre a temática, a trouxemos a definição do que seria o trabalho informal abordado nos textos a serem lidos. Logo após este momento de interação, realizamos a leitura da reportagem acima referida, a qual foi publicada no jornal Estado de São Paulo e trazida pelo LD na unidade sobre o *Trabalho*. Seu tema central foi o fato de não ter havido queda no número de trabalhadores informais, fato que vinha ocorrendo ano a ano, desde 2001, no Brasil. Com a leitura deste texto os alunos refletiram sobre que tipo de trabalhador, o formal ou o informal, eles representavam enquanto profissionais. Parte deles afirmou trabalhar em empresas com carteira assinada e outros demonstraram ser “autônomos” ou ainda não terem a carteira assinada pelos patrões. Nesta aula, limitamo-nos à leitura e debate do texto, alijando as questões de interpretação escrita propostas pelo LD por considerar que elas, naquela ocasião, não atendiam aos nossos propósitos.

Em seguida, foi feita a leitura do trecho da notícia, a qual, além de versar sobre o mesmo tema da reportagem anterior, apresentava ações atuais do Ministério do Trabalho no combate ao problema da informalidade. Nesta oportunidade, engendrou-se uma discussão acerca da diferença entre “trabalho informal” e “situação irregular”, noções as quais os alunos não conseguiam diferenciar inicialmente. Após a discussão em sala, um aluno, que já trabalhou de vendedor ambulante, narrou e analisou sua experiência para a turma, refletindo sobre o fato de que nem todo trabalho informal é uma situação irregular. Estas aulas culminaram com a realização de uma atividade de interpretação escrita sobre o último texto lido (o trecho da notícia).

Nas próximas duas aulas (9 e 10 da sequência) que deram continuidade a nossa sequência, foi a vez de lermos os dois últimos textos jornalísticos selecionados, quais sejam: a notícia “País fecha 2.415 vagas de emprego em fevereiro”, e a reportagem “Eles roubaram e nós perdemos o emprego”, ambas

²⁵ Este texto foi adaptado (reduzido) devido ao tempo da aula.

veiculadas no portal da revista “Época Negócios”, no início de 2015. Com a atenção voltada para a temática do desemprego, estes textos foram lidos com avidez pelos alunos que demonstraram interesse e preocupação com esta temática nos dias de hoje, quando vivemos uma crise econômica nacional.

Para estes textos, que foram introduzidos com um breve comentário da professora, reservamos o ato de leitura individual após o qual os alunos teriam que externar para o grupo qual a sua opinião sobre a realidade de desemprego no Brasil. Os alunos puderam apresentar alguns trechos lidos escolhidos como mais significativos. Assim, procedemos a uma atividade oral de interpretação dos textos orientada pela professora.

Nas duas aulas seguintes (11 e 12 da sequência didática), realizamos, na sala, uma atividade em grupos (4 alunos por grupo), em que os alunos iriam montar um esquema com as principais informações dos últimos textos lidos, relacionando-os entre si como forma de retomar as leituras e ressignificá-las. No final destas aulas, os alunos apresentaram o esquema por escrito à professora que os socializou para o restante da turma. Nesse momento, salientamos a importância da construção da leitura crítica que promove a interação na interpretação de vários textos lidos sobre o mesmo tema.

Na penúltima aula da sequência didática, optamos por trazer a letra da música “Trabalhador”, de Seu Jorge, que foi sugerida por um dos alunos como uma abordagem realista da vida do trabalhador no Brasil. Desse modo, exibimos o clipe da música e depois fizemos uma leitura detalhada da sua letra. Seguiu-se um debate, que culminou em uma atividade escrita de interpretação. Tal atividade deu ênfase à análise da crítica social presente na letra da música e sua relação com o cotidiano dos alunos.

Para encerrar esta sequência didática de ensino da leitura e, portanto, a 2ª e última fase da nossa intervenção didática, consideramos pertinente que os alunos respondessem a mais um questionário²⁶. Desta vez, o instrumento gerou reflexões acerca dos eventos de leitura dos quais os discentes participaram nas últimas 14 aulas, sobre a abordagem do tema gerador *Trabalho* e dos gêneros textuais/discursivos lidos. Para tanto, idealizamos um conjunto de questões que incitaram a reflexão sobre os dez textos lidos e discutidos em sala de aula ao

²⁶ Questionário 3 - (Vide anexo 6).

longo da sequência no semestre, listando-os e propondo oito perguntas que orientavam esta reflexão consciente acerca de suas próprias práticas enquanto aprendizes e, sobretudo, leitores. A atividade foi respondida individualmente pelos alunos que não demonstraram maiores complicações em realizá-la, principalmente aqueles que participaram ativamente das experiências de leitura empreendidas nesta fase.

Faz-se necessário, entretanto, registrar diversos obstáculos que surgiram para a realização das 28 aulas destinadas à intervenção didática relatadas nos subitens anteriores e que serviram como contexto de geração de dados para a análise desta pesquisa. O primeiro deles foi o atraso nas aulas do início do ano letivo (ao invés de ter início em 9 de fevereiro, as aulas foram iniciadas em 9 de março de 2015). Outro problema encontrado foi a falta de gestor na escola, o que promoveu um clima de instabilidade entre alunos e os professores. Estes últimos não tinham a certeza de que turmas iriam assumir no início semestre letivo (só soubemos que iríamos lecionar às turmas da 8ª série em meados de março). Além disso, o desenvolver das aulas não contou com o apoio de uma equipe técnico-educacional (supervisores, coordenadores, etc.), da qual a escola não dispõe para o turno da noite.

O último, e considerado por nós, o mais prejudicial dos obstáculos, foi a ocorrência da greve de professores e funcionários que interrompeu as aulas no mês de abril e prejudicou a continuidade da primeira fase da intervenção didática que já estava em andamento. Ao final da greve, tivemos certa dificuldade em retomar nossas aulas, pois o “ritmo” dos alunos já não era mais o mesmo.

Estas intempéries que acometem o ensino público, infelizmente, têm que ser levadas em consideração quando se reflete sobre os resultados que queremos e o que conseguimos atingir no processo de ensino-aprendizagem em quaisquer área de conhecimento²⁷.

Portanto, após esta trajetória interventiva em duas fases, para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, documentamos todos os registros resultantes das experiências didáticas, os quais constituem o nosso *corpus* (registros de aula, anotações resultantes da observação direta e respostas aos

²⁷ Sobre estes obstáculos, discorreremos um pouco mais, em ocasião do capítulo destinado à análise dos dados.

questionários), os quais foram organizados sistematicamente com vistas a análise do corpus, descrita no item a seguir.

2.4 Procedimentos de análise de dados

Nossa abordagem dos dados resultantes da intervenção didática seguiu o paradigma qualitativo, em que, numa análise de cunho interpretativista, buscamos verificar os significados das ações e eventos de aprendizagem compartilhados entre professora-pesquisadora e os alunos envolvidos, expressos ora pela linguagem, ora pelas ações desses sujeitos (ANDRÉ, 2004).

Assim, compartilhamos também da ideia de Bortoni-Ricardo (2008) quando afirma que a sala de aula é um espaço privilegiado para a condução da pesquisa qualitativa que se constrói com base no interpretativismo.

Outra característica importante da nossa pesquisa é o fato de que ela buscou observar os dados do ponto de vista de quem está no interior das relações interacionais do cotidiano da escola, tentando alijar, sempre que possível, preconceitos teóricos e epistemológicos. Apesar disso, devemos atentar para a *reflexividade* que permeia a pesquisa já que

o pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto de investigação e é, por sua vez, influenciada por este (BORTONI-RICARDO, 2008, p.59).

Desse modo, o professor-pesquisador, sendo parte do mundo social que pesquisa, age sobre ele e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo.

Também foi característica de nossa análise a opção por examinar a dinâmica da sala de aula como um todo. Todos os aspectos têm, de certa forma, relevância para a análise do processo de orientação das leituras dos alunos (aspectos sociais, pessoais, físico-estruturais, políticos e econômicos). Isso não significa dizer que estes aspectos são analisados estritamente, mas que contribuem direta e/ou indiretamente para a interpretação dos dados e construção das conclusões e encaminhamentos na pesquisa.

No interior da nossa opção metodológica, pretendemos utilizar o método de triangulação do *corpus*, o qual, segundo Cançado (1994, p. 54), corresponde ao “uso de diferentes tipos de corpus, a partir da mesma situação alvo de pesquisa, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa”.

Considerando as questões e objetivos propostos no estudo e na intenção de criar um elo entre asserções e a variedade de dados coletados, resolvemos observar este *corpus* sob dois prismas:

I - Quanto ao perfil dos alunos da turma no que concerne às suas práticas de letramento e às representações que eles têm sobre as suas práticas de leitura dentro e fora da escola.

II – Quanto aos efeitos da realização de uma intervenção didática de ensino de leitura, baseada nas práticas letradas dos aprendizes, na intenção de formar-se o sujeito leitor crítico.

Desta maneira, procedemos a uma atividade de análise e interpretação que relaciona os dados entre si à luz de uma fundamentação teórica específica e segundo categorias de análise interpretativas elaboradas com base nas contribuições dos Estudos do Letramento e dos estudos sobre didática da leitura orientada pelo sociointeracionismo.

Muito embora os materiais didáticos utilizados na intervenção e os dados nela coletados tenham se constituído vastos, detivemo-nos, na análise, à abordagem daqueles que dialogavam com os questionamentos levantados para que atingíssemos os objetivos da pesquisa.

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO: CONTEXTOS DE REFLEXÃO E APRENDIZAGEM DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA EJA

Neste capítulo, apresentamos as análises que consideramos ser relevantes para responder às questões formuladas no início da pesquisa e que nortearam as nossas ações até o momento.

Nesse sentido, organizamos dois momentos distintos de abordagem dos dados os quais vêm apresentados em subtópicos. O primeiro faz referência aos dados coletados na 1ª fase de intervenção, descrita no capítulo anterior, e que estão diretamente relacionados às informações que dão conta do perfil do aluno leitor quanto às suas práticas de letramento e representação que têm da leitura. Já o segundo, por sua vez, abrange os dados coletados na 2ª fase de intervenção, também descrita anteriormente, e que correspondem às impressões acerca da experiência de ensino de leitura propriamente dita, cujo desenvolvimento e resultados são aqui alvo de estudo.

3.1. Perfil dos alunos jovens e adultos: suas práticas de letramento e suas representações acerca do ato de ler

Neste tópico, nos dedicaremos a descrever e analisar o perfil dos alunos que compõem a turma pesquisada no que diz respeito a sua constituição enquanto sujeitos leitores, através do mapeamento de suas práticas de letramento e das representações que estes alunos possuem acerca do ato de ler.

Cumpramos ressaltar que, independentemente de configurar-se como resposta a um dos questionamentos apresentados nesta pesquisa, este momento de mapeamento e reflexão sobre o perfil dos alunos também constituiu parte necessária ao desenvolvimento das ações empreendidas na 2ª fase de intervenção didática desse estudo, que correspondeu à realização de uma sequência de aulas voltadas à leitura. Nesse sentido, compartilhamos com a ideia de que, para atingir realmente o aluno, as práticas de ensino precisam levar em consideração aquilo que eles apresentam de saberes prévios e perspectivas

diante do processo de ensino e aprendizagem. Para conhecer esse universo, o professor, sempre um pesquisador, deve utilizar instrumentos adequados de investigação e basear-se nesses dados para o planejamento de sua prática didática.

Em síntese, nossa atitude, além de investigativa, também se configurou como atitude didática, aproximando-se do que também podemos chamar de fase de diagnóstico que precedeu a realização de um projeto de intervenção didática.

Como voltamos aqui para os dados gerados a partir das ações da 1ª fase de intervenção junto aos alunos, levamos em consideração todo o processo que envolveu, inclusive, o preenchimento dos questionários 1 e 2, os quais foram apresentados aos alunos em algumas das aulas desta fase.

Nas aulas que antecederam a aplicação do questionário, motivados pela leitura de textos sobre a importância do ato de ler no mundo contemporâneo, os alunos revelaram reconhecer que ler é importante, mas confessaram que a leitura não é uma prática constante em suas vidas. Os discentes relacionam esse fato desde à falta de tempo, ao pouco acesso aos livros ou até mesmo à preguiça ou sono que têm quando começam a ler.

Nessa discussão inicial, ao serem indagados se havia livros, revistas ou jornais em suas casas, os alunos revelaram respostas heterogêneas: alguns afirmaram ter a Bíblia e livros didáticos, outros ainda disseram não ter sequer um exemplar escrito em sua residência. Nesta ocasião, tivemos ainda o relato de uma das alunas (A₁)²⁸, de 43 anos, que revelou só ter aprendido a ler aos 16 anos, fato este que, segundo ela, a fazia dar mais valor à leitura “do que esses jovens aí tudim”, referindo-se aos colegas de classe.

As informações oriundas desse momento inicial serviram para confirmar a asserção que levantamos acerca da heterogeneidade das representações que os alunos têm da leitura. Ilustram essa percepção algumas respostas apresentadas à interpretação escrita relativa ao texto lido sobre a importância da leitura, envolvendo o tema do gosto pela leitura a partir do núcleo familiar e sobre a cultura da leitura na rotina dos alunos:

“sem leitura você está totalmente perdido” (A₆)

“a leitura na infância é essencial para o futuro” (A₂)

“ler *fais* bem e *fais agente* escrever melhor” (A₈)

²⁸ Os alunos foram aqui identificados pela sigla A_n, equivalendo A a aluno, e n ao número que atribuímos ao mesmo na sistematização dos dados.

- “Tudo em que fazemos precisamos de leitura” (A₉)
 “O exemplo de casa serve de estímulo para que possamos gostar da leitura” (A₃)
 “Ninguém da minha família lê, mas mesmo assim gosto de ler” (A₁₆)
 “Em minha rotina a leitura não aparece como costume devido a pouco tempo que tenho” (A₃)
 “Eu não sou de estar lendo mas sei que ajuda *cem por cento* na nossa aprendizagem e na inteligência (A₁₂)
 “A leitura me ajuda a ficar mais dentro das notícias e posso me divertir lendo e ao mesmo tempo aprendo” (A₁₅)
 “Agora eu quero ler mais” (A₈)

Com essas respostas dos alunos, confirmamos a ideia de que a importância da leitura é algo que está presente em sua consciência. Esses, ao longo da sua vida escolar ou fora dela, foram afetados por ações de estímulo ao ato de ler, reconhecendo nela a possibilidade de aprendizado. Outro aspecto importante a ser observado é a necessidade que os alunos demonstram de buscar a leitura, pois eles a veem como instrumento de acesso à educação.

Nas aulas subsequentes, apresentamos aos alunos os questionários 1 e 2, mencionados anteriormente, para que os preenchessem. O questionário 1 constituía-se de 30 (trinta) questões divididas em blocos que visavam obter dos alunos seus dados pessoais, dados profissionais; dados histórico-escolares²⁹. O questionário 2 contemplava as questões voltadas às **concepções e vivências de leituras** dos alunos, cujas respostas damos especial enfoque neste tópico, a partir da análise do que revelaram as respostas dos 25 alunos.

A maioria dos alunos investigados, nas respostas dadas ao questionário 2, concebe a leitura como um ato de aprendizagem, entendimento, uma “coisa legal” que pode ser usada no dia a dia para resolver problemas do cotidiano ou que também serve como passatempo. Nesse sentido, as respostas foram muito variadas e revelaram a dificuldade que os alunos tiveram em definir este ato complexo. Para a aluna A₂, “leitura é uma troca de informações e com ela adquirimos bastante conhecimentos”. Nesse enunciado, a aluna admite uma visão de leitura como ação de busca de informações e aprendizados.

Sobre o gosto pela leitura, metade dos alunos afirmou não gostar de ler por lhes faltar a paciência. Já os que afirmaram gostar de ler, justificaram que a

²⁹ Os dados desse questionário 1 serviram de base para a descrição do tópico 2.2, do capítulo metodológico.

leitura “é boa para a mente e nos faz esquecer dos problemas” (A₂₂). Dois dos alunos responderam que só começaram a gostar de ler quando “conheceram a palavra de Deus” (A₅ e A₉). Outros, entretanto, afirmaram gostar de ler, mas que são impedidos por não acharem ambiente adequado em suas casas para realizarem a leitura: “Tento ler em casa, mas é muito barulho e não me *concentro*” (A₂₃). Sendo assim, predominam nas respostas as justificativas para a falta de realização das leituras como algo rotineiro. A leitura é uma ação que, para ser realizada, encontra vários empecilhos na vida do jovem e do adulto.

Ao serem indagados sobre as suas primeiras experiências com a leitura, a maioria não respondeu e os que responderam confundiram o ato de ler com o próprio processo de alfabetização, apresentando respostas fora do escopo almejado³⁰. Uma das alunas (A₈), respondeu assim: “eu tive muito problema para ler, porque eu não assistia aulas e as professoras mim passava de *seri*, e *poriço* ainda tenho problema na leitora”. Tal depoimento revela uma reflexão, por parte da aluna, das “lacunas” que se dão no processo de aprendizagem ao longo da vida, e que interferem na sua situação atual de desempenho na leitura. Outra aluna (A₂) afirma o seguinte: “quando comecei a ler foi tudo mágico para mim, porque comecei a entender mais as coisas” Em sua resposta, observa-se uma representação de cunho afetivo com relação à leitura e a sua influência nas formas de conceber o mundo pelo sujeito.

Sobre a importância do ato de ler, 90% dos alunos investigados consideram ler uma atividade muito importante para o seu cotidiano escolar e extraescolar. Mesmo aqueles que alegaram não gostar de ler afirmaram reconhecer a importância da escrita. “Tudo o que você for fazer vai precisar da leitura”, afirmou A₁₆. Neste caso, podemos constatar a realidade contraditória em que os alunos reconhecem a importância da leitura, embora revelem não gostar de ler ou não ter a leitura como uma ação cotidiana.

A aluna A₁₀ justificou a importância da leitura da seguinte forma: “por causa dos meus filhos que *precisa* de minha ajuda na escola”. Neste caso, a

³⁰ Note-se que alguns alunos, no momento de preenchimento dos questionários, demonstraram grande dificuldade em refletir sobre suas próprias experiências com a leitura, além de associarem às questões propostas interpretações incoerentes àquilo que as perguntas suscitavam. Para minimizar esta situação, a professora procedeu à retextualização oral de alguns enunciados no processo de mediação.

importância de ler assume um aspecto funcional: ajudá-la a exercer uma função materna, como a orientação dos filhos nas tarefas escolares feitas em casa.

Vale salientar que, nas respostas apresentadas até aqui, ficou claro que muitos alunos não conseguem associar as leituras do cotidiano às suas práticas enquanto leitores e produtores de textos, ou seja, muitos deixaram de declarar práticas de leitura que realizam pelo simples fato de não as considerarem relevantes, de não as considerarem “leitura de fato”.

Confirma esta constatação o fato de que, ao serem questionados sobre a frequência com que leem, dos 25 alunos considerados, apenas 11 consideraram que liam diariamente e os demais afirmaram ler apenas uma vez por semana ou por mês. Isto significa que os alunos, apesar de passarem boa parte do seu dia lendo mensagens emitidas em redes sociais, por exemplo, não consideraram este “tipo” de leitura ao responder.

Nesse caso, ler para eles, equivale a ler livros, jornais e/ou revistas, com o olhar voltado para o material impresso, sem conceber a leitura veiculada pelos meios digitais como leitura legítima, válida de ser considerada. Tal evidência encontra respaldo na teoria de Hamilton (2000) ao mencionar que há os letramentos “vernaculares” e os letramentos “locais”, em que se prestigiam os primeiros em detrimento dos segundos.

A tendência revelada acima, a nosso ver, é decorrente de anos de uma prática de valorização dos gêneros textuais/discursivos canônicos (romances, contos, crônicas, reportagens, notícias, poemas etc.) como objetos de leitura consagrados. Estes sim representariam aquela que pode ser considerada como “leitura” e que traz em si atributos em detrimento da desvalorização de outras tidas como inferiores. Os professores, geralmente, são os grandes responsáveis por difundir esta crença entre os alunos, a qual também encontra respaldo fora das escolas, em ambientes culturais e religiosos, por exemplo.

Os alunos que afirmaram ler com mais frequência, associaram estas leituras às realizadas nos espaços da escola, em casa e em templos religiosos, conforme a resposta a seguir: “Como sou evangélico, praticamente todos os dias leio a Bíblia” (A₁₉)

Notadamente, pelos dados apresentados até o momento e confirmando os dados revelados por diversas pesquisas acerca das práticas de letramentos de alunos de escolas públicas, podemos considerar também a recorrência dos

eventos de letramento ensejados na instância religiosa, o chamado letramento religioso. Aqui, percebeu-se a menção recorrente dos alunos aos momentos de leitura da Bíblia ou de outros livros que dizem respeito a este universo.

Ao serem indagados sobre as habilidades requeridas para o exercício da profissão³¹, os alunos não mencionaram a leitura como uma habilidade necessária ao trabalho. A maioria não conseguiu citar os textos que precisavam ler para exercer a profissão.

Esse tipo de atitude pode ser explicado da seguinte forma: dada a naturalidade com que leem e escrevem, os alunos banalizam essas atividades. Ou então, por não precisarem ler/escrever com frequência na execução de suas tarefas no trabalho, não atribuírem importância ao ato de ler nesses contextos.

Segundo nos aponta Abreu (2003), o fato de os alunos não conseguirem reconhecer como legítimas as práticas de leitura de que participam no dia a dia é decorrente da delimitação implícita de um certo conjunto de textos e de determinados modos de ler como válidos e o desprezo aos demais. Tal delimitação está presente numa espécie de “inconsciente coletivo”. Como já mencionamos, perpetua-se nos discursos escolares a crença de que a leitura válida é a de determinados textos privilegiados, abordados historicamente para fins educativos e doutrinadores.

Confirmam este raciocínio o fato de alguns alunos terem mencionado a Bíblia, os romances e os best-sellers de auto-ajuda como os livros mais lidos por eles, em ambientes variados. Foram mencionados também o Livro didático, Histórias em Quadrinhos e livros de poesia. Apenas um aluno mencionou as mensagens da internet como um dos textos mais lidos. Apesar disso, pela experiência de convivência direta com os alunos, sabemos que a maioria deles interage diariamente nas redes sociais através da leitura de diversos gêneros textuais/discursivos que nelas circulam.

Por fim, é importante mencionar que a maioria dos alunos afirmou possuir textos impressos em sua casa. Esses impressos são, em grande parte, livros didáticos adquiridos através das escolas públicas que já frequentaram. Além disso, 65% dos alunos afirma que seus familiares não costumam ler, alegando a falta de tempo.

³¹ A maioria dos alunos envolvidos nesta pesquisa trabalha durante o dia e estuda durante a noite, conforme informado no Capítulo 3.

Outros dados que nos interessam neste sentido, remetem ao fato de que a maioria dos alunos (17, de 25) revelou que não costuma ler sem que o professor solicite e que nunca frequentou a biblioteca escolar. Tal informação nos preocupa, pois revela que, apesar de a escola estar equipada com uma boa biblioteca, em termos de estrutura e acervo, os alunos não a utilizam e isso se justifica, em parte, pelo fato de os professores não incluírem nas suas ações pedagógicas atividades que estimulem o uso da biblioteca, que a valorizem: nem mesmo os docentes demonstram interesse em utilizá-la.

Nesse cenário, temos a comprovação de que “dar acesso” ao livros não é o suficiente para promover a leitura na escola. Se os alunos e professores não incorporarem o ato de ler em si às suas práticas, valorizando-a para além do discurso, não haverá o desenvolvimento da cultura da leitura no interior da escola, tampouco ela será uma realidade fora dos muros escolares.

Retomemos aqui Foucambert (1994) quando defende a ideia de que aprendizado da leitura só é garantido quando se desvela ao seu aprendiz o poder de transformação e mudança que apenas o escrito possui, quando relação com o escrito pode levá-lo a perceber o mundo de uma outra perspectiva, permitindo-lhe a teorização da experiência cotidiana e uma nova organização dos fatos.

Nesse sentido, a análise dos dados obtidos com os debates e com o questionário 2 acerca das concepções e vivências de leitura, revelou que os alunos, em sua maioria, subestima ou não reconhece o rico universo de eventos e práticas de letramento de que fazem parte, seja dentro e/ou fora da escola (ambiente de trabalho, religião, associações comunitárias e desportivas, sindicatos, partidos políticos, etc.).

Além disso, as poucas práticas de leitura mencionadas correspondem ao que postulamos em uma das asserções apresentadas para este estudo quando afirmamos que o perfil dos alunos é extremamente heterogêneo quando se trata de contextos de letramento em que estão inseridos fora da escola. Apesar dessa heterogeneidade, os alunos apresentam experiências muito similares no tocante ao letramento escolar, vislumbrando as práticas de leitura centradas nos textos didáticos.

No que se refere ao sentido que os alunos atribuem ao ato de ler, a expectativa de que os alunos considerassem as leituras que realizam ilegítimas

e que esta ainda é uma prática distante das suas rotinas, apesar de tê-la como importante, foi confirmada.

As respostas dos nossos alunos nos induzem a refletir sobre o fato de que eles, caracterizando-se como pessoas jovens e adultas em processo de escolarização, convivem com situações e materiais de leitura os mais variados em suas casas, na rua por onde andam, no trabalho, na igreja, nas atividades de lazer. Esses materiais estão relacionados às atividades nas quais se constroem representações sobre o que é ler, como se lê, sobre ser ou tornar-se leitor, o que pode ser lido e que tipos de materiais e textos são valorizados socialmente (reconhecidos como legítimos de serem lidos).

Assim, se os alunos leitores aqui considerados interagem em distintos mundos letrados, tomam parte de variadas comunidades que usam a escrita para diferentes fins, esse rico universo de vivências configura-se como celeiro para a promoção e ensejo de práticas de letramento mais amplas e de crescimento e valorização cultural.

Como registramos no capítulo metodológico deste estudo, após a aplicação dos questionários 1 e 2, surgiu a necessidade de oportunizarmos aos alunos um retorno acerca das respostas geradas, as quais foram sistematizadas quali-quantitativamente e exibidas aos alunos para que estes pudessem perceber, de modo mais consciente e crítico, a realidade do grupo de que faziam parte. Nesta ocasião, os alunos demonstraram surpresa e entusiasmo ao analisarem as informações produzidas pelos questionários. E a partir das reflexões suscitadas pela professora, foram conduzidos a perceber aquelas situações de leitura para as quais não haviam despertado em seus depoimentos. Este momento de autoconhecimento serviu de estímulo e de construção de novas representações acerca da leitura para além das que eles já possuíam, ampliando-as.

Outro instrumento que nos forneceu informações acerca das escolhas que os alunos fazem quando postos em situações de leitura foi uma enquête preenchida por eles, com a qual a professora simulou a necessidade de pesquisa sobre o tema *Trabalho*. Nesta enquête, os alunos tiveram que dizer quais seriam os suportes e os gêneros textuais que eles consideravam mais adequados para a busca de informações acerca do tema escolhido. Depois de comentar as opções que assinalaram, foram instruídos a trazer para a sala de aula, no

próximo encontro, textos diversos, impressos ou digitais, que versassem sobre o tema *Trabalho*.

Os alunos elegeram sites da internet e livros como os suportes que mais seriam procurados por eles para as buscas de textos sobre o referido tema. Notícias, artigos de opinião e reportagens foram os gêneros textuais mais indicados por eles como principais veiculadores da temática *Trabalho*. Reconhecendo, portanto, os gêneros do universo jornalístico como aqueles mais passíveis de leitura em suas práticas de letramento, provavelmente pela dinamicidade de sua circulação e de seu caráter atual.

Em geral, a partir da discussão dos dados oriundos dessa primeira fase de intervenção didática, podemos afirmar que os jovens e adultos da EJA carecem de maior envolvimento consciente acerca das representações sobre as práticas de leitura socialmente situadas de que fazem parte, de modo que estas passem a “fazer sentido” em suas vidas e a lhes proporcionar oportunidades de crescimento intelectual e, por consequência, inserção social, dada a sua diversidade e heterogeneidade.

3.2. A leitura do mundo: efeitos da realização de uma experiência didática para o ensino de leitura junto a alunos do ensino fundamental da EJA

Uma vez que delineamos e discutimos no tópico anterior o perfil das práticas de letramento de que os alunos envolvidos nesta pesquisa fazem parte, bem como as suas representações acerca do ato de ler e da sua importância no cotidiano, nesse tópico, iremos dar enfoque à análise dos efeitos da realização de uma sequência didática de ensino da leitura que teve como principal objetivo valorizar as práticas de letramento desses sujeitos e estimulá-los à prática da leitura de gêneros textuais/discursivos diversos, acerca de um tema gerador específico.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a turma de EJA considerada constitui-se espaço de práticas de leitura que podem promover o desenvolvimento do leitor crítico e consciente, socialmente situado, engajado. Além disso, consideramos que a capacidade de os aprendizes reconhecerem-

se como sujeitos leitores críticos a partir das vivências de leitura proporcionadas no ambiente escolar e respaldadas em esferas de letramento externas à escola é um dos principais resultados que o ensino da leitura deve buscar nos dias de hoje.

Assim, podemos afirmar que a experiência de ensino da leitura em foco caracterizou-se por abordar textos de gêneros diversos para que os alunos lessem, e percebessem que as leituras do cotidiano são motivadas por eixos temáticos que nos impelem à busca de vários gêneros em diferentes suportes, para refletir sobre determinado tema. Com isso, o aluno pode perceber a relação dos textos lidos com o mundo, relacioná-los entre si e compreender suas intertextualidades. Essas são ações que contribuem para garantir a construção da leitura crítica no contexto de ensino-aprendizagem e favorecem a mudança de mentalidade acerca do ato de ler e suas implicações para a inserção social do indivíduo.

Nessa perspectiva, nossa análise, dada a circunstância do problema identificado *a priori*, enfocou a discussão da dimensão sociodiscursiva do processo de formação do leitor circunstanciadas pela experiência didática em questão.³²

Para tanto, dividimos a discussão em dois momentos: no primeiro deles, refletimos sobre a idealização e realização da sequência didática para a leitura, abordando suas motivações e implicações didáticas; e, no segundo, discorremos sobre como os alunos perceberam os efeitos da sua participação nestas aulas, em termos de ressignificação conceitual e prática sobre o ato de ler.

³² Como nosso objetivo era o estímulo à leitura por parte dos alunos e a ampliação das representações que os alunos tinham do ato de ler como prática social, não abordamos, nesse estudo, os aspectos cognitivos envolvidos na experiência de ensino da leitura considerada. Com isso, a nossa intenção foi restringir o universo da análise, possibilitando o aprofundamento do enfoque nas questões sociodiscursivas.

3.2.1 Planejamento e realização da sequência didática para o ensino de leitura: o trabalho com o tema gerador e os gêneros textuais/discursivos

No que se refere ao planejamento propriamente dito das aulas da sequência didática, essas foram pensadas, como já mencionado, a partir das informações coletadas pela professora a respeito dos contextos de letramentos dos alunos da turma e sua forma de pensar a leitura no cotidiano. Assim, o interesse era abordar a leitura enquanto prática social para que os alunos se colocassem na condição de leitores protagonistas desse processo.

Vale salientar que as aulas da sequência foram planejadas inicialmente pela professora, mas, a cada aula que acontecia, redimensionávamos o planejamento das aulas seguintes, a fim de adequar os objetivos de ensino às contribuições e recepção dos alunos à metodologia que ia sendo aplicada.

Partindo dessa perspectiva, podemos afirmar que, de um modo geral, as ações realizadas durante as 16 aulas da sequência didática (descrita no item 2.3.2, do capítulo 3), tiveram boa receptividade dos alunos. Esses participaram com bom nível de assiduidade e interagiram com a abordagem metodológica dos textos.

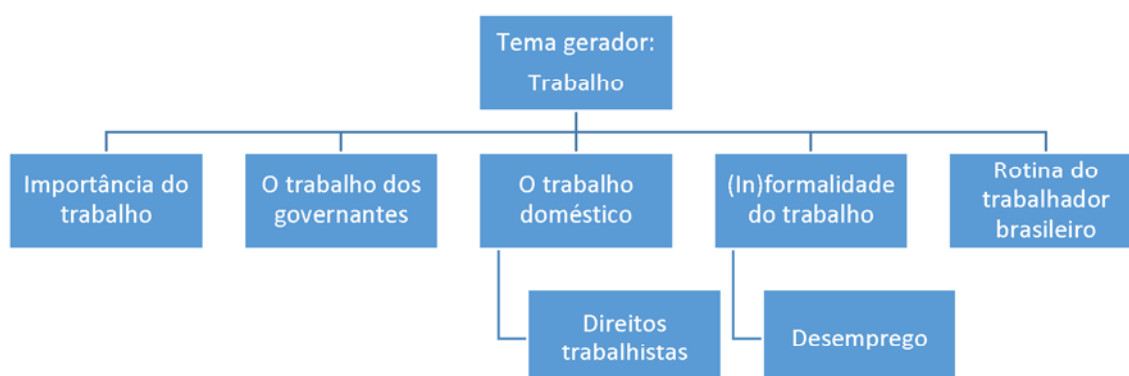
Como o objetivo era envolver os alunos como partícipes do processo de ensino e aprendizagem, oportunizamos a eles a escolha do tema gerador, assim como dos primeiros textos lidos nas aulas iniciais da sequência, estratégia metodológica que conferiu maior identificação por parte dos alunos, que viram-se como sujeitos realmente envolvidos na prática de leitura desenvolvida (aulas 1 e 2³³)

O tema gerador escolhido - *Trabalho*, foi considerado adequado aos objetivos da sequência já que os alunos envolvidos eram, em sua maioria, trabalhadores em situações formais ou informais de emprego, ou então estavam temporariamente desempregados, em busca de inserção no mercado de trabalho. Nesse caso, ler sobre um tema que interessa e tem a ver com os seus

³³ Estamos nos referindo às aulas correspondentes à numeração apresentada pelo quadro das páginas 74 e 75 - Capítulo 3.

anseios pessoais confere mais possibilidades ao processo de ensino em conseguir mobilizar os alunos.

Dessa forma, um aspecto positivo do trabalho com esse tema, foi a construção de uma progressão temática com inclusão de subtemas derivados do tema gerador. Tal progressão delineou uma trajetória para a sequência didática que funcionava como um elo, unindo as aulas de leitura entre si e estimulando os alunos a se engajarem a cada novo gênero textual/discursivo apresentado e abordando o subtema que delas emanava. No diagrama a seguir, procuramos esquematizar esta trajetória temática que ensejou a leitura de diversos gêneros textuais/ discursivos ao longo das aulas do semestre letivo.



Essa sequência temática foi sendo construída ao longo dos encontros, a partir das escolhas feitas pelos alunos e professora de textos que circulam na sociedade e/ou que eram propostos pelo Livro Didático, na unidade I. Tal prática, exigiu o monitoramento constante do dia a dia da sala de aula na realização do que foi planejado e dos objetivos traçados.

Como no dia a dia da escola, o LD se constitui como um instrumento de apoio para a execução de nossas aulas, não podemos deixá-lo de lado, dada a sua importância política e didática no espaço escolar. Salientamos, entretanto, que na utilização do livro didático, o concebemos como mais um recurso e não como um meio em si. Este material foi alvo de análise por parte da professora, que alternou as atividades neles propostas com instrumentos e métodos didáticos na intervenção, sem a preocupação de seguir rigorosamente a

sequência do LD, tampouco trabalhar a íntegra de suas unidades. Isso implica dizer que o Livro Didático foi um elemento importante para o desenvolvimento da sequência didática de ensino de leitura, tendo sido explorado sempre que necessário.

Analisando a abordagem feita do Livro Didático da turma, podemos afirmar que usá-lo viabilizou o planejamento e aproximou mais ainda a nossa intervenção do que acontece na nossa realidade de professores. Como descrito no capítulo metodológico, foram utilizados alguns textos do Livro Didático juntamente às atividades de interpretações propostas e em, outros casos, só utilizamos o texto, pois buscamos integrar o material que o LD nos disponibilizava às reais necessidades que a sequência didática vivenciada apresentava. Tal atitude conferiu flexibilidade ao processo pedagógico ao mesmo tempo em que contemplou a riqueza do material apresentado pelo LD em termos de textos de gêneros textuais/discursivos diversos e atividades de interpretação. Acrescentamos ainda que este LD tem como subjacente a teoria sociointeracionista de ensino, por esse motivo houve uma identificação das atividades propostas ao perfil do que estava sendo pensado para a sequência de aulas de leitura.

A partir dos subtemas expostos no diagrama anterior, foram trabalhados, ao todo, 10 textos, representativos de sete diferentes gêneros textuais (artigo de opinião, tirinha, reportagem, manchete de jornal, infográfico, notícia e letra de música). Essa variedade de gêneros textuais/discursivos, oportunizou a interação dos alunos com os diferentes discursos na abordagem de um mesmo tema ou no interior da mesma área temática.

É sabido que, na aula de leitura, é preciso levar em consideração o contexto de produção em que o texto é produzido. Nesse sentido, os debates prévios e posteriores à leitura foram fundamentais para “situar” os alunos sobre as práticas discursivas em que os textos lidos estavam inseridos. Sobre este aspecto, podemos mencionar a importância que teve para melhorar o nível de compreensão de textos dos alunos, por exemplo, o fato de situarmos temporalmente reportagens que falavam do mesmo assunto, mas que tinham sido publicadas em anos diferentes, o que justificaria a adesão por eixos argumentativos diferenciados e historicamente situados.

As interações ocorridas entre alunos e professora ao longo dos encontros é outro ponto que merece destaque na realização das aulas. Em algumas aulas, realizávamos verdadeiras “rodas de conversas” com os alunos que sentiam-se à vontade para emitir opinião sobre a realidade vivenciada por eles e relativas aos subtemas abordados nas leituras. É o caso, por exemplo, dos debates realizados em torno dos textos que versaram sobre o trabalhador doméstico e os direitos trabalhistas. Nestes encontros, eram recorrentes os relatos de experiências vividas pelos alunos, ou por parentes e amigos que exerciam as funções de empregados domésticos ou atividades diversas dentro do universo do trabalho informal. A esses momentos singulares, associamos o maior engajamento dos alunos em realizar as leituras e as atividades delas decorrentes.

Quanto às atividades de interpretação de textos propostas ao longo da sequência didática, optamos por sempre, ao final de dois encontros destinados à leitura, realizar atividades de interpretação (orais ou escritas) que tinham como objetivo retomar as principais ideias levantadas pelo texto lido e a sua relação com o universo dos alunos e com a sociedade de modo geral. Assim, buscamos evidenciar os aspectos sociais que a leitura suscitava e que acabavam funcionando como um elemento propulsor para o interesse pela próxima leitura que viria a ser realizada.

As principais dificuldades dos alunos no decorrer das aulas diziam respeito à falta de concentração que alguns apresentavam para realizar a leitura, principalmente de textos mais extensos. Esse fator exigiu da professora flexibilidade para respeitar as subjetividades de cada educando. Outro aspecto a ser considerado foi o empenho dos alunos em responder às questões propostas nas atividades escritas, o que, em geral, foi muito satisfatório, mesmo que alguns alunos as tenham realizado com certa indiferença.

Um aspecto negativo da sequência a ser considerado é o fato de que fomos prejudicados na abordagem dos gêneros textuais/discursivos que fazem parte das experiências dos alunos no meio digital. Como na escola não dispúnhamos de recursos multimídia, tampouco de internet banda larga para o acesso à rede, tornou-se impossível realizar leituras destes textos em seu suporte real. Apesar de terem sido lidos textos originalmente publicados nas mídias digitais, fora a tirinha, que conseguimos compartilhar por meio de uma

aplicativo de redes sociais, os demais textos tiveram que ser impressos. Isso provocou uma perda considerável das características do universo discursivo a que os textos pertencem e que devem ser considerados em práticas como a nossa, em que se preza pela abordagem dos textos em seu contexto de publicação.

Com relação à continuidade temporal das aulas, que ocorreram semanalmente, tivemos um ponto negativo a ser considerado que foi a interrupção das aulas pelo período de um mês. Isso o que prejudicou, em parte, o trabalho com a progressão temática das aulas de leitura consideradas.

Entretanto, apesar destes fatores negativos apresentados nos últimos parágrafos, em linhas gerais, podemos afirmar que a realização da sequência didática aqui analisada, em termos de planejamento e operacionalização, correspondeu ao que foi projetado nesta pesquisa como objetivo para o ensino: construir e vivenciar um projeto para o ensino de leitura, organizado em uma sequência didática, a partir da análise das práticas de letramento dos alunos envolvidos e que oportunizasse a constituição do sujeito-leitor crítico.

Nesse processo de planejamento e realização das atividades, deve ser destacada a necessidade de flexibilização e sensibilidade do professor para atender as demandas temáticas e de leitura dos alunos. Essas demandas que vão surgindo na medida em que as aulas vão acontecendo.

Essa necessidade de flexibilização tornou-se ainda maior quando consideramos que temos como sujeitos envolvidos indivíduos com diferentes experiências de vida e que trabalhamos com as contingências intrínsecas ao ensino público e noturno no Brasil, em salas de aula que devem visar, de acordo com os documentos oficiais (BRASIL, 1996, 2000, 2002) a reintegração ao processo de escolarização dos alunos que estão fora da faixa etária com relação ao nível de escolaridade. O foco é a garantia de oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho dos aprendizes.

Com relação ao processo de ressignificação e aprimoramento das práticas de leitura pelos alunos da EJA empreendidas com a realização dessa vivência didática, faremos a discussão no tópico a seguir, que foi construído a partir da análise do ponto de vista dos alunos, em seus depoimentos.

3.2.2 Efeitos da experiência didática vivenciada na formação do sujeito leitor crítico: as (novas) representações dos alunos sobre leitura

Nesse tópico, interessa-nos avaliar, especificamente, as informações fornecidas pelos alunos nas últimas aulas da sequência didática aqui considerada (aulas 15 e 16). Nessas aulas, em que realizamos uma reflexão acerca das 14 aulas anteriores, desenvolvidas ao longo do semestre letivo e que enfocavam as práticas de leitura de gêneros textuais/discursivos diversos acerca de um tema gerador.

Nesse caso, consideramos aqui as impressões deixadas pelo debate entre professora e alunos e pela realização de uma atividade escrita, a qual chamamos aqui de questionário 3 e que foi elaborado na intenção de procedermos a uma síntese das avaliações realizadas durante o processo. Com ele, objetivamos avaliar os saberes construídos, os procedimentos utilizados, as atitudes incorporadas.

Nesse sentido, após fazer uma breve análise dos 10 textos lidos na sequência, os quais foram listados pela professora em uma atividade escrita³⁴, os alunos comentaram sobre as aulas realizadas reafirmando o quanto foi intensa a prática de leitura de textos nessas aulas, ao longo do semestre, tanto em termos de quantidade como em qualidade. Sobre esse aspecto, alguns alunos se admiraram com a quantidade de textos que foram lidos, tecendo rápidos comentários sobre cada um deles, enquanto outros alunos, em especial aqueles que estiveram mais ausentes, ficaram um pouco dispersos, pois, para a interação lhes faltava o conhecimento prévio da participação das aulas realizadas³⁵.

Para o preenchimento do questionário final, os alunos demonstraram relativa desenvoltura, sendo quase desnecessária a mediação da professora para o entendimento das questões e formulação das respostas.

³⁴ (Vide anexo 5).

³⁵ Salientamos aqui que este período em que foram realizadas essas últimas aulas ocorreu no fechamento do semestre letivo, período este em que muitos alunos que se ausentaram em diversas aulas, retornam à escola e busca de recuperar notas e repor atividades.

Nas respostas apresentadas mediante preenchimento desse questionário final, os alunos revelaram que, com a sequência de aulas, passaram a dar mais importância à leitura em si e estimularam-se a ler com mais frequência no seu dia a dia, conforme atestam as respostas a seguir, relacionadas à primeira questão (1. *Após estas aulas dedicadas à leitura acerca de um tema bastante relevante no dias de hoje, o que mudou no seu modo de lidar com a leitura e interpretação dos textos?*):

“Passei a dar mais importância à leitura” (A₁₂)
 “Ler melhor me dá mais chances de trabalho” (A₈)
 “Passei a ler com mais calma” (A₁₀)
 “Passei a interpretar melhor” (A₂₅)
 “Apreendi que usamos a leitura de vários modos” (A₁₅)
 “Aprimorei minha leitura” (A₁)
 “Apreendi que a leitura faz parte da minha vida, mais do que eu imaginava” (A₇)

Analisando essas respostas, somos levados a entender que houve efeitos de natureza positiva da realização da sequência ao longo do semestre sobre o modo de como os alunos concebem a importância da leitura em suas vidas e a incorporaram ao cotidiano.

Ainda com relação a essa primeira pergunta, 3, dos 25 alunos participantes, responderam negativamente:

“Não mudou nada” (A₁₃)
 “Não gostei porque foi muito texto” (A₂₁)
 “Do mesmo jeito” (A₂₀)

Entretanto, analisando o histórico de participação desses alunos ao longo da sequência de aulas, pudemos perceber que eles eram infrequentes e, nas poucas aulas de que participaram, apresentavam comportamento evasivo, ausentando-se da sala de aula inúmeras vezes ou se eximindo da participação nas atividades propostas e não demonstravam disposição para ler. Por estes aspectos, consideramos que este pequeno grupo não representa a dinâmica de participação e construção de aprendizado da turma na experiência didática em questão.

Quando questionados sobre as suas expectativas de leitura, muitos alunos afirmaram não ter imaginado que leriam tantos textos em tão curto período de tempo. Alguns afirmaram ainda que, apesar de terem lido tantos

textos, a experiência foi produtiva e que agora passaram a reconhecer que são capazes de “ler bastante e com mais atenção” (A₁).

Relatou-se também que não houve muitas dificuldades para ler os textos. Elegeram as reportagens como os textos mais complexos de se ler, dada a exigência de compreender vocabulários desconhecidos e de acessar conhecimentos prévios que eles não possuíam sobre o tema e sobre o gênero textual/discursivo. Como o texto mais interessante da sequência, os alunos escolheram a música *Trabalhador*, “pois fala de algumas coisas que a gente passa”, afirmou A₂₂.

Além disso, nas respostas, os alunos revelaram que as leituras realizadas durante a sequência foram mais significativas o que lhes conferiu segurança para tratar sobre o tema e os subtemas abordados em outros contextos, fora da escola, como demonstram as respostas a seguir:

“Agora tenho certeza do que falo” (A₈, referindo-se ao subtema dos direitos trabalhistas)

“Me sinto segura para tirar algumas dúvidas da minha mãe” (A₁₈, comentando a respeito das conversas que tem com a sua mãe, que é empregada doméstica)

Essas repostas apontam para o fato de alguns alunos terem começado a levar em consideração a função social da leitura como instrumento de conscientização e interação com o grupo de que fazem parte.

Por fim, ao responder sobre a importância de uma sequência de aulas como a vivenciada para a sua formação enquanto leitores, os alunos responderam:

“Me estimulou a ler” (A₂)

“Sinto que tenho mais entusiasmo para ler agora” (A₄)

“O que eu mais gostei foram dos debates” (A₁₆)

“Foi muito edificante” (A₂₂)

“O mais importante foi a ajuda da professora, senão eu não teria lido” (A₂₅)

“Foi muito bom, porque em todas as matérias é preciso leitura” (A₆)

“Foi bom para ampliar a minha visão sobre o assunto” (A₃)

“Nos deixa habituados a ler melhor” (A₂₄)

“Passei a dar valor à leitura no meu dia a dia” (A₉)

Essas respostas nos autorizam aqui a afirmar que, com a realização da sequência didática, promovemos a reflexão por parte dos alunos sobre a

importância da leitura em suas vidas a partir de vivências de situações próximas às experiências extraescolares, encontrando no letramento escolar espaço para a ação dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Tudo isso nos aproxima da perspectiva do modelo de letramento ideológico (STREET, 1993), já que, nessa experiência, buscamos nos sensibilizar para a complexidade do fenômeno da leitura.

Nas respostas ao questionário 3, a impressão registrada é a de que, num saldo positivo, houve ressignificação sobre o ato de ler por alunos que, no início do semestre letivo mal se denominavam como “leitores”, numa constante desvalorização da leitura enquanto realização prática em sua vida, na escola e fora dela.

O “entusiasmo para ler” mencionado pelo aluno vem justamente, da realização de uma sequência de atividades progressivas, norteadas por um tema e um objetivo geral de envolver progressivamente os alunos nas práticas de leitura propostas a ponto de provocar mudanças referentes aos significados que os aprendizes atribuem ao ato de ler.

Esta constatação nos faz afirmar, portanto, que a 2ª fase da intervenção didática correspondeu às asserções por nós elaboradas quando afirmamos que, de posse de informações acerca das práticas de letramento de que os alunos fazem parte e do conhecimento acerca da percepção que possuem sobre o ato de ler, o(a) docente, fundamentado na perspectiva sociointeracionista, poderá idealizar situações de ensino aprendizagem que possibilitem a valorização das práticas de leitura pelos alunos e oportunizem o ressignificar do ato de ler a partir do trabalho com múltiplos gêneros textuais/discursivos e a diversidade das escolhas (ANTUNES, 2003).

A longo prazo, um trabalho com a leitura pautado nessa perspectiva e que envolva aluno do ensino fundamental, em específico da EJA, conseguirá conduzir o aprendiz ao maior desenvolvimento da sua competência leitora e engajamento efetivo nas práticas sociais por ela intermediadas. Tais práticas requerem dos sujeitos visão crítica sócio-historicamente situada, que apenas a imersão consciente dos alunos nos diversos eventos e práticas de letramento pode oferecer, considerando-se essa aprendizagem ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de adentrarmos na síntese das reflexões geradas pela experiência de ensino de leitura realizada nesta pesquisa, é necessário mencionar o quão desafiador é o trabalho com o ensino público noturno da educação de jovens e adultos no Brasil, tanto pelas precárias condições estruturais e sociais que alunos e professores enfrentam para desenvolver o processo educativo, quanto pela dificuldade em se lidar com as particularidades metodológicas que este ensino exige, na consideração constante dos saberes já constituídos dos alunos.

Os alunos da EJA, por sua vez, são pessoas que, no geral, vem para a escola com o intuito de concluir os estudos. Motivados pela possibilidade de alcançar novas conquistas que o “diploma” pode lhes promover no mundo do trabalho, muitas vezes lhes falta a compreensão de como as práticas de linguagem podem exercer importante papel nesta inserção social almejada.

Nesse cenário, o ensino da leitura, em especial, não tem sido realizado conforme orientam os documentos oficiais e o que percebemos são práticas que deslegitimam a natureza social e interacional do ato de ler. Este fato acaba reforçando entre os alunos a desvalorização das práticas de leitura de que já fazem parte e a desmotivação para o desenvolvimento do gosto pela leitura nos diversos contextos de letramento. O que vemos é a subordinação do aluno ao texto, em detrimento da criação do diálogo, e não há a preocupação com a história de leitura do educando.

Com essas constatações, justificamos a necessidade constante de se desenvolverem pesquisas no espaço da sala de aula de EJA, considerando que essa modalidade de ensino não pode envolver ações teórico-metodológicas pensadas para outras realidades que não correspondem, necessariamente, às suas características. Ao contrário, a EJA requer o trabalho com e a partir das suas especificidades o que garanta a flexibilização de métodos e conteúdos de acordo com as demandas que emergem dos contextos de ensino e seus condicionantes sócio-históricos.

Considerando esses aspectos, neste estudo, buscamos refletir sobre a realidade de ensino da leitura a partir de intervenção didática em uma turma de 8ª série do ensino fundamental representativa do contexto de ensino acima referido. Junto a esta turma tivemos a oportunidade de refletir nossa própria

prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar nossas próprias deficiências. Assim, foram levantados os questionamentos propulsores da nossa investigação.

Um desses questionamentos focou a reflexão sobre o perfil do aluno da EJA em relação às suas práticas de letramento e representações que têm do ato de ler. Nesse sentido, as constatações confirmaram as asserções iniciais do estudo uma vez que os alunos, apesar de inseridos em práticas de letramento diversas, não valorizam as leituras que já realizam.

Apesar de considerarem a leitura importante, os alunos revelaram não se sentirem capazes de incorporar as leituras que valorizam ao seu dia a dia. Como justificativas mais frequentes os alunos alegaram falta de paciência e de tempo.

Nesse sentido, trabalhar com estes alunos em uma ação interventiva para o ensino de leitura exigiu de nós o planejamento de ações didáticas motivadoras e socialmente situadas que promovessem a leitura como um ato interativo e necessário. Além disso, também foi necessária a desconstrução de alguns mitos em que acreditávamos enquanto professores de Língua Portuguesa, a exemplo da crença de que os alunos “não leem”, ocasião em que nós mesmos, enquanto professores, deslegitimamos as práticas de leitura cotidianas de nossos alunos, criando um ambiente propício à desnaturalização do ato de ler.

O outro questionamento do nosso estudo dava conta da reflexão sobre o desenvolvimento e os resultados das ações didáticas de leitura desenvolvidos ao longo de um semestre com os alunos da turma considerada. Nesse sentido, pudemos constatar a contribuição significativa do trabalho voltado ao desenvolvimento das práticas de leitura do aluno no espaço escolar a partir da abordagem de gêneros textuais/discursivos em torno de um tema gerador que emergiu das necessidades do próprio grupo.

Foi pensando assim que a nossa ação constitui-se, nas duas fases de sua realização, em uma intervenção didática que permitiu o envolvimento dos aprendizes e a valorização de suas práticas cotidianas de leitura para que, a partir delas, ressignificassem a maneira de ver a leitura e como esta se realiza nos eventos de letramento à sua volta. Com a sequência didática realizada, oportunizamos, a um só tempo, que o educando reconstruísse a sua história social de leitor e se redescobrisse como sujeito capaz de ler, dialogar com os textos e, através deles, emancipar-se (FREIRE, 1989).

Neste sentido, as experiências didáticas aqui consideradas nos levaram a reafirmar a ideia de que é a partir do contexto social e histórico específico que as práticas de leitura, seus objetos, os modos de ler e leitores são constituídos (BAKHTIN, 1992). Assim, estabelecemos uma relação de interdependência entre as diferentes práticas de leitura, a multiplicidade de maneiras de ler e de gêneros textuais/discursivos existentes, e a variação gerada pelas condições sócio-históricas e culturais, em especial quando lidamos com alunos jovens e adultos que trabalham e trazem consigo um rico histórico de vivências.

Esta forma de compreensão, para nós, é a única que possibilita assumirmos novos modos de abordar e problematizar as práticas de ensino de leitura que devem ter como elementos centrais os textos e seus leitores. Para nós, o ensino de leitura deve discutir os aspectos envolvidos nas práticas de leitura da sociedade letrada e o modo de relação dessas práticas com as presentes no contexto escolar.

Partindo das experiências vivenciadas, somos levados a crer que as práticas de leitura não se localizam exclusivamente na mente das pessoas, como um conjunto de habilidades a serem aprendidas e não podem ser alcançadas meramente pela determinação de sua frequência, hábito, pela posse de objetos ou pelo pertencimento estrito a classes, grupos ou áreas sociais. Como toda atividade humana, a leitura é essencialmente social e pode ser localizada na interação entre as pessoas (KLEIMAN, 1995).

Enfim, os resultados dessa pesquisa apontam para a compreensão de que, quando a leitura abarca os contornos expostos até aqui, seu ensino e aprendizado são tarefas complexas. Tomar a perspectiva da diversidade das práticas de leitura, implica conceber os processos de aprendizagem como exercícios de cidadania, à medida que promovem efeitos e significações que, de um lado, se conectam ao que querem e necessitam os sujeitos da aprendizagem e, de outro, se colocam a favor da inserção de jovens e adultos na sociedade da qual fazem parte enquanto sujeitos de linguagem.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. Os números da cultura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, p. 36-43.
- AMARAL, ANA LÚCIA. Conflito conteúdo/forma em pedagogias inovadoras: a pedagogia de projetos na implantação da escola plural. **Anais da 23ª Reunião da ANPED**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2000. Disponível em <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0403t.PDF>. Acesso em: 25 jul. 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANDRÉ, M. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.
- AOKI, Virgínia. (Editora responsável). **EJA MODERNA**. São Paulo: Moderna, Vol. Único. 1ª ed., 2013.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BAKHTIN, M. BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1986.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1992.
- BARROS, D. L. P. FIORIN, J. L. (Orgs.) **Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: EDUSP, 2003.
- BARTLETT, L. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. **Teachers College Record**. Columbia University, v. 109, n. 1, p. 51-69, jan., 2007.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to ecology of written language**. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.
- BESERRA, V. e BARRETO, M. O. **Trajetória da Educação de Jovens e Adultos: histórico no Brasil, perspectivas atuais e conscientização na alfabetização de adultos**. Cairu em Revista. Ano 03, nº 04, p. 164-190, jul./ago., 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 2008 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

BRASIL. **Congresso Nacional**. Lei Federal nº 5692 de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BRASIL. **Congresso Nacional**. Decreto nº 3.029. 09 de janeiro de 1981.

_____. **Congresso Nacional**. Lei Federal nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BRASIL. **Congresso Nacional**. Decreto nº 3.029. 09 de janeiro de 1981.

_____. **Congresso Nacional**. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: Coeja/SEF, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: 2º segmento do Ensino Fundamental (5º a 8º série)**. Vol. 1. Brasília, 2002.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais/ Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____/MEC-INEP. **Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio**, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/publicacoes-comped-relatorios>. Acesso em: 08 jul. 2015.

_____/SEB-INEP. **Relatório SAEB 2001**. 2002. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/publicacoes-comped-relatorios>. Acesso em: 08 jul. 2015.

_____/PISA-INEP. **Relatório PISA 2001**. 2002. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em: 08 jul. 2015.

_____/PISA-INEP. **Relatório PISA 2012**. 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em: 08 jul. 2015.

BRITTO, L. P. L. Educação e política – sobre o conceito de letramento. In: _____. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n.23, p.53-69, jan./jun., 1994.

CANEN, Ana. Desmistificando a avaliação. In: MEC. **Educação de Jovens e adultos**. Brasília: SEED, 1999.

CHARTIER, R. **Formas e sentido da cultura escrita**: entre distinção e apropriação. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 2003.

CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.

COLAÇO, Sylvania F. Práticas pedagógicas de Letramento: uma visão ideológica. **Anais do IX ANPED**: Seminário de pesquisa em educação da região Sul. Rio Grande do Sul: UCS, 2012 Disponível em http://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped_sul_2012/programacao/anped.pdf. Acesso em: 03 mar. 2014.

COOK-GUMPERZ, J. (Ed.). **The social construction of literacy**. Cambridge University Press: Cambridge, 2006.

CORACINI, Maria José R. F. **Um Fazer Persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DOLLA, M. C. e COSSETIN, M. A “juvenilização” da Educação de Jovens e Adultos. **Anais da XI Jornada do HISTEDBR**. Cascavel (PR), HISTEDOPR/PDE, 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio.pdf. Acesso em: 15 jun. 2015.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste. Um decálogo para ensinar a escrever. **Cultura y educacion**, nº 02. Madri, 1996, p. 31-41.

FARACO, C. A. **Português**: língua e cultura. Curitiba: Base, 2005.

FERREIRA, Isaac. **Coerência, informatividade e ensino**: uma reflexão e estudo em textos de professores de Ensino Fundamental. (Dissertação de mestrado). Florianópolis: UFSC, 2000.

FERREIRA, Sandra P. A. & DIAS, Maria da Graça B. B. A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em estudo**. Maringá. vol 07, nº 1, p 39-49, jan./jun.2002.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2004.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 48. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GALVÃO, A. M. de O.; BATISTA, A. (Orgs.). **Leitura**: práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 1999.

GARCEZ, Lucila. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: UNB, 1998.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: ideology in Discourses. 2 ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2012.

GOODMAN, K.S. Reading: A psycholinguistic guessing game. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.). **Theoretical models and processes of reading** Newark, DE: International Reading Association, 1970.

GOUGH, P.B. One second of reading. In: Kavanagh, J.F. & Mattingley, I.G. (Eds.). **Language by Ear and by Eye**. Cambridge, MA MIT Press, 1972.

GUIMARÃES. L. G. **Tinha uma leitura no meio do caminho**: formação do aluno-leitor. (Dissertação de mestrado) Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional e educação de jovens e adultos**: São Paulo: CEDI, Ação Educativa, 2000.

HAMILTON, M. **Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning**, London, 2000.

HEATH, S. B. The functions and uses of literacy. In: CASTEL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (Ed.). **Literacy, Society, and Schooling: A reader**. USA: Cambridge University Press, 2001.

HERNANDEZ. F. e VENTURA, M. A. **Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolinguística. 7 ed. São Paulo: Ática, 1986.

KERN, RICHARD. Notions de literacy. In: RICHARD KERN (Org.) **Literacy and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. Campinas, Pontes, 1993.

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

_____. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: RÖSING, T. M. K.; BECKER, P. (Orgs.). **Leitura e animação cultural**: repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF. p. 49-68, 2002.

_____. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, [1989] 2004.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. E BOCH, F. (orgs.). **Ensino de Língua: Representação e Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____, **Leitura: ensino e pesquisa**. 3ª Edição São Paulo: Pontes, 2008

KOCH, Ingedore G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Ed. Contexto, 1997.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

LEMOS, Marlene Emília Pinheiro. Proposta Curricular. In: MEC. **Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: SEED, 1999.

LERNER, Délia. É possível ler na escola? **Lectura y vida**. Ano 17, n 01. mar. 1996.

LOBATO, Carmen Helena Moscoso. **Leitura no segundo grau: a apropriação como processo de construção da macroestrutura do texto**. (Dissertação de mestrado) Campinas, IEL/UNICAMP, 1995.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MAGNANI, M. do R. M. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. **Encontro Interdisciplinar de Leitura I**, Londrina/PR, 1984.

_____. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? **Revista em Aberto**. Brasília: INEP-MEC, 1991.

_____. **Perspectivas para o ensino de língua portuguesa**. Recife-PE, UFPE, 2000.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDEIROS, Luzia Bernadete. **Os sujeitos da EJA e suas marcas**. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2008. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal/pde/arquivos/1548-6>. Acesso em: 30 out. 2013.

MORAES, S. E.; KLEIMAN, A. Leitura e práticas disciplinares. In: _____. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

NUNES, Sofia Cavedon. Todos têm o direito de ler, escrever e participar. **Mundo Jovem**: maio/2003, p. 12-13.

OLIVEIRA, E. F. Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. **Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais: Nossas Letras na História da Educação**. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: Ed. da UFOP, 2009.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

QUEIRÓS, B. C. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, J. e CONDINI, P. (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

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

ROSENBLAT, Ellen. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, Roxane (Org.) **A Prática da linguagem em sala de aula: Praticando os PCN's**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SCHMIDT, S. J. **Linguística e teoria do texto**. São Paulo: Pioneira, 1978.

SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo. Mercado de Letras, 2004.

SILVA, C. H. D. Letramento: práticas sociais de leitura e escrita no ensino de línguas adicionais. **Via Litterae**. Anápolis, v. 4, n. 1, p. 25-37, jan./jun. 2012

SILVEIRA, A. P.K; ROHLING, N.; RODRIGUES, R. H. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento**: glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SMITH, F. **Understanding Reading**. New York: Holt, Rinehart & Wilson, 1971.

_____. **Leitura significativa**. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura**: Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STEPHANOU, M. **História e memórias da educação no Brasil - Século XX**. Petrópolis, Vozes, 2005.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

_____. Introduction: The New Literacy Studies. In: STREET, Brian. (ed.) **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: M. MARTIN-JONES e K. JONES (Ed.). **Multilingual literacies**: reading and writing different worlds. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Trad. Marcos Bagno. **Filologia linguística do português**. São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VILELA, Mário e KOCH, I. Villaça. **Gramática da Língua Portuguesa**. Coimbra: Almedina, 2001.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **REVEJ@** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007

ZINANI, C. J. A.; SANTOS, S. R, P. dos; WAGNER, T. M. C.. Leitura do texto literário: prazer e aquisição de conhecimentos. **Perspectiva**. Florianópolis. v. 25, n 02, p. 387-401. jul/dez. de 2007.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário 1

ESCOLA ESTADUAL SÃO SEBASTIÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: GERMANA CORREIA DE OLIVEIRA

Caro(a) aluno(a), pedimos a sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo com bastante atenção e da maneira mais completa que puder. Suas respostas auxiliarão a compreender melhor o nosso trabalho com a leitura/escrita e auxiliarão o planejamento das nossas aulas. Em ocasião do uso dos dados informados, sua identidade será mantida em sigilo.

DADOS PESSOAIS

1. Aluno(a): _____
2. Endereço: _____ nº _____
Bairro: _____
Cidade: _____
3. Idade: _____
4. Sexo: () Masculino () Feminino.
5. Estado Civil: () Casado(a) () Solteiro(a) () União Estável

DADOS PROFISSIONAIS

6. Profissão que exerce: _____
7. Turno: () Manhã () Tarde () Noite
8. Carga horária semanal: _____
9. Habilidades requeridas na profissão:
10. Instrumentos/recursos utilizados na profissão:

DADOS HISTÓRICO-ESCOLARES

11. Escola(s) em que cursou o ensino fundamental (até o momento atual):
Escola _____ Ano: _____
Escola _____ Ano: _____
Escola _____ Ano: _____
12. Em algum período da sua vida você precisou interromper os estudos? Em caso positivo, descreva o período (ano e duração).
13. Qual foi o motivo desta interrupção?
14. Você já repetiu alguma série? Qual?
15. Na sua opinião, que motivo(s) lhe levou(aram) à reprovação?
16. Qual(is) motivo(s) fez(fizeram) você optar por estudar na EJA durante o turno da noite?

Anexo 2 – Planos de aula e materiais didáticos utilizados (1ª fase da intervenção didática)

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião

Professora: Germana Correia de Oliveira

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 8ª série (EJA)

Turno: Noite

PLANO DE AULA

Carga-horária: 1h30 (Aulas 1 e 2)

Objetivo:

- Provocar as reflexões iniciais dos alunos sobre o ato de ler e suas implicações para a vida em sociedade

Conteúdo:

- A importância da leitura na contemporaneidade

Estratégias didáticas:

- Exibição do documentário “Caminhos para ler o mundo” (TV Escola);
- Debate acerca do documentário exibido a partir da análise da sua relação com o cotidiano dos alunos.

Recursos didáticos:

- Datashow, notebook, caixa acústica.

Avaliação:

A avaliação será contínua e realizada no momento em que for solicitada a participação dos alunos no debates ou atividades. Além disso, observaremos o desenvolvimento da capacidade de análise crítica dos alunos em associar as informações trazidas pelo documentário às experiências de leitura vivenciadas por eles ao longo da vida.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião
Professora: Germana Correia de Oliveira
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 8ª série (EJA)
Turno: Noite

PLANO DE AULA

Carga-horária: 1h30 (Aulas 3 e 4)

Objetivo:

- Refletir sobre a importância da leitura para a formação intelectual e inserção social do indivíduo nos dias de hoje e sobre a cultura da leitura na rotina dos alunos.

Conteúdo:

- A importância da leitura na contemporaneidade

Estratégias didáticas:

- Leitura do texto de opinião intitulado “A importância da leitura no mundo contemporâneo”, de Roberto C. Dauto.
- Breve debate acerca das principais ideias do texto: diversidade de gêneros textuais existentes para a leitura nos dias de hoje, desenvolvimento do gosto pela leitura a partir do núcleo familiar e importância da construção de uma cultura de leitura.
- Atividade escrita de interpretação que abordou as ideias centrais do texto.

Recursos didáticos:

- Lousa e fotocópias.

Avaliação:

A avaliação será contínua e realizada no momento em que for solicitada a participação dos alunos no debates ou atividades. Além disso, observaremos o desenvolvimento da capacidade de análise crítica dos alunos em associar as informações trazidas pelo texto às experiências de leitura vivenciadas por eles ao longo da vida.

Anexos - Texto utilizado e atividade escrita de interpretação

ESCOLA ESTADUAL SÃO SEBASTIÃO

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSORA: GERMANA CORREIA

TURMA: 8ª SÉRIE (EJA) – Noite

Aluno(a): _____

LEIA O TEXTO A SEGUIR

A importância da leitura no mundo contemporâneo

A leitura de modo geral amplia e diversifica nossas visões e interpretações sobre o mundo e da vida como um todo. Precisamos estar atentos a esta questão, pois a ausência da leitura em nossa vida bloqueia a possibilidade e acaba, de certa forma, nos excluindo dos acontecimentos, da interpretação, da imaginação e da ficção arquitetada pelo autor, seja num romance ou num artigo; numa crônica ou num conto, numa poesia ou num manifesto, num jornal ou num ensaio, num gibi ou numa história infantil ou infanto-juvenil, enfim, são inúmeras as possibilidades de mergulhar no mundo da fantasia e da realidade encontradas no mundo das palavras.

Na adolescência acaba-se excluindo a literatura do seu convívio diário, devido à falta do gosto pela leitura. Nas escolas, até que se tenta alguma coisa, no entanto, não chega a ser eficaz; quanto aos pais, nem todos tem o gosto pela leitura, desmotivando assim, seus filhos. Considerando que o exemplo, neste processo, ganha grande significado na construção de novos leitores.

Vivemos num mundo contemporâneo onde as palavras rascunhadas no papel não têm muito valor. A literatura hoje é recurso dos mais ricos, sendo que os mais pobres, até possuem este recurso, porém, não é explorado de forma adequada. Dessa forma, a literatura contemporânea se transformou num produto de elite, e aqueles que não tem o acesso ou simplesmente não tem o gosto de ler são deixados de lado. Tal realidade ganha veracidade quando comparamos alunos e escolas particulares com alunos de escolas públicas, visualizamos resultados extremamente desanimadores.

A leitura no seu sentido geral amplia nossos horizontes e nos transporta ao mundo da imaginação, sem contar os conhecimentos mil que acabamos adquirindo quando mergulhamos em universos desconhecidos como a literatura policial, a literatura infantil ou infanto-juvenil, a literatura fantástica, a literatura clássica, além dos artigos políticos, econômicos, sociais e culturais encontrados nos jornais e em outros veículos de informação impressa.

Portanto, é de suma importância desenvolver em nós uma “cultura de leitura”, pois só assim seremos aprendizes e formadores de opinião em todo ambiente social e democrático que estivermos.

Fonte: DAUTO, Roberto Cerqueira. A importância da leitura no mundo contemporâneo. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/ensaios/126258> Acesso em: 02 fev. 2015.

ATIVIDADE ESCRITA DE INTERPRETAÇÃO

1. Ao ler este texto você se identificou com as ideias nele contidas? Justifique sua resposta.
2. No primeiro parágrafo, o autor refere-se a vários gêneros de textos que podem ser lidos. Quais deles você já teve a oportunidade de ler?
3. De acordo com o texto, qual a importância do contexto familiar no estímulo ao gosto pela leitura?
4. Comente o que representa a “cultura da leitura” em sua rotina.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião
Professora: Germana Correia de Oliveira
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 8ª série (EJA)
Turno: Noite

PLANO DE AULA

Carga-horária: 1h30 (Aulas 5 e 6)

Objetivos:

- Refletir sobre a constituição dos alunos enquanto sujeitos leitores.
- Coletar informações sobre as práticas de letramento vivenciadas pelos alunos, revelando suas experiências e anseios relativos ao ato de ler.

Conteúdo:

- Concepções e vivências de leitura

Estratégias didáticas:

- Discussão inicial com retomada da temática das aulas anteriores
- Preenchimento de questionário pelos alunos sob mediação da professora.

Recursos didáticos:

- Fotocópias.

Avaliação:

A avaliação será contínua e realizada no momento em que for solicitada a participação dos alunos no debates ou atividades. Além disso, observaremos o desenvolvimento da capacidade dos alunos em responderem, de forma clara e objetiva, às perguntas presentes no questionário e, a partir dele, refletirem sobre a sua condição de sujeitos-leitores e o que para eles representa a leitura.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião
Professora: Germana Correia de Oliveira
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 8ª série (EJA)
Turno: Noite

PLANO DE AULA

Carga-horária: 1h30 (Aulas 7 e 8)

Objetivo:

- Discutir as respostas emitidas pelos alunos nos questionários para que estes pudessem perceber, de modo mais consciente e crítico, a realidade de que faziam parte.

Conteúdo:

- Concepções e vivências de leitura

Estratégias didáticas:

- Exibição de slides com as informações fornecidas nos questionários preenchidos pelos alunos na aula anterior
- Debate

Recursos didáticos:

- Datashow, notebook.

Avaliação:

A avaliação será contínua e realizada no momento em que for solicitada a participação dos alunos no debates ou atividades. Além disso, observaremos o desenvolvimento da capacidade de análise crítica dos alunos acerca das informações que traçam o perfil da turma de que fazem parte em relação às práticas de leitura.

Anexos – Slides apresentados nas aulas

Análise das respostas dos questionários

- **25 questionários**
- Faixas etária de **16 a 50 anos**, sendo que a maioria formada por menores de 18 anos.
- São residentes no mesmo bairro em que a escola está localizada e em outros quatro bairros das imediações.
- Dentre os alunos, apenas 4 (quatro) declararam ser apenas estudantes, enquanto a maioria restante é composta por discentes que trabalham durante o dia, perfazendo uma média de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho

Análise das respostas dos questionários

- Os alunos estudaram, em média, em três escolas diferentes, sendo todas elas públicas, estaduais ou municipais.
- **76 %** dos informantes (19 alunos) afirmaram ter parado de estudar em algum momento das suas vidas,
- **24 %** (6 alunos) nunca interromperam os alunos.
- Motivo(s) desta interrupção: doença, acidente, gravidez, trabalho, cansaço, filhos, casamento (mais recorrentes); cursos profissionalizantes, vontade própria, não ter idade para estudar à noite e preguiça (menos recorrentes).

Análise das respostas dos questionários

- 2 (dois) alunos (8 %) nunca foram retidos na série por mais de um ano.
- **23** dos 25 alunos informantes (92%) já foram reprovados em alguma série do ensino fundamental.

Para justificar este episódio, os alunos alegaram: falta de estudo, indisciplina, falta de interesse, baixa assiduidade, influência de amigos e trabalho.

Análise das respostas dos questionários

- Metade dos alunos afirmou não gostar de ler por lhes faltar a paciência,
- Já os que afirmaram gostar de ler, justificaram que a leitura é boa para a mente e nos faz esquecer dos problemas.
- Dois dos alunos responderam que só começaram a gostar de ler quando "conheceram a palavra de Deus".

Análise das respostas dos questionários

- A maioria dos alunos concebe a leitura como um ato de aprendizagem, entendimento, uma "coisa legal" que pode ser usada no dia a dia para resolver problemas do cotidiano ou que também serve como passatempo.
- Ao serem indagados sobre as suas primeiras experiências com a leitura, a maioria não respondeu e os que responderam confundiram o ato de ler com o próprio processo de alfabetização, apresentando respostas fora do escopo almejado.

Análise das respostas dos questionários

- 90% dos alunos investigados consideram ler uma atividade muito importante para o seu cotidiano escolar e extraescolar, mesmo aqueles que alegaram não gostar de ler, afirmaram reconhecer a importância da escrita : "Tudo o que você for fazer vai precisar da leitura", afirmaram eles.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião
Professora: Germana Correia de Oliveira
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 8ª série (EJA)
Turno: Noite

PLANO DE AULA

Carga-horária: 1h30 (Aulas 9 e 10)

Objetivos:

- Suscitar dos alunos sugestões de temáticas relevantes que poderiam ser alvo de leitura significativas para as próximas aulas (segunda fase da intervenção).
- Escolher o tema gerador para a sequência didática de leitura.
- Discutir sobre os suportes e gêneros textuais passíveis de abordagem do tema gerador.
- Solicitar a pesquisa de textos de diferentes gêneros acerca do tema escolhido

Conteúdo:

- Temáticas contemporâneas relevantes

Estratégias didáticas:

- Debate acerca dos temas importantes na atualidade e para o cotidiano dos alunos.
- Preenchimento de ficha de sugestões.
- Escolha coletiva do tema gerador para a sequência didática de leitura.
- Preenchimento de envelope sobre suportes e gêneros pra pesquisa de textos sobre o tema.

Recursos didáticos:

- Lousa e fotocópias.

Avaliação:

A avaliação será contínua e realizada no momento em que for solicitada a participação dos alunos no debates ou atividades. Além disso, observaremos o desenvolvimento dos alunos em observar o contexto social e político de que ele faz parte, delimitando os temas mais relevantes neste contexto e sua capacidade de refletir sobre os suportes e gêneros textuais do cotidiano.

Anexos

1. Ficha de sugestões (temas contemporâneos)

ESCOLA ESTADUAL SÃO SEBASTIÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: GERMANA CORREIA DE OLIVEIRA
TURMA: 8ª SÉRIE (EJA) – NOITE
ALUNO (A): _____

FICHA DE SUGESTÕES

- A partir do debate que tivemos hoje em sala sobre a importância da busca por temas importantes para a leitura, escreva nas linhas abaixo, sugestões de temas que você gostaria que fossem abordados nos textos lidos nas nossas próximas aulas.

2. Enquete acerca de suportes e gêneros textuais para a pesquisa de textos sobre o tema gerador

ESCOLA ESTADUAL SÃO SEBASTIÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA.
PROF: GERMANA CORREIA
TURMA: 8ª série EJA
ALUNO(A): _____

E se você....

1. Digamos que você tivesse a necessidade de pesquisar sobre o “mundo do trabalho” a fim de se informar de um modo geral sobre o assunto, em quais meios você buscaria textos para ler?

- () internet
 () livros
 () jornais
 () revistas
 () _____

Comente suas escolhas:

2. Quais gêneros textuais atenderiam mais às suas necessidades de informação?

- () artigos de opinião
 () notícias
 () reportagens

- piadas
- charges
- letras de música
- poemas
- contos
- _____

Comente suas escolhas:

3. Pesquise e traga para a sala de aula textos que abordem este tema

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião
Professora: Germana Correia de Oliveira
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 8º série (EJA)
Turno: Noite

PLANO DE AULA

Carga-horária: 1h30 (Aulas 11 e 12)

Objetivos:

- Apresentar os textos pesquisados pelos alunos acerca da temática do trabalho (tema gerador);
- Analisar o capítulo do Livro Didático dedicado à mesma temática.

Conteúdo:

- Temática escolhida: Trabalho

Estratégias didáticas:

- Apresentação, pelos alunos, de textos trazidos acerca da temática escolhida
- Análise do Livro Didático (Capítulo 1, intitulado “O trabalho nosso de cada dia”)

Recursos didáticos:

- Lousa, fotocópias e LD.

Avaliação:

A avaliação será contínua e realizada no momento em que for solicitada a participação dos alunos no debates ou atividades. Além disso, observaremos a desenvoltura dos alunos para a apresentação dos textos pesquisados.

Anexo 3 – Questionário 2

ESCOLA ESTADUAL SÃO SEBASTIÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: GERMANA CORREIA DE OLIVEIRA

Caro(a) aluno(a), pedimos a sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo com bastante atenção e da maneira mais completa que puder. Suas respostas auxiliarão a compreender melhor o nosso trabalho com a leitura/escrita e auxiliarão o planejamento das nossas aulas. Em ocasião do uso dos dados informados, sua identidade será mantida em sigilo.

CONCEPÇÃO E VIVÊNCIAS DE LEITURA

1. Para você, o que é “leitura”?
2. Então, o que significa fazer uma “boa” leitura?
3. Você gosta de ler? Justifique.
4. Relate, de modo breve, quais as suas primeiras experiências com a leitura.
5. Que importância tem a leitura na sua vida escolar e extraescolar (profissional, religiosa, lazer, etc)
 Nenhuma importância Relativa importância Muita importância
 Justifique.
6. Com que frequência você lê no seu cotidiano?
 diariamente semanalmente mensalmente bimestralmente nunca
7. Em que ambientes você costuma ler?
 Escola Bibliotecas Casa Praças Empresa Templo religioso _____
8. Que textos você costuma ler neste ambientes?
9. Você possui livros em casa? sim não
10. Na sua casa, as pessoas costumam ler? Justifique.
11. Quais são os principais textos que você precisa ler/escrever para exercer a sua profissão?
12. Você já leu algum livro de seu interesse sem que o professor tenha solicitado?
13. Como você julga as aulas em que são realizadas leituras?
14. Você costuma frequentar a biblioteca escolar? sim não
 Em caso positivo,
 15.a. Com que frequência?
 diariamente semanalmente mensalmente bimestralmente
15. b. Quando vai à biblioteca, que livros você procura?

Anexo 4 - Proposta de sequência didática para o ensino da leitura (2ª fase da intervenção didática)

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião
Professora: Germana Correia de Oliveira
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 8ª série (EJA)
Turno: Noite

Proposta de Sequência Didática

Público-alvo: Estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental – EJA.

Período de realização: 1 semestre letivo (Março a junho de 2015)

Número de aulas: 16 aulas (8 encontros)

Objetivo geral:

Vivenciar um projeto didático para o ensino da leitura que valorize as práticas de letramento dos alunos envolvidos com o intuito de, através da leitura de gêneros textuais diversos acerca do tema-gerador *Trabalho*, promover o desenvolvimento da constituição do leitor crítico e consciente.

Justificativa:

Os alunos participam de práticas letradas diversas em que a leitura se faz presente e relevante no seu cotidiano, entretanto, há um processo de desvalorização dessas práticas de leitura na escola e fora dela uma vez que os aprendizes não se reconhecem como sujeitos leitores nem legitimam as experiências de leitura que vivenciam, distanciando-se cada vez mais do gosto pela leitura crítica, interativa e consciente que oportuniza a construção dos saberes.

Neste sentido, esta experiência de ensino da leitura surge na pretensão de abordar textos de gêneros diversos para que os alunos leiam, demonstrando que as leituras do cotidiano são motivadas por eixos temáticos que nos impelem à busca de vários gêneros em diferentes suportes para refletir sobre determinado tema. Perceber as intenções dos textos lidos, sua relação com o mundo, relacioná-los entre si e perceber suas intertextualidades são ações que garantem a construção da leitura crítica no contexto de ensino-aprendizagem da leitura e

favorecem a mudança de mentalidade acerca do ato de ler e suas implicações para a inserção social do indivíduo.

Roteiro das aulas – Gêneros textuais utilizados, metodologia, recursos didáticos

Aulas	Título do texto / Gênero textual	Metodologia
1 e 2	“A importância do trabalho” / Texto de opinião “Brincando de Governo” (Mafalda)/ Tirinha	Debate e leitura do texto de opinião impresso. Leitura da tirinha de Quino (via whatsapp) e impressa Atividade escrita de interpretação.
3 e 4	Por que a empregada sumiu? / Reportagem	Debate e leitura do texto. Atividade escrita de interpretação. (LD)
5 e 6	“Brasil aprova, enfim, a segunda abolição” / Manchete de jornal “Empregadas domésticas pelo mundo não tem nenhum direito trabalhista” / Infográfico	Atividade oral coletiva de interpretação e debate. (LD) Debate e leitura dos textos. Atividade escrita de interpretação.
7 e 8	“Trabalho informal para de cair” / Reportagem “Governo vai apertar fiscalização contra trabalho informal”, de Alexandro Martello / Notícia	Debate e leitura dos textos. Atividade escrita de interpretação.
9 e 10	“Pais fecha 2.415 vagas de emprego em fevereiro” / Notícia “Eles roubaram e nós perdemos o emprego” / Reportagem	Leitura dos textos. Debate. Atividade oral de interpretação dos textos.
11 e 12	(Textos das aulas 7,8,9 e 10)	Debate e releitura dos textos. Produção de esquema de leituras.
13 e 14	“Trabalhador” / Letra de música	Exibição do clipe da música Leitura da letra da música, Debate e atividade escrita de interpretação.
15 e 16	Atividade escrita de reflexão (Questionário)	Debate Preenchimento de questionário.

Anexo 5 - Planos de aula e materiais didáticos utilizados (2ª fase da intervenção didática)

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião
Professora: Germana Correia de Oliveira
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 8ª série (EJA)
Turno: Noite

PLANO DE AULA

Carga-horária: 1h30 (**Aulas 1 e 2**)

Objetivo:

- Ler dois textos escolhidos pelos alunos acerca da temática *Trabalho*, de modo a promover uma introdução à discussão do tema e inter-relacionar os textos entre si através da interpretação.

Conteúdo:

- Leitura dos textos “A importância do trabalho” (Texto de opinião) e “Brincando de Governo” (Tirinha)

Estratégias didáticas:

- Leitura de textos impressos e digitalizados
- Discussão e atividade escrita

Recursos didáticos:

- Fotocópias e aparelhos celulares

Avaliação:

A avaliação será contínua e realizada no momento em que for solicitada a participação dos alunos nos debates ou atividades. Além disso, observaremos o desenvolvimento da capacidade de análise crítica dos alunos em associar as informações trazidas pelos textos às experiências vivenciadas por eles ao longo da vida, relacionando-os entre si.

Anexos: Texto e tirinhas lidos pelos alunos e atividade escrita de interpretação

ESCOLA ESTADUAL SÃO SEBASTIÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA GERMANA CORREIA
TURMA: 8ª SÉRIE (EJA)
ALUNO(A): _____

Leia o texto a seguir e responda as questões que se pede

Texto I

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO

Seja qual for seu trabalho, é muito importante, pois é através do trabalho que desenvolvemos nossas habilidades, nos envolvemos com pessoas, aprendemos a conquistar nossos espaços e com isso alcançar nossos objetivos na vida. Não importa a idade, a hora, a cidade, todos nós podemos trabalhar e concretizar nossos objetivos dando ao trabalho que executamos o sentido real para nossas vidas. O trabalho nos move em direção de nossa autoestima, pois sua utilidade é a marca registrada de uma conquista. E conquistar seu espaço no mundo de hoje é fruto de uma sociedade que já passou por séculos de estagnação, de muitos preconceitos, de escravidão e mesmo ainda com grandes conflitos, podemos hoje recorrer aos meios mais restritos e desenvolver nossa capacidade de expressar nossas ideias e buscar nossos objetivos. Através do trabalho mudamos pessoas que não acreditavam que podiam ser o que elas são, seu valor pessoal pode ser editado no grupo a que elas pertencem e isso não tem preço, daí a importância do trabalho, seja no campo, nas empresas, no lar, dentro da família, nas escolas, nas comunidades, nos esportes e em todos os seguimentos de nossa sociedade. O Trabalho nos indica o caminho para viver uma vida melhor.

Fonte: <http://correa54.blogspot.com.br/2010/11/importancia-do-trabalho.html>
(Acesso em: 15 mar. 2014)

- 1) No texto acima, o autor expressou por escrito a importância que ele acredita que o trabalho tem. E você, também acha importante esse reconhecimento? Justifique sua resposta com experiências da sua própria vida ou de parentes.
- 2) Transcreva do texto o trecho com que mais você se identificou e, em seguida, dê a sua interpretação.
- 3) Leia o trecho e responda:

Através do trabalho mudamos pessoas que não acreditavam que podiam ser o que elas são, seu valor pessoal pode ser editado no grupo a que elas pertencem e isso não tem preço.

Desse modo, que relação o trabalho pode ter com o desenvolvimento da autoestima de uma pessoa?

Texto II



Fonte: <http://wordsofleisure.com/2012/04/15/tirinha-do-dia-mafalda-brincando-de-governo/> (Acesso em: 19 mar. 2014)

- 4) O texto I fala da importância do trabalho para a vida do cidadão, já a tirinha acima menciona justamente a falta de trabalho de um grupo profissional. Que grupo é esse?
- 5) Neste caso, a tirinha contém em si uma crítica? Que crítica é esta?

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião
Professora: Germana Correia de Oliveira
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 8ª série (EJA)
Turno: Noite

PLANO DE AULA

Carga-horária: 1h30 (Aulas 3 e 4)

Objetivo:

- Ler uma reportagem acerca do tema *Trabalho*, na intenção de perceber a abordagem que dele se faz à medida que se restringe o debate à realidade dos trabalhadores domésticos.

Conteúdo:

- Leitura do texto “Por que a empregada sumiu?” (Reportagem)

Estratégias didáticas:

- Debate inicial para formulação de hipóteses
- Leitura do texto em voz alta.
- Atividade escrita de interpretação do Livro Didático (22-25)

Recursos didáticos:

- Livro didático “EJA Moderna”.

Avaliação:

A avaliação será contínua e realizada no momento em que for solicitada a participação dos alunos no debates ou atividades. Além disso, ao final da atividade escrita, a professora irá avaliar as respostas elaboradas pelos alunos e sua relação de coerência com o tema e texto lido.

Referência do livro didático:

AOKI, Virgínia. (Editora responsável). EJA MODERNA. São Paulo: Moderna, Vol. Único. 1ª ed., 2013.

Anexo – Reprodução das páginas do Livro didático utilizadas.

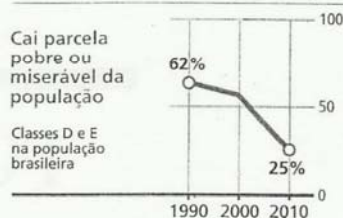
A mãe da advogada, de sólida classe média, tinha empregadas em casa noite e dia. Silvia tem uma empregada que não dorme em casa e sabe que não pode contar indefinidamente com ela. Nos próximos anos, essa personagem, que já foi onipresente nas casas brasileiras de maior renda, vai simplesmente deixar de existir, ao menos da forma como a conhecemos. O fenômeno não ocorrerá de forma rápida nem será o mesmo em todas as regiões do país, mas já está em curso em São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte ou Porto Alegre e é inevitável que se espalhe. Por causa dele, os lares brasileiros terão de mudar.

Essa mudança gigantesca está sendo movida por três fatores simultâneos: a melhor distribuição de renda regional, o crescimento da economia e a escolarização da população, que está causando uma espécie de revolução cultural. A questão regional é fácil de entender. Com o aumento de renda no Nordeste, secou a fonte de fornecimento de empregadas baratas. As meninas que antes vinham trabalhar em casas de família no Sudeste podem, agora, trabalhar com famílias de classe média de sua região ou arrumar outro tipo de emprego, sem migrar. O crescimento da economia, por sua vez, fez com que as moças que trabalham de empregada no Sudeste tenham alternativas de emprego e carreira. Podem escolher entre o trabalho doméstico e as atividades que pagam melhor ou oferecem mais horizontes. Por fim, a revolução cultural: tendo ido à escola, as jovens brasileiras simplesmente não querem mais trabalhar na casa dos outros, um fenômeno que já ocorreu em outros países. O trabalho doméstico carrega um estigma social e uma intrínseca falta de expectativas profissionais, problemas difíceis de compensar com mero aumento de salário. Quem pode escolher prefere não trabalhar na casa alheia, mesmo que seja para ganhar menos.

A transformação demorou a chegar. O Brasil se acostumou à abundância de trabalho doméstico ao longo de quase 200 anos. Mesmo antes da abolição da escravidão, em 1888, moças de todas as raças migravam do campo para as cidades, a fim de trabalhar para famílias mais ricas, escapar da pobreza e aumentar a chance de encontrar um bom marido. Eram enredadas em relações de caráter dúbio, meio de trabalho, meio familiar,

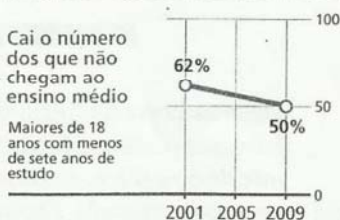
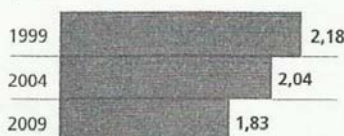
AS CLASSES D/E ESTÃO DIMINUINDO...

Os bolsões de pobreza encolhem e os brasileiros estudam mais – por isso, têm mais escolhas e oportunidades profissionais



Cai a desigualdade entre as regiões

Quantas vezes a renda média do Sudeste é maior que a do Nordeste



num novelo de padrinhos, madrinhas, agregados e favores. As moças recebiam normalmente abrigo e comida em troca de dar “ajuda” nos trabalhos da casa, como explica a economista Hildete Pereira de Melo, da Universidade Federal Fluminense (UFF), que há 20 anos estuda a evolução do emprego doméstico na história do Brasil. A “ajuda” virou trabalho remunerado na segunda metade do século XX. Mas esse mercado continuou dependente dos bolsões de pobreza, da desigualdade de renda entre regiões e do número de adultos sem instrução. Juntas, essas peças garantiram, até

GLOSSÁRIO

- Estigma: marca ou sinal negativos.
- Intrínseco: que é próprio, natural ou comum.
- Dúbio: sujeito a diferentes interpretações, ambíguo.
- Agregado: pessoa que presta serviços em uma casa de família sem ser considerado empregado.

recentemente, uma oferta constante de pessoas dispostas a migrar para as capitais, morar na casa alheia e trabalhar por salários muito baixos, pequenos o bastante para caber no bolso da classe média tradicional. Mas o arranjo faz com que a economia funcione abaixo do grau de eficiência com que poderia. Uma parcela grande demais de mulheres (17% das que trabalham) se dedica ao serviço doméstico remunerado. Ele pode parecer precioso para quem conta com uma empregada eficiente e de confiança, mas produz pouco para a sociedade, não incentiva o estudo (também por causa das jornadas de trabalho imprevisíveis) e tolera a informalidade — não paga impostos nem forma poupança para a aposentadoria de quem trabalha. Trata-se de uma estrutura danosa para a economia. Nos últimos anos, ela começou a ruir. [...]

Mais em jogo do que salário

Multiplicam-se histórias como a da gaúcha Maiara Zimmer, de 17 anos, filha de empregada doméstica. Maiara começou a trabalhar como faxineira diarista aos 15 anos, mas resolveu tentar outro rumo profissional. Distribuiu currículos e, em 19 dias, foi contratada por uma rede de lanchonetes como atendente de entregas aos clientes que passam de carro pela loja. Com quatro meses no cargo, como prêmio pelo desempenho, ganhou um curso técnico em administração. No ano passado, passou no vestibular de administração numa faculdade particular em Porto Alegre. Neste ano, a moça, que poderia ter continuado a fazer

faxina, começará a cursar a faculdade enquanto trabalha como instrutora de atendentes no Aeroporto Internacional de Porto Alegre. “Se eu fosse doméstica, ficaria presa na mesma coisa. Numa empresa, você pode começar lá embaixo, mas tem possibilidade de crescer”, diz. Essas possibilidades abertas que tanto empolgam Maiara ajudam a explicar algo mais que falta na vida de empregada — e que não pode ser compensado com dinheiro.

A maioria prefere escapar desse tipo de ambiente, por uma questão que nada tem a ver com o salário: o trabalho doméstico carrega um estigma muito pesado. “Não é um tipo de trabalho levado a sério”, diz a socióloga Luana Pinheiro, coautora de um estudo a respeito do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). “As relações entre a empregada e a patroa são pouco profissionais. A jovem que vai trabalhar no comércio, no *telemarketing*, sente-se mais valorizada.” A engenheira Isabella Velletri e a advogada Priscila Leite, donas da agência de empregadas Home Staff, lidam com esse problema diariamente. “O preconceito de algumas pessoas que querem contratar empregada é chocante”, afirma Isabella. “Encontramos gente que espera dedicação quase integral, com folgas quinzenais, em troca de pagamento muito baixo. Não dão ao empregado nenhuma perspectiva nem possibilidade de estudar. Por isso, muitas jovens pensam no trabalho doméstico como uma sina de que precisam escapar.” [...]

Com Bruno Segadilha, Felipe Pontes e Natália Spinacé.

CORONATO, Marcos; MOURA, Marcelo. Por que a empregada sumiu. *Época*, Rio de Janeiro, ed. 714, p. 78-82, jan. 2012.

- 1 O assunto do texto coincide com o que você havia imaginado antes da leitura? Ele trouxe informações que você desconhecia? Em caso afirmativo, quais?

- 2 Sublinhe no texto as palavras que você não conhece e consulte seus significados no dicionário. Depois, compartilhe com um colega as palavras e os significados que pesquisaram.

- 3 Segundo o texto, quais são os três fatores responsáveis pela transformação do mercado de trabalho doméstico no Brasil?
- _____
- _____
- 4 O texto afirma que as jovens brasileiras, agora mais escolarizadas, não querem mais trabalhar na casa dos outros. Qual é a relação entre o nível de escolaridade e a possibilidade de escolher novas posições no mercado de trabalho?
- _____
- _____
- 5 Releia este trecho: "*O trabalho doméstico carrega um estigma social e uma intrínseca falta de expectativas profissionais*".
- a) O trabalhador doméstico realmente sofre preconceito em nossa sociedade?
- _____
- _____
- b) Você concorda que há menos chances de crescimento profissional para quem trabalha nessa área? Explique.
- _____
- _____
- 6 Por que, segundo o texto, a estrutura envolvida no trabalho doméstico é danosa para a economia?
- _____
- _____
- 7 Dê sua opinião sobre a transformação do trabalho doméstico descrita no texto: ela pode ser positiva para a sociedade? Por quê?
- _____
- _____

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Reportagem

O texto que você acabou de ler, com características semelhantes às das notícias, porém mais extenso e com mais informações, é chamado **reportagem**. Você já deve ter visto textos como esse na televisão, em revistas e jornais e até mesmo na internet.

A reportagem é um gênero da esfera jornalística que tem como objetivo levar os fatos ao leitor ou telespectador de modo abrangente, aprofundado. Para preparar uma reportagem, o jornalista investiga os fatos, entrevista as pessoas envolvidas, pesquisa sobre o assunto e organiza todas as informações coletadas em um texto coerente.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião
Professora: Germana Correia de Oliveira
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 8ª série (EJA)
Turno: Noite

PLANO DE AULA

Carga-horária: 1h30 (Aulas 5 e 6)

Objetivo:

- Ler dois textos de gêneros diferentes que abordem o tema *Trabalho*, enfocando os direitos trabalhistas das empregadas domésticas, a fim de relacioná-los à realidade em que se encontra a sociedade brasileira no tocante a esta questão na atualidade e no passado recente.

Conteúdo:

- Leitura dos textos “Brasil aprova, enfim, a segunda abolição” (Manchete de jornal) e “Empregadas domésticas pelo mundo não tem nenhum direito trabalhista” (Infográfico)

Estratégias didáticas:

- Atividade oral coletiva de interpretação e debate. (LD)
- Debate e leitura dos textos.
- Atividade escrita de interpretação

Recursos didáticos:

- Livro Didático EJA Moderna e fotocópias.

Avaliação:

A avaliação será contínua e realizada no momento em que for solicitada a participação dos alunos no debates ou atividades. Ao final destes encontros, analisaremos se os alunos conseguiram interpretar as informações trazidas pelo texto de modo a desenvolver o senso crítico acerca do subtema abordado.

Anexos:

1. Reprodução da página do Livro didático utilizada.

UNIDADE 1 – Trabalho

Para refletir

Observe esta primeira página de um jornal. Preste atenção à manchete principal, destacada em letras maiores.

www.correiobraziliense.com.br

CORREIO BRAZILIENSE

SEMPRE ATUALIZADO • SEMPRE PREZADO

Sob pressão, PSC mantém Feliciano

Informação, manifestação e pressão contra a decisão de expulsão de Feliciano da Comissão de Direitos Humanos da Câmara.

FIGURA 7



Um concurso em que tudo é falso: da sede ao telefone

• FUGIO ANTONIO E MARINA LACERDA

Diário da Câmara de Vereadores. O Diário de Notícias tem uma sede de trabalho, de trabalho para o trabalho. Mas uma sede de trabalho, de trabalho para o trabalho. Mas uma sede de trabalho, de trabalho para o trabalho.

FIGURA 8

Brasil aprova, enfim, a segunda abolição

Proposta de emenda à Constituição que garante a empregados domésticos os mesmos direitos que os dos demais trabalhadores é aprovada pelo Senado em 2ª turna. Entre os benefícios a que farão jus estão FGTS (hoje facultativo), horas extras, adicional noturno e seguro-desemprego. Maior parte dos itens entra em vigor logo após a promulgação, prevista para a próxima terça-feira. Outros vão depender de regulamentação.

FIGURA 9



Brasília conclui o teto do Mané



Engenhão é interditado

Correio Braziliense, Brasília, 27 mar. 2013. Primeira página.

Reprodução proibida. Art. 170 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Reprodução proibida. Art. 170 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Forme um grupo com três ou quatro colegas e conversem sobre essa manchete. Procurem refletir sobre o tema que ela aborda, relacionando-o ao contexto de produção da notícia. Também discutam entre vocês as questões a seguir e, depois, apresentem suas opiniões aos demais alunos da sala.

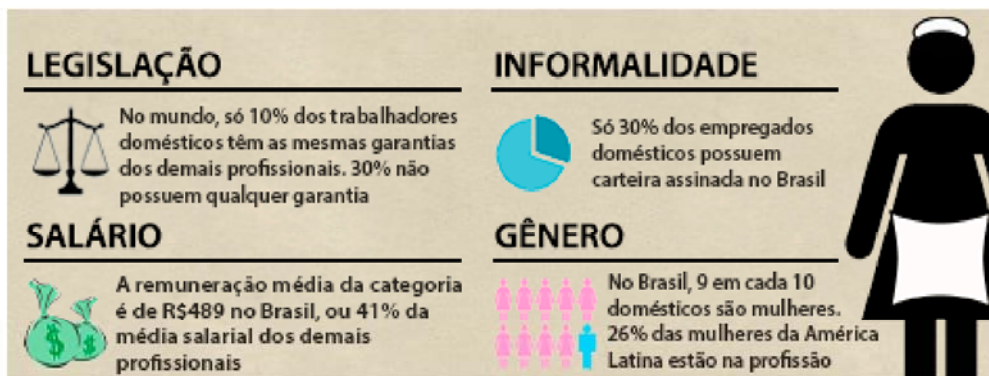
Lembrem-se de ouvir com atenção o que o colega diz e de esperar a sua vez de falar. Caso sintam necessidade, anatem no caderno a sua opinião e a dos colegas.

- 1 A manchete se refere a uma *segunda abolição*. Qual teria sido a primeira?
- 2 Essa manchete foi produzida em março de 2013, dia em que foi aprovada pelo Senado brasileiro a proposta de emenda à Constituição que garante ao empregados domésticos os mesmos direitos dos demais trabalhadores. Por que essa decisão seria comparada a uma *segunda abolição* da escravidão?
- 3 Qual é a sua opinião sobre o fato de a igualdade de direitos aos trabalhadores domésticos ter sido aprovada apenas em 2013?

2. Infográfico e atividade escrita

ESCOLA ESTADUAL SÃO SEBASTIÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA GERMANA CORREIA
TURMA: 8ª série (EJA)

ALUNO(A): _____



Cerca de 30% das empregadas domésticas do mundo não tem nenhum direito trabalhista

Fonte: <http://www.brasildefato.com.br/node/11633>, *Stefano Wroblewski*, 18/01/2013.

1. O gráfico acima foi retirado de uma notícia veiculada de um portal da internet. Das alternativas abaixo, assinale aquela que traz a manchete mais provável para esta notícia:

- A) A maioria dos trabalhadores domésticos tem suas garantias trabalhistas preservadas.
- B) Trabalho doméstico ainda é mal pago e informal no Brasil.
- C) Profissão de empregado doméstico irá acabar.
- D) Só as mulheres empregadas domésticas têm a carteira assinada.

2. O texto acima foi escrito em 2013. Na sua opinião, houve alguma mudança da realidade que ele denuncia nos dias atuais?

3. De acordo com o texto I, é só no Brasil que as empregadas domésticas têm seus direitos desrespeitados?

Professora: Germana Correia de Oliveira
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 8ª série (EJA)
Turno: Noite

PLANO DE AULA

Carga-horária: 1h30 (Aulas 7 e 8)

Objetivo:

- Ler dois textos de gêneros diferentes que abordem o tema *Trabalho*, enfocando a questão do trabalho informal e as irregularidades trabalhistas, a fim de relacioná-los à realidade em que se encontra a sociedade brasileira no tocante a esta questão na atualidade e no passado recente.

Conteúdo:

- Leitura dos textos “Trabalho informal para de cair” (Reportagem) e “Governo vai apertar fiscalização contra trabalho informal”, de Alexandro Martello (Notícia)

Estratégias didáticas:

- Debate e leitura do texto.
- Atividade escrita de interpretação

Recursos didáticos:

- Livro Didático EJA Moderna e fotocópias

Avaliação:

A avaliação será contínua e realizada no momento em que for solicitada a participação dos alunos no debates ou atividades. Ao final destes encontros, analisaremos se os alunos conseguiram interpretar as informações trazidas pelo texto de modo a desenvolver o senso crítico acerca do subtema abordado.

Anexos:

1. Reprodução das páginas do livro didático utilizadas

Trabalho informal para de cair

Pela primeira vez desde 2001, processo de inclusão social em massa estancou neste ano

Foi interrompido o processo de inclusão social em massa que proporcionou o surgimento de uma nova classe média, o acesso ao crédito e a aquisição de bens duráveis, marcas da economia brasileira na última década. Neste ano, pela primeira vez desde 2001, a informalidade no mercado de trabalho não caiu. Ficou inalterada.

Em 2012, os trabalhadores sem carteira assinada, que tradicionalmente recebem salários menores do que os formais, permaneceram praticamente com a mesma participação no PIB, de

16,9%, um avanço de apenas 0,1 ponto percentual em relação ao ano anterior, considerado uma diferença residual.

Segundo o Índice de Economia Subterrânea (IES), elaborado pelo Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas (Ibre/FGV) em parceria com o Instituto Brasileiro de Ética Concorrencial (Etco) desde 2003, a informalidade apresentava quedas de 0,7 ponto percentual a cada ano desde 2007, tendo alcançado retração de 1,2% na passagem de 2009 para 2010.

“Há um Brasil paralelo que contribui para a economia, mas por fora. Ocorre mais no universo das micro e pequenas empresas, porém, compromete o equilíbrio do ambiente de negócios”, destacou o presidente do Etco, Roberto Abdenur.

Como economia subterrânea, a pesquisa entende toda atividade não reportada ao governo, que não gera imposto, tampouco garantias trabalhistas ao empregado. “A informalidade é uma febre, um sintoma da doença, não a doença em si. Por isso, a solução não está relacionada ao endurecimento da fiscalização, à extinção da informalidade, porque o seu avesso não é a formalização. É preciso atacar as causas”, analisou o pesquisador do Ibre/FGV, responsável pela elaboração do IES, Fernando Barbosa Filho.

Retrospecto

0,7

ponto percentual é a queda que a informalidade apresentava a cada ano desde 2007, sendo que de 2009 para 2010 houve retração de 1,2%

Barreiras. A limitação do processo de retração da informalidade, segundo o economista, está diretamente relacionada a barreiras educacionais e à rigidez das leis trabalhistas, segundo Barbosa. Ele se baseia nas estatísticas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do IBGE, para concluir que o crescimento do número de empregados com carteira assinada de 10 pontos percentuais, no período de 2002 a 2011, esteve diretamente relacionado ao avanço da escolaridade da população.

“O acréscimo das 22 milhões de pessoas que se educaram, segundo a Pnad, responde por 64% dessa queda (da informalidade)”, observou Barbosa Filho, acrescentando que um avanço ainda maior do grau de instrução da população brasileira teria efeito também no setor de serviço, atualmente, o principal responsável pelo crescimento do mercado de trabalho e reconhecido por ter um grau de informalidade superior ao da indústria.

Apesar de estacionada, a economia subterrânea no Brasil ainda é inferior à dos países vizinhos, porém supera, com distância, a de países desenvolvidos, como os Estados Unidos.

2- Texto e atividade escrita de interpretação

ESCOLA ESTADUAL SÃO SEBASTIÃO

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSORA GERMANA CORREIA

TURMA: 8ª série (EJA)

ALUNO(A): _____

Governo vai apertar fiscalização contra trabalho informal

Governo estima que há 14 milhões de trabalhadores na informalidade.

Alexandro Martello Do G1, em Brasília

11/02/2015 10h40 - Atualizado em 11/02/2015

O Ministério do Trabalho informou nesta quarta-feira (11) que adotará medidas para combater a informalidade no mercado de trabalho brasileiro, que segundo estimativas oficiais atinge 14 milhões de trabalhadores, e intensificar o combate à sonegação de valores devidos ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). (...) "Mesmo que tenhamos hoje mais de 50 milhões de pessoas empregadas formalmente e isso é uma grande conquista dos últimos 12 anos, ainda temos 14 milhões de trabalhadores em situação irregular, que não têm acesso aos seus direitos básicos (...), declarou o ministro do Trabalho, Manoel Dias.

Segundo ele, os auditores fiscais do trabalho estão dando início à segunda fase do Plano Nacional de Combate à Informalidade neste ano, com o objetivo de formalizar, ao menos, 400 mil trabalhadores de maneira direta até o fim de 2015, (...) As regiões Nordeste e Sudeste, que têm os maiores índices de informalidade, devem ganhar "atenção especial", informou o governo. (...).

Disponível em:

11h38 <http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/02/governo-quer-apertar-fiscalizacao-e-arrecadar-ao-menos-r-52-bi-em-2015.html>

1. De acordo com o texto II, qual é a principal preocupação do Ministério do trabalho?
2. Segundo o texto, "trabalho informal" e "situação irregular" são expressões que remetem a mesma ideia?
3. Justifique sua resposta à questão 2, explicando esta ideia e dando exemplos do seu dia a dia.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião
Professora: Germana Correia de Oliveira
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 8ª série (EJA)
Turno: Noite

PLANO DE AULA

Carga-horária: 1h30 (Aulas 9 e 10)

Objetivo:

- Ler dois textos de gêneros diferentes que abordem o tema *Trabalho*, enfocando a questão desemprego e crise econômica atuais no Brasil, a fim de relacioná-las ao universo dos alunos.

Conteúdo:

- **Ler os textos** País fecha 2.415 vagas de emprego em fevereiro” (Notícia) e “Eles roubaram e nós perdemos o emprego” (Reportagem)

Estratégias didáticas:

- Leitura individual dos textos.
- Debate.
- Atividade oral de interpretação dos textos.

Recursos didáticos:

- Fotocópias e lousa

Avaliação:

A avaliação será contínua e realizada no momento em que for solicitada a participação dos alunos no debates ou atividades. Ao final destes encontros, analisaremos se os alunos conseguiram interpretar as informações trazidas pelo texto de modo a desenvolver o senso crítico acerca do subtema abordado.

Anexos – Textos lidos

ESCOLA ESTADUAL SÃO SEBASTIÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROF^a: GERMANA CORREIA

Leia os textos a seguir com atenção.

Texto I

PAÍS FECHA 2.415 VAGAS DE EMPREGO EM FEVEREIRO
*O DADO DO MÊS PASSADO É O PIOR PARA MESES DE FEVEREIRO
DESDE 1999*

28/04/2015 10h05 - ATUALIZADA EM: 28/04/2015 10h13

O país fechou 2.415 vagas de emprego em fevereiro deste ano, pela série sem ajuste sazonal, resultado bem pior que a geração de 260.823 em igual mês do ano passado, mas melhor que a eliminação de 81.774 postos em janeiro de 2015.

O dado do mês passado é o pior para meses de fevereiro desde 1999, quando foram fechados 78 mil postos. Os números são do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) e foram divulgados nesta quarta-feira, 18, pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

O saldo negativo ficou dentro do intervalo de estimativas coletadas pelo AE Projeções, que iam de fechamento de 23.500 vagas a abertura de 118.500 postos de emprego, e abaixo da mediana, positiva em 30.000.

O setor de serviços foi o responsável pela maior geração de vagas formais de trabalho em fevereiro, com um saldo positivo de 52.261 postos, segundo dados do Caged. A indústria de transformação gerou 2.001 vagas no mês passado.

O comércio puxou o saldo para baixo com o fechamento de 30.354 postos em fevereiro. No mês, a construção civil fechou 25.823. A agricultura, por sua vez, extinguiu 9.471 postos no mês.

Disponível em < <http://epocanegocios.globo.com/Informacao/Resultados/noticia/2015/03/pais-fecha-2415-vagas-de-emprego-em-fevereiro.html> > Acesso em 05 de junho de 2015.

Texto II

"ELES ROUBARAM E NÓS PERDEMOS O EMPREGO"
*FILA DO DESEMPREGO AUMENTA EM MACAÉ, A CAPITAL BRASILEIRA
DO PETRÓLEO*

"Eles roubaram e nós perdemos o emprego". Esta frase sobre os **corruptos** que se apropriaram de **bilhões de dólares da Petrobras** se repete como um mantra na boca dos **trabalhadores**



que procuram emprego em Macaé, a capital brasileira do petróleo.

A dimensão da crise na cidade do litoral norte do Rio de Janeiro, porto de embarque para as plataformas marítimas, é medida pela extensão da fila que se forma a cada manhã em frente à Secretaria Municipal de Trabalho, e que, às vezes, chega a dobrar duas esquinas.

Vladimilson Pereira da Silva, que trabalhava como motorista para uma empresa terceirizada pela Petrobras, aguardava diante da porta fechada da secretaria desde as cinco da madrugada. Era o primeiro da fila.

"Por causa desta crise da Petrobras, fui despedido no dia 12 de janeiro. Estou este tempo todo desempregado e sem perspectiva de novas oportunidades, como tinha antes deste escândalo, porque aqui nesta cidade tudo gira ao redor do petróleo, e enquanto a situação não se normalizar, continuo sem perspectiva", disse ele.

O motorista já cogita voltar ao Rio de Janeiro, sua cidade natal, mas a situação de empregos na capital não é tão boa, e o fato de nenhum setor igualar os suculentos salários da indústria petrolífera o desanima.



Maicon da Silva, ex-operador de guindaste em uma plataforma marítima, também em uma terceirizada, está há 15 meses em terra, sem um trabalho fixo e sem receber o seguro-desemprego faz tempo.

Apesar de ter alta qualificação, Maicon se viu obrigado a trabalhar ocasionalmente na construção, um trabalho duro e extenuante que paga cerca de R\$ 80 por dia, o que nem sempre é suficiente para pagar as contas.

"É uma questão de dignidade. De não passar aperto, chegar o fim de semana e poder sair de casa e fazer algo com minha família, com minha mulher e meus dois filhos. Estou na mão de Deus", comentou.

As empresas terceirizadas que prestam serviços para a Petrobras demitiram cerca de seis mil pessoas nos últimos seis meses por causa do final de vários contratos que não foram renovados por causa da crise da estatal e pela queda do preço do petróleo, informou o Sindicato de Trabalhadores Offshore (Sinditob).

O presidente do Sinditob, Amaro Luiz Alves da Silva, disse à Agência Efe que a sangria não acabou. A empresa Schahin porá na rua em maio outros 500

trabalhadores da área de perfuração de poços, o setor que mais demanda mão de obra.

"(O setor) está parado, e isso gerou um efeito cascata em Macaé", explicou Amaro.

Esta antiga vila de pescadores prosperou e sua população quintuplicou em três décadas por causa do petróleo, chegando a 229 mil habitantes, a maioria dedicada direta ou indiretamente ao setor petrolífero.

As empresas de helicópteros, que levam os trabalhadores até as plataformas no Atlântico, despediram 136 pilotos desde julho porque as petrolíferas cancelaram ou adiaram novos contratos à espera do desenrolar das investigações.

Do mesmo modo, os hotéis operam com metade da capacidade, e a demanda do setor gastronômico caiu entre 30% e 40%, segundo cálculos da prefeitura.

A construção civil foi um dos setores mais atingidos: entre fevereiro e março, 681 trabalhadores fixos foram demitidos, e por toda Macaé é fácil encontrar edifícios com andaimes abandonados ou com obras em ritmo muito lento.

As finanças da prefeitura estão em uma situação "muito delicada", causada pela drástica redução da receita dos royalties do petróleo, consequência direta da queda do preço do barril no mercado internacional, disse o secretário de Desenvolvimento Econômico da cidade, Vandrê Guimarães.

Os royalties petrolíferos forneciam aos cofres de Macaé cerca de R\$ 40 milhões por mês. Em fevereiro, esse número caiu para R\$ 22 milhões. Em consequência, a prefeitura teve que cortar as despesas não prioritárias em 20% e só salvou da tesoura os setores de educação, saúde e obras públicas.

A crise não é mais grave porque as plataformas em operação da Petrobras continuam a bombear com capacidade máxima, inclusive com recordes de produção.

Segundo o sindicato Sindipetro, na empresa houve um leve aumento das demissões, explicáveis por fatores "sazonais", embora todo novo investimento - exatamente o que desencadeou o desenvolvimento de Macaé - esteja paralisado.

A Petrobras divulgará até junho seu plano de negócios para os próximos cinco anos, que contemplará grandes cortes em novos investimentos, e os trabalhadores de Macaé aguardam impacientes por essa definição, porque o documento projetará as perspectivas de emprego da cidade.

Disponível em < <http://epocanegocios.globo.com/Informacao/Dilemas/noticia/2015/05/eles-roubaram-e-nos-perdemos-o-emprego.html> > Acesso em 05 de junho de 2015.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião
Professora: Germana Correia de Oliveira
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 8ª série (EJA)
Turno: Noite

PLANO DE AULA

Carga-horária: 1h30 (Aulas 11 e 12)

Objetivo:

- Retomar as leituras feitas acerca do tema *Trabalho* e ressignificá-las salientando a importância da construção da leitura crítica que promove a interação na interpretação de vários textos de gêneros textuais diferentes.

Conteúdo:

- Leitura dos textos das aulas anteriores

Estratégias didáticas:

- Debate e releitura dos textos.
- Produção de esquema de leituras.
- Socialização dos esquemas de leituras produzidos pelos alunos

Recursos didáticos:

- Fotocópias e folhas de papel.

Avaliação:

A avaliação será contínua e realizada no momento em que for solicitada a participação dos alunos no debates ou atividades. Ao final destes encontros, analisaremos se os alunos conseguiram interpretar as informações trazidas pelos textos de modo a estabelecer a relação entre eles e sistematizar as suas principais ideias.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião
Professora: Germana Correia de Oliveira
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 8ª série (EJA)
Turno: Noite

PLANO DE AULA

Carga-horária: 1h30 (Aulas 13 e14)

Objetivo:

- Analisar da crítica social presente na letra da música sobre a temática *Trabalho* e sua relação com o cotidiano dos alunos.

Conteúdo:

- Ler o texto “Trabalhador” (Letra de música)

Estratégias didáticas:

- Exibição do clipe da música
- Leitura da letra da música, debate e atividade escrita de interpretação.

Recursos didáticos:

- Datashow, notebook, caixa acústica e fotocópias

Avaliação:

A avaliação será contínua e realizada no momento em que for solicitada a participação dos alunos nos debates e atividades sobre o clipe da música.

Anexo – Letra da música “Trabalhador” e atividade escrita de interpretação

ESCOLA ESTADUAL SÃO SEBASTIÃO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA.
PROF: GERMANA CORREIA
ALUNO(A): _____

Leia a letra da música a seguir com atenção:

Trabalhador

Seu Jorge

Compositor: Seu Jorge

Está na luta, no corre-corre, no dia-a-dia
Marmita é fria mas se precisa ir trabalhar
Essa rotina em toda firma começa às sete da manhã
Patrão reclama e manda embora quem atrasar

Trabalhador...
 Trabalhador brasileiro
 Dentista, frentista, polícia, bombeiro
 Trabalhador brasileiro
 Tem gari por aí que é formado engenheiro
 Trabalhador brasileiro
 Trabalhador...

E sem dinheiro vai dar um jeito
 Vai pro serviço
 É compromisso, vai ter problema se ele faltar
 Salário é pouco não dá pra nada
 Desempregado também não dá
 E desse jeito a vida segue sem melhorar

Trabalhador...
 Trabalhador brasileiro
 Garçom, garçõnete, jurista, pedreiro
 Trabalhador brasileiro
 Trabalha igual burro e não ganha dinheiro
 Trabalhador brasileiro
 Trabalhador...

Disponível em < <http://www.vagalume.com.br/seu-jorge/trabalhador.html#ixzz3dG1YGXuK>

Atividade

1. Quem é o compositor desta canção? Você o conhece? Se sim, comente.
2. . A quem o autor se refere quando diz “Está na luta, no corre-corre, no dia-a-dia”?
3. Qual(is) a(s) crítica(s) do compositor em relação ao trabalhador brasileiro nesta música?
4. Estas críticas correspondem à realidade? Por quê?
5. O que o compositor quis dizer quando afirmou “Tem gari por aí que é formado engenheiro”?
6. Os versos, “Salário é pouco não dá pra nada/Desempregado também não dá” nos fazem lembrar qual dos ditados populares a seguir?
 - () Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.
 - () Ruim com ele, pior sem ele.
 - () Em casa de ferreiro, o espeto é de pau.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião
Professora: Germana Correia de Oliveira
Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 8ª série (EJA)
Turno: Noite

PLANO DE AULA

Carga-horária: 1h30 (Aulas 15 e 16)

Objetivo:

- Refletir acerca dos eventos de leitura vivenciados por alunos e professora nas últimas 14 aulas: a leitura dos dez textos, a abordagem do tema gerador *Trabalho* e os gêneros textuais lidos.

Conteúdo:

- Reflexão crítica acerca das experiências de leitura vivenciadas na sequência didática.

Estratégias didáticas:

- Debate
- Preenchimento de questionário

Recursos didáticos:

- Fotocópias

Avaliação:

A avaliação será contínua e realizada no momento em que for solicitada a participação dos alunos no debate e preenchimento dos questionários acerca das suas próprias práticas enquanto aprendizes e, sobretudo, leitores

Anexo 6 – Questionário 3

ESCOLA ESTADUAL SÃO SEBASTIÃO

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA.

PROF: GERMANA CORREIA

ALUNO(A): _____ TURMA: _____

No início deste bimestre, após discutirmos sobre a importância da leitura para a nossa vida, decidimos trabalhar com o tema “O mundo do trabalho”, o qual serviu de eixo para a realização de diversas leituras que realizamos em nossas aulas, sempre acompanhadas de debates e atividades de interpretação.

Ao todo, fizemos a leitura mais de 10 textos de diferentes gêneros textuais, dos quais os principais estão listados a seguir:

- “A importância do trabalho”, autor desconhecido (<http://correa54.blogspot.com.br/>) - Texto de opinião
- “Brincando de Governo”, de Quino - Charge
- “Por que a empregada sumiu?”, de Marcos Coronato e Marcelo Moura - Reportagem
- “ Brasil aprova, enfim, a segunda abolição”, do Correio Braziliense - Manchete
- “Empregadas domésticas pelo mundo não tem nenhum direito trabalhista”, de Stefano Wroblewski - Infográfico
- “Governo vai apertar fiscalização contra trabalho formal”, de Alexandro Martello - Notícia
- “Trabalho informal para de cair”, de Fernanda Nunes - Reportagem
- “ País fecha 2.415 vagas de emprego em fevereiro”, por Agência Estado - Notícia
- “ Eles roubaram e nós perdemos o emprego”, por Agência EFE - Reportagem
- Trabalhador , de Seu Jorge - Letra de música

1. Após estas aulas dedicadas à leitura acerca de um tema bastante relevante no dias de hoje, o que mudou no seu modo de lidar com a leitura e interpretação dos textos?
2. Você achava que fosse capaz de ler tantos textos em um período tão curto?
3. Você achou difícil ler alguns destes textos? Quais deles?
4. Qual deles foi mais interessante para você? Justifique
5. Ao observar a lista de textos lidos, você percebeu a dimensão da quantidade de textos, mas estas leituras tiveram “qualidade” ?
6. Você se considera mais seguro para falar sobre o tema abordado após essas aulas?
7. Em caso positivo, qual o papel da leitura nesta conquista?
8. Qual a importância você observa na realização de uma sequência de aulas de leitura como estas para a sua formação enquanto leitor?

Anexo 7 – Termos de autorização da pesquisa



DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa:

ENSINO DE LEITURA E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Eu, **Edilma de Lucena Catanduba**, professora do Curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, portador(a) do RG 554487394-15 declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Guarabira, 09 de março de 2015.

Edilma de Lucena Catanduba

**Pesquisador Responsável
Orientador**

Geumana Correia de Oliveira

Orientando



**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM CUMPRIR
OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS**

Pesquisa:

**ENSINO DE LEITURA E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Eu, **Edilma de Lucena Catanduba**, professora do Curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, portador(a) do CPF 554487394-15 comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Guarabira, 09 de março de 2015.



**Assinatura do(a) Pesquisador responsável
Orientador(a)**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa **ENSINO DE LEITURA E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

- Esta pesquisa que visa contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem da leitura na Educação de Jovens e Adultos.
- Ao voluntário só caberá a autorização para **participar das ações pedagógicas previstas no projeto** e não haverá nenhum risco ou desconforto.
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial.
- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) **33333747**.
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Campina Grande, 09 de março de 2015.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Participante



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE (menores de 18 anos)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do _____ de _____ anos na Pesquisa **ENSINO DE LEITURA E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

- Esta pesquisa que visa contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem da leitura na Educação de Jovens e Adultos.
- Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que **participe das ações pedagógicas previstas no projeto** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial.
- O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) **33333747**
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Campina Grande, 09 de março de 2015.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do responsável pelo Participante

Assinatura do responsável pelo Participante



ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO SÃO
SEBASTIÃO
CAMPINA GRANDE – PB.
DECRETO 11.257 DE 23/02/1995.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado **ENSINO DE LEITURA E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** desenvolvida pela aluna GERMANA CORREIA DE OLIVEIRA do Curso de MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS), da UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA, sob a orientação da professora EDILMA DE LUCENA CATANDUBA.

Campina Grande, 09 de maio de 2015.

Josenildo Silva Marinho
Gestor Escolar
Aut. Nº 1811

GESTOR ESCOLAR

Assinatura e carimbo do (a) gestor(a) escolar