

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA JOSÉ GOMES CAVALCANTE

**PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA VIDA
PARA A ESCOLA E DA ESCOLA PARA VIDA**

**Recife
2017**

MARIA JOSÉ GOMES CAVALCANTE

**PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA VIDA
PARA A ESCOLA E DA ESCOLA PARA VIDA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Eliana Borges Correia de Albuquerque

Recife

2017

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

C376p Cavalcante, Maria José Gomes.
Práticas de leitura na educação de jovens e adultos: da vida para a escola e da escola para vida / Maria José Gomes Cavalcante. ó Recife, 2017.
287 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Eliana Borges Correia de Albuquerque.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.
Inclui Referências.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Leitura. 3. Letramento.
4. UFPE - Pós-graduação. I. Albuquerque, Eliana Borges Correia de. II. Título.

372 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2018-33)

MARIA JOSÉ GOMES CAVALCANTE

**PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA VIDA
PARA ESCOLA E DA ESCOLA PARA VIDA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Educação e Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliana Borges Correia de Albuquerque

Aprovada em: 28/11/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Eliana Borges Correia de Albuquerque (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Alves da Silva Frade (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Dayse Cabral De Moura (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Andréa Tereza Brito Ferreira (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Dedico essa tese para minha amada mamãe, **Conceição de Maria Jesus Seguins Gomes**. Seu exemplo de força e fé em Deus, seus ensinamentos, sua presença, suas orações, suas palavras de incentivo tem sido a minha grande inspiração para prosseguir na caminhada da vida. Não tenho palavras para agradecer tão grande amor e dedicação. Eu te amo, mamãe!

AGRADECIMENTOS

São tantas pessoas que tenho a agradecer, pois sou uma pessoa privilegiada por ter duas famílias e muitos amigos e amigas, que me apoiaram durante estes quatro anos de doutorado.

A Deus, meu melhor amigo, por me concedeu a vida e a sabedoria. “Porque Dele e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele Eternamente. Amém” (Romanos 11:36)

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Eliana Borges Correia de Albuquerque, pela competência nas orientações e o incentivo nos momentos difíceis desta trajetória. Antes mesmo de ser sua orientanda já ouvia falar de sua competência na pesquisa e com este trabalho, tive a oportunidade de aprender muito com suas orientações. Muito obrigada!

Aos meus pais, especialmente, pelas orações durante o culto doméstico e pelas palavras de fé e incentivo nas horas do desânimo! São insuficientes as palavras para expressar a minha gratidão a vocês. Amo vocês!

Ao meu esposo, pela paciência em me ouvir durante estes quatro anos falando de letramento, alfabetização, EJA... Pelo amor nas poucas palavras, mas nos muitos atos. Amo você!

Às minhas irmãs, irmãos, sobrinhos e sobrinhas, pelas orações, pelas palavras de apoio e fé, por me fazerem sentir alguém amada e especial. Muito obrigada!

À minha irmã Etier, especialmente, pelo amor demonstrado nas orações, nas palavras e trabalhos que realizou para mim para que esta tese se concretizasse. Muito obrigada, minha amada irmã!

À minha grande família Cavalcante, pelas orações e pela torcida.

À Sirlene (minha Miga), por ser minha grande incentivadora para fazer o doutorado, por ser uma presença constante ao longo destes quatro anos. Como falamos, não somos irmãs biológicas, porque não teria mãe que nos aguentasse, mas Deus nos tornou irmãs de coração. Louvo a Deus por sua vida!!

À Fabiana (Fabi), encontrar você neste doutorado foi um presente de Deus! Para além das teorias, aprendemos como construir uma linda amizade e que, mesmo fazendo doutorado, a vida não pára. Obrigada por tudo, amiga! Valeu!

À Viviane (Vivi), encontrar você neste doutorado foi também presente de Deus! Sua sinceridade e humildade me fizeram perceber que tinha encontrado uma amiga. Muito obrigada pelas palavras de incentivo e apoio, Valeu, amiga, obrigada!

Às professoras Andréa Brito e Dayse Moura, pela leitura desse trabalho e pelas contribuições na ocasião da qualificação do mesmo.

Aos professores Artur Morais e Isabel Frade pela leitura e as contribuições dadas.

Aos professores da Pós-Graduação, pelas experiências e pelo conhecimento compartilhado durante todo curso.

Aos colegas da Pós-graduação que durante esses quatro anos, tivemos oportunidade de compartilhar conhecimentos e tornar esta caminhada menos difícil.

Às professoras e alunos das escolas investigadas, que se propuseram a compartilhar seu tempo e seu conhecimento comigo e que tanto contribuíram na realização deste trabalho. Cada palavra de incentivo, cada sorriso estão guardados na memória. Meu muito obrigada!

Aos Pastores Jan Marke e Wallace, irmãos e irmãs da Quarta Igreja Presbiteriana de Garanhuns (especialmente, aqueles que constituem minha célula de comunhão e oração) muito obrigada pelo apoio nas palavras e nas orações.

À Secretaria de Educação de Garanhuns pelo apoio.

À Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Enfim a todos que de alguma maneira contribuíram e participaram de minha jornada, quero agradecer dividindo este momento especial de minha vida.

Muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho pretendeu investigar as práticas de ensino da leitura de professoras que lecionavam em turmas da II Fase da Educação de Jovens e Adultos e as possíveis relações existentes ensino promovido pelas mesmas e as práticas de leitura vivenciadas por seus alunos no cotidiano. Nessa perspectiva, buscamos: identificar as concepções de leitura que possuem as professoras investigadas e as relações dessas com as práticas de ensino da leitura propostas em sala de aula; observar a construção das práticas de ensino da leitura no cotidiano de sala de aula; identificar, na rotina das docentes, os gêneros textuais e as atividades propostos e objetivos de ensino para os mesmos. E, ainda, buscamos identificar as práticas de leitura que os alunos vivenciam em contextos extraescolares e as relações que estes conseguiam estabelecer entre as práticas de leitura vivenciadas em contextos escolares e extraescolares. Participaram do estudo duas professoras que lecionavam em escolas distintas da rede pública de ensino do município de Garanhuns (PE). Um grupo de 19 jovens e adultos, alunos das docentes, também compôs a nossa amostragem. Adotamos uma abordagem metodológica qualitativa de cunho etnográfico e para coleta de dados fizemos uso dos seguintes procedimentos: realizamos em média 15 observações em cada sala de aula das docentes; realizamos entrevistas com as mesmas e com o grupo de alunos. Os dados evidenciaram que na sala de aula, a leitura era realizada com vários propósitos e que, embora as duas professoras tivessem objetivos semelhantes para o ensino da mesma - levar os seus alunos a se tornarem leitores proficientes – elas optaram por diferentes caminhos metodológicos: uma realizou eventos de letramento mais focados na transmissão de conhecimentos e a leitura se constituía o meio para este ensino e, ao trabalhar a compreensão leitora, ela focalizava, principalmente, os aspectos linguísticos dos textos; a outra realizou eventos de letramentos que estavam “mais próximos” da prática social da leitura, uma vez que nestes era promovido o contato e o estudo de diferentes gêneros textuais, o trabalho efetivo com estratégias de leitura e, principalmente, a experiência dos alunos era considerada no processo de construção da compreensão dos textos trabalhados. A partir dos resultados, percebemos que, mesmo tendo ocorrido alguns avanços no trabalho da leitura desenvolvido na sala de aula no sentido de abordá-la no contexto das práticas sociais, as aproximações entre as práticas de leitura escolares e as não-escolares ainda se mostram de alguma forma tímida em razão da tensão existente entre elas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino da leitura. Eventos de letramento. Práticas de leitura escolares e extraescolares.

ABSTRACT

The present work aimed to investigate the teaching practices of reading from teachers who taught in classes of the II Phase in Education of Young and Adults and the possible existing teaching relationships promoted by them and the reading practices experienced by their students in daily life. From this perspective, we seek to: identify the conceptions of reading that the investigated teachers have and their relationships with the teaching practices of reading proposed in the classroom; observe the construction of reading teaching practices in the daily classroom; identify, in the routine of teachers, the textual genres and proposed activities as well as teaching objectives for them. And, we also sought to identify the reading practices that students experience in extracurricular contexts and the relationships they were able to establish between reading practices experienced in school and out-of-school contexts. In this study participated two teachers who taught in different schools of the public school of the municipality of Garanhuns (PE). A group of 19 young people and adults, students of these teachers, also composed our sample. We adopted a qualitative methodological approach of ethnographic nature and for data collection we used the following procedures: we performed on average 15 observations in each classroom of the teachers; we realized interviews with them and also with the group of students. The data showed that in the classroom reading was carried out for various purposes and that although the two teachers had similar objectives for teaching it - to get their students to become proficient readers - they chose different methodological paths: one held literacy events more focused on the transmission of knowledge and the reading was the means to this school and to work reading comprehension, she focused mainly linguistic aspects of the texts; the other carried out literacy events that were "closer" to the social practice of reading, since in these were promoted the contact and study of different textual genres, the effective work with reading strategies and especially the students' experience was considered in the process of constructing the understanding of the texts worked. From the results, we noticed that, although there have been some advances in the work of reading developed in the classroom in order to approach it in the context of social practices, the approximations between reading and non-school reading practices are still shown somehow timid because of the existing tension between them.

Keywords: Youth and Adult Education. Teaching reading; Literacy events. School and out-of-school reading practices.

RESUME

La présente recherche visait à étudier les pratiques éducatives de la lecture des professeures qui ont enseigné les cours dans la phase II de l'éducation des jeunes et adultes et les relations possibles entre l'éducation promu pour eux et les pratiques de lecture vécues par leurs élèves dans la vie quotidienne. Dans cette perspective, nous cherchons à: identifier les conceptions de la lecture qui ont les enseignants étudiés et leurs relations avec les pratiques pédagogiques de lecture proposées dans la classe; observer la construction des pratiques pédagogiques de lecture dans la classe quotidienne; identifier, dans la routine des enseignants, les genres textuels et les activités proposées et les objectifs d'enseignement pour eux. Et pourtant, nous cherchons à identifier les pratiques de lecture que les élèves l'expérience dans des contextes extrascolaires et les relations qu'ils pourraient établir entre les pratiques de lecture vécues dans des contextes scolaires et extrascolaires. Les participants de cette étude étaient deux professeures qui ont enseigné dans différentes écoles de l'école publique de la municipalité de Garanhuns (PE). Un groupe de 19 jeunes et adultes, étudiants de ces enseignants, a également composé notre échantillon. Nous avons adopté une approche méthodologique qualitative de nature ethnographique et pour la collecte de données, nous avons utilisé les procédures suivantes: nous avons effectué en moyenne 15 observations dans chaque classe des enseignants; nous les avons interviewés et aussi le groupe d'étudiants. Les données ont montré que, dans la classe, la lecture a été effectuée à diverses fins et cependant que les deux enseignants avaient des objectifs similaires pour l'enseigner - pour amener leurs élèves à devenir des lecteurs compétents - ils ont choisi différents chemins méthodologiques: l'une, a réalisée des événements d'alphabétisation axés davantage sur la transmission de la connaissance et de la lecture que ont été le moyen pour cet enseignement et, en travaillant dans la compréhension de la lecture, elle s'est concentré principalement sur les aspects linguistiques des textes; l'autre a mené des événements d'alphabétisation qui étaient «plus proches» de la pratique sociale de la lecture, une fois que il s'agissait de promouvoir le contact et l'étude de différents genres textuels, le travail efficace avec les stratégies de lecture et surtout l'expérience des étudiants, étaient considéré dans la construction de la compréhension des textes traités. À partir des résultats, nous avons remarqué que, bien qu'il y ait eu des progrès dans le travail de lecture développé dans la classe afin de l'aborder dans le contexte des pratiques sociales, les

approximations entre la lecture et les pratiques de lecture non scolaire montrent toujours en quelque sorte timides en raison de la tension existante entre eux.

Mots clés : Éducation des jeunes et des adultes. Enseignement de la lecture. Événements d'alphabétisation. Lecture scolaire et pratiques de lecture extra-scolaire.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Texto informativo “Tesouro jogado fora”	129
Figura 02 - Texto publicitário “Sopateen Maggi”	139
Figura 03 - Texto publicitário da Campanha contra dengue.....	140
Figura 04 - Texto publicitário “Horta Elite”	140
Figura 05 - Texto publicitário “Axe Compact”	141
Figura 06 - Texto publicitário “Coca cola”	141
Figura 07 - Texto publicitário “Doril”	142
Figura 08 - Texto publicitário “Leite Moça”	142
Figura 09 - Produção de textos publicitários dos alunos	143
Figura 10 - Texto didático de Ciências.....	155
Figura 11 - Atividade de Ciências.....	157
Figura 12 - Atividade sobre SEA.....	168
Figura 13 - Atividade sobre SEA.....	168
Figura 14 - Atividade sobre SEA	170
Figura 15 - Carta	220
Figura 16 - Texto “Felpo Filva”	223
Figura 17 - Texto didático sobre a estrutura do gênero carta.....	225
Figura 18 - Atividade sobre comunicação escrita atual.....	226
Figura 19 - Atividade sobre a estrutura do gênero carta.....	227
Figura 20 - Atividade de compreensão de texto.....	228
Figura 21 - Atividade sobre preenchimento de envelope.....	230
Figura 22 - Texto didático de Matemática.....	238
Figura 23 - Atividade de resolução de problemas.....	240
Figura 24 - Texto didático de Língua Portuguesa.....	245
Figura 25 - Atividade de análise linguística.....	247
Figura 26 - Atividade de análise linguística.....	258
Figura 27 - Atividade de análise linguística.....	260

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Quantidade de aulas observadas nas turmas das professoras.....	78
Quadro 02 - Caracterização geral das professoras da pesquisa.....	85
Quadro 03 - Perfil dos alunos da Professora Selma.....	103
Quadro 04 - Para que aprender ler e escrever? As expectativas dos alunos da Professora Selma em relação à escola.....	111
Quadro 05 - Práticas de leitura em contextos extraescolares dos alunos da professora Selma: gêneros textuais lidos, finalidades, situação e suporte do texto.....	116
Quadro 06 - Eventos de letramento das 15 aulas observadas – Professora Selma.....	123
Quadro 07 - Textos trabalhados nas cinco aulas em que presenciamos o evento “Ler/caracterizar diferentes gêneros textuais”	126
Quadro 08 - Ações realizadas no evento de leitura de texto informativo.....	129
Quadro 09 - Ações realizadas no evento de leitura de texto publicitário.....	136
Quadro 10 - Textos trabalhados nas sete aulas em que presenciamos o evento “Ler para ensinar/aprender um conteúdo”	146
Quadro 11 - Ações realizadas no evento de leitura de texto didático de Matemática.....	148
Quadro 12 - Ações realizadas no evento de leitura de texto didático de Ciências.....	155
Quadro 13 - Atividades trabalhados nas oito aulas em que presenciamos o evento “Ler/realizar atividade para retomada de conteúdo”	161
Quadro 14 - Ações realizadas no evento de leitura de atividade sobre medida de peso.....	162
Quadro 15 - Ações realizadas no evento de leitura de atividade sobre SEA.....	167
Quadro 16 - Impressões dos alunos em relação às atividades de leitura propostas por Selma.....	175
Quadro 17 - Perfil dos alunos da Professora Ana.....	184
Quadro 18 - Para que aprender ler e escrever? As expectativas dos alunos da Professora Ana em relação à escola.....	194

Quadro 19 - Práticas de leitura em contextos extraescolares dos alunos da professora Ana: gêneros textuais lidos, finalidades, situação e suporte do texto.....	198
Quadro 20 - Eventos de letramento das 16 aulas observadas – Professora Ana.....	205
Quadro 21 - Ações realizadas no evento de leitura de texto bíblico	212
Quadro 22 - Ações realizadas no evento de leitura de texto de autoajuda	214
Quadro 23 - Textos trabalhados nas onze aulas em que presenciamos o evento “Ler/explorar diferentes gêneros textuais.....	217
Quadro 24 - Ações realizadas no evento de leitura de carta.....	218
Quadro 25 - Ações realizadas no evento de leitura de carta social.....	222
Quadro 26 - Ações realizadas no evento de leitura de poema	232
Quadro 27 - Textos trabalhados nas oito aulas em que foi proposto o evento “Ler para ensinar/aprender um conteúdo”	236
Quadro 28 - Ações realizadas no evento de leitura de texto didático/ Matemática.....	238
Quadro 29 - Ações realizadas no evento de leitura de texto didático/Língua Portuguesa	244
Quadro 30 - Atividades propostas nas seis aulas em que presenciamos o evento “Ler/realizar atividades para retomada de conteúdo.....	252
Quadro 31 - Ações realizadas no evento de leitura de atividade/História e Geografia.....	253
Quadro 32 - Ações realizadas no evento de leitura de atividade/Língua Portuguesa	257
Quadro 33 - Impressões dos alunos em relação às atividades de leitura propostas por Ana	263

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Tipos de eventos de eventos de letramento observados nas 15 aulas observadas da Professora Selma.....	125
Tabela 02 - Tipos de eventos de eventos de letramento observados nas 16 aulas observadas da Professora Ana	210

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA NA EJA: DA VIDA PARA A ESCOLA	26
2.1	TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	28
2.1.1	Alunos da EJA: Identidades e singularidades	34
2.2.	LETRAMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	41
2.2.1	New Literacy Studies: uma perspectiva histórica e conceitual	48
2.2.2	Letramento na Educação de Jovens e Adultos	58
2.3	O ENSINO DA LEITURA NA EJA: PARA ALÉM DA SALA DE AULA.....	64
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O CAMINHO PECORRIDO EM BUSCA DA RESPOSTA	72
3.1	ABORDAGEM QUALITATIVA DA PESQUISA.....	73
3.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	74
3.3	CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DAS PROFESSORAS E ALUNOS PARA PARTICIPAREM DA PESQUISA.....	83
3.4	APRESENTANDO OS PARTICIPANTES.....	84
3.4.1	As professoras	84
3.4.2	Os alunos	91
3.5	APRESENTANDO O CAMPO DA PESQUISA.....	93
3.6	ANÁLISE DOS DADOS.....	97
4	PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA NA EJA: DA SALA DE AULA PARA VIDA. O QUE REVELA O RESULTADO DA PESQUISA?	100
4.1	AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA DE PROFESSORA SELMA E AS PRÁTICAS EXTRAESCOLARES DE SEUS ALUNOS.....	101
4.1.1	Os alunos da Professora Selma: Quem eram? Quais suas expectativas? Quais suas práticas de leitura fora da escola?	101
4.1.2	Práticas de ensino da leitura da Professora Selma: os eventos de Letramento escolar	121
4.1.2.1	Eventos de letramentos: a fabricação da prática de ensino da leitura da Professora Selma.....	123
4.1.3.	A relação entre as práticas de leitura propostas na sala de aula e as	

	vivenciadas em contextos extraescolares: o que pensam os alunos de Professora Selma.....	173
4.2	AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA DE PROFESSORA ANA E AS PRÁTICAS EXTRAESCOLARES DE SEUS ALUNOS.....	182
4.2.1	Os alunos da Professora Ana: Quem eram? Quais suas expectativas? Quais suas práticas de leitura fora da escola?.....	183
4.2.2	Práticas de ensino da leitura da Professora Ana: os eventos de letramento escolar.....	204
4.2.2.1	Eventos de letramentos: a fabricação da prática de ensino da leitura da Professora Ana.....	205
4.2.3.	A relação entre as práticas de leitura propostas na sala de aula e as vivenciadas em contextos extraescolares: o que pensam os alunos de Professora Ana.....	262
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	270
	REFERÊNCIAS.....	279

1 INTRODUÇÃO

As nossas motivações para a realização deste estudo estão relacionadas à nossa experiência como educadora, como também às mudanças teóricas que vem ocorrendo no campo da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) e no campo da Linguagem, nas últimas décadas. Para iniciarmos a apresentação dessas motivações se faz necessário fazer uma breve retrospectiva de nossa trajetória profissional, pois é nela que se originou nosso primeiro interesse pela pesquisa na EJA.

Começamos como educadora de uma turma da EJA, na década de 1980, em uma escola estadual de um bairro populoso da periferia de Recife. A convivência diária com os alunos e as socializações de experiências e de conhecimentos com as colegas da escola, ao longo de quase 15 anos, despertou-nos uma curiosidade sobre os modos de viver e de aprender daqueles jovens e adultos.

Muitas vezes, nos indagamos o porquê de permanecer ensinando alunos tão “desinteressados” (em função da alta evasão dos mesmos da escola), em condições tão precárias de trabalho - discurso este bastante comum entre os educadores da EJA nesta época; mas ao mesmo tempo havia o desejo de continuar e desenvolver um trabalho melhor com os mesmos, que viviam numa situação de exclusão social extrema.

E foi esta curiosidade e este desejo que nos fizeram trilhar com novos caminhos acadêmicos: cursamos Pedagogia e, em seguida, a especialização em Fundamentos da EJA, na qual desenvolvemos nossa primeira pesquisa sobre a relação entre os conhecimentos prévios dos alunos da EJA e os conhecimentos escolares. Foi neste momento que descobrimos a importância da pesquisa como meio para desenvolver uma ação reflexiva sobre a nossa própria prática docente e sobre a aprendizagem dos alunos, e também como meio para contribuir para possíveis mudanças no campo da EJA. Descobrimos, como afirma Freire (1996, p. 29), que ensinar exige pesquisa, pois

Enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade.

Mais tarde passamos a exercer a função de educador de apoio em uma outra escola estadual, na qual também havia turmas da EJA. Este novo fazer nos trouxe o desejo de ingressar no mestrado e realizar uma nova pesquisa na EJA. E, assim, mais uma vez, buscamos aprofundar os nossos conhecimentos sobre os modos de ser, pensar e aprender dos alunos da EJA, realizando um estudo no campo da educação matemática.

Hoje, como pesquisadora e professora da disciplina “Educação de Jovens e Adultos” de uma instituição de ensino superior, com a mesma curiosidade epistemológica que nos motivou ao longo de toda nossa trajetória profissional e acadêmica, lançamo-nos em um novo desafio que é desenvolver outra pesquisa, desta vez envolvendo os seguintes campos: Linguagem e EJA.

Nossa opção pelo campo da Linguagem se origina, em primeiro lugar, em nossa própria experiência como professora de turmas do primeiro segmento da EJA e sermos cientes de que a maioria dos jovens e adultos regressam à escola por reconhecer a necessidade de se apropriar da leitura e da escrita para se inserir em determinadas práticas sociais que requerem o uso de tais habilidades. Estes jovens e adultos desejam aprender a ler e a escrever para tirar carteira de motorista, para realizar a leitura da Bíblia, para ingressar no mercado formal de trabalho, para concluir um curso superior; são inúmeras as expectativas que trazem esses alunos de volta à escola e eles acreditam que, de alguma forma, esta instituição irá contribuir para alcançarem seus objetivos (AMORIM, 2009; PERREIRA, 2013)

Em segundo lugar, nossa opção está relacionada à constatação de que são muitas as pesquisas no campo da Linguagem que vêm sendo desenvolvidas no Brasil focando as concepções e práticas de ensino de professores, no que diz respeito ao trabalho com os eixos didáticos que compõem o ensino da língua materna, porém a maioria destas encontra-se voltadas para a educação de crianças, o que faz do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita em turmas da EJA um campo ainda vasto a ser pesquisado, principalmente no que diz respeito à associação entre alfabetização e letramento.

Neste sentido, conforme Soares (2010), temos avaliado muito e pesquisado pouco sobre os baixos níveis de alfabetização e letramento da

população jovem e adulta. E, ainda, de acordo com a referida autora (op. cit., p. 63),

(...) não temos desenvolvido pesquisas que identifiquem e busquem compreender as práticas de leitura e escrita (o letramento) presente na escola – as práticas *escolares* – em suas relações com as práticas *sociais* de leitura e escrita para além das paredes da escola (...)

Para compreendermos melhor a afirmação de Soares sobre a necessidade de pesquisas entre as práticas de leitura (e escrita) escolares e extraescolares, se faz necessário explicar que mais especificamente a partir de meados da década de 1980, surgiu no Brasil a discussão sobre um fenômeno denominado de “letramento”. Seu surgimento está relacionado à constatação de que o uso social da leitura e da escrita não decorre naturalmente da aquisição dessas habilidades; assim uma pessoa alfabetizada pode não ter a competência para usar a leitura e a escrita, ou seja, para envolver-se com as práticas sociais da leitura e da escrita como, por exemplo, ler jornais, revistas e/ou escrever um ofício, uma carta. (SOARES, 2003, 2006).

Soares (2006) explica que este fenômeno ganha visibilidade quando em uma sociedade está minimamente resolvido o problema do analfabetismo, bem como quando o fluxo de informações veiculadas pelos meios de comunicação tornou-se intenso e acelerado, requerendo do indivíduo o desenvolvimento de inúmeras habilidades para fazer uso da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais.

Neste contexto, o desafio colocado à escola é o de propiciar a inserção dos sujeitos no mundo da escrita; daí a necessidade das práticas de ensino da leitura e escrita enfatizarem também seus usos. É, pois, nesta perspectiva que Soares (2010) afirma a necessidade de realização de pesquisas que busquem investigar as relações entre as práticas de letramento escolar e as práticas de letramento vivenciadas em contextos não escolares.

A nossa opção pelo campo da Linguagem está relacionada, ainda, às mudanças que ocorreram no tocante à maneira de compreender os processos de aquisição/construção do conhecimento e da linguagem no indivíduo, advindas da divulgação de resultados de estudos e pesquisas entre os educadores brasileiros sobre o aprendizado da escrita com bases, principalmente, na Linguística e na Psicologia. Novas perspectivas no ensino-aprendizagem da

leitura passaram a ser discutidas e modificadas. Percebeu-se que é preciso pensar a leitura não como códigos a serem decifrados, mas como um objeto de conhecimento a ser construído, que requer do indivíduo o engajamento e a mobilização de vários conhecimentos (KLEIMAN, 1999; ORLANDI, 2001 e TERZI, 2006), como “(...) atividades inteligentes, em que a percepção é orientada pela busca dos significados” (BRASIL, 2001, p.31). Percebeu-se, ainda, que é preciso fazer a leitura funcionar como interação, como interlocução na sala de aula, como um processo de interação entre o leitor e o autor, mediado pelo texto, experienciando, desse modo, a linguagem nas suas várias possibilidades (COUTINHO, 2004; SILVA, 2008; SOUZA, 2010, 2016).

É neste contexto de expansão e discussão sobre as práticas sociais da leitura e da escrita, de inovações teóricas nos campos da Linguagem e da Psicologia, que foi criado o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)¹, que tem como objetivo apurar as habilidade e práticas da população de jovens e adultos em geral – quinze a 64 anos - independentemente do nível de escolaridade, de modo a produzir informações no Brasil que servissem para fomentar o debate público sobre a qualidade da educação, sua adequação às demandas da contemporaneidade, seu impacto na vida das pessoas e no desenvolvimento do Brasil; e ainda subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura (LIMA, BATISTA & RIBEIRO, 2015). Tal iniciativa foi inédita no Brasil.

Após uma década de realização de pesquisas (2001 - 2011), o panorama dos resultados do INAF 2011 mostra, que

- Em relação à “*evolução do alfabetismo*”, houve uma redução na taxa do analfabetismo absoluto (de 12% para 6%), e o percentual da população alfabetizada funcionalmente² permaneceu quase inalterado, uma

¹ O INAF foi criado em 2000, por duas organizações não governamentais brasileiras: o Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa. O INAF é a única iniciativa de medição do alfabetismo da população adulta em nível nacional existente no Brasil. (RIBEIRO, 2003)

² Funcionalmente alfabetizados: são pessoas alfabetizadas em nível básico, que: leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade; e pessoas alfabetizadas em nível pleno, cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses, quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

vez que foi de 61% (em 2001) para 73% (em 2011). Isto mostra que apenas um entre quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura e escrita. Segundo Lima et al (2015, p.25), “esses resultados evidenciam que o alfabetismo avançou, mas não conseguiu progressos visíveis no alcance do pleno domínio de habilidades que são hoje condição imprescindível para a inserção autônoma na sociedade letrada”.

- Em relação ao “efeito da escolaridade”³, os dados do Inaf 2011 evidenciam, entre outros aspectos, que mais da metade (53%) das pessoas que chegaram no máximo a completar as séries iniciais do ensino fundamental podem ser consideradas analfabetas funcionais, e que 48% dos indivíduos superam a barreira do analfabetismo funcional, sendo que apenas 5% destes chegam a atingir o nível pleno. Em contrapartida, os dados obtidos também apontam que, mesmo dentre os jovens e adultos sem nenhuma escolaridade, 47% já demonstraram algum domínio de habilidades iniciais, permitindo que superem o nível de analfabetismo absoluto (LIMA et al, 2015)

Tais resultados nos apontam para a necessidade de repensar o trabalho de leitura que está sendo realizado na sala de aula, uma vez que eles revelam que regressar à escola e nela permanecer não tem garantido aos jovens e adultos alcançarem o seu objetivo de aprender ler e escrever e, autonomamente, utilizá-las nas práticas sociais, apesar de já chegarem à escola com um determinado nível de letramento, como foi comprovado na pesquisa do Inaf 2011.

Tomando por base os argumentos explicitados, elaboramos a problemática que deu origem a essa pesquisa e para tal lançamos mão de algumas indagações, a saber:

- Quais concepções de leitura que possuem os professores da EJA e como estas se relacionam às suas práticas de ensino?
- Quais materiais escritos são lidos na sala de aula e com quais propósitos?
- Quais as práticas de leitura vivenciadas pelos jovens e adultos, alunos da EJA, em seu cotidiano, em diferentes contextos (em casa, no trabalho, na igreja, na rua)?

³ Desde a primeira edição, em 2001, o Inaf evidencia que a escolaridade é o principal fator explicativo para os níveis da alfabetismo.

- Quais as relações que os estudantes conseguem estabelecer entre as práticas de leitura vivenciadas na sala de aula e aquelas por eles praticadas em outros contextos fora da escola?

É, pois, no âmbito desta problemática que se inseriu esta pesquisa de doutorado que tem, como objetivo geral: **investigar as práticas de ensino da leitura de duas professoras da 2ª Fase da EJA e as possíveis relações existentes entre o ensino promovido por elas e as práticas de leitura vivenciadas por seus alunos no cotidiano.**

A partir deste objetivo e das questões sobre o objeto de estudo apresentadas, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Construir o perfil dos alunos participantes da pesquisa, considerando suas expectativas em relação à escola;
- Identificar as concepções de leitura que possuem as professoras investigadas e as relações dessas com as práticas de ensino da leitura propostas em sala de aula;
- Analisar os eventos de letramento relacionados à leitura propostos pelas professoras e vivenciados pelos alunos em sala de aula.
- Identificar as práticas de leitura que os alunos dizem vivenciar em contextos extraescolares
- Identificar as relações que os estudantes conseguem estabelecer entre as práticas de leitura vivenciadas em situações escolares e extraescolares.

Desse modo, estabelecemos o percurso metodológico a ser percorrido, tendo como referência os objetivos acima propostos. Em uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico e fazendo uso dos instrumentos de observação de aulas e de entrevista, adentramos no cotidiano de duas turmas da EJA de escolas da rede municipal de Garanhuns/PE, o que nos possibilitou uma maior aproximação das práticas das professoras investigadas e perceber quais as possíveis relações entre o que é proposto em sala de aula em relação ao trabalho com a leitura e as práticas de leitura que os alunos declararam nas entrevistas vivenciar fora da escola.

A presente tese está organizada em três seções, que apresentam os seguintes aspectos:

Na primeira seção, apresentamos um breve panorama da história da EJA no Brasil, refletindo sobre o conceito de analfabeto socialmente construído e, em seguida, discutimos sobre a identidade sociocultural e as singularidades dos jovens e adultos alunos da EJA. Em continuidade a esta reflexão, abordamos sobre o ensino da leitura e da escrita na escola, mais especificamente nas turmas da EJA, e suas relações com as práticas vivenciadas fora deste contexto. E, concluindo esta seção, apresentamos algumas considerações teóricas sobre a leitura enquanto construção de sentido e o ensino da compreensão leitora considerando as especificidades desta modalidade.

Na segunda seção, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados no estudo e o contexto em que se desenvolveu a pesquisa. Os percursos foram descritos no que se refere à caracterização dos sujeitos e critérios utilizados para sua escolha. Apresentamos e justificamos a escolha dos instrumentos utilizados na geração dos dados, bem como descrevemos as etapas que procedemos para a análise dos dados, tomando por referencial a técnica metodológica da análise de conteúdo temática proposta por Bardin (1977).

Na terceira seção, apresentamos os resultados da pesquisa. A partir das categorias de análise que emergiram das observações das rotinas das salas de aula de cada uma das professoras, descrevemos e analisamos suas práticas cotidianas do ensino da leitura, levando em consideração os sujeitos (alunos) para quem estas são direcionadas e sua relação com as práticas sociais da leitura vivenciadas por estes em contextos extraescolares.

Concluindo, a partir dos objetivos propostos para este estudo, teceremos algumas considerações finais à luz do arcabouço teórico apresentado.

2 PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA NA EJA: DA VIDA PARA A ESCOLA

A leitura tem uma história. Não foi sempre a mesma em todos os lugares (...). Como os nossos antepassados viviam em mundos mentais diferentes, deveriam ler de maneira diferente, e a história da leitura pode ser tão complexa quanto a história do pensamento. (DARTON, 1990, p.171)

Refletindo sobre a história da leitura, podemos perceber que seu processo de evolução aconteceu à medida que as práticas de leitura foram se modificando, exigindo novas tecnologias, bem como à medida que essas transformavam as práticas de leitura já realizadas pelos homens. Os primeiros homens liam os registros deixados nas cavernas, os desenhos rupestres que narravam acontecimentos da vida cotidiana. Os escritos, posteriormente, foram registrados em *tabulae* (pranchetas de madeira), chegando ao *volumen* (livro-rolô de papiro). No império romano, século II d.C., o *codex*, (livro com páginas) substituiu os rolos, mais adequado às necessidades dos novos leitores. Do *codex* à evolução para *códice* (livro em papel).

Remontando à antiguidade, mais especificamente à Grécia arcaica e clássica, podemos “ouvir” a fama dos heróis gregos apregoada pela palavra falada. Neste contexto de predominância da cultura oral, a escrita irrompe e origina-se a prática da leitura em voz alta, realizada pelos primeiros leitores gregos (SVENBRO, 1998). Havia uma associação entre o texto e a voz, a leitura e a escuta.

A Idade Moderna foi um período marcado pelas inovações técnicas, como a criação da imprensa; a industrialização da fabricação do impresso e, de acordo com Cavallo e Chartier (1998), foi um período também marcado pelas “revoluções da leitura”: a primeira seria a passagem da leitura oral para a silenciosa, que instaura uma relação mais livre e secreta do leitor com o livro, o texto. A segunda é a sucessão da leitura intensiva para extensiva.

No século XX, com o avanço da tecnologia digital, as redes virtuais possibilitaram a transmissão eletrônica dos textos e as mudanças nas maneiras de ler apontam para a “terceira revolução da leitura”. Cavallo e Chartier (1998) afirmam que a materialidade da obra foi alterada no que diz respeito ao elo físico

que existia entre o objeto impresso e o escrito. O leitor, diante da tela do computador, passa a dominar a aparência e a disposição do texto ou mesmo fazê-lo seu. “Está estabelecida uma relação totalmente original e inédita com o texto” (op. cit., p. 30).

Vislumbrar os primórdios das práticas de leitura nos leva a perceber como estas estão intimamente relacionadas às práticas sociais vivenciadas pelo homem em seu tempo e que o sentido de ler está atrelado aos diferentes propósitos que o homem teve e tem nos períodos da história. Por isso, como afirmou Darton (1990, p. 155), a leitura “assumiu muitas formas diferentes entre diferentes grupos sociais em épocas diversas”.

Refletindo sobre a afirmação do autor e por entendermos a escola como um grupo social, formado por professores, alunos, funcionários, pais, que tem por objetivo promover o ensino da leitura e da escrita, podemos indagar de que “forma” as práticas de ensino da leitura tem sido vivenciadas nas salas de aula desta instituição, considerando que tem se defendido que estas devem estar associadas ao letramento, ou seja, deve-se ensinar a ler (e a escrever) no contexto das práticas sociais da leitura e de escrita (SOARES, 2003).

No contexto atual, vivemos em uma sociedade com uma enorme fluência de textos presentes em diferentes suportes (impressos e eletrônicos), que requerem do leitor inúmeras habilidades, das mais simples às mais complexas para compreendê-los. Entendemos, portanto, que a escola tem como um dos seus grandes desafios o de formar/instrumentalizar os alunos para que consigam se inserir competentemente nas práticas de leitura que lhes são postas tanto dentro, como fora do espaço escolar.

Assim, propomos, neste estudo, investigar as práticas de ensino da leitura em turmas da EJA e as relações destas com as experiências sociais de leitura extraescolares dos seus alunos. Neste sentido, pensamos ser importante começar esta discussão teórica apresentando um breve panorama da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com o objetivo de discutirmos como, ao longo da história, tem se configurado este campo de ensino e para quem as suas ações têm sido direcionadas. Para tal, nos apoiaremos nos estudos e nas discussões propostas por Villalta (1999), Haddad & Di Pierro (2000), Oliveira (2001), Galvão & Soares (2004), Arroyo (2005, 2006), Galvão & Di Pierro (2013), dentre outros estudiosos da área.

2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Ao nos debruçarmos sobre o que dizem os estudiosos sobre a história da educação de adultos em nosso país, nos defrontamos com um conjunto de políticas descontinuas, de campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação, embasados na maioria das vezes, em um discurso preconceituoso que relaciona à marginalidade, à incapacidade, à vergonha, todos os que não tiveram oportunidade de aprender a ler e a escrever na infância.

As ações educativas com adultos no Brasil remontam à chegada dos portugueses e foram implementadas inicialmente para os indígenas adultos e, posteriormente, para os escravos com o objetivo de catequizar, de transmitir normas de comportamento e de ensinar os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

Embora os jesuítas priorizassem a ação educativa das crianças, eles submeteram os indígenas adultos a uma intensa ação educacional e cultural, que tinha por base a concepção que estes eram inconstantes e tomados por vícios e “paixões barbaras”, que precisavam ser convertidos e “educados” para sair da situação de barbárie. (GALVÃO & SOARES, 2004)

No período imperial, Haddad e Di Pierro (2000) destacam que a primeira Constituição brasileira (1824) firmou a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. Apesar da lei estabelecer tal garantia, segundo Galvão e Di Pierro (2013, p. 34), o primeiro censo democrático de 1872 apontou que “o índice de analfabetismo no país era de 80,2% entre os homens e de 88,5% entre as mulheres”.

Um olhar descontextualizado sobre tais índices poderia nos levar a considerá-los um tanto inaceitáveis se focamos a sociedade atual e o lugar de destaque que a leitura e a escrita nela ocupam. Porém, como explicam essas mesmas autoras, pode-se dizer que, no Brasil, naquele momento, a comunicação social e o modo de pensar estavam baseados na oralidade e não na escrita. Ser analfabeto não se constituía, portanto, um fator de exclusão social uma vez que, de modo geral, não havia necessidade de domínio da leitura e da escrita para se inserir efetivamente nas mais diversas práticas sociais. Em todos as camadas e grupos sociais havia pessoas analfabetas. “Excluídos estavam os

pobres, (...), e as mulheres, mas não aqueles que não sabiam ler nem escrever”. (op. cit., p.34)

Ao longo do período imperial, algumas províncias implementaram ações educativas para adultos com objetivo de inserção social das camadas inferiores, principalmente as urbanas, consideradas como perigosas e degeneradas. Surgiu, neste contexto, no Maranhão em 1860, a primeira escola noturna no Brasil cujo intuito era o de alfabetizar os adultos analfabetos e tal escola se multiplicou rapidamente na maioria das províncias ⁴.

Sobre estas iniciativas, Galvão e Di Pierro (2013) explicam que essa visão negativa do adulto analfabeto dos meios populares provocou a criação de associações de intelectuais que, entre suas atividades, ministravam cursos noturnos para adultos como forma de “regenerar” a massa de pobres.

Salienta-se que o domínio da leitura e da escrita estava mais relacionado às camadas médias. Como afirma Villalta (1999), neste período, no Brasil, havia um pequeno grupo de leitores intensivos, parcela da população livre e “culto”⁵, que interagia com um limitado acervo de livros, possivelmente, lido e relido, e utilizado como fonte de saber (de cunho profissional), acesso ao sagrado, como entretenimento. A posse de livros era signo de status, por ser este um direito exclusivo de grupos sociais determinados e seletos da sociedade da época.

Com a instauração da República, outras mudanças foram geradas, entre elas, a proibição do voto do analfabeto na Constituição de 1891; bem como as intensas mobilizações em torno da alfabetização de adultos das diversas esferas da sociedade.

A educação, mais especificamente a aprendizagem da leitura e da escrita, foi gradativamente sendo vista como necessária para o desenvolvimento do país. E, na mesma proporção, o analfabeto passou a ser concebido como

⁴ Nos anos seguintes, as escolas noturnas se multiplicaram na maioria das províncias do Império, totalizando 117 escolas em 1876 (PAIVA, 2003). Ainda de acordo com a autora, as escolas noturnas do século XIX tinham por objetivo a educação de adultos e foram criadas por iniciativa particular e pela própria administração provincial, com variações em suas metas que iam desde a alfabetização de adultos até iniciativas ligadas ao ensino profissional, em vários locais, sobretudo no norte do país (TERRIBILI FILHO & NERY, 2009)

⁵ “A posse de livros concentrava-se entre os detentores de terra e escravos, marcadamente entre aqueles que conjugavam a dedicação à carreira sacerdotal, ao direito, à cirurgia, à farmácia ou, ainda, ao comércio, à navegação, aos estudos, às atividades militares e ao exercício de cargos públicos (VILLALTA, 1999, p.189)

alguém “improdutivo, degenerado, viciado e incapaz, necessitando de ajuda das elites intelectuais para sair da situação doentia em que se encontrava” (GALVÃO & SOARES, 2004, p.39). Pensamento este difundido principalmente por grupos de intelectuais brasileiros, que provocou o surgimento, em todos os lugares do país, de ideias e propostas que visavam erradicar o analfabetismo no menor prazo possível.

A partir da década de 30, a mudança gradativa no contexto econômico brasileiro, de rural-agrário para urbano-industrial, exigiria trabalhadores com uma qualificação mínima. Neste sentido, Ventura (2011, p.59) afirma que o “desafio enfrentado pela elite brasileira era o de permitir patamares mínimos de educação a todos, sem, no entanto, colocar em risco o controle ideológico e o nível de exploração exercido sobre a classe trabalhadora”. Portanto, a alfabetização deveria ser dada de maneira controlada pelos intelectuais e acompanhada de uma formação moral capaz de livrar o analfabeto de seus vícios e “conquistar” o seu apoio ao novo poder instalado.

Neste sentido, com a criação do Plano Nacional de Educação, instituído na Constituição de 1934, estabeleceu-se como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional. “Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p.14)

No cenário nacional, na década de 1940, a partir da implantação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, surgiu o movimento em prol da educação de adultos que se denominou de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947- 1963). Pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário.

Esta Campanha de Educação de Adultos deu lugar também à conformação de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Até então, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural

do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicológica e socialmente com a criança (BRASIL, 2001).

Vê-se que esta campanha se assentou sobre alicerces de bases fracas para sustentar um projeto nacional que alfabetizasse a população brasileira, tornando-se alvo de várias críticas direcionadas tanto às suas deficiências administrativas e financeiras, quanto a sua orientação pedagógica. “Denunciava-se, nessas críticas, o caráter superficial do aprendizado que acontecia no curto tempo de alfabetização e a inadequação do método para população adulta” (PEREIRA, 2013, p. 14)

Toda essa discussão em torno da educação de adultos convergiu para a elaboração de uma nova visão sobre o problema do analfabetismo que se consolidou ao longo dos anos 60, com a então denominada, “Educação Popular”, cuja referência principal foi Paulo Freire.

O paradigma pedagógico pensado e defendido por Freire tinha como um de seus pilares a valorização da cultura do povo e do analfabeto, considerado como um ser de cultura e um produtor de conhecimento, ou seja, alguém que mesmo sem saber ler e escrever, seria capaz de aprender e de elaborar um saber a partir de suas próprias experiências cotidianas e das relações com os outros. Nesta concepção, o processo educativo deveria ser concebido como uma ação dialógica entre quem ensina e quem aprende, que tivesse como centro a própria realidade dos educandos, que seria problematizada a fim de buscar formas de superá-la.

Sob a inspiração do paradigma freiriano de educação se constituíram várias práticas de educação de adultos, que surgiram no início dos anos 60. Eram movimentos de educação e de cultura popular que emergiram em diversos estados do país, mas foi em alguns municípios dos estados do Nordeste que eles tiveram maior expressão. Dentre eles, destacaram-se: o Movimento de Cultura Popular, ligado à Prefeitura de Recife; A Campanha de Educação da Paraíba (CEPLAR); o De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal; o Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE). Estes surgiram da organização da sociedade civil e com o objetivo de alterar o quadro socioeconômico e político, uma vez que mais de 50% da população era excluída da vida política da nação, por ser

analfabeta. “Conscientização, participação e transformação foram conceitos elaborados a partir das ações desses movimentos. (GALVÃO & DI PIERRO, 2013, p.44)

Da pressão por parte dos segmentos sociais à aceitação desta visão de educação resultou a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização pelo governo federal, que difundiria em todo o país programas de alfabetização orientados pela proposta freiriana. No entanto, a mudança do cenário político, com o golpe militar de 1964 veio a mudar radicalmente a situação desses movimentos, vistos como grave ameaça pelo, então, governo.

Foi, assim, elaborada uma outra proposta de educação de adultos sob o controle governamental: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Sua ideologia embasava-se no princípio do individualismo, do mérito próprio, responsabilizando apenas o educando pelo seu possível sucesso ou insucesso na aprendizagem; seu objetivo maior era atender às necessidades econômicas do país, por meio da qualificação de mão de obra para as empresas; sua proposta alfabetizadora limitava-se à leitura e escrita de palavras-chaves para o ensino dos padrões silábicos, longe do sentido crítico e problematizador, e da realidade social dos educandos.

Segundo Matencio (1995), os princípios que direcionaram a criação do Mobral eram que o analfabetismo dificultava o desenvolvimento econômico e social e que a alfabetização seria um mecanismo para melhorar as condições de renda e de vida dos alunos. Subjazem a estes princípios a hipótese de que a educação é uma condição necessária, mas também suficiente para a resolução dos problemas sociais do país.

Por quase 20 anos, o MOBRAL se manteve no cenário nacional, propondo a alfabetização em função do desenvolvimento social, pressupondo que, para integrar o analfabeto à sociedade eram necessárias, apenas, as habilidades de ler e escrever (PEREIRA, 2013, p. 16).

Salientamos que neste mesmo período, à margem da proposta oficial, quase clandestinamente, outras experiências, que tinham por base as orientações propostas por Freire, foram desenvolvidas por iniciativa de organizações civis ou pastorais populares das igrejas.

Com a redemocratização política do país, a sociedade civil se reorganizou, os partidos políticos se rearticularam, educadores que estavam fora do Brasil retornaram fomentando novas ideias. Todo esse movimento trouxe novas contribuições à educação de jovens e adultos e, inclusive, mudança na Carta magna brasileira. A nova Constituição estendeu o direito à educação às pessoas jovens e adultas que não haviam frequentado ou concluído o ensino fundamental. Coube aos municípios iniciar ou ampliar a oferta de educação para jovens e adultos. Para Haddad e Di Pierro (2000, p.14)

Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988

Em 1996, foi também promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que trata da educação de jovens e adultos no Título V, capítulo II como modalidade da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental.

A Lei atribuiu a essa modalidade características de expansão da educação formal, uma vez que “antes dessa lei, a compreensão da EJA se estendia às quatro primeiras séries do ensino fundamental” (SOUZA, 2004, p.196). Entretanto, ao mesmo tempo em que se estende a escolarização da EJA até o final do ensino médio, também se restringe a conceituação de EJA a processos escolares.

Podemos perceber claramente na trajetória histórica apresentada, a descontinuidade dos programas e das campanhas voltados para educação de adultos. Vemos uma história marcada, apenas, por ações paliativas e emergenciais, políticas públicas insuficientes para dar conta das necessidades educacionais de jovens e adultos, uma vez que estas estavam realmente direcionadas aos interesses de seus idealizadores e/ou de determinados grupos, não declarados.

Podemos compreender, ainda, a partir dessa história, que muito do que temos concebido até hoje sobre os analfabetos e excluídos da escola é uma construção social e histórica (e não universal), que está diretamente relacionada

“ao poder da cultura escrita em tempos, grupos sociais e sociedades historicamente determinadas” e por isso pode ser transformado (GALVÃO & DI PIERRO, 2013, p.53). Já vimos, inclusive, o começo desta transformação quando, nos anos de 1960, os movimentos de educação popular de adultos apregoaram e defenderam o analfabeto como produtor de saber e cultura, contrariando o paradigma estabelecido.

Além disso, é importante compreendermos, ainda, que a concepção que se tinha em relação ao sujeito analfabeto condicionou o “tipo” de educação que lhe foi ofertada. Como podemos verificar, na maioria das campanhas de alfabetização promovidas, as concepções dominantes eram de um analfabeto incapaz, ignorante, dependente; todas relacionadas à ideia do analfabeto enquanto criança. Este pensamento teve como consequência, dentre outras, a infantilização das práticas de ensino e dos materiais didáticos direcionados para adultos, o que negava a própria identidade deste sujeito, sua experiência, sua cultura.

Neste sentido, pensamos ser importante conhecermos quem são os jovens e adultos que hoje estão nas salas de aula da EJA e reconhecermos que são mais do que jovens e adultos com trajetórias escolares fracassadas, pois, como recomenda Arroyo (2005), é preciso ampliar o olhar sobre estes sujeitos para além das suas carências e vulnerabilidades, vendo-os como protagonistas de trajetórias humanas.

É, pois, nesse sentido que daremos continuidade às nossas reflexões, quando discutiremos sobre a identidade dos alunos da EJA, apoiando-nos nos estudos e nas discussões propostas por Oliveira (2001), Arroyo (2005, 2006), Amorim (2009), Pereira (2013) e outros estudiosos e buscando o diálogo com outras pesquisas que também tiveram como intenção investigar o perfil destes estudantes.

2.1.1 Alunos da EJA: identidades e singularidades.

“Quem são os alunos da EJA? De onde vem? O que desejam ao regressarem à escola? Que conhecimentos possuem?” Pensar ou fazer tais indagações poderia ser, há poucas décadas atrás, algo desprovido de sentido, uma vez que suas respostas pareciam ser “óbvias” ou poderiam ser respondidas

pelo senso do próprio professor: são alunos que querem aprender a ler e a escrever.

Nesta perspectiva, todos os jovens e adultos poderiam ser enquadrados em um único perfil de aluno, que independente do gênero, da idade (se jovem ou adulto ou idoso), da origem social, da raça, das experiências vivenciadas, procuram a escola com as mesmas necessidades e expectativas. Um aluno abstrato que não tem história de vida e que somente tem como característica, o fracasso escolar.

Como bem coloca Arroyo (2005, p.23), o olhar escolar enxergou os alunos jovens e adultos apenas em suas trajetórias escolares truncadas: “alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não-concluintes da 1ª à 4ª ou da 5ª à 8ª”. Olhar que desconsiderou as dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional, e lhes ofereceu apenas uma educação compensatória, uma “segunda oportunidade”, já que não concluíram seus estudos em tempo hábil.

Discorrendo sobre a questão da diversidade cultural no espaço escolar, Dayrell (2001, p.139) afirma que “a homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da própria instituição escolar, compreendida como universal” e explica:

A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões(...). (...). Ensinar se toma transmitir esse conhecimento acumulado, e aprender se toma assimilá-la. Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extraescolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos. (p.139)

Podemos entender, ainda, que nessa mesma lógica, ensinar a ler e a escrever não seria diferente para crianças ou para jovens e adultos, uma vez que as habilidades a serem desenvolvidas são as mesmas. Os alunos são “igualmente” vistos, logo, serão de modo “igual” ensinados.

Com o objetivo de superar a visão homogeneizante do aluno da EJA relacionada apenas a sua trajetória de fracasso escolar e reconhecer a pluralidade dos sujeitos que desta modalidade participam, alguns estudiosos (OLIVEIRA, 2001; FONSECA, 2002; AMORIM, 2009, PEREIRA, 2013 dentre outros) têm discutido e pesquisado sobre as especificidades dos sujeitos da EJA.

Em seu artigo “Jovens e adultos como sujeitos de conhecimentos e, aprendizagem”, Oliveira (2001) ressalta que as reflexões e as ações da EJA, estão dirigidas a um determinado grupo de jovens e adultos com características peculiares, que o diferencia de outros grupos de jovens e adultos que estão, por exemplo, em outros níveis de escolarização mais avançados. Ela fala de um grupo relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea e descreve os sujeitos que o compõem da seguinte maneira:

O Adulto, para a educação de jovens e adultos (...) é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não-qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar séries do ensino supletivo. E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares (...). (...) ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo, o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. (OLIVEIRA, 2001, p. 15-16)

Neste mesmo sentido, Amorim (2009, p.14) explica que mesmo estando inseridos em grupos culturais diversos, esses sujeitos “apresentam uma relativa homogeneidade⁶ em algumas características, tais como: dificuldades de acesso

⁶ Amorim (2009) explica que afirmar que esses sujeitos apresentam relativa homogeneidade que não significa que todos possuem as mesmas características, visto que as subjetividades são

à escola ou interrupção do processo de escolarização, inserção precoce no mercado de trabalho, peculiaridades de faixa etária, dentre outras”

Sem dúvida um dos olhares sobre esses jovens e adultos é este: foram e estão privados dos bens simbólicos, como aquisição da leitura e da escrita, uma vez que não lhes foram dadas as condições de vivenciar os processos de escolarização e, por isso, encontram-se excluídos de participar mais efetivamente de determinadas situações e de processos mais amplos da vida social (ARROYO,2005; PEREIRA, 2013)

Entretanto, Arroyo (2005) alerta que é preciso haver uma ampliação deste olhar para além da situação de excluídos da escola desses jovens e adultos. É necessário reconhecer, segundo este mesmo autor, que a negação de direitos desses jovens e adultos extrapola a questão educacional, pois “antes de portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho, à sobrevivência” (p.24).

Por sinal, a negação de direitos é histórica em nosso país. Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, temos “presenciado” a exploração e a discriminação social de determinados grupos (indígenas, negros, população rural, mulheres, pobres) e são estes que estão nas salas de aula da EJA. Logo, as trajetórias dos alunos da EJA não são individuais, pois estes fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais

Mas, como ampliar o olhar além das carências e das lacunas de escolarização desses jovens e adultos da EJA? Reconhecendo-os como sujeitos socioculturais, uma vez que sua trajetória escolar incompleta não significou a paralização de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política (ARROYO, 2005)

Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. O que cada

tecidas a partir de uma perspectiva cultural, histórica e de constantes conflitos entre as singularidades individuais e relações com os grupos.

um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. (DARYELL, 2001, p.140)

A pluralidade de sujeitos e sua diversidade de saberes fazem deste público da EJA um grupo bastante heterogêneo: são negros, jovens, idosos, trabalhadores e não-trabalhadores, mulheres e homens, que vivem na cidade ou no campo, que voltam à escola com uma “bagagem”, um saber próprio elaborado a partir dos seus mecanismos de sobrevivência, de suas experiências sociais vividas em múltiplos espaços de lazer, de trabalho, de cultura, levando a necessidade de estabelecer um perfil aprofundado desses alunos.

Nesta perspectiva, algumas pesquisas têm sido realizadas e tem como objetivo, de forma geral, conhecer quem são esses jovens e adultos, quais seus conhecimentos e suas expectativas em relação à escola e, dentre elas, destacamos as seguintes investigações: Prado & Reis (2012), Amorim (2009) e Nogueira (2006).

O estudo realizado por Prado & Reis (2012) teve por objetivo apresentar o perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos que vivenciaram o processo de escolarização na EJA, mostrando o que representava para eles a nova identidade constituída na transição do deixar de ser analfabeto para ser alfabetizado. A intenção foi a de que essa descrição possibilitasse a compreensão das singularidades e das regularidades entre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e da Escola Pública.

Os participantes foram 51 alunos matriculados na turma de Aceleração I (3ª e 4ª série) de uma escola que atende a alunos da Educação de Jovens e Adultos da rede pública do município de Guanambi/BA. A coleta de dados ocorreu através de observação na escola investigada, aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas.

Alguns resultados das investigações das autoras supracitadas evidenciam que: com relação às crenças religiosas desses jovens e adultos, estas eram muito diversificadas; a maioria deles migrou de cidades vizinhas ou do interior do município para a cidade de Guanambi em busca de trabalho ou em função dos estudos dos filhos ou do casamento, dentre outros motivos; muitos chegaram à escola sem dominar o código da leitura e da escrita; com relação à situação de trabalho, observou-se que todos os alunos eram trabalhadores e se

dispuseram a frequentar a EJA na expectativa de melhorar suas condições de vida.

Com base nos dados, ainda, as pesquisadoras revelam que é cada vez mais reduzido o número de jovens e adultos que efetivamente frequentam a EJA e que não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola e que sua relação com esta instituição é marcada pelo insucesso ocasionado por fatores diversos. Segundo Dias et al. (2011, p. 69) “... permanecer na escola, tem sido, para esses sujeitos, uma tarefa muito árdua”.

Quanto aos motivos que levaram os alunos a retornarem à escola e continuar estudando, destacam-se: considerar o estudo essencial para melhorar de vida; pretender fazer o ensino fundamental e médio; ser o estudo uma das condições para arrumar um serviço melhor; e para aprender um pouco mais.

Diante de tais constatações, as autoras afirmam que um dos grandes desafios no ensino de EJA é:

(...) reconhecer as especificidades do público atendido e perceber o conceito de jovem e adulto para além da delimitação da faixa etária. Nessa direção, de acordo com Fávero, Andrade e Brenner (2007, p.97) o desafio de construir um trabalho pedagógico que atenda às expectativas e condições das diferentes faixas etárias não está dissociado do desafio de criar condições favoráveis para que o relacionamento entre os sujeitos seja positivo e produtivo (PRADO & REIS, 2012, p.8)

Em pesquisa realizada, Amorim (2009) investigou as expectativas dos alunos jovens e adultos em relação ao que querem aprender na escola, mais especificamente, o que tem relação com o componente curricular Língua Portuguesa. A metodologia percorrida na pesquisa consistiu em duas fases: a coleta e análise de entrevistas com vinte alunos jovens e adultos de uma escola da Rede Municipal do Recife e a análise da “Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife – Construindo Competências (versão preliminar)

Em sua análise, Amorim traçou um perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa a fim de refletir sobre as peculiaridades que esse público possuía ao inserir-se no espaço institucional escolar. Dos alunos entrevistados, a maioria se declarou solteiro, embora muitos deles possuíssem algum tipo de relacionamento. No que se refere a trabalho e renda, verificou-se que apenas oito dos participantes possuíam algum tipo de atividade remunerada, em sua

maioria exercendo funções de empregada doméstica, manicure, cabelereiro, merendeira, pintor, vendedora, entre outros. A maioria frequentou a escola e abandonou os estudos ainda na infância ou na adolescência, principalmente pela necessidade de trabalhar para ajudar a família.

Os resultados evidenciaram, ainda, que as expectativas dos entrevistados são construídas com base nas concepções que a sociedade atribui ao jovem e ao adulto não-alfabetizado. Com isso, os anseios dos entrevistados revelaram, muitas vezes, um sentimento de diminuição social ou marcas da exclusão. Assim, quando ressaltam suas expectativas em ampliar sua participação em práticas sociais de prestígio, alcançarem a certificação para possibilidades futuras de emprego, garantia de melhores condições de vida, estão denunciando e tentando superar o estigma do adulto analfabeto associado à questão de pobreza cognitiva, cultural, linguística e social.

Amorim afirma que os resultados da pesquisa oferecem indícios de que os alunos da EJA possuem singularidades, que as práticas e experiências desse público estão vinculadas ao percurso histórico e social de vida que foi sendo tecido nas adversidades, dificuldades, inserção precoce no trabalho. Em função disso, os espaços e tempos pedagógicos podem ser debatidos com base nos perfis dos alunos que ingressam na EJA, tecendo considerações significativas capazes de redimensionar e refletir sobre os objetivos educacionais, formulações de propostas curriculares, enfim, elementos que garantam o direito incondicional à educação num processo constante de ressocialização.

O terceiro estudo que apresentaremos foi realizado por Almeida (2006) e teve por objetivo investigar os significados que os adultos atribuem ao processo de alfabetização. Participaram da pesquisa quatro alunos adultos de um curso de alfabetização, todos oriundos da zona rural. A mudança destes estudantes para a cidade de Belo Horizonte fez com que desenvolvessem algumas estratégias para atender às suas necessidades imediatas.

Almeida identificou essas estratégias utilizadas pelos alunos segundo os contextos funcionais: (1) contexto de trabalho: um aluno narrou que para preenchimento de ficha de seleção, para leitura de textos que circulam no ambiente de trabalho, ele contou com a ajuda dos colegas ou do coordenador do setor e com o desenvolvimento de estratégias, como a leitura lenta dos textos,

auxiliado pela antecipação dos sentidos; (2) contexto diário da vida: todos os sujeitos apontaram que uma das suas primeiras necessidades foi o aprendizado do próprio nome. Para tal, a estratégia utilizada era cópia do nome. Na maioria dos casos, tiveram como mediadores desse aprendizado os próprios filhos; no que refere à locomoção nos centros urbanos, a informação oral com pessoas que podem oferecer uma informação mais segura, era um dos recursos mais mobilizados pelos alunos; para a realizar as compras nos supermercados, eles recorrem também à busca de informação oral ou à percepção das diferenças observáveis nas embalagens e nos rótulos dos produtos.

Os resultados mostraram ainda que em relação à continuação dos estudos, “o contato permanente dos sujeitos com a leitura e a escrita na sociedade levou-os a perceber que as estratégias adotadas não supriam as demandas que continuavam a emergir” (p.49), daí o seu retorno à escola na vida adulta.

Os estudos apresentados nos confirmam que os públicos da EJA são jovens e adultos com trajetórias de vida difícil em função das dificuldades enfrentadas por suas famílias, advindas, principalmente, da falta de condições financeira das mesmas. Este motivo, de modo geral, os levou a deixar a escola na infância. Impedidos de estudar, de aprender a ler e a escrever, eles elaboraram seus próprios mecanismos de sobrevivência, desenvolveram estratégias para enfrentar as dificuldades apresentadas em relação ao pouco ou quase inexistente domínio da leitura e da escrita. São homens e mulheres que exercem diferentes funções: trabalhadores, pais, cidadãos que lidam diariamente com outras pessoas e em diferentes situações, que os fazem elaborar concepções e saberes diversos. A entrada na EJA é uma opção consciente destes alunos que, mesmo tendo uma primeira experiência negativa com a escola, acreditam que a mesma poderá proporcionar-lhes a aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente, poderão alcançar melhores condições de vida.

2.2 LETRAMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS.

Como colocamos no tópico anterior, os jovens e adultos da EJA mesmo não tendo uma experiência de escolarização que lhes possibilitasse a

apropriação da leitura e da escrita na infância, são sujeitos que estão inseridos – principalmente os que residem e trabalham em centros urbanos – em situações envolvendo a leitura e a escrita constantemente em seus cotidianos e para lidar com estas elaboraram diferentes estratégias (ALMEIDA, 2006). Neste sentido, poderíamos indagar: Pode ser este jovem/adulto uma pessoa letrada, não sendo alfabetizada? Pode ser uma pessoa alfabetizada e não ser letrada? O que é ser letrado? O que é ser alfabetizado?

Para buscar responder a tais questões, teremos de recorrer aos teóricos que pesquisaram um “novo” fenômeno denominado de letramento, originado em outros países, como Estados Unidos, França, Inglaterra, Portugal e, posteriormente, no Brasil no final dos anos 80.

A origem deste fenômeno nos países ditos desenvolvidos está relacionada à constatação de que, apesar de não existir pessoas analfabetas nos mesmos, existia uma população de alfabetizados que tinha dificuldade de fazer uso adequado da leitura e da escrita para realizar atividades do seu cotidiano, ou seja, mesmo tendo aprendido a ler e a escrever, apresentava baixo nível de letramento (SOARES, 2006).

O termo *literacy*⁷ “surgiu nos Estados Unidos na década de 1930, e foi utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra Mundial para indicar a capacidade de os soldados entenderem instruções necessárias à realização de tarefas militares” (PELANDRÉ, 2002, p. 84).

Mais tarde, em meados dos anos de 1980, se deu simultaneamente a “invenção” de vários termos para traduzir este termo, em diferentes países: *literacia* em Portugal, *littéracie* ou *littératie*, em países de língua francesa, sobretudo no Canadá; *Illetrisme* na França⁸, que preferiu o negativo. No Brasil, foi criado o termo *letramento* nesta mesma época (SOARES, 2010a). Soares, entretanto, chama a atenção que a tradução da palavra *literacy* deu origem a diferentes palavras, como também aos diferentes conceitos nesses diferentes

⁷ Literacy traduzido como Letramento, no Brasil, designa o estado ou a condição daquele saber ler e escrever e faz uso competente e frequente da leitura e da escrita (SOARES, 2006)

⁸ Na França o tema do letramento aparece prioritariamente vinculada à realidade do imigrante que, com dificuldade, busca a inserção na sociedade francesa. A partir dos dezesseis anos, como um quadro atípico da população local, a condição do imigrante configura-se como um problema pela sua impossibilidade de compartilhar saberes considerados essenciais. (SILVA & COLELLO, 2001, p. 04)

contextos e apresenta cinco pontos de vista sob os quais o letramento tem sido conceituado (SOARES, 2010a, pp. 56-57):

- Antropológico: letramento são práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinadas culturas. Sob esse ponto de vista, analisam-se diferentes culturas letradas e não letradas e /ou se analisam o caráter ideológico que permeia o estabelecimento dessas diferenças.
- Linguístico: letramento designa os aspectos da língua escrita que a diferenciam da língua oral, ou seja, é uma palavra para os aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos das práticas da escrita.
- Psicológico: letramento designa as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos.
- Na perspectiva educacional, pedagógico: letramento designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Segundo, ainda, Soares (2010a), é este último conceito que vai ser foco de discussão no Brasil, estando presente nas práticas escolares, nos parâmetros curriculares, nos programas e nas avaliações nacionais, estaduais e municipais.

O termo letramento foi utilizado pela primeira vez no Brasil no livro de Mary Kato , *“No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”*, de 1986. A obra *“Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso”* na qual a autora Leda Verdiani Tfouni fez distinção entre Alfabetização e Letramento, lançou a palavra letramento no cenário educacional brasileiro, em 1988. Duas outras publicações, nos anos 1990, *“Os significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”*⁹ de Angela Kleiman e *“Letramento: um tema em três gêneros”* de Magda Soares, apresentaram discussões e reflexões teóricas e metodológicas acerca do letramento.

O aparecimento deste termo no Brasil está associado ao fenômeno da superação do analfabetismo em uma sociedade que vem, progressivamente, valorizando a escrita. Na história do nosso país, a palavra analfabetismo é

⁹ Segundo a autora, os trabalhos apresentados no livro são resultados de pesquisa realizadas no Brasil, sob várias perspectivas e utilizando variados tipos de evidências, que buscaram examinar diversas concepções leigas e especializadas do fenômeno letramento

comum, pois a realidade de existir um contingente de pessoas analfabetas se faz presente desde o período colonial até os dias atuais. Como explica Soares (2006)

A medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita (...) Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades além de novas alternativas de lazer”(pp.45-46)

Corroborando nessa discussão, Tfouni (2010, p. 32) afirma que a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, (...), “da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta.”

No Brasil, a discussão em torno do letramento se originou associada ao conceito de alfabetização. Neste sentido, Marinho (2010) afirma que o termo letramento chega como uma ferramenta teórica para compreender um fenômeno cultural, os modos e as condições com que a sociedade brasileira lida com a escrita, mas também “como pressuposto pedagógico, como fundamento metodológico para o ensino da leitura e da escrita” (p.18), ou seja, mudanças na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e a escrita, da mera aquisição da tecnologia do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais da leitura e escrita (SOARES, 2006).

A busca por uma definição única para o termo letramento tem mostrado suas dificuldades, mediante as sutilezas e complexidades envolvidas neste fenômeno (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2006). As várias definições apresentadas por autores relevam não haver ainda um consenso, uma vez que estas podem privilegiar diferentes aspectos do mesmo fenômeno.

Mesmo diante de tal quadro de “impasses” e (re)elaborações deste conceito, pensamos ser válido apresentar alguns deles no sentido de nos fazer avançar, de alguma forma, em sua compreensão, o que também se constitui um desafio para nós, estudiosos e pesquisadores deste campo. Assim, apresentaremos algumas considerações teóricas sobre o conceito de letramento elaboradas por Tfouni (2006), Kleiman (1995) e Soares (2003, 2004, 2006)

Discorrendo sobre o que é letramento, Kleiman (1995) afirma que o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos na tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização. Para ela, letramento é “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.19).

A partir desta definição, podemos compreender que as práticas sociais da escrita são heterogêneas e múltiplas, pois as sociedades e grupos que as realizam tem maneiras diferentes de fazer uso da escrita e atribuem diferentes significados às mesmas, bem como são inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Compreendemos, também, que o letramento é um fenômeno mais amplo que ultrapassa o âmbito da instituição escolar. Neste sentido, a autora explica que

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Ela afirma que a escola é a principal agência do letramento, porém nela predomina um tipo de prática de letramento, concebido em termos de competência individual. As outras agências de letramento (como a família, a igreja, dentre outras) mostram orientações de letramento muito diferentes.

Segundo Tfouni (2006), a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito: a primeira refere-se “à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas

práticas de linguagem (p.11), diz respeito, portanto, às habilidades individuais; o segundo, “focaliza os *aspectos sócio históricos* de um sistema escrito por uma sociedade” (p.20, grifo da autora), privilegiando assim a dimensão social.

Deste modo, o conceito de letramento provocou uma ampliação do conceito de alfabetização, do individual para o social, ao discutir, por exemplo, as mudanças que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada, bem como as consequências da ausência da escrita a nível individual, remetendo ao social. Assim, como explica Tfouni (2006), os estudos sobre letramento não se restringem somente às pessoas alfabetizadas, mas incluem as não-alfabetizadas.

A autora ainda explica que nas sociedades modernas grafocêntricas não há iletrados, há pessoas com diferentes graus de letramento, incluindo aquelas não-alfabetizadas que possuem determinado grau de letramento. Discutindo também sobre o conceito de letramento, Soares (2006) destacou a dificuldade de formular uma definição precisa e universal deste fenômeno, face à gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções que ele envolve, o que acaba gerando diferentes e até contraditórias definições.

No contexto brasileiro, há uma peculiaridade na introdução deste conceito: surgiu com estreita relação ao conceito de alfabetização e, provavelmente devido a este fato, esses dois processos têm sido frequentemente confundidos e até mesmo fundidos (SOARES,2004).

Surge, assim, a necessidade de distinção entre alfabetização e letramento, “embora também seja imperativamente conveniente que, ainda que distintos, os dois processos sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes” (ibidem, p.97). Segundo Soares (2008), a alfabetização está relacionada à aquisição do sistema convencional de escrita, ao domínio da tecnologia da escrita; e o letramento diz respeito ao uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais de leitura e de escrita.

A partir de tais conceitos, gera-se a diferença entre ser alfabetizado e ser letrado: alfabetizado é o sujeito que se apropriou da leitura e da escrita; e letrado é aquele que faz uso socialmente destas habilidades. Logo, o indivíduo letrado pode não ser necessariamente alfabetizado, pois mesmo não sabendo ler e escrever, pode se envolver em situações sociais de leitura, o que lhe permite adquirir um determinado nível de letramento. (SOARES, 2006)

Soares (2008) coloca que o processo de letramento começa a partir do momento em que o sujeito nasce numa sociedade letrada e que, estando em contato com diferentes materiais escritos e com pessoas que usam a leitura e a escrita, vai conhecendo e reconhecendo práticas de leitura e de escrita e nelas se envolvendo. Quando a criança chega à escola, cabe a esta instituição ensiná-la a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, de modo que se torne alfabetizado e letrado, ao mesmo tempo.

Comentando sobre as relações entre alfabetização e escolarização, Soares (2003) afirma que estas se evidenciam com relativa clareza e facilidade, pois é consenso que, em nossa sociedade, é principalmente na escola que se aprende a tecnologia da escrita.

O processo de alfabetização é visto não só como um processo essencial da escolarização inicial como, mais do que isso, esta é confundida com aquele: a concepção corrente é que a criança (ou o adulto não-alfabetizado) vai para escola 'aprender a ler e escrever' (SOARES, 2003, p.93)

Entretanto, a mesma autora enfatiza que isto não acontece no que diz respeito ao letramento e escolarização, as relações entre estes se ocultam sob considerável imprecisão e complexidade. Essa imprecisão e complexidade estão ligadas ao fato de que são muitas e variadas as práticas, tanto sociais quanto escolares, que demandam o uso da escrita, como são também muitas e variadas as habilidades, os conhecimentos, as atitudes necessárias para o exercício dessas práticas. Isto implica que jamais se chega a um "produto" final, é sempre e permanentemente um "processo", e não há como decidir em que ponto do processo o iletrado se torna letrado (SOARES, 2006).

Embora não haja um consenso em relação ao conceito de letramento, Leite (2014) afirma que os autores brasileiros (como os por nós apresentados) concordam em alguns aspectos: letramento refere-se às práticas sociais da leitura e da escrita, e se diferencia do conceito de alfabetização, relacionado à aprendizagem de um "código"; a alfabetização não garante o envolvimento do indivíduo com as práticas de leitura e escrita; o conceito de letramento amplia o conceito de alfabetização, possibilitando uma direção para o mesmo; letramento é um conceito plural, envolvendo diferentes práticas sociais, sendo que a escola representa uma delas. É importante destacar que todos os conceitos de letramento presentes no cenário brasileiro estão situados no campo da escrita e

privilegiam a perspectiva da educação em seus estudos (MARINHO, 2010; SOARES, 2006; SOUZA, 2016).

Nesta perspectiva, ainda, Marinho (2010) afirma que a concepção de letramento que tem mais influência no Brasil reporta aos Novos Estudos sobre Letramento e que sua aceitação se deu em função da grande aproximação destes estudos com o pensamento de Paulo Freire. Daremos, assim, continuidade a esta discussão apresentando algumas considerações sobre este “movimento” a partir da trajetória de seu idealizador, Brian V. Street.

2.2.1 New Literacy Studies: uma perspectiva histórica e conceitual

Narrando sobre sua trajetória acadêmica e como se originou o conjunto alternativo de conceitos teóricos que ficou conhecido como New Literacy Studies (doravante NLS), Street (2010) conta que iniciou sua carreira acadêmica fazendo o curso de letras, na Grã-Bretanha, e mesmo o tendo concluído, havia uma insatisfação de sua parte em relação ao curso, pois este privilegiava mais o estudo dos textos literários e a análise de estruturas linguísticas do que as práticas. Ele afirma: “Eu estava começando a sentir que tinha que haver outras formas de se chegar ao significado que as pessoas dão ao texto” (op. cit., p.33).

Ao ingressar no Departamento de Antropologia em Oxford, começou a trabalhar na área da Etnografia e, em função da pesquisa de campo que desenvolveu, mudou para a área de letramento e, posteriormente, passou para educação.

Street (2010) afirma que a sua formação acadêmica e profissional contempla uma triangulação entre grandes áreas do conhecimento: Linguagem, Antropologia e Educação e que essa trajetória tem contribuído para construir algumas ideias e conceitos que tem a ver com a compreensão dos letramentos¹⁰ através de contextos culturais. Tal conceito foi definido a partir de sua vivência com a pesquisa etnográfica.

¹⁰ Street se contrapõe à ênfase dominante em um “Letramento” único e “neutro” com L maiúsculo e no singular. Daí o uso do termo no plural “letramentos”. (STREET, 2014)

Street (2010, 2014) relata que esteve, em 1970, na aldeia Cheshmeh no Irã para pesquisar questões sobre o processo de migração, mas seu olhar se voltou para algumas práticas que envolviam a escrita. Ele descreve:

(...) percebi que estava observando as práticas comerciais nos quais os fazendeiros iam, nos jumentos, até os pomares, voltavam com as caixas cheias de maçãs, escreviam seus nomes nas caixas, vendiam para um intermediário que, então, (...) e escrevia uma pequena nota promissória (...). (STREET, 2010, p.34)

Além das práticas de escrita comerciais, havia outras práticas relacionadas à religião, pois muitas das pessoas daquela aldeia tinham sido treinadas nas escolas do Alcorão.

Porém, na exposição do pesquisador, fica explícito que aquela vila rural era vista pelos professores da escola local como primitiva, atrasada e seus moradores, como pessoas sem conhecimento. Segundo o referido autor, a Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO), naquela época, apontava que o único caminho para o desenvolvimento do local, era aumentar o nível de alfabetização da população.

Divergindo do pensamento dos organismos oficiais, dos professores e do governo local, Street (2010) afirma que formulou algumas descrições de três conjuntos de diferentes práticas de letramento - comerciais, religiosas e escolares - nessa vila caracterizada como “espaço vazio, vasos vazios, não letrados” (p. 35).

Com este mesmo objetivo de descrever as práticas de letramento, Street relata que realizou outras pesquisas na África do Sul, no Nepal, na Índia; e deparou-se com o pensamento valorativo em relação ao letramento, defendido pela literatura teórica, pelas instituições e também por um determinado grupo de pessoas destes locais, que presumia que:

As pessoas são analfabetas, portanto, seu processo cognitivo é inferior, seu desenvolvimento econômico é prejudicado e suas relações de gênero são pobres. Ouve-se isto frequentemente: se há formas de exploração, misoginia, hierarquia, hegemonia masculina, dê-lhes alfabetização e tudo isso se resolverá. (STREET, 2010, p. 36)

Na contramão desta concepção, Street elaborou um conjunto de conceitos que chamou de “Novos Estudos sobre Letramento”, cuja base fundamental está apoiada na perspectiva social e etnográfica do letramento e da alfabetização. Em seu livro “Literacy in the theory and practice”, ele (1984) caracteriza dois modelos¹¹ de letramento: o “modelo de letramento autônomo” e, em oposição a esse, o “modelo de letramento ideológico”.

Segundo o autor (1984), no modelo autônomo, a questão do letramento é com frequência representada como sendo simplesmente técnica, ou seja, as pessoas precisam aprender apenas uma forma de decodificar as letras, e depois poderão fazer o que desejarem com o recém adquirido letramento. Ele disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais. Este modelo funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. (STREET, 2003).

Em outras palavras, acreditava-se (ou melhor, acredita-se) que ao aprender a ler e a escrever, a pessoa sai do seu estado primitivo e de ignorância e se torna civilizado e culto, torna-se letrado e também cognitivamente melhor ao adquirir o “poder” de desenvolver o pensamento lógico e analítico, as estruturas linguísticas e a linguagem oral e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento social e econômico efetivamente.¹²

“(…) A hipótese é que (…), fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, dentre outros.” (SOARES, 2006, p.38).

Nesta perspectiva, a introdução das pessoas pobres e analfabetas em programas ou campanhas alfabetizadoras teria conseqüentemente efeitos em outras práticas sociais e cognitivas das quais participam. Ou seja, as habilidades

¹¹ A palavra “modelo” se referi a perspectivas conceituais que padronizam noções sobre como é o mundo (STREET, 2010)

¹² Até a década de 1970, os estudos científicos sobre letramento desenvolvidos em países do primeiro mundo consideravam que as questões relacionadas à linguagem deveriam ser tratadas a partir da dicotomia entre a oralidade e a escrita, ou seja, o letramento era considerado a causa determinante das diferenças entre as ações e os pensamentos “civilizados” e “primitivos”. Esses estudos deram origem a uma teoria baseada em concepções do campo da Psicologia e da Antropologia, chamada de “A Grande Divisa”, que defendia que as significativas diferenças nos modos de raciocínio e no uso da linguagem eram conseqüências do letramento. (SOARES, 2010)

cognitivas dos jovens e dos adultos seriam aperfeiçoadas; sua perspectiva econômica, aumentada; eles se tornariam melhores cidadãos (DIAS & GOMES, 2015).

Na contramão deste pensamento, Graff (1995) busca desmistificar a ideia de que há uma relação direta entre alfabetização e desenvolvimento social e econômico, alfabetização e realização individual¹³. Para tal, ele lançou mão de alguns exemplos, como: da Suíça e Escócia, que chegaram a alfabetização quase universal antes do século XIX, mas ambos permaneceram pobres; dos países do hemisfério Norte, que apesar dos esforços concretos para alfabetização em massa, não houve um efeito significativo da alfabetização na mobilidade social. Alguns indivíduos conseguiram ascensão social, mas os grandes grupos de pobres e discriminados ficaram ainda mais pobres. (KLAIMAN, 1995)

Kleiman (1995), discorrendo sobre o modelo autônomo de letramento, afirma que a característica de “autonomia” se refere ao fato de que a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria “preso” ao contexto de sua produção para ser interpretado. Assim, embasando-se nesta concepção, uma única forma de alfabetizar poderia ser implementada em todos os lugares, independente das necessidades, expectativas ou mesmo da cultura dos indivíduos que vão ser alfabetizados. Street (2010), ao ilustrar esse modelo, narrou a seguinte situação:

Estive em Gana com algumas pessoas que estavam pensando um programa de alfabetização em 15 línguas diferentes, que começaria com o mesmo material e seria simplesmente traduzido através do país, como se fosse possível ficar em uma grande cidade e fornecer uma única coisa autônoma chamada *letramento* (p.37, grifo do autor).

Street (2013), tomando por base as suas pesquisas, afirma que letramento varia de um contexto para o outro, de uma cultura para outra, de acordo com as identidades, as relações sociais e culturais e, assim,

¹³ “Eu não gostaria de ser visto interpretado como um raciocínio ‘antiafabetização’. Certamente eu não me oponho à provisão de alfabetização ou aos muitos usos da alfabetização (afinal ganho minha vida pela manipulação das palavras orais e escritas). Inversamente, o que procuro é a revisão de suposições penetrantes, acríicas, e obsoletas sobre o lugar da alfabetização no desenvolvimento social e individual” (GRAFF, 1995, p.80)

conseqüentemente, variam os efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições. Ao se privilegiar apenas uma variedade de letramento, se desconsidera as outras, como ocorre no modelo autônomo de letramento.

O segundo modelo de letramento, denominado de ideológico, de acordo com o referido autor (2003)

oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. (p.4)

No entanto, Street (2003) explica que estes modelos não foram propostos como polos opostos, já que o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo. O modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas na apropriação do sistema de escrita, como o reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas, porém:

(...) reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido. Nesse sentido, até mesmo a aquisição inicial do letramento, que se dá na escola ou através de programas específicos, é sempre ideológica, ao mesmo tempo em que envolve habilidades técnicas e conhecimento. (p.9)

A afirmação de Street nos faz entender que o modelo autônomo é ideológico também ao tomar por universal um único letramento, que na verdade são práticas de letramento de grupos específicos, que historicamente se conceberam no poder como “detentores” de práticas de letramento valorizadas.

O modelo “autônomo” então é, na verdade, profundamente “ideológico” no sentido de que disfarça sua própria posição de poder e suas alegações, representando suas visões como se fossem independentes da cultura, universais, “autônomas” (STREET, 2013, p.54)

Tal visão de Street nos remete claramente ao pensamento freiriano. Freire (1994), desde os movimentos de educação popular dos anos 60, denunciou uma ideologia dominante que produz uma falsa consciência da realidade e a

necessidade de uma educação para conscientização e para liberdade. Neste sentido, ele afirma:

O aprendizado das técnicas de ler e escrever ou das técnicas de manejar o arado ou de usar fertilizante (...), enfim todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando (2006, p. 14)

Para Freire, a alfabetização deve possibilitar, para além da decodificação e codificação, a leitura de mundo a partir de palavras do universo vocabular do aluno.

O trabalho de alfabetização, na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhora da qualidade de vida e pela transformação social. (FREIRE, 2006, p. 68)

Kleiman (1995, p.16) afirma que Paulo Freire vê a alfabetização como “capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação”.

Podemos, assim, verificar a aproximação entre as ideias do autor supracitado e as concepções defendidas pelos estudiosos do NLS sobre alfabetização: para eles, alfabetização ultrapassa o nível das habilidades linguísticas, do domínio do código escrito ou de habilidades técnicas, neutras, e está relacionada à cultura e também às estruturas de poder em uma sociedade (KLEIMAN, 1995; MARINHO, 2010)

Retomando a afirmação de Street (2003) de que o modelo autônomo toma por universal uma variação particular de letramento tida por privilegiada entre as demais, pode-se indagar: “se, (...), existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como único letramento? (...) Como foi que a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo definidor, não só para firmar o padrão para outras variedades, mas também para marginalizá-las, descartá-las da agenda do debate sobre letramento? ” (STREET, 2014, p.121)

Para buscar respostas a tais indagações, Street (2014) realizou uma investigação etnográfica em uma escola de um bairro de classe média de uma

cidade dos Estados Unidos, na qual tentou examinar a relação entre concepções e usos do letramento na comunidade e na escola. Sua hipótese era a de que a principal maneira como o letramento escolarizado passa a ser visto como padrão é por meio do estabelecimento de um vínculo entre letramento e pedagogia¹⁴.

A partir dessa pesquisa, Street (2014) verificou que a construção e interiorização do modelo autônomo de letramento se conseguem por diversos meios: o distanciamento entre a língua e o sujeito – na escola, a língua é tratada como coisa, distante de seus usuários (professor e alunos) e que impõe regras e exigências aos mesmos; “a maneira como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras” (p.130); o “privilegiamento” do discurso escrito sobre o oral; e a “filosofia da linguagem” – “o estabelecimento de unidades e fronteiras para elementos do uso da língua, como se fossem neutros(...)” (p.130).

Ele explica, ainda, que letramento escolar ultrapassa as paredes da escola de tal forma que o conceito escolar de letramento influencia e modifica as práticas das outras variedades de letramento presentes em contextos extraescolares.

Discorrendo também sobre as práticas de letramento nas escolas, Kleiman (1995) afirma que o modelo que determina tais práticas é o modelo autônomo de letramento, uma vez que na escola promove-se aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos. Esta prática escolar pressupõe uma separação polarizada entre a oralidade e a escrita, por isso o ensino deve estar embasado num conhecimento contrastivo entre essas duas modalidades.

A autora (1995, p.38), fazendo uma crítica ao modelo autônomo, afirma que o mesmo “tem por agravante atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas”. Como exemplo desta situação de autculpabilização, Kleiman cita o caso de adultos analfabetos que quando crianças não tiveram oportunidade de estudar e que atribuem esta

¹⁴ “Processos institucionalizados de ensino e aprendizagem, habitualmente associados à escola, mas cada vez mais identificados nas práticas domésticas associados à escrita e à leitura”. (STREET, 2014, p. 122)

responsabilidade aos seus pais e a si mesmo por não terem estudado ou terem desistido da escola quando adultos.

Soares (2006), dialogando com esses autores, explica que a escola, visando alcançar o objetivo de promover a aquisição de conhecimentos e de valores às novas gerações, promove a escolarização dos conhecimentos, ou seja, estratifica e codifica os conhecimentos, selecionando e dividindo em partes o que deve ser aprendido, estabelecendo a sequência que deve se dar esse aprendizado e avaliando periodicamente se cada parte foi suficientemente aprendida. “A consequência disso é um conceito de letramento reduzido, determinado pela escola, muitas vezes distante das habilidades e práticas de letramento que ocorrem fora do contexto escolar” (p.85).

Um estudo pioneiro no campo do letramento, mais especificamente sobre as práticas de letramento escolar e não escolar, é o de Shirley Heath (1983). Heath realizou uma grande pesquisa etnográfica em duas comunidades, Roadville e Trackton, com características bem diferenciadas¹⁵, situadas na região chamada Piedmont Carolinas, no sudeste dos Estados Unidos.

A partir das descrições dos eventos de letramentos¹⁶ observados nas casas das famílias de cada comunidade, Heath (1983) mostra que os eventos vivenciados em cada comunidade são aparentemente similares, mas profundamente diferentes (por exemplo, as interações entre os pais e as crianças a partir da leitura de um livro de história infantil). Essas práticas de base cultural e social de cada comunidade “originam” habilidades específicas, as quais podem ser ou não reconhecidas pela escola. A partir de tal constatação, a autora mostra que,

O modelo universal de orientação letrada, o modelo prevalente na escola, constitui uma oportunidade de continuação do desenvolvimento linguístico para as crianças que foram socializadas por grupos majoritários, altamente escolarizados, mas representa uma ruptura nas formas de fazer sentido a partir da escrita para crianças fora desses grupos, sejam eles pobres

¹⁵ 'Roadville' é uma comunidade de famílias trabalhadoras brancas imersas por gerações na vida das fábricas de têxteis; 'Trackton' é uma comunidade da classe trabalhadora afro-americana, cujas gerações mais velhas cresceram cultivando a terra, mas cujos membros existentes trabalham nos moinhos.(HEATH, 1983)

¹⁶ Para descrever as práticas letradas, Heath adotou uma perspectiva sociolinguística, inspirando-se no conceito de evento de fala, proposto pelo sociolinguista Hymes (MARINHO, 2010)

ou de classe média com baixa escolarização (KLEIMAN, 1995, p. 40)

Na pesquisa apresentada, queremos destacar a unidade de análise utilizada por Heath (1983): o *evento de letramento*. Segundo a pesquisadora, eventos de letramento são “(...) as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e seus processos de interação” (HEATH, 1983, p.93). Esta interação entre as pessoas pode ocorrer face a face ou a distância ao se dar por intermédio de outros recursos ou vias (realizar a leitura de um texto, escrever algum texto para alguém). Inclusive, este conceito vem sendo bastante utilizado em pesquisas no campo da educação no Brasil, pois permite fundamentar a distinção entre letramento escolar e letramento não escolar (SOARES, 2003).

Street (2003), discorrendo sobre o conceito de evento de letramento, afirma a necessidade de associá-lo às práticas de letramento¹⁷ para que este não se torne apenas uma mera descrição de uma situação, algo isolado e sem significado. Ele explica que,

Caso observássemos esse evento de letramento como não-participantes que não tivéssemos sido treinados em suas convenções e em suas regras, teríamos dificuldade em acompanhar o que pudesse estar ocorrendo, como a maneira de trabalhar com o texto, e como falar sobre ele. Nitidamente, existem convenções e suposições subjacentes ao redor do evento de letramento, que fazem com que ele funcione. Portanto, venho também empregando a expressão práticas de letramento (Street, 1988), que sugiro ser o mais robusto dos vários conceitos que vêm sendo desenvolvidos pelos pesquisadores dentro de uma abordagem social do letramento. **O conceito das práticas de letramento tenta tratar tanto dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social.** (STREET, 2003, pp.7-8, grifo nosso)

Corroborando nesta discussão, Soares (2003) afirma que a distinção entre eventos e práticas de letramento é metodológica, “já que são duas faces de uma mesma realidade” (p.105). A associação entre estes dois componentes

¹⁷ “As práticas de letramento se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais” (STREET, 2013, p.55).

do fenômeno do letramento permite ao pesquisador: tanto a observação de situações que envolvem a língua escrita e a identificação das características dessas situações; como a observação de como são construídos os sentidos e os significados dos eventos, já que estes são produtos também das convenções e concepções de natureza cultural e social. “É o uso do conceito de práticas de letramento como instrumento de análise que permite a interpretação do evento para além da descrição” (p.105)

Neste sentido, Marinho (2010) acrescenta que, enquanto o evento de letramento é algo observável, objetivado por uma situação mediada pelo texto, as práticas de letramento não são diretamente observáveis, porque envolvem processos internos, valores, atitudes, sentimentos, relações sociais.

De acordo com a autora (2010), a aula, por exemplo, seria um típico evento de letramento, por ser altamente regrada pela própria história da instituição escolar. O que nela se realiza, seus objetivos, seus processos interativos estão relacionados à situação imediata e aos objetivos de seus interlocutores, bem como se inserem num plano maior, o contexto sócio histórico do discurso e as suas condições de produção. Sendo assim, este evento pode variar de acordo com o espaço, o tempo e as concepções dos sujeitos (alunos e professor) que nela estão envolvidos.

Marinho (2010) ainda coloca que a aula pode ser considerada como um macro evento, pois em seu interior ocorre um conjunto de micro eventos, no caso, as atividades que são propostas mediadas pela leitura e a escrita, como: a leitura de um texto, um ditado, uma produção escrita de um texto, dentre outras.

Ainda sobre o estudo de Heath (1983), ele comprova que a convivência social em diferentes contextos leva os indivíduos a apreender diferentes letramentos. Isto nos provoca uma reflexão em relação às diferentes experiências de letramento que os jovens e adultos trazem consigo ao ingressarem na escola e nos leva à seguinte indagação: como esta instituição tem se “posicionado” em relação a tais experiências? Considerando-as, dando assim “continuidade” ao processo de letramento destes alunos iniciado muito antes de nela adentrarem ou desconsiderando-as e, com isso, “impondo” um único letramento considerado padrão?

2.2.2 Letramento na Educação de Jovens e adultos.

Dentre as várias agências de letramento, a escola é considerada na sociedade atual a mais importante delas, pois a ela é atribuída a responsabilidade da inserção formal dos indivíduos no mundo da escrita, através da ação educativa que exerce (KLEIMAN, 1995).

Para dar conta de tal atribuição, a escola redefiniu, ou melhor, reduziu o conceito de letramento, tornando-o um sistema de conhecimento descontextualizado, autônomo, e por isso insuficiente para responder às exigências das práticas sociais que envolvem a língua escrita fora da escola (SOARES, 2006).

Segundo Kleiman (1995), as práticas de letramento da escola se embasam no modelo de letramento autônomo, como já apresentado. Isto significa dizer que estas estão relacionadas ao desenvolvimento cognitivo do aluno, buscando atender aos próprios objetivos institucionais (como por exemplo, a progressão escolar dos alunos) e desconsideram as diferenças culturais e sociais de uso escrita, o que gera posicionamentos preconceituosos, reducionistas em relação às outras variedades de letramento.

No caso de tais práticas ocorrerem no âmbito da EJA, os conhecimentos dos alunos advindos da prática social não serão considerados no processo de ensino, uma vez que a cultura, a forma de expressão oral, as experiências de letramento social dos mesmos são vistas como inferiores ou mesmo como marginais, sendo necessário que sejam substituídas por outras práticas aceitas e valorizadas pela escola. Em consequência, a “aprendizagem” ocorrerá sem significado, com sentido apenas instrumental.

Discutindo sobre letramento e alfabetização de adultos, Kleiman (1995) apresenta uma pesquisa por ela realizada sobre “a interação na aula de alfabetização de adultos, focando a potencialidade de transformação da concepção de letramento dominante nesses contextos” (p.48)

Kleiman (1995, pp. 49-57), ao descrever e analisar alguns fragmentos das aulas observadas em uma turma de alfabetização, tece algumas considerações a partir de três categorias de análise:

- Em relação às “Práticas Discursivas em conflito: a construção de funções não complementares” a autora afirma que a interação na aula de

alfabetização de adolescentes e adultos é potencialmente conflitiva, pois nela se visa ao deslocamento e substituição das práticas discursivas do aluno por outras práticas, da sociedade dominante. Ao mesmo tempo em que a aquisição das novas práticas é percebida como necessária para sobrevivência e mobilidade social na sociedade, essa aquisição se constitui no prenúncio do abandono das práticas discursivas familiares.

- No tocante à “Identidade em conflito: a (re)construção de um sujeito menor”, Kleiman afirma que um dos pressupostos mais prevalentes, populares e duradouros do letramento autônomo, é o das consequências cognitivas da alfabetização, independentemente dos contextos e práticas de escrita. A discussão aberta (entre professor e alunos) do postulado conduziria à desnaturalização da ideologia do modelo autônomo subjacente à prática escolar.
- Em relação aos “Valores em conflito: a resistência à cultura letrada”, Kleiman coloca que o conflito constitutivo da comunicação entre professor e aluno na aula de alfabetização de adultos pode vir a ser o elemento transformador quando as práticas dominantes são examinadas a fim de desnaturalizar os pressupostos do modelo de letramento dominante, o modelo autônomo. Somente quando essa prática discursiva for adotada é que se pode pensar na construção de contextos de aprendizagem.

A partir das considerações apresentadas, Kleiman propõe que sejam conhecidas as práticas de letramento de grupos não-escolarizados e sugere a adoção da perspectiva ideológica do letramento tendo em vista a elaboração de uma pedagogia culturalmente relevante e crítica.

Concordamos com a autora de que a inserção dos jovens e adultos não-alfabetizados e com pouca escolaridade na escola deve se dar em consonância com a formação histórica e social desses sujeitos, ou seja, na perspectiva do modelo ideológico do letramento, pois defendemos que uma das tarefas mais importantes da educação é propiciar as condições para que os alunos possam assumir a sua própria identidade cultural: enquanto ser social, histórico, como ser pensante, comunicante, transformador da sua realidade. (FREIRE, 1996).

Conceber as práticas de letramento na perspectiva ideológica do letramento nos faz evocar o pensamento freiriano sobre o que ele denominou de educação problematizadora. A educação, a luz das reflexões de Freire (1987, 1996, 2006), assume um caráter libertador, pois está ligada ao processo de superação de uma visão ingênua e mágica para uma consciência crítica da realidade, que resulta na inserção do sujeito (aluno) no mundo, como transformador dele.

Segundo este mesmo autor, ensinar não consiste em transferir, impor para os alunos um conhecimento pronto, acabado e distante da realidade dos mesmos, mas é por meio do diálogo igualitário entre professor e aluno que ambos se ensinam mutuamente.

Freire (2006) orienta que todo educador que objetiva uma prática pedagógica respeitosa da compreensão de mundo do educando e de sua identidade cultural, busca ter uma postura democrática diante do saber socialmente construído, admitindo um diálogo entre o saber popular e o saber científico. É a partir deste diálogo intercultural de saberes, no qual o sujeito expõe maneira de ver, de pensar, de solucionar e o outro ouve, busca compreender, argumenta, propõe outro modo de ver, de pensar e solucionar, que se dá a construção de um novo saber. Este saber não é “produto” de uma imposição de uma cultura considerada melhor, mas é um “produto” coletivo, resultado da diversidade cultural de seus construtores: professor e alunos (GOMES, 2007)

Em consequência disto, a sala de aula se constitui em um espaço de democracia, onde todos podem se expressar com liberdade, sem temor do seu conhecimento ser visto com inferior, e onde o diálogo é indispensável para a produção do conhecimento. Caracteriza-se, assim, o que Freire denominou de educação problematizadora. Ela,

Está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens de não seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. (FREIRE, 1980, p.64)

Este paradigma de educação rompe com o modelo de educação verticalizada, bancária, onde o professor é o portador do saber e o aluno um simples “objeto de depósito” de um saber já elaborado, a imposição “opressora” dos dominantes.

Como podemos ver, as primeiras ideias do que Street (1984) denominou de modelo ideológico do letramento já se fizeram presentes no campo educacional da EJA no Brasil, desde 1960, por meio dos movimentos de educação popular, que tinham por fundamento as concepções freirianas de educação. Fazemos tal afirmação, pois entendemos que pensar numa educação problematizadora implica, também, na compreensão de que as práticas de letramento são plurais e que as atividades de leitura e escrita desenvolvidas na escola fazem sentido aos alunos quando o processo de ensino se dá das práticas sociais para a escola e da escola para as práticas sociais.

Diante do exposto, indagamos: o que as atuais pesquisas investigam e revelam em relação ao letramento na educação de jovens e adultos? As práticas de letramento na educação de jovens e adultos teriam mudado no sentido de considerar o aluno como ser social e cultural, respeitando seus conhecimentos, diferentemente do que revelou a pesquisa realizada por Kleiman, em 1995?

Em recente balanço da produção científica no campo do letramento e da alfabetização de pessoas jovens e adultas, Vóvio e Kleiman (2013) realizaram uma síntese da produção acadêmica de pós-graduação e de pesquisadores na EJA, com base nos resumos de teses e dissertações disponíveis no Bancos de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (Capes), nos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos (GT18) no âmbito das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), e nos artigos sobre letramento e EJA disponibilizados na biblioteca eletrônica da Scielo, no período de 2001 a 2010.

Foram selecionadas 124 produções científicas sobre a temática em questão. Segundo as autoras, estes dados “denotam uma produção contínua, mas pequena em número quando comparada aos outros campos” (ibidem, p. 184).

Em relação às metodologias utilizadas no corpus em tela, em sua maioria, prevalece a pesquisa qualitativa, bem como são diversos os métodos de estudo declarados, como por exemplo, estudo de caso, pesquisa-ação, história de vida, etnografia, com utilização de instrumentos, como: a observação-participante, a entrevista-semiestruturada, o questionário, entre outros.

Vóvio e Kleiman (2013, pp.187-190) categorizaram as 124 produções científicas a partir de oito temas, a saber:

- “Práticas de letramento escolar” (32 produções): categoria com maior produção de trabalhos. Foram incluídos os trabalhos que consideram como locus da pesquisa tanto as salas de aula de unidades escolares pertencentes ao sistema de ensino, como as de iniciativa da sociedade civil e/ou em parceria com o estado. Nesta categoria, foram encontrados trabalhos que analisam os modos de proceder no ensino e as aprendizagens decorrentes de opções de ordem didática, buscando compreender as escolhas didáticas e os fundamentos a elas relacionados sobre o quê e como alfabetizar e ensinar a língua escrita.
- “Avaliação” (22 produções): esta categoria envolve três objetos de análise e mensuração: desempenhos individuais de estudantes de programas educativos (trabalhos que se propuseram a identificar níveis de desempenho de jovens e adultos na escrita); materiais didáticos e perspectivas de ensino da língua escrita adotados (trabalhos que inventariam gêneros do discurso em obras didáticas e propostas de alfabetização e de ensino da leitura e da produção textual); e programas educativos, suas metas, e conteúdos no que concerne à alfabetização, ao letramento e à disciplina de Língua Portuguesa (trabalhos que analisam resultados obtidos por programas educativos em EJA).
- “Efeitos da alfabetização e escolarização” (17 produções): os trabalhos desta categoria buscam evidenciar processos de mudança decorrentes da participação na EJA. Estas pesquisas se centram no sujeito, abarcando suas trajetórias escolares e os efeitos de ordem cognitiva e sociais que tais experiências ocasionam, especialmente na participação em atividade que dependem do domínio do sistema de escrita e do conhecimento de práticas de letramento ensinadas na escola.
- “Formação de professores” (16 produções): Os trabalhos objetivam identificar os saberes necessários à docência na alfabetização e ensino da língua portuguesa em turmas de EJA e na promoção do letramento de jovens e adultos. Centram sua atenção na análise de práticas pedagógicas e depoimentos sobre a atuação dos professores nessa

modalidade, buscando evidenciar os fundamentos teóricos que embasam suas escolhas e os modelos e referenciais que fundam suas formas de ação.

- “Significados da alfabetização para os estudantes” (15 produções): nesta categoria os trabalhos buscam identificar singularidades no processo de construção de sentidos ou de atribuição de significados às experiências sociais vividas por jovens e adultos na EJA. Estes evidenciam as compreensões dos estudantes sobre escolaridade, alfabetização e as aprendizagens realizadas.
- “Relações entre o oral e o escrito” (7 produções): os trabalhos descrevem os tipos de relações a partir da análise de produções textuais de jovens e adultos em processos de aprendizagem da escrita. Estes evidenciam o estilo composicional de produções com base na noção de gênero, constatando a hibridização de gêneros orais e escritos.
- “Letramento e construção identitária” (6 produções): encontram-se os trabalhos que buscam apreender as identidades engendradas nos usos da linguagem escrita, tanto de alunos jovens e adultos como de professores que atuam nesses programas. O foco dos trabalhos está sobre a análise de autoimagens construídas no processo de alfabetização e escolarização, e na profissionalização daqueles que atuam nessa modalidade.
- “Práticas de letramentos vernaculares” (9 produções): são trabalhos que visam investigar o que as pessoas não ou pouco escolarizadas fazem com a escrita e como elas atribuem significados à situações em que os textos circulam e são produzidos, em diversos contextos de participação social e esferas de atividade.

Entre as implicações e considerações apresentadas por Vóvio e Kleiman (2013, pp.191-192), queremos destacar: em primeiro lugar, a força da abordagem sócio histórica do letramento no campo da pesquisa sobre EJA, indiciada pela ausência de trabalhos que reproduzam modelos teóricos que se

apoiam na superioridade cognitiva de sujeitos letrados, quando comparados com grupos com pouca ou nenhuma escolarização. Isto nos aponta que a concepção do aluno da EJA, como alguém incapacitado e por isso exclusivamente responsável pelo seu fracasso escolar está sendo superada e mudada na perspectiva de reconhecê-lo como sujeito capaz e criativo frente à ordem estabelecida.

Em segundo lugar, que a análise também mostra que os sujeitos são reconhecidos como capazes e criativos frente à ordem estabelecida e são caracterizados por identidades e competências culturais assumidas e incorporadas em razão da pluralidade de influências socializadoras e da diversidade de espaços que atuam.

De acordo com as autoras, ainda, “o desafio dessas pesquisas continua sendo seu alcance e influência para fundamentar a reinvenção necessária de programas, currículos e cursos na EJA” (op. cit., p.192), bem como de fomentar políticas para que estas estejam mais próximas da realidade e das expectativas de dos jovens e adultos não ou poucos escolarizados

Por fim, nesta última seção, refletiremos sobre o ensino da leitura na EJA. Para tal, discorreremos sobre a atual concepção de leitura embasada na compreensão da língua como dialógica e interativa, o desenvolvimento da compreensão leitora a partir do trabalho com a exploração de estratégias cognitivas e o estudo do gênero textual e como este trabalho é proposto para as turmas da EJA.

2.3 O ENSINO DA LEITURA NA EJA: PARA ALÉM DA SALA DE AULA

A partir de meados dos anos 1980, com o avanço das pesquisas e estudos provenientes da área das ciências linguísticas e o desenvolvimento de novas teorias sobre a leitura e a escrita, a partir da divulgação das ideias construtivistas e, ainda, mais uma vez, por questões de natureza sociopolítica, a concepção de língua passou a sofrer alterações culminando assim, na difusão de uma nova abordagem: a língua enquanto processo de interação – entendeu-se que ela é fruto de um processo histórico e sociocultural, que varia de acordo com a época e com a situação em que é produzida e se constitui como um lugar de interação entre as pessoas, dito em outras palavras, a língua passou a ser considerada

como uma atividade dialógica, ideológica e sociohistórica (BAKHTIN, 2003; ORLANDI, 2001).

Conceber a língua como um processo dialógico-interativo e considerar a sua função comunicativa trouxe implicações pedagógicas e alterou em sua essência a concepção de leitura, que passou agora a ser vista como processo de compreensão, sendo esta “uma atividade interativa”, altamente complexa, de produção de sentidos (KOCH, 2002), em que o leitor assume um papel ativo e que se utiliza de diversas estratégias para atingir seu objetivo na leitura.

Compreendeu-se, assim, que, ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto, mas que ler é

Partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leituras que o seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entrega-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 2009, p.101, grifo nosso)

Concordamos com Lajolo quando ela aponta que a construção do sentido do texto pelo leitor não se constitui em uma réplica ou tradução do significado que o autor quis dar. Esta construção se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização e requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes, múltiplas habilidades e processos cognitivos.

Discorrendo sobre os aspectos cognitivos da leitura, Kleiman (1999, p.13) afirma que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Este conhecimento é constituído pelo conhecimento linguístico, que abrange os conhecimentos de cunho gramatical, lexical e semântico; o conhecimento textual, que envolve um conjunto de noções e conceitos sobre o texto. Quanto mais conhecimento linguístico e textual o leitor tiver, mais fácil será sua compreensão. Relacionado a estes conhecimentos, encontra-se o conhecimento de mundo: o que é adquirido por meio de práticas de interação cultural e social vivenciadas pelo leitor.

Kleiman (1999) ressalta que é o conhecimento prévio que possibilita ao leitor fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas

do texto, num todo coerente, ao permitir que o leitor “resgate” informações que não estão explicitamente apresentadas no texto. Logo, a ausência desse conhecimento impossibilitará a compreensão, pois como afirmam Chartier, Clesse e Hérbrard (1996), “ninguém pode compreender as situações evocadas nos livros se elas forem totalmente estranhas à sua experiência e seus conhecimentos ou exteriores a seu meio” (p.115).

Corroborando com a discussão acerca dos processos cognitivos de compreensão, Miguel, Perez & Pardo (2012) afirmam que tais processos são de dupla natureza: os específicos da leitura estão ligados à resolução da tarefa em si (como, decodificar, extrair ideias, fazer inferências, dentre outros), denominados de processos frios; e os motivacionais-emocionais têm a ver com os componentes afetivos e pessoais que nos movem a enfrentar a leitura (como, considerar a atividade desejável e viável), denominados de processos quentes.

Estes autores ressaltam que compreender/aprender com os textos é uma tarefa complexa que habitualmente coloca limites nas possibilidades para os leitores, especialmente para aqueles que ainda estão no processo de aquisição de determinadas habilidades ou conhecimentos que são constituintes do processo de compreensão.

Pensando nesta afirmação, somos levados a indagar: como tem ocorrido o ensino da compreensão leitora nas escolas e, mais especificamente, na EJA?

Com o surgimento do fenômeno do letramento no Brasil, o trabalho com gêneros textuais passou a ter prioridade na escola com o objetivo de inserir os alunos em práticas sociais de leitura e da escrita. Porém, como adverte Delmanto (2007), é fundamental propor trabalhos com os diferentes gêneros que circulam na sociedade, mas sem deixar de criar situações que permitam aos alunos desenvolverem as diferentes capacidades envolvidas no ato de ler. “Além de ensinar a ler as linhas, é necessário desenvolver a capacidade de ler nas entrelinhas e de ler para além das linhas” (p.2).

Nesta perspectiva, estudos como os de Solé (1998); Brandão (2006); Marinho, Silva e Morais (2009); Porto (2011), têm demonstrado que o desenvolvimento da compreensão de leitura se dá pelo ensino de estratégias de leitura. Para tal, se faz necessário um trabalho sistemático e regular do professor envolvendo tais estratégias.

De acordo com Solé (1998, pp. 69-70), “as estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Elas podem ser trabalhadas pelos educadores antes, durante e depois da leitura do texto. Segundo a autora, constituem as estratégias de compreensão leitora para:

(1) *Antes da leitura*: antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais (como: título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, dentre outros); levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto; expectativas em função do suporte; expectativas em função da formatação do gênero; dentre outras.

(2) *Durante a leitura*: confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; construção do sentido global do texto; Identificação das pistas que mostram a posição do autor; dentre outras.

(3) *Depois da leitura*: construção da síntese semântica do texto; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de impressões a respeito do texto lido; relação de informações para tirar conclusões; avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto

A autonomia do aluno no uso dessas estratégias implica em sua autonomia enquanto leitor.

Corroborando na discussão desta temática, Brandão e Rosa¹⁸ (2010) destacam a importância das situações de conversa sobre textos em sala de aula para a formação de leitores, pois defendem que esta é uma forma de ensino da compreensão; e a necessidade de planejamento de tais situações, a fim de que as perguntas propostas na conversa aos alunos levem à reflexão crítica sobre o texto, o que contribuiria para a ampliação do significado do que foi lido. Neste

¹⁸ O artigo “A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende...”, tem como objetivo “apresentar e refletir acerca de situações reais de conversa sobre textos literários, analisando a mediação dos professores (...)” (BRANDÃO E ROSAS, 2010, p. 78)

sentido, as autoras (2010, pp. 79-80) propõem cinco categorias (incluindo subcategorias) de perguntas de compreensão, que podem ser feitas antes, durante e após a leitura de um texto:

(1) *Perguntas de ativação conhecimentos prévios*: de forma geral, são formuladas antes da leitura e têm como objetivo convidar os leitores ou ouvintes a entrar no texto que será lido, trazendo para a situação de leitura conhecimentos que possam ser relevantes para sua compreensão.

(2) *Perguntas de previsão sobre o texto*: estas podem ser feitas antes da leitura, sobre o que o texto irá tratar, ou, ao longo da mesma, é possível formular perguntas de previsão;

(3) *Perguntas literais ou objetivas*: são aquelas cujas respostas estão explicitamente colocadas no texto;

(4) *Perguntas inferenciais*: são aquelas que as respostas estão além das informações explicitamente presentes no texto, pois implicam o estabelecimento de relações por parte do leitor;

(5) *Perguntas subjetivas*: são as que solicitam a opinião e/ou conhecimento do leitor, e embora tomem o texto como referência, as respostas dadas não podem ser deduzidas dele. Nesta categoria é possível encontrar questões em que o leitor deve apontar sua preferência, perguntas de avaliação sobre um fato ou ação de um personagem do texto e perguntas que extrapolam o texto, que solicitam ao leitor associar o texto a sua experiência.

Alguns estudos analisaram práticas de ensino de compreensão leitora (MOURA, 2001; MARINHO, SILVA & MORAIS, 2009; PORTO, 2011) e revelaram que as práticas ora se aproximam de ensino mais explícito da compreensão, por oportunizarem aos educandos as ajudas necessárias à compreensão do texto, bem como por promoverem a elaboração de estratégias de leitura; ora as práticas focam a leitura como um suporte para trabalhar o ensino de ortografia ou da gramática, a produção textual, sem priorizar a compreensão do texto.

Ainda que muitos avanços tenham ocorrido no tratamento dado à leitura na escola, o ensino da compreensão é algo ainda geralmente esquecido na mesma, o que tem gerando um grande número de alunos com dificuldade de entender o que leem, mesmo quando estes já sabem ler (BRANDÃO & ROSA, 2010).

Na educação jovens e adultos, durante anos, o trabalho com a leitura constituiu-se como uma mera reprodução das atividades propostas para o trabalho com crianças. Tais práticas estavam relacionadas, muitas vezes, com a concepção do aluno jovem/adulto como alguém que, pelo fato de não saber ler e escrever, não possuía conhecimentos diferentes dos da criança. Esses fatores, aliados à ausência de documentos oficiais que norteassem o professor quanto ao currículo a ser vivenciado e ao trabalho pedagógico que considerasse as especificidades dos estudantes da EJA, também contribuíam para que o professor reproduzisse em classe um ensino pensado para crianças.

Desse modo, sem nenhum referencial que embasasse a sua prática pedagógica, os docentes buscavam apoio em seus conhecimentos construídos enquanto alunos que foram e professores que eram e, ainda, aqueles compartilhados com/por outros colegas no decorrer do exercício do magistério, adequando ou mesmo reproduzindo atividades mais adequadas ao ensino das crianças. Alguns deles, na tentativa de propor atividades mais apropriadas a essa modalidade de ensino, (re)construíam outras táticas para explorar os conteúdos escolares, em busca de aproximar os assuntos abordados na escola com o contexto de vida dos alunos. No tocante ao ensino da leitura e da escrita, de forma mais específica, buscava-se desenvolver o trabalho a partir de temáticas que estivessem relacionadas à vida adulta e/ou às necessidades e à condição social dos estudantes.

A partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (doravante LDB, Lei 9394/96), das Diretrizes Nacionais Curriculares da EJA (2000) e do desenvolvimento de pesquisas com foco nesse segmento, passou-se a discutir a necessidade de um ensino mais focado nas especificidades dos estudantes da EJA. Era preciso, pois, considerar que mesmo estando iniciando o processo de escolarização, o estudante jovem e adulto possui processos cognitivos característicos da sua idade. E, justamente por possuir uma idade mais avançada e ter atingido essa maturidade em relação às crianças, esse indivíduo já teve a oportunidade de vivenciar experiências nas quais desenvolveu habilidades e conhecimentos que lhe possibilitaram sobreviver, trabalhar e manter relações interpessoais e, por isso, eficazes.

Tais mudanças na forma de conceber o aluno da EJA aliado à concepção sociointeracionista de língua, a qual gerou mudanças na concepção de

alfabetização, de texto e de leitura, tem repercutido nas propostas curriculares, nos documentos oficiais e materiais didáticos, a partir da década de 1990 e, por conseguinte, influenciado as práticas pedagógicas nas escolas, que passaram a propor o ensino com os eixos didáticos da leitura e da escrita em uma perspectiva de letramento.

Considerando que o estudante jovem e adulto, em função das suas relações com o mundo letrado, constrói conhecimentos sobre a escrita, pois mesmo sem saber ler e escrever, envolve-se em seu cotidiano em práticas de leitura e de escrita (ALBUQUERQUE, MORAIS & FERREIRA; 2010; SOARES, 2004), o ensino da leitura na escola deve propiciar a esses educandos o acesso ao universo dos textos que circulam na sociedade, especialmente àqueles que fazem parte do seu cotidiano, a fim de que os mesmos sejam estudados em suas características, lidos, compreendidos e produzidos em contextos significativos. Isto implica na superação de uma tipologia cristalizada nas estruturas de textos escolares, onde havia uma tendência em desconsiderar as circunstâncias de produção.

Nesse sentido, como bem colocam Souza, Leite & Albuquerque (2006):

Cabe à escola, fundamentalmente, levar seus educandos a um processo mais amplo de reflexão acerca das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, proporcionando aos mesmos o desenvolvimento da capacidade de serem usuários efetivos da língua escrita (p. 31).

Concordamos com as autoras quando afirmam que compete à escola o ensino da leitura e da escrita que possibilite ao estudante fazer real uso desses conhecimentos nas práticas sociais por ele vivenciadas. Assim, as práticas vivenciadas dentro da sala de aula devem se aproximar daquelas realizadas em outros espaços.

Neste sentido, o estudo dos gêneros tem como uma de suas finalidades redimensionar o ensino de Língua Portuguesa ao propor a articulação entre as atividades de leitura e produção de textos e, principalmente, provocar a reflexão sobre a função social e comunicativa dos textos. Os gêneros textuais podem ser considerados a materialização das várias práticas sociais que permeiam a sociedade. Como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (doravante PCN/LP):

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam o que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc. (BRASIL, 1997, p.27).

Discutindo sobre esta temática, Santos (2006) explica que o trabalho didático com os gêneros textuais,

[...] deve procurar pôr os alunos, ao mesmo tempo o mais perto possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham sentido, mas também deixar claro que eles estão inseridos numa dinâmica de ensino – aprendizagem dentro de instituição que tem objetivo fazer-aprender (p. 23).

Em consonância com tais ideias, a Proposta Curricular da EJA – 1º Segmento (2001, p. 47) tem como um dos seus objetivos gerais, que os “educandos sejam capazes de dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam compreender melhor e atuar no mundo que vivem” (p. 41). Este objetivo está diretamente relacionado aos fundamentos e objetivos para área de Língua Portuguesa deste mesmo documento, o qual orienta que:

[...] além da compreensão e domínio dos mecanismos e recursos básicos, como o sistema de representação alfabética, ortografia, **é essencial que os educandos compreendam suas diferentes funções sociais e conheçam as diferentes características que os textos podem ter de acordo com suas funções** (BRASIL, 2001, p. 51, grifo nosso).

Nesse sentido, a participação ativa e crítica do jovem e adulto numa sociedade letrada como a atual incluem não só domínio da leitura e da escrita, como já se pensou, mas implica saber ler e escrever funcionalmente textos diversos em diferentes situações.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS EM BUSCA DAS RESPOSTAS

Como já explicitamos na parte introdutória da tese, atualmente, a leitura é concebida como construção de sentido, ato que ultrapassa a decifração de uma mensagem (texto) pronta e acabada, e que envolve a “busca” e a “descoberta” de sentido do texto, a partir dos indícios dados pelo autor e da experiência e conhecimentos do leitor. Ensinar a ler implica não só o ensino da “tecnologia da leitura”, mas implica também no ensino da compreensão leitora. E, além disto, este ensino (também da escrita) deve estar articulado à compreensão dos textos que circulam nas diversas esferas da comunicação humana, aos usos sociais da leitura e da escrita, ou seja, ao letramento.

Neste contexto, temos presenciado no Brasil, um crescente interesse dos pesquisadores em estudar esta relação (alfabetização e letramento) pois, como advertiu Soares (2010a), há ainda lacunas e carências neste campo. É mister ampliar as pesquisas que envolvem a relação entre as práticas de leitura e escrita vividas na escola e aquelas vividas além das suas paredes, as práticas sociais da leitura e da escrita, inclusive, com jovens e adultos. Segundo a autora,

(...) temos nos dedicado bastante a pesquisas na área da alfabetização (...), mas temos nos dedicado pouco às pesquisas que complementaríamos e elucidaríamos as pesquisas sobre alfabetização: não temos desenvolvido pesquisas que identifiquem e busquem compreender as práticas de leitura e escrita (o letramento) presentes e desenvolvidas na escola – as práticas *escolares* – em suas relações com as práticas sociais de leitura e escrita para além das paredes da escola (...), não temos desenvolvido pesquisas sobre as práticas de leitura e escrita de *jovens e adultos* que, embora analfabetos, vivem em um mundo letrado, e atribuem – ou não atribuem – valores ao domínio da leitura e da escrita (...). (pp. 63-64, grifos da autora)

Fundamentando-nos nas concepções já apresentadas; no princípio que a escola é a instituição socialmente responsável pelo acesso dos indivíduos ao mundo da leitura e da escrita, espaço onde a maior parte das pessoas adquire (dever adquirir) as principais habilidades relativas ao letramento, leitura e escrita (CHARTIER, 2011); bem como na nossa intenção de contribuir para a discussão e para o avanço das pesquisas sobre as práticas de letramento

escolar e suas relações com outras práticas sociais de letramento, propusemos a realizar um estudo, que teve como objetivo geral:

- Investigar as práticas de ensino da leitura de duas professoras da 2ª Fase da EJA e as possíveis relações existentes entre o ensino promovido pelas mesmas e as práticas de leitura vivenciadas por seus alunos em contextos não escolares.

Nesta perspectiva, buscamos conhecer/compreender:

- Quem eram os alunos da EJA e quais suas experiências de leitura;
- O que as professoras concebiam sobre a leitura e seu ensino;
- Quais os eventos de letramento relacionados à leitura propostos pelas professoras;
- Quais os gêneros textuais e as atividades que elas selecionavam/elaboravam e propunham para seus alunos;
- Se e como os alunos estabeleciam relações entre às práticas de leitura escolares e as extraescolares.

Em busca de atingir o objetivo proposto e de possibilitar encontrarmos as possíveis respostas aos questionamentos levantados nesse estudo, procedemos à escolha de uma abordagem investigativa que julgamos mais pertinente: a pesquisa qualitativa.

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA

Segundo Teis e Teis (2006, p.1), a abordagem qualitativa de pesquisa “tem se firmado como promissora possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área da educação”, por se caracterizar pelo viés interpretativo dos dados e não pela mensuração dos mesmos.

Tomando tal aspecto como ponto de partida para escolha e ao aprofundarmos o nosso olhar sobre algumas outras características da pesquisa qualitativa, viemos a confirmar nossa opção. São elas:

(1) A pesquisa qualitativa, por ser uma abordagem “naturalista” de pesquisa, “não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural” (ANDRÉ, 1995, p.17). Esta

proposta de pesquisa procura, assim, apreender uma realidade, em particular, tal como é construída e vivenciada por seus sujeitos em seu estado natural.

(2) Considera-se, assim, que cada sujeito a ser investigado tem concepções próprias sobre a realidade e o cotidiano que fabrica. Segundo Chizzotti (2006), pesquisas dessa natureza,

(...) dedicam-se à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão (p. 69).

(3) E, ainda, que nesta perspectiva valoriza-se a indução e se assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (ANDRÉ, 1995). Este é visto como alguém que constrói ativamente o conhecimento sobre o mundo de acordo com certos princípios e métodos que derivam de sua postura epistemológica.

Teis e Teis (2006, p.5), dialogando com André (1995) afirmam que é preciso “mergulhar” na realidade cotidiana da escola, pois é esse “cotidiano que se revela como um espaço de confrontos e interesses entre um sistema oficial (...) e outro, o dos sujeitos – alunos, professores, funcionários – que não são apenas agentes passivos diante da estrutura”.

Assim, neste estudo, “mergulhamos” no cotidiano de duas turmas da Fase II da EJA de escolas da rede pública do município de Garanhuns: por meio da observação, acompanhamos e registramos as ações desenvolvidas para o ensino da leitura pelas professoras e, por meio das entrevistas, indagamos e registramos as vozes dos sujeitos (professoras e seus alunos) sobre vários aspectos (que serão descritos posteriormente) que julgamos essenciais para atingir o objetivo da pesquisa.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A apresentação da metodologia de uma pesquisa é complexa e requer o cuidado do pesquisador pois, mais do que uma descrição formal dos métodos e técnicas utilizados para responder às indagações, implica numa discussão epistemológica do “caminho do pensamento” que o tema ou objeto de

investigação exige e a prática exercida na realidade (MINAYO, 2002). Destaca-se neste processo, segundo a autora, a marca pessoal do pesquisador que se revela na forma de articular a teoria, os métodos e as respostas às questões que guiam o estudo.

Em busca de compreendermos os saberes mobilizados pelas professoras e o processo pelo qual se dá a construção das práticas docentes para o ensino da leitura e como os alunos percebem a relação de tais práticas às vivenciadas no seu cotidiano, escolhemos, dentre os diferentes instrumentos de coleta dos dados da pesquisa, aqueles que julgamos ser mais pertinentes para responder a nossa problemática. São eles:

- (1) as observações das aulas;
- (2) Entrevista antes e depois da realização das observações com as professoras e minientrevistas realizadas ao longo das observações;
- (3) Entrevista com os alunos.

Buscamos, assim, trabalhar com esses procedimentos metodológicos de forma que se complementassem e que nos permitissem abordar nosso objeto de estudo a partir de diferentes dimensões inter-relacionadas: o que as professoras faziam em suas salas de aula, o que elas diziam, e o que os alunos diziam sobre as práticas de leitura vividas dentro e fora da escola.

- As observações das aulas.

Com o objetivo de conhecermos mais de perto as práticas relacionadas ao ensino da leitura das professoras, realizamos observações diretas das aulas desenvolvidas pelas mesmas. Nossa opção por esse procedimento de coleta justifica-se pelo fato do mesmo possibilitar ao pesquisador aproximar-se de forma direta do fenômeno pesquisado. Como bem colocam Lüdke & André, “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (...) e a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (1986, p. 26). Nascida na Antropologia, a observação coloca o pesquisador numa proximidade com os interlocutores que, no caso da pesquisa qualitativa, longe de ser um inconveniente, é uma virtude (MINAYO, 2002)

Cruz Neto (2002), corroborando na discussão, afirma que a observação possibilita ao pesquisador obter informações dos atores sociais em seus próprios

contextos, bem como estabelecer uma relação face a face com os observados. Além disso, “a importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de informações que não são obtidas por meio de perguntas (...)” (CRUZ NETO, 2002, p. 60), pois ela permite ao pesquisador presenciar situações corriqueiras da vida real, aparentemente sem importância ou valor, mas que podem possibilitar uma visão mais ampla do contexto e dos sujeitos.

Neste sentido, Lüdke & André (1986), também afirmam que a observação permite se chegar mais perto da “perspectiva do sujeito”:

na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, podem apreender a sua visão de mundo, isto é o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (p.26)

Embasados nestes pressupostos, nos dirigimos ao campo de pesquisa, escola, onde lecionava a professora Selma, e realizamos um primeiro contato com a mesma. Em comum acordo, as observações na sala da referida docente tiveram início em setembro de 2014 e encerraram em dezembro de 2014, compondo um total de 15 aulas observadas. Durante este período, as observações foram em semanas alternadas¹⁹ e nos seguintes dias: terça, quarta e quinta, quando isto foi possível, em virtude de algumas interrupções advindas da ausência da professora por diferentes motivos. Priorizamos tais dias em busca de observarmos as aulas com um maior número de alunos, uma vez que, segundo a professora, na sexta-feira a frequência dos alunos era baixa.²⁰

Na sala da Professora Ana, as observações tiveram início no final do mês de maio de 2015, porém em virtude do recesso em julho, demos continuidade de agosto a novembro de 2015, e observamos um total de 16 aulas. Novamente, as observações foram realizadas em semanas alternadas e nas terças, quartas e quintas-feiras, pelos motivos já explicitados.

Nos intervalos das aulas, procuramos nos aproximar dos alunos, ficando na própria sala de aula, onde era servida a merenda ou ainda acompanhando a professora até a sala dos professores, onde estavam reunidos outros docentes

¹⁹ Neste período, estávamos realizando observações também de outra professora em outra escola. Daí a necessidade de alternar as semanas, já que as turmas funcionavam no mesmo horário (noturno)

²⁰ Chegamos a realizar uma observação na sexta-feira na turma da professora Selma, que tinha uma frequência regular entre 12/15 alunos, mas neste dia só compareceram quatro alunos.

e, algumas vezes, a coordenadora, a diretora e demais funcionários da escola. Neste sentido, Minayo (2002) orienta que, visando superar os obstáculos e viabilizar a entrada no campo de pesquisa, um dos aspectos a ser considerado pelo pesquisador é manter uma aproximação gradual com as pessoas selecionadas para o estudo, visto ser fundamental consolidar uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e suas manifestações.

Salientamos que as observações incluíram as aulas de todas as disciplinas, uma vez que partimos do pressuposto de que o trabalho de ensino da leitura não era realizado exclusivamente nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas ministradas pelas docentes (o que de fato ocorreu, como poderá ser visto no capítulo da análise dos dados da pesquisa)

Em relação à nossa presença nas salas das docentes, de forma geral, buscamos nos manter na posição que interferisse o mínimo possível no ambiente e desenvolvimento das aulas, mantendo-nos mais no papel de observador. Em alguns momentos, porém, as professoras buscavam a nossa opinião em relação às temáticas discutidas com os alunos, ou mesmo para nos justificar as suas opções metodológicas e disciplinares. Os alunos, por sua vez, inicialmente, se mantinham distantes, mas paulatinamente, alguns buscavam nos indagar com objetivo de entender a nossa presença em sala de aula, uma vez que não nos enquadrávamos nem no papel de aluno, nem de professor; outros, com o tempo, buscavam nosso apoio para a realização das atividades propostas, compartilhando conosco as suas dúvidas.

Durante nossa permanência nas salas de aula, as observações foram realizadas com o uso simultâneo do registro no diário de campo e de gravações em áudio das aulas observadas, onde eram captadas as falas das professoras e dos alunos em diferentes momentos de interação. Não houve nenhum roteiro “a priori” para as anotações no diário, buscamos registrar os detalhes e pormenores reveladores que nossa percepção conseguiu captar da prática das professoras e das ações e reações dos alunos investigados. Incluímos, ainda, as nossas impressões e observações pessoais, informações advindas de conversas informais com professoras e alunos. Como bem afirma Cruz Neto (2002), o diário é “amigo silencioso”, que não pode ser subestimado em sua importância. “Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai agregar diferentes momentos da pesquisa”. (p.64)

Na sequência, apresentaremos, no Quadro 1, um panorama com o período e o quantitativo de aulas observadas nas turmas de cada uma das professoras participantes da pesquisa.

Quadro 1: Quantidade de aulas observadas nas turmas das professoras/mês.

Professora ²¹	2014				2015					Total
	Set	Out	Nov.	Dez	Mai	Jun.	Ago.	Set.	Out.	
Selma	3	7	3	3	-	-	-	-	-	15
Ana	-	-	-	-	3	3	1	6	3	16

*Obs.: No mês de julho/2015 não realizamos observações em função das provas e recesso escolar.

Como mostrado no Quadro 1, as observações ocorreram durante 9 meses em que estivemos no campo de pesquisa que envolveu duas escolas da rede municipal de Garanhuns, e realizamos um total de 31 dias de observação.

- Entrevistas com as docentes e seus alunos

Objetivando obter informações das professoras participantes sobre alguns aspectos relacionados à sua formação acadêmica e profissional, suas concepções sobre ensino da leitura, suas escolhas metodológicas; bem como de obter informações dos alunos sobre aspectos relacionados às práticas de leitura vivenciadas por eles dentro e fora da escola, dentre outros aspectos, optamos em utilizar a entrevista como um dos instrumentos de coleta de dados.

Discutindo sobre a realização da entrevista no trabalho de campo, Cruz Neto (2002) afirma que ela não se constitui em uma conversa neutra e despretensiosa, mas com propósitos bem definidos que pode possibilitar um diálogo intenso entre pesquisador e entrevistado. Segundo, também, Ludke e André, (1996, p. 34), “uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento dos assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais”, ou seja, ela possibilita a obtenção de dados objetivos, bem como subjetivos, relacionados aos valores éticos, às atitudes e às opiniões dos sujeitos.

²¹ Usaremos nesta tese os codinomes das professoras investigadas com o objetivo de manter o anonimato das mesmas.

Dentre as diversas modalidades de entrevista, a de caráter semiestruturado nos pareceu a mais apropriada ao objetivo do estudo, uma vez que buscávamos oportunizar aos sujeitos a possibilidade de se expressar com liberdade e espontaneidade sobre determinados aspectos relacionados ao objeto de estudo.

Discutindo sobre a pesquisa qualitativa e mais especificamente sobre a coleta de dados, Triviños (1987, p. 146) afirma que,

A entrevista semi-estruturada é aquela que parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (Grifo do autor)

Complementa o autor, ainda, que tal técnica “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um roteiro, que permite ao entrevistador fazer as adaptações necessárias (COUTINHO, 2004). Este roteiro é previamente construído com questionamentos básicos e amplos, e oferece possibilidade de inserções de novas indagações a partir das respostas dadas pelos sujeitos no ato da entrevista, sem que isso implique na perda do foco de interesse. Deverá seguir uma sequência lógica e psicológica entre os assuntos, partindo do simples para o complexo, um aprofundamento gradual que possibilite o desencadeamento no sentido daquilo que está sendo indagado (LUDKE & ANDRÉ, 1996).

Para a realização das entrevistas das docentes e dos alunos, utilizamos o recurso da gravação em áudio. Isto viabilizou que nos ativéssemos mais às respostas dadas (sem a preocupação do registro escrito no momento da entrevista), que tivéssemos maior interação com os entrevistados; e, ainda, a possibilidade de “guardar” vários detalhes importantes, que só foram percebidos e registrados posteriormente no momento das transcrições.

Como neste estudo tivemos dois grupos de participantes, elaboramos roteiros de entrevistas distintos (1) um para as docentes e (2) outro para os alunos. No caso das docentes, realizamos uma entrevista ao iniciarmos às

observações e uma entrevista após as observações. Nas próximas seções, apresentaremos maiores detalhamentos sobre os roteiros e os procedimentos das entrevistas realizadas.

(1) Entrevistas com as professoras

Por meio das entrevistas, buscamos levantar os dados que consideramos necessários para compreender as práticas pedagógicas das professoras e assim estabelecer possíveis relações entre o que falam e o que fazem, efetivamente, em suas classes.

Elaboramos um breve roteiro com tópicos que consideramos importantes visando o nosso direcionamento ao realizar a entrevista inicial. Estes tópicos serviram como “ponto de partida” para o desenvolvimento da “conversa” entre a pesquisadora e as professoras. Durante a entrevista, solicitamos que elas falassem sobre:

- **A experiência docente:** sua trajetória como leitora (na escola e em contextos extraescolares), sua formação acadêmica e profissional
- **A turma:** o perfil de seus alunos atuais, considerações acerca das necessidades e expectativas de aprendizagem dos estudantes da EJA;
- **O planejamento das aulas:** seus objetivos em relação ao ensino da leitura e suas opções em relação aos gêneros textuais e atividades de leitura propostas à sua turma, dentre outros aspectos.
- **A rotina da sua sala de aula e as práticas do ensino da leitura.**

As entrevistas foram individuais e realizadas em uma sala com a presença apenas da pesquisadora e da professora, o que contribuiu para que a entrevistada tivesse liberdade para expressar seus pensamentos. As entrevistas transcorreram de forma muito tranquila, agradável e alguns momentos foram marcados pelo bom humor e pela tristeza.

Durante as observações das aulas, em momentos que julgamos oportuno, realizamos algumas minientrevistas que consistiam em conversas breves e informais com o objetivo de esclarecer as escolhas didáticas ou procedimentos metodológicos que estavam sendo propostos ou realizados pelas professoras e, com isso, as indagações eram elaboradas no momento da aula. Registramos, ainda, alguns depoimentos e comentários que fluíram espontaneamente das

professoras durante as aulas, que julgamos esclarecedores de suas opções relacionadas a sua prática docente.

Após todas as observações, realizamos outra entrevista com as docentes com o objetivo de compreender a opção das professoras em relação a algumas práticas de ensino vivenciadas em sala de aula. Para a realização desta entrevista, buscamos referência em algumas das pesquisas realizadas por Goigoux (2007), nas quais o estudioso utilizou a entrevista de autoconfrontação²². Segundo este autor, nestas entrevistas, “cada professor é incitado a comentar sua própria atividade, restituída por vídeo, à medida de seu desenvolvimento²³. Essas entrevistas frente a frente com o pesquisador têm por objetivo identificar os níveis conscientes de suas ações e os objetivos da ação que ele atribui a ele mesmo” (GOIGOUX, 2007, p.62).

Tomamos, ainda, por referência as pesquisas realizadas por Gama (2014) e Souza (2016). Ambas, inspiradas nas pesquisas de Goigoux, estudando a prática docente²⁴, optaram também pela utilização da entrevista de autoconfrontação. No caso da pesquisa de Gama (2014), os procedimentos metodológicos incluíram as filmagens das aulas e seleção das imagens para a entrevista com as docentes. No seu estudo, entretanto, Souza (2016) optou em fazer a retomada de vários momentos das aulas observadas durante a entrevista na forma oral e solicitar às participantes explicitarem sobre suas opções em relação à prática de ensino da língua escrita e seus usos na sala de aula.

No presente estudo, optamos em utilizar os procedimentos semelhantes aos de Souza. Para tal, durante a entrevista, retomávamos alguns momentos das aulas observadas, descrevendo oralmente e de forma sucinta algumas ações pedagógicas e metodológicas, selecionadas previamente, realizadas pela professora entrevistada. A partir da ação descrita, indagávamos a mesma sobre suas opções em relação ao gênero textual trabalhado e sua fonte, sobre a modalidade de leitura realizada, os objetivos da atividade proposta, a

²² A entrevista de autoconfrontação tem por base as atividades “Clinique de l’active” de Yves Clot. (GOIGOUX,2002)

²³ No caso das entrevistas de autoconfrontação realizadas nas pesquisas de Gigoux, era apresentado ao professor filmagens de sua atuação em sala de aula e este era confrontado com suas imagens mantendo uma interlocução, durante esse processo de confrontação, com o pesquisador.

²⁴ Gama (2014) estudou a construção das práticas de alfabetização e Souza (2016) pesquisou sobre a prática de ensino da língua escrita no ensino fundamental (2º e 3º anos)

metodologia ou ao recurso didático utilizado, dentre outros aspectos. Buscamos, assim, compreender o fazer docente e as singularidades de cada prática.

Diferentemente da entrevista inicial, nesta entrevista elaboramos um roteiro para cada professora com base nos registros do diário de campo, nos áudios gravados, bem como nas entrevistas anteriores. Salienciamos que não tivemos como objetivo comparar tais práticas, mas estabelecer as possíveis relações destas com as práticas de leitura vivenciadas pelos alunos em espaços não escolares.

Neste sentido, como já explicitado, tivemos um segundo grupo de participantes, os alunos das professoras, com os quais realizamos também uma entrevista semiestruturada.

(2) Entrevistas com os estudantes

As entrevistas com os estudantes das turmas das docentes participantes da pesquisa ocorreram após as observações das aulas, pois tínhamos como objetivo verificar, dentre outros aspectos, como as práticas de ensino da leitura vivenciadas na sala de aula eram percebidas pelos alunos e as relações que faziam com as leituras realizadas em contextos extraescolares.

Para a realização das entrevistas, elaboramos um roteiro único para todos os alunos, envolvendo diferentes tópicos, que nos possibilitasse esmiuçar o perfil destes alunos da EJA, pois pensamos ser importante, neste estudo, contribuir para a construção de uma visão mais ampla sobre quem são estes jovens e adultos alunos desta modalidade, suas expectativas em relação à escola, e os conhecimentos e práticas vividas no dia a dia. Neste sentido, o roteiro envolveu os seguintes tópicos:

- **Experiência escolar antes da EJA:** escolaridade na infância, motivos da saída e retorno à escola, expectativas em relação à escola.
- **A experiência como leitor na escola:** as práticas de leitura vivenciadas na sala de aula da EJA, no momento da pesquisa.
- **A experiência como leitor fora da escola:** as práticas de leituras realizadas no dia-a-dia em diferentes contextos: em casa, no trabalho, na igreja, dentre outros.

- **A percepção entre as leituras vivenciadas na sala de aula e aquelas realizadas em contexto extraescolar.**

As entrevistas foram individuais e realizadas em espaços (sala da coordenação, sala de informática, sala de aula) diversos com a presença apenas da pesquisadora e do aluno entrevistado. No início da entrevista, alguns alunos demonstraram estar nervosos e retraídos em suas respostas, mas paulatinamente iam se descontraindo, ao perceberem que o diálogo versava sobre a própria experiência deles.

Objetivamos, assim, por meio destes procedimentos metodológicos (observação, entrevistas com as professoras e entrevistas com os alunos) e da correlação entre eles, de forma que se complementassem, abordar o objeto deste estudo a partir de diferentes ângulos.

3.3 OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS PROFESSORAS E ALUNOS PARA PARTICIPAREM DA PESQUISA.

Para a realização da pesquisa, selecionamos duas professoras da EJA da rede municipal de ensino de Garanhuns/PE e suas respectivas turmas. Para dar conta do objetivo proposto, estabelecemos critérios para a escolha das professoras e dos alunos. No caso das professoras, foram estabelecidos quatro critérios para seleção inicial, a saber:

(1) Ter experiência docente em turmas da EJA de no mínimo 5 anos.

Estabelecemos este critério, pois concordamos com Tardif (2014) quando ele afirma que pela experiência os professores produzem os próprios conhecimentos e validam outros conhecimentos adquiridos. Consideramos ainda, que diante da lacuna de uma formação profissional específica para atuarem com estudantes jovens e adultos, a própria experiência torna-se uma das principais referências para os professores da EJA construírem e reconstruírem suas práticas.

(2) Estar lecionando em uma turma de Fase II.

Escolhemos esta Fase, pois acreditávamos haver um maior percentual de alunos com a aprendizagem do sistema de escrita alfabética já consolidada, propiciando assim às professoras promover o trabalho de leitura envolvendo uma autonomia maior dos alunos, assim como uma maior diversidade de gêneros textuais.

(3) Ser indicada pela coordenação de EJA da Secretaria de Educação de Garanhuns.

Optamos em buscar as professoras indicadas pela Secretaria, uma vez que nosso interesse foi o de investigar profissionais que desenvolvessem um trabalho pedagógico reconhecido como de boa qualidade com os alunos da EJA.

(4) Ter disponibilidade para participar da pesquisa.

Esclarecemos que, no primeiro momento, selecionamos as professoras e, só após as realizações das observações de aulas, selecionamos os alunos para realização das entrevistas. Na seleção dos estudantes participantes do estudo, estabelecemos os seguintes critérios:

- (1) Ser aluno das turmas das professoras participantes da pesquisa;
- (2) Estar frequentando as aulas no período de realização das observações;
- (3) Ter disponibilidade para participar da pesquisa.

3.4 APRESENTANDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

3.4.1 As professoras

Para apresentar as docentes participantes deste estudo, organizamos, no Quadro 2, a síntese dos perfis de cada professora, seguida de uma descrição mais detalhada sobre suas formações acadêmica e profissional e suas experiências como leitoras.

Quadro 2: Caracterização geral das professoras da pesquisa

Professora ²⁵	Graduação	Pós-graduação	Tempo de experiência profissional na docência	Tempo de docência na EJA
Selma	Licenciatura em Letras	Especialização em Linguística	19	10
Ana	Pedagogia	Especialização em Gestão de Recursos Humanos Especialização em Psicopedagogia	22	5

Professora Selma

Formada em Licenciatura em Letras (2000), com Especialização em Linguística (2005), Selma cursou, inicialmente, o Magistério (nível médio). Ao ser indagada na entrevista sobre sua opção em fazer o curso de Letras, ela nos fez o seguinte comentário:

“Por incrível que pareça, eu tinha muitas dúvidas em português. Porque português é assim, a professora explicava uma coisa e dizia: mas que tem essa regra..., mas, tem essa exceção! Eu pensava: ‘Puxa, como é que uma coisa pode ter tantas regras e tantas exceções! Vou estudar português, vou fazer letras’. E fiz! Fiz letras com a intenção de aprender português”.

A docente nos informou que tem 19 anos de experiência como professora. Lecionou em vários níveis da educação: na educação infantil; no ensino fundamental, com criança; e no ensino médio. Na época da pesquisa, lecionava em dois expedientes: no horário da manhã, na rede de ensino privado, em turmas dos anos finais do ensino fundamental; e no horário da noite, na rede municipal de Garanhuns em turmas da modalidade EJA.

Especificamente na Educação de Jovens e Adultos, a docente declarou ter 10 anos de experiência. Ela iniciou sua experiência profissional nesta modalidade, sendo professora contratada pelo município de Garanhuns, depois

²⁵ Selma e Ana são codinomes das professoras investigadas. O objetivo é manter o anonimato das mesmas.

atuou no Programa Travessia, durante quatro anos. Ensinou nas 3ª e 4ª Fases da EJA na rede municipal de Caetés e já estava a três anos lecionando em turmas de EJA na rede municipal de Garanhuns, como professora efetiva. Quando indagada sobre sua experiência como docente da EJA, ela nos respondeu:

“Gosto muito e me identifico muito. Comecei a me identificar com os meninos, porque eram quase da minha idade, há nove anos atrás. E como hoje, também são! Nós não fazemos, apenas, o trabalho da sala, mas a gente tem uma intimidade maior. Eles contam os problemas, às vezes alguns desabafam. Comecei a me identificar através disso, comecei a me sentir importante, eu acho!”

Relembrando sua trajetória escolar, a docente relatou sobre a prática pedagógica de alguns de seus antigos professores, ressaltando, especialmente, as boas experiências vividas como aluna e leitora, demonstrando prazer em compartilhá-las conosco.

Sobre os anos iniciais de sua escolarização, Selma afirmou que teve professoras dedicadas e atenciosas, e que foi alfabetizada com uma cartilha de método tradicional. Ela assim nos relatou:

Quando eu iniciei as professoras começavam com as leituras pequenas. Geralmente se a gente estava estudando a família do ‘b’, eram várias palavras com ‘b’, se fosse a família do ‘c’, eram várias palavrinhas com ‘c’, sempre dessa forma. Bem tradicional, mesmo, elas ensinavam.

Continuando seu relato, ela destacou que uma de suas professoras trazia revistas em quadrinhos para sala de aula e que isto contribuiu significativamente para seu processo de aquisição da leitura e também despertou nela o prazer pela leitura:

Por incrível que pareça, mas minha professora, eu me lembro bem disso, porque eu me habituei a ler história em quadrinhos. Ela usava história em quadrinhos. A professora começou a levar essas revistinhas para a escola, para que a gente pudesse ter acesso. Na época o preço não era tão acessível, as pessoas não tinham muito conhecimento. (...). Eu comecei a gostar e me ‘vici’ em leituras em quadrinhos, o que me ajudou muito a desenvolver a leitura e ler outros livros.

Essa primeira e prazerosa experiência leitora vivenciada no início da escolarização vai levar Selma a buscar outras experiências e se aventurar na leitura de outros materiais, mais adiante, como declarado por ela:

“Depois dos quadrinhos, fui aprimorando a leitura, fui conhecendo outro tipo de literatura. Fui buscando ler aquilo que eu gostava, para me distrair”.

No ensino fundamental, a docente afirmou que não gostava da cobrança que eram feitas por seus professores para realizar a leitura dos livros de literatura (clássicos). A leitura dos livros da forma que era proposta não despertava o prazer de Selma em realizá-la; ao contrário, o que ficou na memória foi a obrigação em cumprir o dever:

“Quando vai crescendo... começam os livros didáticos que são os cobrados: Iracema, Dom Casmurro, Capitu...os clássicos. Não gostava das cobranças, ter que entregar, ter o tempo de ler, não gostava disso, mas eu lia, era uma atividade que nós tínhamos que fazer, que cumprir, porque se não fizesse...”

No ensino médio, diferentemente, ela teve mais oportunidades e experiências, o que ampliou seu leque de leituras, tornando-se mais autônoma em relação à escolha dos livros, buscando ler para seu próprio deleite.

“No ensino médio, a gente vai aprimorando a leitura, você já vai conhecendo outro tipo de literatura. Eu fui me identificando, lendo alguns livros que eu queria, assim pra distrair mesmo.”

Sobre sua experiência como leitora fora da escola, perguntamos se a professora recordava de alguma pessoa, amigo ou familiar, que a tivesse influenciado a se tornar leitora. A professora recordou as situações vividas com sua avó, presença marcante na sua infância. Servindo de modelo de leitor-experiente para a neta, a avó de Selma a incentivou, inicialmente, a ser ouvinte da leitura da Bíblia e a desvendar a beleza das palavras do texto. Mais tarde, os papéis se inverteram. Diante da impossibilidade da avó, Selma passou a realizar a leitura dos textos bíblicos para mesma. Ela nos relatou, com emoção:

“Minha vó sempre lia a Bíblia para mim. Quando chegava perto dela, dizia: ‘Olhe como a palavra de Deus é bonita’ e sempre lia para mim. Quando a gente estava mais pertinho, ela dizia: ‘Vem ver, vem ouvir’. Eu gostava. Ela lia para mim, mas quando foi envelhecendo, que não podia mais ler, ela pedia que eu lesse para ela!”

Hoje, a professora Selma afirmou que busca ler algum livro diariamente e aprecia a leitura, principalmente, de temas religiosos e de autoajuda, bem como gosta de ler sobre temas relacionados à educação.

Eu sempre leio alguma coisa sobre educação. Li muito os livros de Augusto Cury. Dele acho que li todos, quando tem algo que relacione à educação. Minha preferência são os livros religiosos. Embora seja católica, gosto de livros espíritas e eu gosto de ler autoajuda.

Complementando sua resposta, ela nos relatou da sua prática de leitura diária, à noite, em sua casa e seus propósitos ao realizá-la.

“Estou com um livro de cabeceira, gosto de ler duas ou três páginas antes de dormir, ‘Deus e a psicologia’, esqueci o nome do autor, ele não é brasileiro. Gosto de ler essas coisas ligadas à religião, ligadas à espiritualidade. Porque eu acho que me ajuda com meus alunos, ter uma preparação espiritual também. às vezes, a gente acha que ter conteúdo científico é primordial, só que estamos lidando com o ser humano (...)

Finalizando a entrevista, Selma comentou que busca colocar aquilo que lê em prática; levar o conhecimento para a vida, para o cotidiano. “Não adianta ler e fica com o conhecimento retido, porque muitas vezes a gente lê frases, coisas tão bonitas e fica só para si. Tem de partilhar, tem de aplicar na vida!”

Professora Ana

Graduada em Pedagogia (2001), Ana iniciou sua formação profissional quando fez o curso de Magistério (1993). Após o término da graduação, em continuidade, ela fez especialização em Gestão de Recursos Humanos e, posteriormente, em Psicopedagogia. Quando indagada em relação a sua opção profissional, ela nos deu a seguinte resposta.

Eu tinha saído de uma escola particular e tinha ido para a escola pública. Como na escola pública tinha Magistério, eu decidi fazer porque gostaria de estudar à noite. Eu fiz esse curso, no primeiro momento, por comodismo. Eu não tinha pretensão de fazer. Mas eu comecei a gostar. No segundo ano, eu conheci uma professora, F---, eu gostava muito do jeito dela dar aula, e como era importante ter ela como professora e eu entendi a importância de uma professora. (...) . Então vi a importância, gostei e comecei a trabalhar na área. Fiz Pedagogia, a primeira especialização em Gestão de Recursos Humanos e por ser quase uma exigência da Rede, fiz depois Psicopedagogia (...)

Relatando sobre a trajetória profissional de 22 anos, Ana, inicialmente, explicitou sobre sua primeira experiência como professora de jovens e adultos. Contou-nos sobre a situação vivida na casa de um aluno, em que dava aulas

particulares e como isto lhe motivou na elaboração e implementação de um projeto com alunos adultos. Em suas palavras:

Um dia, a empregada doméstica da casa de um menino, que eu dava aula particular, disse que se ela tivesse oportunidade de ter aula particular, ela não faria o que ele fazia, aproveitaria todas as oportunidades (...). Naquele dia, eu perguntei onde ela estudava, ela falou da EJA. (...). Eu não tinha muito conhecimento da EJA. Aí eu me interessei! Fiz um projeto para dar aulas de reforço nos finais de semanas para adultos. Na escola particular, que eu trabalhava, a diretora me ouviu falando deste projeto e me cedeu a escola aos sábados e comecei a dar aula particular a adultos. Chamei uma amiga para trabalhar comigo. Esse projeto foi muito bom para gente não só como profissional, mas também como pessoa! Durou um ano, no outro não deu mais.

Continuando seu relato, ela explicitou sobre sua experiência como professora da EJA na rede municipal após ter sido aprovada no concurso. Inicialmente, ensinou em uma escola da zona rural e depois em outras escolas na periferia de Garanhuns. Na época da pesquisa, a professora lecionava nos três expedientes, em cada horário com um grupo de alunos específico.

“Hoje, trabalho pela manhã na Educação Infantil de uma escola particular, à tarde tenho outro contrato na Rede, ensino no 5º ano e, à noite, aqui, na EJA. (...). Minha passagem na EJA foi fragmentada na rede municipal. Eu trabalhei um ano e meio na EJA em uma escola da zona rural. Depois trabalhei em mais três escolas aqui em Garanhuns e a última é essa. O que dá uma faixa de cinco anos que trabalhei na EJA, mais ou menos isso.”

Quando indagada sobre sua experiência como leitora na escola, a professora comentou sobre sua primeira experiência na sala da alfabetização. Ela recordou as leituras nas cartilhas, os castigos, o medo e o constrangimento de errar a leitura. Foram estas suas palavras:

“Era o ‘b-a, ba’, mesmo, trabalhar com as famílias, sem ter essa junção com o texto, era solto. Se você não conseguisse ler, você ia ter um castigo. Eu me sentia na minha alfabetização muito pressionada, tinha que ler. (...). Eu me lembro que eu chorava de medo de não conseguir ler na frente da professora, porque ela tomava a lição e, também, era chamada na frente de uma sala toda e você errar ali, era constrangedor!”

Neste mesmo período de sua vida, ela declarou que vivia uma experiência de leitura diferente em sua casa. Nela, havia vários livros de literatura adquiridos por sua mãe e suas irmãs frequentemente liam as histórias para ela.

Eu tinha livros em casa, livros de historinhas. Minha mãe comprava os livros, mas não contava as histórias. Quem lia e contava essas historinhas para mim eram minhas irmãs. Eu gostava de ouvir, amava! Depois, eu mesma comecei a ler”

Ela nos contou um tanto emocionada que na adolescência ganhou seu primeiro livro e que o leu várias vezes, fazendo-nos perceber que a leitura tem “um lugar” especial em sua vida.

“Eu tenho um livro que eu ganhei de presente, foi o meu primeiro livro, que ganhei de alguém de fora. Eu ainda tenho esse livro em casa, foi em 1986. O nome do livro é ‘O segredo do treze’. Eu li várias vezes esse livro, ele tinha vários finais, eu acho que era isso, ainda tenho guardado, lembro de quem eu ganhei, lembro tudo!”

No Ensino Fundamental, Ana declarou que as leituras propostas, além das realizadas nos livros didáticos, eram apenas as dos paradidáticos. Já no Ensino Médio, fazendo Magistério, ela teve novas e mais oportunidades de leitura de livros e outros materiais na área da educação solicitadas pelos professores.

No ensino médio, eu li bastante, porque eu fiz o Magistério. Então, a gente sempre precisava estar fazendo alguma leitura extra, estar estudando nos livros de didática, metodologia, avaliação e pesquisando. Então comecei a ler bastante, disso, engrenei para a faculdade até hoje”.

Ela ainda nos revelou que além das leituras “oficiais”, havia um movimento de troca de livros, revistas, textos para leitura entre as amigas de sua turma do Magistério e da graduação. Essa leitura envolvia “coisas diversificadas” do interesse do grupo.

“Sempre lia alguma coisa, algum livro paralelo, além dos exigidos pelos professores. (...). As amigas levavam alguns textos interessantes para ler, revistas. Quando num período muito próximo de muita mulher, rola muita revista, romance, muita coisa diversificava para ler.”

Atualmente, Ana afirmou não ter tempo para ler como gostaria, mas que mantém diariamente a leitura de algum texto bíblico para seu deleite.

“Leio, leio diariamente algum texto bíblico para refletir e rezar, antes de dormir. Hoje eu faço a leitura de algum livro que seja de leitura diária. Não leio mais, primeiro, porque eu não tenho tempo e minha cabeça já está tão desgastada por três horários de trabalho (...)”

Ao responder a nossa indagação sobre “Quem é o bom leitor?”, Ana enfatizou o aspecto da compreensão e da interpretação do texto lido e finalizou a entrevista dizendo de sua tentativa de ser uma boa leitora.

“Desde menina que gosto muito de ler e gostaria de ser uma boa leitora. Tento! (...) alguém que entende o que lê e daquilo que lê ele faz uma interpretação para a vida dele, ou que não seja, mas para a vida de outra pessoa. Faz uma leitura, uma releitura daquilo que foi lido. Alguém que entende e aproveita daquilo que lê.”

3.4.2 Os alunos

Nesta seção, faremos uma breve descrição das duas turmas, de acordo com alguns dos dados coletados nas entrevistas das professoras e nas observações de aula, uma vez que optamos em descrever o perfil de cada aluno detalhadamente no capítulo da análise dos dados

Os alunos da professora Selma

No início do ano, de acordo com as informações da professora, havia 28 alunos matriculados na turma, porém, sete alunos nunca compareceram e seis desistiram ao longo do ano. A turma era composta por 15 alunos. No período das observações (setembro a dezembro de 2014), estavam frequentando as aulas em média 12 alunos. Dentre estes, foram selecionados oito²⁶ alunos para participarem das entrevistas da pesquisa.

Ao relatar sobre seus alunos, Selma nos informou, ainda, que em sua maioria, eles eram jovens, residentes no bairro da escola ou nos bairros circunvizinhos, e que exerciam diferentes atividades profissionais informalmente. Também, em sua maioria, já haviam se apropriado da leitura e da escrita, com exceção de dois alunos, que ainda estavam sendo alfabetizados.

²⁶ Havíamos selecionado 11 alunos para participantes, mas alguns não compareceram nos dias que realizamos as entrevistas. Como já estávamos em período de encerramento do ano letivo e, ainda, realizando a coleta em outra escola, não tivemos outra oportunidade de ter contato com os alunos.

Durante as observações, verificamos que, de forma geral, os alunos eram descontraídos e participativos nas aulas, mostrando-se dispostos para aprender e realizar o trabalho proposto pela professora. Gostavam de debater, de perguntar, de trocar informações e, por iniciativa própria, formavam grupos para realizar as atividades. Diante de alguma dúvida ou dificuldade de realizar a atividade, eles se sentiam à vontade para solicitar ajuda da professora ou de outros colegas que se mostravam com maior domínio do conteúdo. Por vezes, entretanto, os alunos tinham dificuldades para concluir as atividades propostas, pois se dispersavam com conversas paralelas, sendo necessária a intervenção da professora; bem como resistiam em realizar algumas atividades que a docente solicitava em se tratando, especificamente, da leitura compartilhada. Muitos se negavam a fazer tal leitura alegando vergonha, insegurança, apesar da persistência da professora.

Os alunos de professora Ana

Com um grupo classe formando por 14 alunos, a professora Ana nos informou que a turma inicialmente era composta por 25 alunos, mas muitos deles nunca haviam comparecido às aulas. Seus alunos residiam no mesmo bairro da escola, por se tratar de uma localidade com grande população e, em sua maioria, já exerciam alguma atividade profissional. Segundo a docente, a diferença etária era uma especificidade bem marcante no grupo por ser composto por adolescentes, jovens e adultos, o que por vezes dificultava as relações interpessoais.

Durante o período de observação (maio a novembro de 2015), a turma apresentou uma frequência flutuante, e alguns dos alunos (especialmente os adolescentes) quase não compareciam às aulas. Por isso, dos 15 alunos, selecionamos 11 para participarem das entrevistas da pesquisa.

Em relação ao domínio da leitura e da escrita, Ana nos afirmou que, no início do ano letivo, os alunos tinham muitas dificuldades de ler e escrever e, por esta razão, seu foco de ensino durante alguns meses foi fazê-los avançar no desenvolvimento destas habilidades. Apesar do progresso obtido com a intervenção pedagógica, de forma geral o grupo ainda tinha muitas dificuldades a serem superadas principalmente em relação à escrita.

Durante as observações, verificamos que os alunos eram empenhados em realizar a atividade proposta pela professora. Cada aluno fazia sua atividade individualmente e se reportava à docente para tirar as suas dúvidas. Algumas vezes conversavam entre si, mas se mantinham centrados na atividade. Quando solicitados a responder ou comentar algumas questões, apenas um pequeno grupo dentre os alunos participava efetivamente, apesar de toda a persistência da professora para que se expressassem. Poucos alunos faziam comentários espontaneamente, o grupo se matinha geralmente em silêncio durante as aulas.

Na sala de aula, era perceptível a “separação” entre os alunos adultos e os adolescentes. Os adolescentes se mantinham afastados dos adultos que eram em maior número e também mais assíduos. Percebemos a interação entre os dois grupos, apenas, quando a professora insistia para realizarem a atividade juntos.

3.5 APRESENTANDO O CAMPO DA PESQUISA

As duas escolas, campo da pesquisa, são da rede municipal de Garanhuns e estão localizadas em bairros conhecidos e populosos da cidade. Nossa opção pela referida rede de ensino justifica-se, em primeiro lugar, pelo fato de lecionarmos e desenvolvermos pesquisa neste município, desde 2008; e em segundo lugar, por ser o Agreste pernambucano um contexto, ainda, pouco estudado em relação à situação dos professores e estudantes desta modalidade de ensino, em especial. Daí a nossa intenção como pesquisadora de adentrar nesta realidade da EJA e, por meio deste trabalho de doutorado, trazer uma contribuição com relevância científica e social.

. Apresentaremos, a seguir, uma descrição das duas escolas²⁷ e das salas de aula nas quais as professoras Selma e Ana ministravam suas aulas, e a dinâmica de funcionamento das mesmas.

²⁷ Não apresentaremos os nomes das escolas com o intuito de mantermos o anonimato das mesmas.

A escola e a sala de aula da professora Selma

A escola ficava situada no bairro do Magano, em uma das principais avenidas da cidade, sendo de fácil acesso. Em seu entorno havia uma área residencial e o comércio local, o que tornava a área bastante movimentada e populosa.

De porte médio, a escola atendia crianças da educação infantil e do ensino fundamental (anos iniciais), nos turnos da manhã e da tarde. E, à noite, funcionavam três turmas da EJA (duas turmas da Fase I e uma turma da Fase II), no horário das 19h00min e às 21h40min.

Sua estrutura física era composta de nove salas de aula, uma pequena sala de leitura, uma sala da direção e da secretaria, uma cozinha, um amplo auditório, dois banheiros para os alunos, dois banheiros para os professores e uma quadra de esportes. Na entrada, havia um pequeno hall, onde diariamente os alunos aguardavam o início do horário. Verificamos, porém, que o ambiente escolar, de forma geral, era muito infantilizado, pois nas paredes da escola eram pintadas imagens de personagens infantis, possivelmente em virtude da modalidade EJA estar funcionando há apenas dois anos nesta escola.

Durante o período de observação, sempre que chegávamos à escola, um pouco antes do início das aulas, as classes estavam sendo organizadas e limpas pelos funcionários para receber as professoras e os alunos. Era notório o zelo da direção neste sentido. A diretora, sempre presente neste horário, trabalhava para o bom funcionamento do turno.

O grupo das professoras da EJA mostrava-se muito entrosado, demonstrando desenvolverem um trabalho coletivo harmonioso, e isto foi comprovado ao presenciamos a realização de projetos²⁸ envolvendo todas as turmas e o engajamento das docentes na realização dos projetos. Observamos, ainda, que havia uma rede de trocas de ideias e materiais entre as professoras visando a realização de projetos ou do trabalho pedagógico em sala de aula. Essas trocas se davam, quando possível, nos corredores e durante o intervalo

²⁸ Por exemplo, o projeto “Memórias”, no qual cada aluno apresentou uma foto de algum momento importante da sua vida e relatou para os colegas, compondo um grande mural com as fotos de todos. No final do ano, foi formado de um grande coral com os alunos da EJA para apresentação nas festas de natal da escola

da aula. Algumas vezes, também, ao chegarmos na escola, encontramos a diretora, a secretária, a coordenadora da sala de leitura e as professoras reunidas tratando dos assuntos relativos à escola e ao turno, bem como planejando a realização de eventos comemorativos.

Em relação ao acolhimento aos alunos da EJA pela escola, percebemos que estes eram bem recebidos por todos: professores, funcionários e direção. Inclusive, em conversa informal, alguns alunos nos afirmaram gostar muito da escola, especialmente por serem tratados com respeito por todos. Em alguns momentos, como na hora da merenda, observamos o tratamento gentil que era dado aos alunos pelo funcionário responsável. De forma geral, havia um clima agradável e amigável entre todos da escola.

O espaço físico era amplo e arejado da sala de aula, com vasculhastes em uma das suas paredes, mobiliado com bancas escolares em madeira para os alunos; birô e cadeira para professora; um armário, no qual a docente guardava alguns de seus materiais de uso diário; uma pequena estante com alguns livros didáticos e dicionários, utilizados pelos alunos em algumas atividades realizadas na aula. Por ter uma área grande, a sala possibilitava várias formas de distribuição das bancas (em fileiras, em grupos, em círculo) e também uma melhor circulação dos alunos e da professora; no entanto, a iluminação não era suficiente para o espaço, o que tornava o ambiente inadequado (um tanto escuro) para a realização do trabalho pedagógico.

Nesta mesma sala, funcionava duas turmas do Ensino fundamental, durante os horários da manhã e da tarde, por isso em suas paredes, verificamos que havia: um alfabetário com imagem referente a cada letra; um calendário do mês; um pequeno mural dos aniversariantes do mês, cartazes com textos e sobre conteúdos trabalhados, em sua maioria, com imagens infantilizadas. Não havia nenhuma indicação que ali estudavam jovens e adultos, como se tal sala fosse apenas um espaço cedido para eles estudarem à noite.

Além da classe, onde eram ministradas as aulas e servida a merenda (não havia refeitório na escola), os alunos frequentavam esporadicamente a sala de leitura. Esta era pequena e com estantes, em sua maioria com livros didáticos e de literatura infantil para os alunos, e também alguns livros de formação para professores. O trabalho era realizado pela coordenadora da sala. Quando indagada na entrevista sobre a relação entre o seu trabalho de leitura em sala

de aula e o realizado pela coordenadora na sala de leitura, Selma nos afirmou não haver planejamento neste sentido, e que os trabalhos eram realizados independente um do outro.

O auditório foi utilizado pelas professoras em algumas ocasiões, durante o período de observações, como para realização dos eventos envolvendo todas as turmas da EJA (as culminâncias dos projetos coletivos) ou para ensaios das apresentações para as festas e comemorações da escola.

A escola e a sala de aula da professora Ana

A escola estava localizada em uma área residencial da COHAB I, bairro grande e populoso com um bom comércio funcionando em seu centro. O local, entretanto, que a escola funcionava é pouco movimentado e iluminado, à noite, dificultando o acesso dos alunos.

De porte médio, a escola atendia a alunos do ensino fundamental (anos iniciais) nos horários da manhã e da tarde; e no horário noturno atendia a EJA, com quatro turmas (Fases I, II, III e IV). Neste horário, as aulas começavam às 19h00min e encerravam por volta das 21h40min.

A escola funcionava em um galpão de uma antiga associação, por isso sua estrutura era toda adaptada. Era composta por seis salas de aula, uma sala de diretoria, uma sala de secretaria, uma sala de professores, uma sala de leitura, um laboratório de informática, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), banheiros para alunos, banheiros para professores e funcionários, cozinha, pátio coberto e pátio descoberto.

A sala de aula de professora Ana era bem pequena; com meias-paredes, o que permitia que as vozes e todo barulho externo adentrassem no ambiente, dificultando muito a comunicação entre a professora e os alunos durante as aulas. Por isso, em alguns momentos, era necessário um esforço maior da docente para que os alunos ouvissem a sua voz e vice-versa. As mesas e cadeiras para uso dos estudantes eram muito próximas em função do espaço reduzido da sala, dificultando a circulação e não possibilitando outras formas de distribuição senão em fileiras. Havia um birô, uma cadeira e um pequeno armário para uso da professora.

Nesta mesma sala funcionavam duas turmas do ensino fundamental, por isso em suas paredes havia: mural de aniversariantes, alfabetário e muitos trabalhos produzidos pelos alunos dos turnos da manhã e da tarde. O ambiente era bastante infantilizado e não havia nenhum material exposto dos alunos da EJA.

O grupo de professores que lecionava na EJA era grande e alguns deles se encontravam regularmente na sala dos professores durante o intervalo das aulas. Nas oportunidades que presenciamos este momento, percebemos que havia pouca interação entre eles. Em nosso ver, parecia não haver iniciativa por parte dos mesmos em realizar um trabalho coletivo que envolvesse todas as turmas da EJA, apesar do número considerável de alunos desta modalidade. Neste sentido, Ana nos informou, em conversa informal, que seu contato maior era apenas com sua colega da Fase I. Elas combinavam atividades envolvendo suas turmas e trocavam materiais e informações entre si. Presenciamos, inclusive, em uma das aulas observadas, uma apresentação de livros de Rubem Alves para as duas turmas.

Em relação ao trabalho desenvolvido na sala de leitura da escola, a professora nos disse que seus alunos não a frequentavam e que apenas uma vez durante todo o ano letivo eles foram solicitados a realizar uma atividade promovida pela coordenadora. Ela nos afirmou, ainda, que não havia nenhum planejamento envolvendo o trabalho desenvolvido por ela na sala de aula e na sala de leitura.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

Para iniciarmos o trabalho da análise dos dados da pesquisa, buscamos retomar os objetivos do estudo e os pressupostos teóricos que nos auxiliariam na construção de caminho(s) para a interpretação dos dados coletados e assim nos debruçarmos na análise propriamente dita.

Tomamos como referência para a realização da análise dos dados a técnica metodológica da análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2007). A análise de conteúdo se constitui de várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos. Ela é composta por procedimentos sistemáticos que

proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não), permitindo a realização de inferência de conhecimentos (BARDIN, 1977).

Segundo Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014),

A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas. (p.14)

A técnica de análise de conteúdo pressupõe três fases, definidas por Bardin (1977), a saber:

(1) a pré-análise, etapa preparatória que envolve a leitura flutuante, escolha do corpus de análise ou dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos da análise e a elaboração dos indicadores, que fundamentam a interpretação final;

(2) a exploração do material, que consiste no “processo através do qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo” (p.97). Nesta fase, o pesquisador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado, para depois realizar a classificação e a agregação dos dados, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas, responsáveis pela especificação do tema (BARDIN, 1977). Neste estudo, optamos por trabalhar com a análise de conteúdo sem a utilização de categorias previamente estabelecidas. A partir do contato direto e intenso com o material do campo de pesquisa (colhido das observações de aulas e das informações obtidas junto aos participantes), buscamos fazer emergir as categorias de análise.

(3) Tratamento dos dados e interpretação: nesta última fase são propostas as inferências e as interpretações dos dados, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugerida pela leitura do material (MINAYO, 2007).

A análise dos resultados foi vivenciada em várias etapas que serão descritas detalhadamente.

No que se refere às entrevistas realizadas com as docentes, inicialmente organizamos as falas das mesmas buscando identificar suas concepções de leitura, seus objetivos para o trabalho em sala de aula e o desenvolvimento do planejamento, a fim de atingir as metas para o ensino da leitura.

Em um segundo momento, trabalhamos com os dados coletados durante as aulas observadas, organizando as atividades propostas em cada aula, compondo assim a rotina desenvolvida por cada professora. Em seguida, tomando por base o conceito de eventos de letramento (HEARTH, 1983), passamos a analisar o material escrito lido e a sequência de ações proposta pela professora em cada aula, o que nos possibilitou identificar as categorias emergentes, que estão apresentadas no próximo capítulo. Em seguida, descrevemos e organizamos, ainda, as falas das docentes provenientes das entrevistas e minientrevistas realizadas durante e após as observações em que tivemos por objetivo compreender algumas das escolhas didático-pedagógicas feitas pelas docentes, que observamos durante as aulas, para o ensino da leitura.

Neste movimento de sistematização, ainda, organizamos as informações coletadas nas entrevistas com os alunos para elaborarmos o perfil de cada turma, que envolveu os dados pessoais, a trajetória escolar e a experiência com a leitura fora da escola.

Assim, de posse desses dados organizados, optamos por analisar as falas das docentes concomitantemente com suas práticas, o que em nosso ver possibilitaria estabelecer possíveis relações entre o dito e o realizado efetivamente em sala de aula. Além disso, buscamos verificar se ao fabricar suas práticas de ensino da leitura, as professoras consideravam quem eram seus alunos - sua cultura, seu conhecimento prático, suas concepções sobre a vida, sua experiência leitora - e se estas práticas propostas em sala se aproximavam das vivenciadas pelos mesmos fora da escola.

4 PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA NA EJA: DA SALA DE AULA PARA A VIDA. O QUE REVELA O RESULTADO DA PESQUISA?

“(...) Como dizem: ‘ler é uma viagem, que você faz sem sair do lugar’” (José – Aluno da EJA)

Nesta seção, analisaremos as práticas de ensino da leitura fabricadas pelas professoras e as relações das mesmas com as práticas de leituras que os alunos declararam vivenciar em contextos extraescolares. Para isso, apresentaremos a análise dos dados de cada professora e de seus alunos de forma separada.

Introduzindo a seção de análise dedicada a cada professora e sua turma, apresentaremos uma descrição dos seus alunos, uma vez que consideramos elementar conhecer os sujeitos para quem a ação pedagógica era direcionada, ou seja, quem eram os jovens e adultos alunos da EJA, qual sua cultura e quais suas expectativas em relação à escola.

Dando continuidade à análise, fundamentando-nos no conceito de evento de letramento de Shirley Heath (1983) - como situações em que a língua escrita está integrada à natureza das interações dos seus participantes – identificamos os eventos²⁹ de letramento presentes nas aulas das professoras, em que constatamos que três deles estavam presentes em ambas as práticas, como será detalhado nas duas próximas seções.

Após a análise dos eventos de letramentos propostos pelas professoras, finalizando cada seção, buscaremos estabelecer relações entre as práticas de leitura propostas na escola e aquelas vivenciadas pelos estudantes fora dessa instituição de ensino. Para isto, descreveremos e analisaremos, mais uma vez, as declarações feitas pelos alunos durante as entrevistas que fizemos com eles.

²⁹ “A aula pode ser entendida como um macroevento por se constituir um evento altamente estruturado. No interior da aula ocorre um conjunto de microeventos de letramentos, as diversas atividades mediadas pela escrita(…)” (MARINHO, 2010, p.79). Buscamos, assim, identificar os eventos de letramento propostos pelas professoras nas aulas observadas.

4.1 AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA DE PROFESSORA SELMA E AS PRÁTICAS DE LEITURA EXTRAESCOLARES DE SEUS ALUNOS.

Como já vimos no decorrer desta tese, historicamente, os alunos da EJA têm sido vistos como sujeito de carência, ou seja, que não tiveram acesso à escola, não aprenderam a ler e a escrever e por isso sujeitos que não ou pouco contribuem socialmente.

Como explicaram Galvão e Di Pierro (2013), esta concepção em relação ao analfabeto foi uma construção social na história brasileira e por isso pode ser modificada, reconstruída, a partir do momento em que um novo olhar, que não tenha como viés, apenas, a trajetória escolar truncada, seja lançado sobre estes sujeitos.

4.1.1 Os alunos da Professora Selma: Quem eram? Quais suas expectativas? Quais suas práticas de leitura fora da escola?

Daremos início a essa seção apresentando os alunos da professora Selma. Nossa intenção ao caracterizá-los foi a de superar a visão reducionista dominante na sociedade, pois reconhecemos tais alunos como jovens e adultos com uma formação mental, ética, social e política (ARROYO, 2005) e com uma bagagem de saberes e experiências que lhes possibilitou conviver em sociedade e atender a algumas das demandas sociais que lhes eram impostas cotidianamente. E, ainda, como sujeitos sociais que desenvolvem vários papéis (como trabalhadores, pais, membros de instituições, dentre outros) e, por isso, já estão inseridos na cultura escrita e envolvidos em eventos de letramentos, o que lhes possibilita desenvolver algumas práticas sociais de leitura e escrita. O depoimento de José, aluno de Selma, ratifica esta afirmação;

“Eu aprendi lá fora (da escola) a sobreviver e não estar passando dificuldade, não ficar pedindo informação a ninguém! (...). Tão é provável que sem estudar, eu já trabalhei em gráfica. Trabalhei tirando foto, juntando as letras fazendo a folha do jornal. Isso aí! Eu fazia a folha tirando letra por letra do que aconteceu, eu tirava e botava. O povo ficava incrível e dizia: Oxente! Você faz mesmo sem saber ler? Fazia mesmo sem saber ler (...). Eu ficava prestando atenção, eu fiquei muitas vezes prestando atenção, como era que o rapaz fazia pra eu fazer e aprendi só olhando! Trabalhei muito tempo (...).”

A fala do aluno José reafirma, ainda, as colocações de Soares (2006), quando explica que mesmo os jovens/adultos que não aprenderam a ler e escrever possuem certo grau de letramento devido as suas experiências de vida em uma sociedade que é atravessada pela escrita; logo eles são letrados, ainda que possuam limitações advindas do não domínio da leitura e da escrita.

- O perfil dos alunos: as singularidades

O perfil dos alunos da professora Selma foi elaborado a partir de uma entrevista realizada com eles, individualmente, na qual foram abordados vários aspectos relacionados à história de vida, à trajetória escolar, aos motivos de saída e de retorno à escola, às práticas atuais de leitura na escola e fora dela.

No Quadro 3 apresentaremos o perfil dos alunos da professora Selma com o objetivo de construir um panorama geral da turma. Salientamos que no período em que foram realizadas as observações, estavam frequentando às aulas em média 12 alunos. Destes, 10 tinham melhor frequência, sendo que oito foram entrevistados, devido à ausência de dois nos dias em que as entrevistas foram realizadas.

Quadro 3: Perfil dos alunos da Professora Selma

Aluno	Idade	Raça	Religião	Estado Civil	Filhos	Ocupação Principal	Série que estudou na infância	Motivo de saída da escola na infância	Motivo de retorno à escola	Sabe ler, hoje?
Aldo	18	Morena ³⁰	Católica	Solteiro	-	Agricultor	3 ^a	Não parou de estudar.	Desenvolver a leitura e a escrita	Lia pouco ³¹
Iná	29	Branca	Católica	Casada	4	Faxineira	2 ^a	Expulsão da escola	Aprender ler e a escrever	Lia pouco
Ivan	34	Branca	Evangélica	Casado	2	Vendedor de ovos de Codornas	4 ^a	Trabalho e envolvimento com drogas	Desenvolver a leitura e a escrita.	Lê bem ³²
José	42	Negra	Católica	Casado	3	Carregador	3 ^a	Trabalho	Desenvolver a leitura e a escrita	Lia bem
Léa	31	Branca	Evangélica	Casada	2	Vendedora de cosméticos	3 ^a	Trabalho	Aprender a ler e a escrever	Lia Pouco
Leide	29	Branca	Católica	Solteira	-	Sem emprego	2 ^a	Trabalho	Aprender a ler e a escrever	Lia pouco
Maria	43	Morena	Católica	Divorciada	5	Vendedora de cosméticos	4 ^a	Casamento	Desenvolver a leitura e a escrita	Lia Bem
Rosa	31	Morena	Católica	Casada	2	Empregada doméstica	3 ^a	Desinteresse	Aprender a ler e a escrever	Lia Pouco

Como podemos verificar no Quadro 3, a turma era composta por alunos e alunas com faixa etária entre 18 e 43 anos, sendo três jovens e cinco adultos, evidenciando a heterogeneidade etária presente nas turmas da EJA. Dos oito estudantes, três eram do gênero masculino e cinco do gênero feminino. E, ainda, dois alunos se declararam solteiros; cinco casados e uma divorciada. Quando indagados sobre sua raça, apenas um aluno declarou ser negro, os outros afirmaram ser branco ou moreno, tomando por referência a cor de sua pele. Em relação à religião, todos os alunos afirmaram ser cristãos e que frequentavam a igreja católica ou a evangélica.

³⁰ Designação dada pelos alunos

³¹ Lia pouco: quando o aluno afirmava que tinha dificuldade de decifração de determinadas palavras e/ou na leitura de textos.

³² Lia bem: quando o aluno afirmava ler todos os textos.

Vóvio, (2010) ao caracterizar as turmas da EJA, fez a seguinte afirmação:

O que se pode afirmar é que formam um grupo bastante heterogêneo, tanto no que diz respeito aos ciclos de vida em que estão, as suas biografias e identidades, as suas disposições para aprender, as suas necessidades formativas, como em relação às representações sobre o ler e escrever, os conhecimentos e as habilidades construídos em suas experiências de vida. (VÓVIO, 2010, p.68)

Em sua maioria, os estudantes declararam ter filhos e filhas em diferentes faixas etárias, mas, predominantemente, crianças que estavam na educação infantil ou/e no ensino fundamental e que precisavam ser assistidas nas suas atividades escolares. Os alunos mais velhos declararam ter, dentre os entrevistados, filhos cursando o ensino médio e a educação superior.

Durante as entrevistas, percebemos que, de forma geral, ao se referirem aos seus filhos, os estudantes demonstraram ter uma preocupação de que estes vivenciassem uma trajetória escolar diferente das suas, no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita e à continuidade dos estudos. Alguns deles, inclusive, relataram com satisfação que seus filhos já liam e escreviam melhor do que eles mesmos e enfatizaram a importância da apropriação dessas habilidades na infância. Afirmaram, ainda, que a maioria dos livros que tinham em casa era para consulta e estudo dos filhos ou para ler para os mesmos. Esta postura desses jovens e adultos como pais reafirma a sua consciência em relação à necessidade de ser alfabetizado numa sociedade em que a leitura e a escrita são instrumentos de inclusão social, de trabalho e de poder (CHATIER, 2011)

Em relação à situação de trabalho, sete dos estudantes declararam que estavam inseridos no mercado de trabalho, com exceção de uma aluna que estava desempregada, mas que afirmou já ter trabalhado como empregada doméstica. Estes alunos exerciam diferentes profissões: agricultor, vendedor de ovos de codorna, vendedoras de cosméticos, empregada doméstica, faxineira, carregador. Eram trabalhadores que exerciam as suas atribuições profissionais, cumpriam seus deveres, mas, de forma geral, não eram reconhecidos socialmente como tal, uma vez que eram vistos, apenas, na ótica da negatividade, do fracasso, advindo da sua não escolarização. Discorrendo sobre a valorização das atividades realizadas por esses indivíduos, Prado e Reis (2012, p.4) pontuam que,

(...) são atores sociais que, enquanto membros de uma sociedade, vivenciam tal experiência ativamente, ou seja, são pessoas que ajudam a construir, cotidianamente, a história da sociedade em que vivem”. Contraditoriamente, esses trabalhadores são desvalorizados, discriminados e estigmatizados por fazerem parte de um grupo dos analfabetos ou pouco escolarizados, daqueles que são excluídos, muitas vezes, da vida social por não dominarem as habilidades de leitura e escrita.

Colaborando com essa discussão, Galvão & Di Pierro (2013) esclarecem que o preconceito ao analfabeto não é natural, nem universal, mas foi fabricado em determinados discursos e em determinados tempos da história do nosso país. Discursos que ainda hoje destituem a cidadania do analfabeto ao relacioná-lo à menoridade, à falta, à pobreza e à dependência e que mistifica a alfabetização como instrumento para superação da pobreza e conquista da cidadania (p.30).

Fazer parte do grupo dos analfabetos ou dos com “pouca escolarização” não é uma escolha destes jovens e adultos, mas esta foi, na maioria das vezes, a única opção que lhes restou (ARROYO, 2005, p.30). Sendo oriundos de famílias pobres, dos estratos mais baixos da hierarquia social, das zonas rurais ou das periferias dos grandes centros urbanos, eles ingressaram na escola, ainda, na infância, mas foram levados a abandoná-la por vários fatores externos (sociais, econômicos) e internos à escola (OLIVEIRA, 2001).

Ao relatarem sobre o início da trajetória escolar, todos os alunos entrevistados afirmaram que haviam estudado na infância; inclusive dois deles (Ivan e Maria) cursaram até a antiga 4ª série. Em suas palavras:

“Estudei até uns dez anos, fiz a 2ª série. Eu era muito arengueira e gostava de fazer bagunça. (...)” (Iná)

“Estudei na infância. Acho que 1ª, 2ª série só, no máximo 3ª. Depois precisei sair (...)” (José)

“Frequentei já a escola até a adolescência, uns 15 anos, fiz até a 4ª série, por aí. Sempre gostei de estudar (...)” (Ivan)

“Eu estudei até uns 15 anos e fiz até a 4ª série. Aprendi muita coisa, que me ajuda até hoje”. (Maria)

Os relatos nos mostraram, ainda, que o acesso à escola foi garantido também para aqueles que residiam na zona rural, na infância. Três alunos

afirmaram que moraram em sítios até a adolescência e que mais tarde vieram para a cidade.

“Eu morava e estudava num sítio daqui de Garanhuns, fiz até a 2ª série, nunca parei de estudar. O ano passado vim morar aqui e vim estudar nesta escola, na EJA”. (Aldo)

“Eu estudei até quase uns 10 anos, 2ª série, morava no sítio, meu pai trabalhava na roça. A gente, todo mundo ia pra roça, passava o resto do dia ali. (...) O dia ali era só brincar, pular corda, pular elástico, arengar com os meninos, brincar”. (Leide)

“Eu morava no sítio, estudei até a 3ª série, quando tinha 15 anos.” (Léa)

Na contramão do que é, de forma geral, concebido socialmente em relação ao analfabeto ou pouco escolarizado como alguém que não teve interesse em estudar na infância, os depoimentos nos revelaram que os estudantes, em sua maioria, frequentaram a escola por no mínimo três anos. Alguns deles afirmaram tê-la frequentado até a adolescência, em torno dos 15 anos de idade (idade legal de entrada na EJA). Isto nos revelou que não foi a falta de interesse que os levou a desistir da escola, ao contrário, nos seus relatos estava implícita certa resistência em abandoná-la, apesar das possíveis reprovações enfrentadas, das dificuldades de acesso à escola comum nas zonas rurais ou/e mesmo da precária condição financeira da família.

Em relação aos motivos que fizeram com que os alunos interrompessem os seus estudos na infância ou no início da adolescência, eles fizeram menção, em sua maioria, a fatores intrinsecamente relacionados a sua história de vida, no que diz respeito às condições socioeconômicas de suas famílias e a outras experiências vividas; bem como a fatores que causaram a sua não adequação à cultura escolar.

Dos oito alunos entrevistados, três deles mencionaram a necessidade de ajudar financeiramente suas famílias como o principal motivo de saída da escola. Eles tiveram de “trocar” as salas de aula pelas roças, pelas ruas, uma vez que tiveram de entrar precocemente no “mundo” do trabalho, como nos explicitaram em seus relatos:

“Eu saí da escola porque eu morava no sítio. Eu tive que sair pra trabalhar, porque tinha sete irmãos e meu pai não tinha condição de sustentar tudinho. Eu tive que parar os estudos pra trabalhar

pra ajudar em casa. Por mim, não teria deixado a escola, não!”
(Léa)

“A gente é seis ao todo (se referindo aos cinco irmãos e a ele próprio). E a gente ficou sem mãe. Ela foi assassinada, quando eu tinha três anos, então, só ficou nosso pai, que era nossa mãe e pai. (...) eu trabalhava pra ajudar meu pai. (...) A gente, todo mundo, ia pra roça, passava o dia ali, o resto da semana, trabalhando na roça. Porque não tinha outro jeito, então, pra gente ter as coisas”. (Leide)

“Na época que eu parei de estudar, eu morava com meus avós. Eu fui trabalhar e ajudava meus avós e ajudava minha mãe em casa. Trabalhei de tudo, para ganhar um dinheiro” (José).

Um aluno e uma aluna mencionaram outros fatores como motivo de saída da escola: o envolvimento com drogas e o casamento, conforme podemos verificar no extrato de suas falas a seguir:

“Parei porque me envolvi com coisa errada, com bebida, aos 14, 15 anos, por aí (...). Entrei por caminhos errados, me arrependi muito.” (Ivan)

“Eu deixei de estudar, porque eu arrumei marido logo cedo e, aí, vieram os filhos.” (Maria)

Os depoimentos destes alunos nos trazem, certamente, à memória depoimentos de outros alunos da EJA que, como eles, “abandonaram” a escola pelos mesmos motivos. Arroyo (2005) destaca que as trajetórias desses jovens e adultos não são individuais, ocasionais, eles não abandonaram a escola gratuitamente, mas são trajetórias coletivas de exclusão de direitos, de marginalização. São histórias coletivas, uma vez que se repetem; são as mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social.

Além destes, outros motivos foram, ainda, elencados por mais duas alunas e estes estavam relacionados à não adequação à cultura escolar. Em suas declarações, as alunas atribuem a si mesmas a causa pelo abandono e insucesso na escola. Em suas palavras:

“Fui expulsa da escola porque eu era muito arengueira. Por isso era expulsa direto. Só queria bagunçar, brincar...” (risos) (Iná)

“Eu não queria estudar, eu só queria brincar, namorar na escola. Fui reprovada e, aí, resolvi sair”. (Rosa)

Os relatos apresentados remetem ao que Oliveira (2001) denomina de uma das especificidades dos jovens e adultos da EJA: a sua condição de excluído da escola regular. Como afirma a autora, a escola funciona com base em regras e em uma linguagem específica que devem ser conhecidas e seguidas por aqueles que nela estão. Assim, a não aceitação e/ou não adaptação a estas pode gerar a exclusão da escola.

Segundo as alunas, a indisciplina e o desinteresse teriam sido os motivos da expulsão e da reprovação. Entretanto, Santos (2003) defende que apesar da atitude de autculpabilização destes alunos pela interrupção dos seus estudos, este é um fenômeno provocado pelo próprio sistema educacional e pela estrutura social da qual ele deriva. Neste sentido, a autora afirma que,

Há, na produção teórica do campo educacional, uma concepção acerca do fracasso escolar nos meios populares que identifica a interrupção dos estudos antes da conclusão da educação elementar como resultante de um silencioso processo de exclusão que o sistema educacional põe em funcionamento desde o ingresso desses alunos na escola (p.112).

Os relatos apresentados nos revelaram mais do que trajetórias escolares interrompidas, nos revelaram jovens e adultos em suas trajetórias humanas; mais do que alunos evadidos e excluídos da escola, sujeitos que vivenciaram trajetórias de negação de direitos (ARROYO, 2005). Revelaram as singularidades dos sujeitos da EJA e que as práticas e experiências desses jovens e adultos estão vinculadas ao percurso de vida que foi sendo tecido nos enfrentamentos de adversidades e dificuldades. (AMORIM, 2009)

Quando indagados no que concerne ao retorno à escola, quatro alunos declararam que voltaram pela necessidade de aprender a ler e a escrever e os outros quatro para aperfeiçoar a leitura e a escrita. Inclusive, em seus discursos, três alunos, que estão sendo alfabetizados, enfatizaram a importância destas habilidades em nossa sociedade e como se sentem por não as dominarem.

“Aprender a ler e escrever, porque... assim, você vai para um canto, é tão triste, você olha para um nome assim (...) você olha e não sabe nada. (...). É muito chato! Por isso, eu ficava triste, eu não queria isso para mim.” (Léa)

“Quero aprender a ler e escrever. Quero ler tudo. Porque é assim, você sem estudo, sem leitura você não é nada! Você é uma pessoa desconhecida praticamente, você é um cego! Para mim, você é um cego, porque não lê!” (...) (Leide)

“Voltei para aprender a ler, para não ser analfabeta (...) tenho vergonha das pessoas que sabem ler e eu não saber!” (Rosa)

As declarações das alunas nos revelaram que, apesar de serem mulheres que já desempenhavam várias funções sociais (esposas, mães, trabalhadoras, estudantes), elas se sentiam inferiorizadas, sentiam tristeza e vergonha por não terem o domínio da leitura e da escrita. Neste sentido, Galvão e Di Pierro (2013) esclarecem que este sentimento de culpa e de vergonha expressado, de forma geral, por pessoas jovens e adultas que não sabem ler e escrever, advém do fato de que o analfabetismo não é percebido como expressão de um processo de exclusão social ou como violação de direitos coletivos, e sim como uma experiência individual de desvio ou fracasso, que provoca repetidas situações de discriminação e humilhação. Voltar à escola, aprender a ler e a escrever significava para essas alunas, além da apropriação de uma “ferramenta” que lhes daria novas oportunidades de inclusão social, a oportunidade de superar esses sentimentos que lhes causava sofrimento.

Especificamente em relação à apropriação da leitura, dentre os oito alunos entrevistados, dois declararam que liam fluentemente e que tinham sido alfabetizados na infância, quando frequentaram a escola.

“Aprendi a ler na infância, na escola. Leio jornal, revista, livro, Bíblia. Gosto de ler tudo”. (Ivan)

“Eu aprendi a ler e escrever quando comecei na 1ª série, que eu queria passar pra 2ª série”. (Maria)

Um dos alunos afirmou ter aprendido a ler sozinho, executando as atividades de seu trabalho. Salienta-se, porém, que este aluno afirmou que estudou até a 3ª série na infância e teve, assim, oportunidade de adquirir conhecimentos sobre o sistema alfabético na escola, que associados aos saberes advindos da prática social, resultaram, certamente, na consolidação da sua aprendizagem e fluência na leitura.

“Eu sei ler, mas eu tenho dificuldade é de escrever. Eu leio qualquer coisa que a pessoa quiser. Por incrível que pareça, eu aprendi a ler no dia a dia, no trabalho. Sozinho, quando eu saia pra fazer entrega, ia pra Caruaru, por esse lugar afora. Eles me davam o endereço, tudo era eu que ia olhar a mercadoria pra entregar. Eu ia olhar, aí, eu fui (...). O motorista sempre estava me ajudando também”. (José)

Cinco deles declararam que estavam evoluindo no seu processo de aprendizagem da leitura desde que tinham ingressado na EJA, no caso há dois anos, mas ainda se sentiam inseguros na leitura de textos grandes e de determinadas palavras, como exposto em seus relatos:

“Sim, leio! Só não texto grande. Não vou mentir! Leio as coisas que a professora passa na sala de aula”. (Aldo)

“Não, não sabia ler. Estou aprendendo a ler e já estou lendo algumas coisas. Aprendi, agora, na EJA! Se eu tivesse tempo para estudar, já estava lendo tudo”. (Iná)

“Aprendi, comecei o ano passado, quando entrei na EJA. Mas, esse ano já desenvolvi mais. Eu leio as placas de loja, para que servem os produtos, receitinhas. Isso sozinha, mas tenho dificuldade em algumas palavras, de ler alguns textos”. (Leide)

“Sei ler, bem corretamente não, mas para vista que eu não sabia, já estou sabendo. (...). Este ano eu já consigo ler mais nomes, mais palavras. (...). Muitas vezes eu leio o texto e não entendo, mas quando ela (a professora) lê para mim, eu já entendo qual é a resposta. Eu fico insegura demais!” (Léa)

“(...) leio pouquinho. Eu ainda assoletro e só isso mesmo”. (Rosa)

Foi possível perceber durante a entrevista, a satisfação dos estudantes ao explicitarem seus avanços na aquisição da leitura. Isto nos levou a refletir que os alunos da EJA voltam à escola cientes da sua necessidade de aprender a ler e escrever e alcançar este domínio é algo muito almejado.

- As expectativas dos alunos em relação ao que queriam aprender na escola

Quando indagados sobre os motivos de retorno à escola, os alunos declararam seu desejo de apropriação ou de consolidação das habilidades de

leitura e escrita, bem como declararam às suas expectativas em relação a esta aprendizagem. No Quadro 4, apresentaremos uma síntese das expectativas explicitadas por cada participante durante a entrevista.

Quadro 4: Para que aprender ler e escrever? As expectativas dos alunos da Professora Selma em relação à escola.

EXPECTATIVAS	ALUNOS							
	Aldo	Iná	Ivan	José	Léa	Leide	Maria	Rosa
Realizar atividades do dia-a-dia que envolvem a leitura e escrita de vários gêneros textuais		X			X	X		
Dar apoio e/ou ensinar as atividades escolares aos filhos		X			X		X	
Subsidiar na realização das atividades profissionais								X
Ter reconhecimento social.			X			X		
Obter a certificação escolar/ Fazer curso superior	X			X				

Como podemos observar, o desejo de participar efetivamente de eventos envolvendo a leitura e a escrita de textos presentes no cotidiano foi citado por cinco alunas. Dentre elas, três alunas declararam que regressaram à escola para realizar algumas atividades do dia-a-dia, como: a prática da leitura em público, pegar um ônibus, ler uma receita, conferir uma fatura. Eventos comuns ao cotidiano de uma sociedade centrada na escrita eram foco das expectativas destes alunos. Eventos considerados, possivelmente, insignificantes e que passam despercebidos para aqueles que já tem o domínio da leitura e da escrita, mas que na visão destes alunos estão relacionados à autonomia, como podemos ver em seus depoimentos.

Léa, ao narrar sobre um fato acontecido recentemente na igreja que frequentava, falou sobre sua expectativa de conseguir ler a Bíblia para todos.

“Ontem fui chamada, mas não tive coragem de ler para todo mundo. Não tive coragem! Eita, Jesus! Fiquei nervosa, se eu for ler, eu vou subir no altar, como é que eu vou ler? Estou começando agora, vou gaguejar, não vou saber dizer qual é a palavra. Depois, eu expliquei ao pastor que não tinha condição de ir ainda. Mas, eu creio que vou conseguir! Será uma vitória!”

De forma muito enfática, Leide pontuou algumas situações no seu dia-a-dia, relacionadas à compra de produtos, em que a leitura lhe serviria como “ferramenta” para ter acesso às informações sobre os mesmos, o que lhe possibilitaria a escolha e a aquisição mais segura.

*“Quero ler para **saber para que serve aquele remédio, o creme de cabelo, o produto de limpeza.** É muito importante você saber o que está usando, o que contém, o que está na sua mão. É muito importante, para mim é!”*

Iná também comentou sobre o seu objetivo principal de retornar à escola: de sair sozinha e pegar um ônibus sem precisar da ajuda de outra pessoa.

*“Quero saber ler bem **para sair sozinha, ler e pegar o ônibus,** sem precisar está perguntando pra um, pra outro, porque tá na dúvida, não conseguiu ler o nome.”*

Três alunas declararam que regressaram à escola com o objetivo de aprender a escrever e assim dar apoio e/ou ensinar as atividades escolares de seus filhos. Percebeu-se o empenho dessas mulheres que, para dar conta das suas atribuições como mãe e para serem exemplos para seus filhos, voltaram à escola e encararam, na fase adulta, a continuidade de seus estudos. Elas declararam:

*“Quero aprender a **ler para ajudar meus filhos nas atividades da escola.** Tenho quatro filhos, um de 11anos, de 10, de 6 e de 5 anos. (...). Precisam da minha ajuda. Eu já estou lendo algumas atividades, alguns textos. Vou lendo e dando dicas, ajudando eles”. (Iná)*

*“Sim, quero aprender **para mim ensinar minha filha,** para quando as atividades dela chegar, que eu já sei ensinar, ajudar”. (Léa)*

*“Eu assim... **ensinar os meninos.** Os meninos, às vezes, precisam. O mais velho, não quer ensinar o mais novo, ai, pronto! E de ensinar, porque é assim, pelo menos eu estou ensinando a eles, principalmente o mais novo agora. (...) porque*

tem uns que desenvolve e aprende diretamente na escola já segue vai longe. Mas tem outros, a de 12 anos (se referindo a filha), é uma “encalhadinha”, precisa muito de ajuda para aprender”. (Maria)

Rosa declarou sua necessidade de adquirir conhecimentos na área da leitura e matemática que pudessem dar subsídios na realização de seu trabalho como vendedora de cosmético.

“Quero aprender a ler correto e coisas que ainda não sei, como Matemática, que vai ajudar no meu trabalho. (...). Preciso conferir as faturas, fazer contas, essas coisas, sem depender de ninguém!! (...). Quando chega as encomendas dos produtos e tem de conferir tudo bem certinho para não perder dinheiro e não perder a cliente. ”

As afirmações das alunas nos revelaram que estas buscam, especialmente, ao regressarem à escola, a conquista da autonomia, que está diretamente relacionada ao fazer uso da leitura e da escrita efetivamente em situações práticas do seu cotidiano. Como dito por Pereira (2013, p.77), “esses aspectos considerados os mais instrumentais do uso da escrita para os alunos, não são vistos como algo negativo, ou mesmo limitado, restrito”. Ao contrário, para estes alunos, participar autonomamente dos eventos envolvendo tais práticas parece estar relacionado ao sentimento de ser membro integrante de uma sociedade letrada e da superação do estigma de analfabeto.

A aluna Leide e o aluno Ivan declararam que sua expectativa estava relacionada, principalmente, ao desejo de ser reconhecido socialmente, no sentido de ser visto como pessoa informada, educada e de bom caráter,

*“Um espírito, caráter, que era uma coisa que eu não estava sabendo levar, eu era um cara totalmente ignorante com tudo. (...). A escola pode, com certeza, me ajudar, melhorei muito, depois que voltei a estudar. **Quero ser conhecido como uma pessoa de caráter, uma pessoa boa!** ” (Ivan)*

*“**Só com o estudo, uma educação melhor, você vai ser uma pessoa mais educada, bem informada, saber falar com as outras pessoas.** Então é muito importante, eu voltei e pretendo não mais parar, estudar até terminar meus estudos. Se Deus quiser! ” (Leide)*

Em seus discursos, observamos que os alunos veem a escola como a instituição que lhes possibilitará as aprendizagens necessárias para construir

uma “nova” imagem aceita socialmente, ou seja, oportunizará a aprendizagem da leitura e da escrita e de outros conhecimentos, comportamentos e valores requeridos pela sociedade. Estes alunos falaram e demonstraram acreditar em uma escola que, além do acesso à instrução formal, abre o caminho para a inclusão social, ou seja, que possibilite que sejam vistos e aceitos na sociedade (OLIVEIRA, 2001, SANTOS, 2003; ARROYO, 2005).

Dentre as expectativas apresentadas, dar continuidade aos estudos para alcançar a formação superior foi mencionada apenas por um aluno da turma, o mais novo. Aldo nos deu a seguinte resposta, quando o indagamos sobre o retorno à escola:

“Quero ler melhor, quero estudar e entrar na universidade, fazer Medicina Veterinária. Ser doutor!” (Aldo)

A colocação do aluno nos revelou que o desejo da formação superior estava relacionado à sua realização pessoal e profissional e também à necessidade de ascensão social, uma vez que “ser doutor” segundo a sua concepção é ser alguém com prestígio social e com condições de vida. Aldo demonstrava acreditar que isto só podia ser alcançado por meio do estudo, da escola. Neste sentido, o primeiro passo era aprender a ler e escrever melhor, para atingir a expectativa da formação.

O aluno José, quando entrevistado, relatou que o seu retorno à escola vinha da necessidade de adquirir a certificação para manter seu emprego. Impossibilitado de exercer sua antiga função, em virtude de um acidente, ele precisava ter a formação mínima para exercer uma nova função.

“Quando aconteceu o acidente de moto, eu entrei num programa que o INPS lançou, agora, que é de reabilitação. O programa é para voltar de novo para mesma firma. Para mim, no meu caso, como eu trabalhava de entrega, que viajava muito, pegava peso! Aí, para eu voltar para esse cargo no trabalho não dava certo. (...). Eu preciso estudar (...) para voltar para firma, mas pra outra função. Um balconista, um auxiliar, alguma coisa que não pegue peso.”

Pelos depoimentos apresentados, podemos verificar que todos os alunos tinham clareza do “para quê” retornaram à escola e acreditavam que ela poderia contribuir de forma significativa na concretização de suas expectativas. Discutindo sobre esta questão em seu estudo, Amorim (2009) afirmou que

atender às expectativas dos alunos da EJA se constitui em um desafio à escola e que estas devem ser consideradas ao se promover reflexões sobre o que ensinar na EJA. Ela conclui afirmando:

Assim, observamos que a seleção de conteúdos para realizar as definições de objetivos, organização do tempo pedagógico, enfim, as orientações teóricas e metodológicas, os educadores necessitam refletir sobre os interesses, as capacidades e as experiências que os alunos da EJA já possuem. (AMORIM, 2009, p. 58)

- As práticas de leitura extraescolares dos alunos

A partir das falas dos alunos durante as entrevistas, podemos verificar que os mesmos já desenvolviam práticas de leitura de alguns gêneros textuais presentes em diversos suportes e que as mesmas eram realizadas, na maioria das vezes, com o objetivo de realizar atividades no seu dia a dia.

Indagamos, assim, sobre os materiais escritos que liam com maior frequência e em que locais. Eles, então, nos afirmaram ler vários gêneros textuais em algumas situações que vivenciavam no trabalho, em casa, na igreja e em outros locais; bem como elencaram alguns gêneros que gostavam de ler por opção. Vejamos essas informações no quadro a seguir, o qual elaboramos com o objetivo de oferecer uma melhor visualização desses dados:

Quadro 5: Práticas de leitura em contextos extraescolares dos alunos da professora Selma: gêneros textuais lidos, finalidades, situação e suporte do texto.

O quê?	Frequência	Para quê?	Em que local (situação) e suporte?
Notícias/ reportagens	6	Para se informar	Em casa. Jornal ou revista
Rótulos	5	Para orientar-se na realização das atividades do trabalho e de casa, Para se informar	No local de trabalho, em casa, mercados e lojas Embalagens de produtos.
Textos didáticos/textos didatizados ³³ Atividades escolares	5	Para aprender a ler ou para ler melhor, para ensinar os filhos, para adquirir conhecimento.	Em casa. Livros didáticos, cadernos.
Histórias infantis	4	Para ler para os filhos, para aprender a ler, para deleite	Em casa. Livros de literatura infantil
Documentos (faturas, contas, outros documentos)	3	Para conferir a veracidade e assinar, para efetuar o pagamento, para receber o produto.	Banco, escola, em casa.
Textos bíblicos	3	Para meditar para “se alimentar da palavra”	Na igreja, em casa. Bíblia
Propagandas	2	Para se informar, para aproveitar uma promoção.	Na rua, no mercado, na loja. Outdoor, folhetos
Receita médica /bula	2	Para se informar sobre o uso do remédio	Em casa, farmácia.

Em relação às práticas de leituras realizadas no cotidiano, em contextos extraescolares, todos os entrevistados afirmaram que costumavam ler quando não estavam na escola, porém alguns deles (40%) declararam não ler diariamente, em função de não dispor de tempo por causa do trabalho, dos afazeres domésticos, do cuidado com os filhos e da própria escola.

Como podemos observar no Quadro 5, as notícias e as reportagens foram os gêneros mais citados pelos alunos. Sua leitura estava relacionada à necessidade dos mesmos de manterem-se informados sobre os fatos ocorridos no município, no país, sobre o mercado de trabalho; bem como visando o deleite,

³³ Textos didatizados compreendem os gêneros textuais cuja finalidade inicial não é pedagógica, mas que incluídos no livro didático adquiriram tal perspectiva (DOLZ, J.; SCHNEWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona), In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70)

o entretenimento, em se tratando da leitura das notícias abordando as novelas, os acontecimentos sobre artistas e cantores. Em suas palavras:

“Eu sempre tenho jornal em casa. Eu olho, mas gosto de ler pela internet. Eu olho, gosto de ler na Globo, UR7. Passo olhando, vou olhando as notícias da rede Record, vou olhando as notícias para saber o que aconteceu no Brasil e também em Garanhuns, tem de estar “ligado”. Gosto de ler o que vai acontecer nas novelas. Eu digo: ‘já sei o que vai acontecer’. Eu gosto, eu gosto! Tá uma coisa que eu gosto de fazer é ler” (José)

“Quando estou parado em casa, eu leio revista, revista Veja. Leio sobre negócio de trabalho, para quando aparecer outra oportunidade. Leio jornal, as notícias diárias, sobre os crimes que acontece. Para me informar, saber mais um pouco”. (Ivan)

“Eu gosto de ler as notícias do jornal, porque antes de saber ler, eu ficava curiosa para saber o que era. Via as pessoas lendo aquele monte de letra. Ai, agora, eu digo: eu vou ler para saber o que está acontecendo nesse texto aqui”. (Léa)

Os rótulos, os textos didáticos/didatizados e as atividades escolares tiveram a segunda maior frequência entre os gêneros lidos pelos alunos. Em relação aos rótulos de embalagens, alguns alunos afirmaram a necessidade de lê-los em situações bem específicas que vivenciavam em seu trabalho, como no caso da aluna Iná, que trabalhava como faxineira e do aluno Ivan, como vendedor de ovos de codorna.

“Também, eu trabalho com esse negócio (se referindo à leitura). Eu trabalho vendendo caixas de ovos de codorna. Tem que saber se a validade está vencida ou se não está, o produtor, para a gente não vender uma coisa ruim ao cliente. Tem de se informar sobre a mercadoria pra vender!” (Ivan).

“No meu trabalho, eu identifico os produtos pelo nome. Leio o que tem na caixa, no produto, para saber o que eu estou passando e como usar para não manchar o chão, os móveis” (Iná)

A aluna Leide também fez referência à realização da leitura de rótulos em situação de compra com a finalidade de obter as informações necessárias para decidir sobre a aquisição (ou não) do produto.

“Quando vou ao mercadinho, vou lendo o que tem, as informações na embalagem. Assim... um creme, um shampoo para que tipo de cabelo serve, como usar. Ler para saber pra que serve aquele remédio, aquele creme de cabelo, aquele

produto de limpeza. É muito importante você saber o que está usando, o que contém, o que está na sua mão”. (Leide)

Já em relação à leitura de textos nos livros didáticos/didatizados, especialmente, as alunas que tinham filhos pequenos afirmaram ler para ensinar as atividades escolares dos mesmos, como já apresentado. Outros dois alunos, atribuíram à leitura de tais manuais o objetivo de adquirir conhecimentos.

“Leio livro de escola mesmo, livro de primeiro ano, segundo ano, negócio de faculdade. Eu tenho isso tudo, que era dos filhos da patroa que se formaram, já é tudo doutor, e mandaram dar os livros para eu estudar em casa. Gosto de ficar informado das coisas” (Ivan)

“Eu vou para casa de pai, lá tem uns livros de Português e Ciências. Ai, fico lendo. Você fica mais atualizada, bem informada. É importante para estar desenvolvendo minha leitura, meu conhecimento” (Leide)

O acesso fácil ao livro didático fez deste um dos principal material escrito que os alunos liam. Todos os alunos declararam ter esses manuais em casa, quando indagados sobre os materiais escritos que dispunham para ler³⁴.

Uma aluna afirmou, ainda, ler as atividades de seu caderno escolar para aprender a ler.

“Deixo meu caderno lá guardadinho, num momentinho, uma hora vaga, na horinha, que eu posso, pego e eu fico também lendo os textos, as atividades que a professora passou para aprender mais a ler”. (Léa)

A citação das histórias infantis entre os gêneros mais lidos por alunos jovens e adultos nos chamou a atenção. O interessante é que alguns alunos afirmaram que liam tais textos não só para distração e deleite de seus filhos pequenos, como já esperado, mas também por apreciarem sua leitura. Em suas palavras:

“Gosto de comprar e ler livrinhos de histórias. É um livrinho de história que eu compro na revista. Quando posso, tenho um tempinho, leio para descansar, dá um sono! Eu leio livros de história, também, para meus filhos. Eles gostam de ouvir. Eu também gosto de ler” (Maria)

“Como dizem: ‘ler é uma viagem, que você faz sem sair do lugar’, eu escuto isso direto na televisão! É porque você pega um livro, vamos dizer um livro de uma fábula, uma história, feito ‘Branca

³⁴ Outras pesquisas já comprovam este fenômeno, como a do INAF (ABREU, 2003, p.33)

de Neve', aí você vai entrando na história, viajando... por isso eu gosto de ler, de "viajar", gosto muito! ". (José)

A afirmação do aluno José nos chamou atenção, pois ao definir e explicar a leitura como uma "viagem", ele nos mostrou que o gosto, o prazer de ler pode ser descoberto inclusive por aqueles que ainda estão entrando no "mundo da leitura". Em sua fala está implícito que para se "viajar" nas páginas de um livro não precisa ser um conhecedor de todos os fonemas, grafemas e regras gramaticais, mas, principalmente, ser capaz de "entrar na história" e dela participar, interagindo com seus personagens e com seu autor. A compreensão de um texto extrapola a decodificação de letras e resulta de uma construção que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes por parte do leitor e, ainda, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 2009).

Entre os gêneros elencados pelos alunos também estavam os documentos. Eles elucidaram diversas situações em que realizavam a leitura desse gênero textual relacionadas ao seu trabalho como, por exemplo, ler para conferir a fatura ao receber os produtos vendidos, como no caso das alunas Léa e Maria que eram vendedoras de cosméticos; ou em determinadas situações que precisavam ler documentos para assinar, conferir faturas de cartão de crédito, extratos de banco e outras contas para verificar a veracidade dos pagamentos.

"Eu leio as faturas para ver o que eu vou pagar, vejo se está certinho. Eu leio, porque eu vendo Avon, vendo Natura. Ai, eu tenho de ver tudo direitinho". (Maria)

"Quando eu vou ao banco, resolver alguma coisa, tem que ler tudo ali. Tudo que mandam assinar, mesmo que demore, eu leio, para não ser enganado". (José)

"Às vezes você vai fazer alguma coisa, precisa assinar, você não sabe o que está assinando, precisa ler todinho para você assinar. Uma fatura de cartão, uma conta, tudo tem de ler, uma carta, tudo que chega dos correios". (Leide)

De acordo com os dados do Quadro 5, dois alunos fizeram menção à leitura diária de textos bíblicos ao se declararem evangélicos, como apresentado em suas falas.

"Leio a Bíblia, todo dia, em casa, sou crente. Eu leio uma página, é para entender o que está ali escrito e sempre orar. Leio só para

mim e depois fico pensando. Na igreja, leio com todo mundo junto e escuto o pastor pregar” (Ivan)

“Leio a Bíblia, também, quase todo dia! Estou pedindo a Deus também que ele me ajude a ler e entender, estou pedindo muito a ele (...). Gosto de ler a Bíblia, porque é a palavra de Deus para mim. A Bíblia é verdadeira. Cada vez que a gente lê ela, se alimenta da palavra dele” (Léa)

Podemos verificar claramente nos depoimentos dos alunos o quanto a leitura da Bíblia era importante para eles. Isto foi evidenciado, principalmente, pela frequência que os mesmos declararam ler este livro: diariamente ou quase todos os dias.

O aluno Ivan declarou, ainda, que esta leitura acontecia em diferentes modalidades e com diferentes objetivos: em casa, a leitura silenciosa da Bíblia tinha como propósito a meditação, o deleite para a oração; na igreja, a leitura coletiva do texto bíblico objetivava preparar a congregação para a explanação do pastor sobre o texto lido. Ele demonstrou ter conhecimento de que a leitura de um mesmo suporte pode variar de acordo com o contexto e o objetivo que se pretende ler. Tal elaboração por parte deste aluno nos vem a confirmar que, mesmo estando no início de sua escolarização, ele foi capaz de elaborar este conhecimento a partir da prática de leitura vivenciada fora da escola.

Foram, ainda, mencionadas as propagandas, as receitas médicas e bulas como gêneros que se faziam presentes no cotidiano dos alunos.

“Pegar uma receita da minha mãe, procurar os remédios dela, tenho que ler. Eu leio a receita. É leio pra ver se o remédio que ele está me dando é aquele mesmo” (José)

“Às vezes um cartaz na rua, uma divulgação, um folheto, você tem que prestar atenção, tem que ler, para você saber se informar e aproveitar a promoção para comprar mais barato” (Leide)

“Hoje, estou lendo algumas coisas. Devagarinho vou lendo as bulas dos remédios para dar para meus filhos (...)” (Maria)

Como observamos nas falas dos alunos, a leitura dos gêneros citados estava relacionada a diferentes objetivos: ler para se informar, ler para se instruir, ler para conferir. A experiência social de leitura dos mesmos possibilitou que, antes mesmo de consolidarem a aprendizagem da leitura na escola, eles

aprendessem na prática que um leitor deve ter objetivos definidos ao ler um texto, dando assim sentido a este ato. (SOARES, 2006)

Além dos gêneros apresentados, outros foram indicados nas entrevistas apenas uma vez, como: romance, poemas, músicas, crachá, receitas culinárias.

Esses dados nos revelaram que os alunos entrevistados possuíam uma experiência com a escola na infância marcada pela exclusão; possuíam um conhecimento empírico advindo, principalmente, das práticas sociais desenvolvidas no cotidiano de seu trabalho, de sua casa e, ainda, de outras atividades; desenvolviam práticas de leitura envolvendo uma pequena diversidade de gêneros em diferentes contextos, uma vez que eram jovens e adultos no início da escolarização e que regressaram à escola com grande expectativa de ampliar suas experiências de leitura e escrita, em sua maioria .

A constatação de tais especificidades nos leva a pensar na escola, sendo ela a instituição educativa responsável por acolher estes jovens e adultos e assegurar-lhes oportunidades educacionais apropriadas, segundo a LDB 9394/96, e nos provoca a fazer a seguinte reflexão: Que concepções subjazem às práticas de ensino fabricadas nas salas de aula da EJA? Considerariam estas as especificidades deste alunado? Podem as práticas de ensino da leitura, vivenciadas no contexto escolar, dialogarem com as práticas de leituras vivenciadas pelos alunos fora da escola? Como tem sido estabelecido (ou não) este diálogo na sala de aula?

Buscando responder às questões supracitadas, apresentaremos a prática de ensino da leitura desenvolvida pela professora Selma na próxima seção. Para tal, descreveremos e analisaremos os eventos de letramento que presenciamos durante a coleta de dados realizada na sala de aula, bem como as informações dadas nas entrevistas realizadas com a mesma.

4.1.2 Práticas de ensino da leitura da Professora Selma: os eventos de letramento escolar

Com o objetivo de investigar as práticas de ensino da leitura da - professora Selma, observamos 15 aulas por ela ministradas no período de setembro a dezembro de 2014. A partir destas observações, foi possível verificar

como a professora estruturava diariamente a sua rotina de trabalho com seus alunos.

Durante as observações, verificamos que Selma chegava à escola com o objetivo de organizar o material pedagógico necessário para a aula, antes do horário da mesma. Ao chegar, ela se dirigia para a secretaria para rever seu planejamento; preparar e imprimir ou reproduzir os textos e as atividades para os alunos; providenciar os equipamentos, como datashow, notebook. Nestes momentos, observamos também que Selma e as outras professoras da EJA, além da professora da sala de leitura e da Diretora, conversavam sobre o cotidiano da escola, compartilhavam materiais para as aulas e se organizavam para realizar os projetos e os eventos no horário noturno.

Às 19h00min, Selma se dirigia para sua sala de aula para organizar a classe para a aula. Como, geralmente, poucos alunos já estavam presentes no horário oficial, ela nos informou que aguardava 15 minutos como tolerância para dar início à aula. À proporção que os alunos iam chegando, a professora organizava as bancas da sala, conversava com eles sobre o dia-a-dia e alguns alunos aproveitavam para tirar as dúvidas da atividade ou do assunto da aula anterior ou para conversar sobre questões pessoais. Era também um momento de troca entre os alunos que gostavam de conversar sobre os acontecimentos da escola, do bairro ou da cidade e aproveitavam para contar as novidades.

Passado o período de tolerância, a professora dava início aos trabalhos, propondo a realização de uma leitura de um texto, ou retomando um conteúdo ou uma atividade realizada em uma aula anterior ou, ainda, propondo uma nova atividade. Dependendo da atividade a ser realizada, a professora propunha diferentes encaminhamentos pedagógicos: algumas vezes, a atividade era realizada por ela mesma e os alunos prestavam atenção; em outras, a docente orientava individualmente ou/e coletivamente os alunos para que realizassem a atividade proposta sozinhos; ou ainda a professora e os alunos realizavam juntos a atividade proposta.

De forma geral, às 20h20min, a professora dava o intervalo da aula, no qual era servida a merenda para os alunos. Alguns alunos permaneciam na sala e Selma, algumas vezes, permanecia também para tirar dúvidas ou conversar com eles ou se dirigia à outra sala, onde as outras professoras da EJA se

reuniam para merendar, trocar informações entre si sobre as questões da escola e outros assuntos profissionais.

Ao finalizar o intervalo, às 20h40min, professora e alunos retomavam os trabalhos, em geral, procedendo à correção coletiva da atividade escrita proposta para, em seguida, a professora dar sequência à aula propondo uma outra atividade relacionada à anterior ou iniciando o ensino de outro conteúdo.

A observação da rotina desenvolvida pela Professora Selma nos possibilitou compreender melhor o trabalho do ensino da leitura desenvolvido por ela, bem como identificar as diferentes maneiras que ela estruturava os eventos de letramentos vivenciados em suas aulas.

4.1.2.1 Eventos de letramentos: a fabricação das práticas de ensino da leitura da professora Selma

Dando continuidade à análise, fundamentando-nos no conceito de evento de letramento de Shirley Heath (1983) - como situações em que a língua escrita está integrada à natureza das interações dos seus participantes – identificamos as atividades de leitura propostas pelas professoras que se constituíam em eventos de letramento. Consideramos, nesses eventos, o material lido, o leitor ou leitores do material, o propósito da leitura realizada e a sequência de ações realizada pela docente para exploração do(s) texto(s) ou/e da(s) atividade(s) propostas.

Para uma melhor visualização dos dados coletados, organizamos um quadro no qual apresentaremos os eventos em que a docente propôs o ensino da leitura, durante o período em que estivemos em sua sala de aula coletando os dados:

Quadro 6: Eventos de letramento das 15 aulas observadas – Professora Selma

AULAS OBSERVADAS	EVENTOS DE LETRAMENTOS	
	Evento 1	Evento 2
Aula 1 (16/09/2014)	Matemática: leitura de texto didático sobre divisão exata e não exata (elaborado pela professora)	Ciências: Atividade sobre reprodução humana (internet)
Aula 2 (17/09/2014)	Ciências: Leitura de texto didático sobre Fecundação (internet)	Geografia: Atividade sobre tipos de clima do Brasil (ficha)
Aula 3 (18/09/2014)	Língua Portuguesa: leitura de texto: Receita (livro de literatura infantil)	----

Aula 4 (13/10/2014)	Língua Portuguesa: leitura de texto informativo (LD Fundamental)	---
Aula 5 (16/10/2014)	Língua Portuguesa: leitura de texto informativo (LD Fundamental)	Matemática: leitura de texto sobre medida de comprimento (LD do Fundamental)
Aula 6 (17/10/2014)	Matemática: atividade sobre divisão e fração (cópia do quadro)	---
Aula 7 (20/10/2014)	Matemática: leitura sobre medida comprimento (LD do ensino Fundamental)	---
Aula 8 (27/10/2014)	Ciências: leitura de texto didático sobre animais carnívoros, herbívoros e onívoros em slides (internet)	Língua Portuguesa: atividade de SEA (ficha)
Aula 9 (29/10/2014)	Matemática: leitura de texto didático sobre medida de Massa (LD Fundamental)	---
Aula 10 (30/10/2014)	Matemática: atividade sobre medida de massa (cópia no quadro)	---
Aula 11 (10/11/2014)	Língua Portuguesa: leitura de texto: verbete (Dicionário)	Matemática: Leitura de texto didático sobre medida de capacidade (LD Fundamental)
Aula 12 (12/11/2014)	Língua Portuguesa: leitura de textos publicitários em slides (internet)	---
Aula 13 (20/11/2014)	Matemática: atividade sobre medida de tempo (ficha)	---
Aula 14 (03/12/2014)	Língua Portuguesa: atividade sobre SEA (ficha)	---
Aula 15 (04/12/2014)	Língua Portuguesa: atividade om o SEA (ficha)	---

De forma geral, podemos observar no Quadro 6 que a professora realizou 20 eventos durante as 15 aulas observadas, sendo: oito eventos direcionados ao ensino da Língua Portuguesa, oito direcionados ao ensino da Matemática; três ao ensino das Ciências da Natureza; e um ao ensino de Geografia.

Todos os eventos foram vivenciados na sala de aula, organizada tradicionalmente com as bancas em fileiras (na maioria das vezes), e tinham

como foco o trabalho com um ou dois textos ou/e atividades relacionadas ao conteúdo que estava sendo ensinado. Observamos, inclusive, que algumas aulas se limitaram à realização de uma única atividade pelos alunos, o que ocasionava no pouco aproveitamento do tempo didático.

Para descrevermos e analisarmos estes 20 eventos, os organizamos em três tipos, considerando, como apontado anteriormente, os objetivos da leitura, o material lido, a sequência de ações realizadas durante o evento, entre outros aspectos. São eles: “Ler/explorar diferentes gêneros textuais”, “Ler para ensinar/aprender um conteúdo” e “Ler/realizar atividades de retomada de conteúdo”. Apresentaremos, a seguir, uma tabela com os tipos de evento e suas frequências e, em seguida, descreveremos cada um deles.

Tabela 1: Tipos de eventos de letramento observados nas 15 aulas da professora Selma

Categorias de evento	Frequência
Ler/explorar diferentes gêneros textuais	5
Ler para ensinar/aprender um conteúdo	7
Ler/realizar atividades para retomada de conteúdo.	8

*Obs.: Na categoria “Ler/escutar para reflexão e/ou para deleite” não houve ocorrência.

Podemos observar na Tabela 1, que a professora priorizou em suas aulas a exploração de conteúdos, fosse por meio da leitura de textos didáticos para a exposição dos conceitos ou por meio da leitura e realização de uma atividade visando a revisão/continuidade de um assunto já trabalhado. Daí que os eventos do tipo “Ler para ensinar/aprender um conteúdo” e “Ler/realizar atividades para retomada de conteúdo” apresentaram as maiores frequências. Com menor frequência observa-se o evento intitulado “Ler/explorar diferentes gêneros textuais”

Ler/explorar diferentes gêneros textuais

Esse tipo de evento tinha como objetivo o ensino da compreensão leitora e, algumas vezes, o trabalho com o gênero textual. Nele, a sequência de ações proposta pela docente, de forma geral, iniciava-se com (1) a(s) leitura(s) do texto

em diferentes modalidades (silenciosa, compartilhada, coletiva, dentre outras), seguida (2) da exploração oral de algumas estratégias de leitura, (3) da realização de uma atividade de compreensão escrita e da (4) correção coletiva da mesma. Algumas vezes, nesta sequência, a leitura era precedida pelo levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o título ou sobre a temática do texto, bem como era incluída outra ação, antes ou depois da leitura, que consistia na discussão sobre o gênero textual no que se refere à sua estrutura, características e função social.

A partir do trabalho com as estratégias de compreensão leitora, a professora oportunizava aos alunos tecerem sua opinião e comentários sobre o texto, bem como relatarem suas experiências relacionadas ao mesmo.

Neste evento, a leitura proposta era, em geral, de textos extraídos ou lidos em livros didáticos e, em menor frequência, apresentados em seus suportes sociais. A professora era prioritariamente quem lia em voz alta o texto e os alunos realizavam a leitura silenciosa dele.

Este tipo de evento foi presenciado em cinco das 15 aulas observadas e nelas foram trabalhados os seguintes gêneros, apresentados no quadro a seguir.

Quadro 7: Textos trabalhados nas cinco aulas em que presenciamos o evento “Ler/caracterizar diferentes gêneros textuais”

Aula	Texto lido/gênero	Fonte
Aula 3	“Sanduiche de Dona Gigi”/ Receita	Um chá na casa de Dona Lalá. ³⁵
Aula 4	“Tesouro jogado fora” (parte 1)/ Texto informativo	Sucesso: Sistema de Ensino – Língua Portuguesa. 4ª série. ³⁶
Aula 5	Tesouro jogado fora (parte 2)/ Texto informativo	Sucesso: Sistema de Ensino – Língua Portuguesa. 4ª série. ³⁷
Aula 11	Verbetes	Dicionário
Aula 12	Texto publicitário	Internet

³⁵ Lúcia Hiratsuka. **Um chá na casa de Dona Lalá**. Editora Scipione. Livro de literatura infantil

³⁶ Maria Eduarda Noronha e Maria Luiza Soares. Sucesso: Sistema de Ensino – Língua Portuguesa. 4ª Série. Editora Bianca Glasner, 2008.

³⁷ Ibidem

Como apresentado no Quadro 7, durante as 15 aulas observadas, a professora Selma realizou o ensino da compreensão em cinco delas, realizando o estudo de quatro gêneros: receita, texto informativo, verbete e texto publicitário.

Esses textos foram extraídos de livros didáticos direcionados, principalmente, para criança. Selma, entretanto, nos informou que fazia as devidas adequações ao realizar o trabalho com sua turma e que ao selecionar o material para leitura considerava o nível de conhecimento de seus alunos.

Durante as aulas em que Selma propôs a leitura e a exploração desses textos, ela prioritariamente realizou a leitura do texto em voz alta, mesmo quando propunha outras modalidades de leitura (silenciosa, compartilhada, coletiva, leitura em voz alta pelos alunos) aos seus alunos. Ela justificou este procedimento ao discorrer sobre o seu objetivo ao realizar esta modalidade de leitura em sala de aula

“Para mim, a leitura em voz alta serve para o entendimento dos alunos. Por quê? Porque os alunos têm dificuldade de leitura. E quando se trata de texto, eles leem e na maioria das vezes têm dificuldade de compreensão. Eles leem as palavras, concluem a leitura, mas se você perguntar o que eles compreenderam, geralmente, eles tiveram dificuldades de entender, de fazer a interpretação. Mesmo eu fazendo a leitura compartilhada, a leitura com eles, eu sinto a necessidade de fazer a leitura em voz alta. Eu lendo para eles, à proporção que vou lendo, eles vão tendo uma maior compreensão. E ainda tem a entonação, a pontuação(...)”

A declaração feita pela docente nos remete ao que afirmou Chartier (2011), explicando que a leitura feita pelo professor “ensina a compreender”.

A leitura oral bem feita coloca em relevo o que é importante, produz modulações de efeito, cuida da pontuação, pronuncia corretamente os nomes próprios, as palavras difíceis (...). Uma vez compartilhados, explicados, os textos podem ser relidos de várias maneiras (...). (pp.180-181)

Ao desenvolver o trabalho de compreensão dos textos, observamos que Selma explorava algumas estratégias cognitivas, como: ativação de conhecimentos prévios, produção de inferências, levantamento de hipóteses e verificação de hipóteses, compreensão global. Ela priorizou, dentre estas, as questões de localização de informações no texto.

Indagada sobre esta opção, ela nos explicou que para o nível de leitura que seus alunos estavam (alguns em processo de consolidação), ela pensava

ser pertinente o trabalho com a identificação de informações no texto, especialmente em se tratando de uma atividade escrita, em que era necessário que os alunos elaborassem as respostas e as escrevessem. De acordo com Moraes (2012) este tipo de pergunta é necessário, principalmente, para leitores iniciantes, pois estes precisam desenvolver a habilidade de recuperar informações explicitamente apresentadas na superfície textual, sobretudo considerando que ainda estão consolidando o domínio do SEA. Porém, como alerta Brandão e Rosa (2010), é preciso ter cuidado para não desconsiderar a capacidade do leitor, especialmente no caso de alunos da EJA que possuem, de forma geral, uma vasta experiência e conhecimentos advindos da prática social.

Em relação ao estudo do gênero, verificamos que de forma geral, a professora o realizava de modo sucinto, limitando-se a sua identificação e uma breve explicação sobre suas características e função social, algumas vezes. Apenas em uma aula, em que trabalhou o texto publicitário, ela realizou uma exposição mais aprofundada deste gênero, que será descrita posteriormente.

Com o objetivo de apresentamos mais detalhadamente como era realizado o trabalho de leitura de diversos gêneros pela professora Selma, selecionamos dentre as cinco aulas, dois exemplos (aula 4 e 12) que serão descritos a seguir por considerarmos os mais significativos deste tipo de evento.

- Evento de letramento da Aula 4

Apresentaremos, inicialmente, um quadro que sintetiza as ações realizadas pela professora e alunos relacionados à leitura de um texto informativo presente em um livro didático destinado a alunos da 4ª série do Ensino Fundamental.

Quadro 8: Ações realizadas no evento de leitura de texto informativo

AULA 4 (13/10/2014)		
Material escrito	Fonte	Síntese das ações
Texto informativo: “Tesouro Jogado fora”	Sucesso: Sistema de Ensino – Língua Portuguesa- 4ª série	<ol style="list-style-type: none"> 1. Levantamento de hipóteses a partir do título do texto “Tesouro jogado fora” (p.261 e 262) 2. Leitura silenciosa pelos alunos do texto 3. Identificação do gênero e suportes do texto. 4. Leitura do texto em voz alta pela professora. 5. Identificação de palavras do texto desconhecidas pelos alunos. 6. Atividade: Pesquisa no dicionário do significado das palavras listadas. 7. Orientação para o uso do dicionário pela professora 8. Leitura compartilhada dos verbetes pelos alunos (correção da atividade)

Dando início à aula, a professora distribuiu o texto e solicitou aos alunos que lessem o título do mesmo e iniciou um breve diálogo, fazendo levantamento de hipóteses a partir do título lido.

Professora: Vamos ler: Qual o título do texto? Vamos!

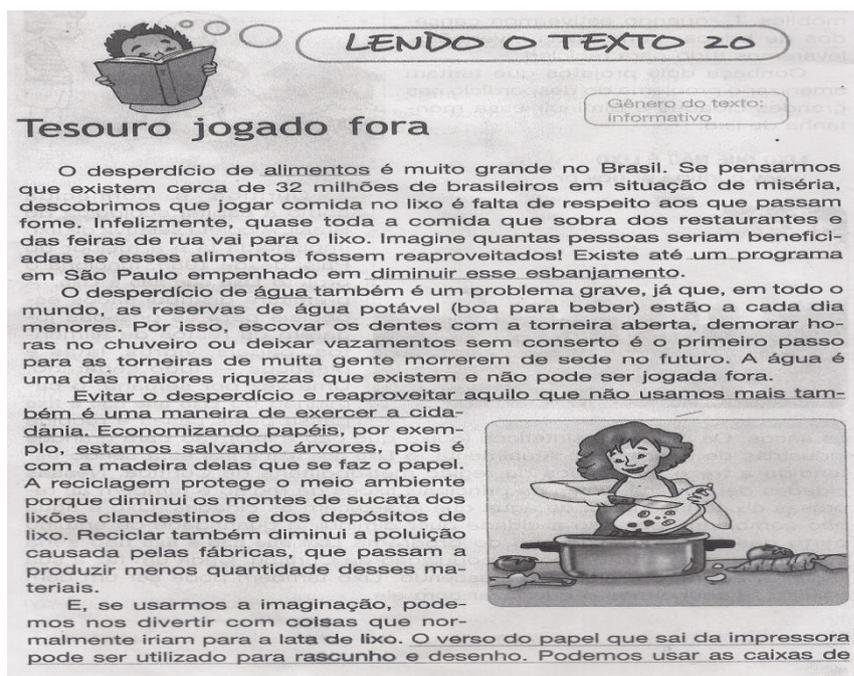
Professora e alunos: Tesouro jogado fora.

P: Qual é esse tesouro?

Aluno 1: Dinheiro? Muito dinheiro! (Risos)

Aluno 2: Comida...parece que é comida!

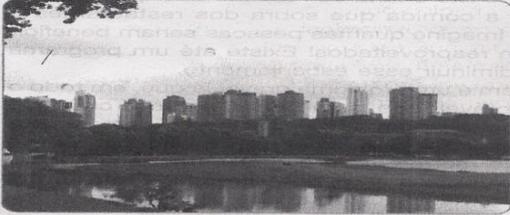
P: Agora, façam a leitura silenciosa do texto, para depois a gente discutir, conversar sobre o que vocês vão ler. Sem barulho, agora!

Figura 1: Texto informativo “Tesouro jogado fora”

bombons para fazer máscaras e móveis. E, quando estivermos cansados de brincar com essas invenções, levaremos tudo para reciclar!

Conheça dois projetos que tentam amenizar o problema da desperdiço nas grandes cidades e diminuir essa montanha de lixo.

LIXO QUE NÃO É LIXO
www.curitiba.pr.gov.br




Curitiba é conhecida como a capital ecológica do Brasil. A coleta seletiva de lixo implantada lá é a melhor do País: desde 1989, funciona o projeto **Lixo que não é Lixo**. A prefeitura distribui sacos especiais para as pessoas jogarem os restos de alimentos, papéis, vidros, latas e plásticos — tudo separado. Uma vez por semana, o caminhão do **Lixo que não é lixo** passa pelas casas e recolhe os sacos. Os materiais sintéticos (o lixo que não é lixo) vão para grandes indústrias de reciclagem. Atualmente, o **Lixo que não é lixo** está sendo estendido a treze municípios da região metropolitana de Curitiba. Nessas cidades de periferia, ficam os principais lixões da região e também as represas e os mananciais de água que abastecem as cidades. Lixo e água não combinam, por isso a cidade quer diminuir a quantidade de entulho perto das fontes. O sucesso do programa **Lixo que não é lixo** não seria possível sem a participação da população de Curitiba. Cada um faz a sua parte, e, assim, o projeto vai crescendo. Lixo também pode ser um bem valioso se soubermos o que fazer com ele.

Fonte: Maria Eduarda Noronha e Maria Luiza Soares. Sucesso: Sistema de Ensino – Língua Portuguesa. 4ª Série. Editora Bianca Glasner, 2008.

Após a leitura silenciosa, dando continuidade ao trabalho, Selma propôs que os alunos lessem a parte que indicava o gênero do texto e que identificassem seus possíveis suportes.

Professora: Aqui, em cima, (apontando para o texto e mostrando aos alunos) tem o gênero do texto. Qual é o gênero? É o que? Tem aí bem clarinho: “Gênero do texto”. E, aí, G_____? (Referindo-se ao aluno)

Aluno 1: Informativo

P: Informativo, gente! Então, se ele é um texto informativo vai ter...?

Aluno 2: Informação.

P: Onde a gente encontra esse gênero? Esse texto?

Aluno 2: jornais...

P: Que mais?

Aluno 3: Repórter

P: ...Revistas.

P: Essa informação, que tem nesse texto, é sobre o quê?

Aluno 2: Sobre desperdício de alimento, de água...

P: Certo!

A professora, então, realizou a leitura em voz alta do texto, tecendo alguns comentários para os alunos. Os alunos, quando solicitados, identificaram algumas informações no texto ou fizeram breves comentários.

Professora: Agora, eu vou ler o texto e vocês vão acompanhando a leitura. Tá certo? Prestem atenção!

(A professora inicia a leitura do texto)

P: “Tesouro jogado fora. O desperdício de alimentos é muito grande no Brasil. Se pensamos que existem cerca de 32 milhões de brasileiros em situação de miséria, descobrimos que jogar comida no lixo é falta de respeito aos que passam fome”. Vocês concordam com isto?

Alunos: Concorda.

Aluno 1: Concordamos! Eu trabalhei em restaurante e vi muita comida sendo jogada fora. Tem comida que é reaproveitada dos clientes, tem sim! Mas, muita coisa ainda vai para o lixo!

P: Mas, graças a Deus, que hoje em dia, isto está mudando! Hoje tem até reciclagem de comida, o que sobrou do almoço vira sopa. Uma sopinha de resto para o jantar! (...)
(Risos)

Alunos: (Risos)

(A professora continua a leitura)

P: “Infelizmente, quase toda comida que sobra dos restaurantes e da feira vai para o lixo”. Eu nunca fui, não, mas já me disseram na CEASA...

Aluno 1: Lá na CEASA, quando os caminhões vão descarregar, muita gente vai lá pegar as verduras, tomate, por que cai, mas tá bom que serve pra comer. No começo e também no final da feira, tem muita gente pegando...

P: Não só aqui, mas em muitos lugares!

Aluno 1: Feito o SESC daqui, joga... (não audível)

(A professora continua a leitura)

P: “Imaginem quantas pessoas seriam beneficiadas se esses alimentos fossem reaproveitados! (...) A água é uma das maiores riquezas que existem e não pode ser jogada fora”. Mas tem gente que não tem essa consciência, vai escovar os dentes deixa torneira ligada; vai lavar o carro, deixa também a torneira ligada (...). Então, assim, é preciso ter esses cuidados. Olha, eu estava lendo que quando você escova os dentes é quase 10 a 12 litros de água, se você deixar a torneira ligada.

Aluna 4: Quanto é 10 litros?

P: Cinco garrafas daquelas de dois litros de refrigerante cheias.

Aluna 4: Pega uma canequinha de um litro e escova os dentes.

(A professora continua a leitura)

P: Evitar o desperdício e reaproveitar aquilo que não usamos mais também é uma maneira de exercer a cidadania. (...). Reciclar também diminui a poluição causada pelas fabricas, que passam a produzir menos quantidade desses materiais”. Hoje, a reciclagem também dá dinheiro e está empregando muita gente. A gente vê muita gente nas ruas da cidade catando latinhas, garrafas para reciclar (...)

(A professora continua a leitura)

P: “Se usarmos a imaginação poderemos nos divertir com as coisas que normalmente iriam para a lata de lixo. (...) Conheça dois projetos que tentam amenizar o problema do desperdício nas grandes cidades e diminuir essa montanha de lixo”. Hoje, eu só trouxe para gente lê sobre um desses projetos. “Lixo que não é lixo”. Qual é o site do projeto?

Alunos: www.curitiba.pr.gov.br

P: Então vejam, a gente também pode encontrar textos informativos, como este, em sites. (A professora continua a leitura)

P: Curitiba é conhecida como a capital ecológica do Brasil. A coleta seletiva de lixo implantada lá é a melhor do país...”. Seletiva? Vocês sabem, o que é? Separada. (Apontando para um cartaz que está na parede da sala). Pronto! Olhem ali! O plástico, o papel, vidro, metal. Cada latinha dessa é um tipo de lixo. A gente vê nas ruas da cidade, em prédios públicos essas lixeiras da coleta seletiva (A professora continua a leitura do texto até o final.)

P: “(...)Cada um faz a sua parte, e assim o projeto vai crescendo. Lixo também ser um bem valioso se soubermos o que fazer com ele. O que pode ser feito com o lixo para ele se tornar um bem valioso?

Aluno 4: Um monte de coisa com as garrafas de plástico.

Nos fragmentos da aula transcritos, podemos verificar que o texto trabalhado (“Tesouro jogado fora - parte 1”), embora extraído de um livro didático direcionado para crianças, pode ser considerado um texto interessante também para alunos da EJA: primeiro, por abordar uma temática em voga na atualidade (a questão do desperdício de alimento e de água, da reciclagem, do lixo) e também por estar próximo da realidade dos mesmos; e, segundo, porque o texto apresentava informações pertinentes e dados importantes, que poderiam ter oportunizado uma rica socialização de experiência e conhecimentos a partir de sua leitura.

No tocante ao trabalho sobre o gênero, como apresentado na transcrição, a professora iniciou a aula solicitando, apenas, que os alunos identificassem o gênero e seus suportes sociais. Não houve nenhuma outra atividade que explorasse os conhecimentos dos alunos sobre os contextos sociais extraescolares que este gênero circula, quais os possíveis propósitos que se tem para realizar a leitura do texto informativo ou a linguagem utilizada no mesmo.

O que presenciamos no decorrer do restante da atividade foi uma exposição centrada na professora, que realizou a leitura do texto em voz alta e fez vários comentários sobre o mesmo. Coube aos alunos, apenas, tecer alguns comentários complementares aos da docente, por iniciativa própria, e responder às poucas perguntas lançadas por ela. Não houve estímulo ao diálogo ou mesmo uma tentativa de relacionar o assunto do texto às situações vividas pelos alunos em outros contextos, fora da escola.

Em relação ao trabalho envolvendo a exploração oral de estratégias de compreensão leitora, podemos verificar que este se restringiu apenas a cinco questões: duas feitas antes da leitura, sendo uma de identificação do título (Qual o título do texto?) e, a outra, de levantamento de hipótese (Qual é esse tesouro?);

duas questões durante a leitura, no caso, a primeira, uma pergunta subjetiva, evocando a opinião do aluno sobre a questão do desperdício de alimento e, a segunda, de localização de informação (Qual o site do projeto?); e uma pergunta após a leitura relacionada ao conhecimento de mundo do aluno (O que pode ser feito com o lixo para ele se tornar um bem valioso?). Tal procedimento de Selma nos revela que a construção do sentido do texto pelos alunos por meio da utilização de seus próprios conhecimentos prévios (KLEIMAN, 1999; SOLÉ, 2008) não era a sua prioridade, no momento.

Possivelmente, ela optou pela exposição como o caminho metodológico mais apropriado para a atividade de compreensão com a intenção de assegurar que o objetivo da aula fosse alcançado, uma vez que nos pareceu conceber que os conhecimentos dos seus alunos não seriam suficientes para que produzissem o sentido do texto, principalmente em relação a seus vocábulos.

Dando continuidade à aula, a professora passou a orientar os alunos para a realização de pesquisa no dicionário de palavras do texto. Para isso, solicitou aos mesmos que formassem duplas para realização da atividade que ela iria propor a partir de então.

P: Então, o que nós vamos fazer agora? Neste texto tem algumas palavrinhas que eu tenho quase certeza que vocês não conhecem o significado. A gente entende no contexto, mas é bom ver no dicionário. Eu vou escrever e vocês vão procurar no dicionário. Vocês podem dizer outras palavras, também. Pode formar duplas!

(Os alunos se organizam para fazer a pesquisa e a professora copia no quadro a atividade)

Escola _____

Garanhuns, 13 de outubro de 2014

ATIVIDADE

Procure no dicionário o significado das palavras abaixo:

Desperdiçar:

Miséria:

Esbanjar:

Reciclagem

Sucata:

Mobiles:

Amenizar:

Professora: Então, vejam só. Estão lembrados como é? Você olha a palavra, não é pra repetir, não! Você vai escrever o que tem de lado da palavra, que é o significado. Vocês estão lembrados como procura no dicionário. Vai procurar pela ordem alfabética e depois vê a outra letra ... por exemplo, nesta primeira palavra. Vai para o D, depois DES. Lembram?

Aluno: E o dicionário?

P: Peguem ali! (Apontando para uma estante de livros)

Chegada a hora do intervalo (20h20min), os alunos foram liberados pela professora para merendarem. Ao retornarem (20h40min), após o intervalo, os alunos recomeçaram a pesquisa no dicionário e a professora orientou as duplas que estavam com dificuldade em localizar as palavras no suporte

Em seguida, a professora realizou a leitura compartilhada dos verbetes pesquisados e encerrou a aula.

*Professora: Vamos ler, gente! J____, leia o significado de desperdiçar!
 Aluno 1: “1. Gastar descomedidamente ou sem proveito; esbanjar; 2. Desaproveitar, perder”.
 P: Agora, a segunda palavra. Lê, G____.
 Aluno 2: Miséria? “Miséria: 1. Pobreza extrema; indigência”
 P: Próxima palavras, esbanjar. Lê M____!
 (E assim sucessivamente, a professora indicou alguns alunos para realizar a leitura).*

Conforme a descrição, a atividade escrita de compreensão proposta foi uma pesquisa no dicionário dos significados de palavras do texto, que foram previamente selecionadas pela professora por julgar que fossem desconhecidas pelos alunos. Todo o período restante da aula foi preenchido pela realização desta consulta, uma vez que a maioria dos alunos teve dificuldades para localizar as palavras no dicionário, sendo necessário que a professora fizesse vários esclarecimentos neste sentido e orientasse os alunos individualmente.

No momento da atividade, percebemos que havia uma “preocupação” por parte de Selma em assegurar que os alunos conhecessem os significados das palavras que ela achava serem “desconhecidas”, a fim de garantir a compreensão do texto. Por isso, posteriormente, quando lhe indagamos em relação a esta atividade, ela nos deu a seguinte justificativa:

*“Quando eu parto realmente para ensinar leitura, quero que os alunos compreendam. Quero que eles realmente identifiquem o que o texto está transmitindo para eles, o que o texto está dizendo, e isto vai depender do conhecimento que eles têm dos significados das palavras. **Sem entender as palavras, não vão compreender o texto.** Aí, faço a pesquisa no dicionário para que entendam os significados das palavras e, ainda, enriquecem o vocabulário deles!”*

A declaração da professora veio a comprovar a hipótese de que ela concebia a compreensão do texto condicionada ao conhecimento dos

significados das palavras. Daí o seu grande “investimento” na consulta ao dicionário. Nesta perspectiva, é possível afirmar que seu dizer e seu fazer estavam fundamentados numa concepção da língua como instrumento de comunicação, uma vez que a leitura parece ser concebida como um ato de extração da mensagem por meio da decifração dos signos (SOARES, 1998), e da “junção” dos significados das palavras sequenciadas que constituem o texto.

Um aspecto que nos chamou a atenção em relação às palavras selecionadas para consulta no dicionário é que, em sua maioria, julgaríamos ser conhecidas pelos alunos por pertencerem possivelmente ao universo de palavras usadas no seu cotidiano (como por exemplo: miséria, esbanjar, sucata, desperdício, reciclagem), mas em nenhum momento a professora os questionou sobre os seus possíveis significados.

Certamente, se tivesse havido uma consulta aos mesmos sobre quais palavras lhes eram desconhecidas pela professora, algumas não seriam citadas, bem como outras poderiam ter seus significados deduzidos a partir dos indícios do próprio texto e dos conhecimentos prévios dos alunos. Partindo deste ponto de vista, todo o esforço dos alunos em pesquisar as palavras torna-se um mero treino de uso do dicionário e, ainda mais, uma prática desprovida de sentido, uma vez que o uso social do dicionário se justifica quando há dúvida ou desconhecimento do significado da palavra pelo leitor.

- Evento de letramento da Aula 12

Dando continuidade à análise, apresentaremos o Quadro 9 com a síntese do segundo exemplo desta categoria, seguido da descrição e análise das ações propostas pela docente.

Quadro 9: Ações realizadas no evento de leitura de texto publicitário

AULA 12 (12/11/2014)		
Material escrito	Fonte	Síntese das ações
Texto publicitário (apresentado em slides)	Internet	1. Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre texto publicitário. 2. Discussão sobre as características do texto publicitário e seus suportes. 3. Apresentação de exemplos de textos publicitários 4. Exploração oral de estratégias de compreensão. 5. Orientações da professora para a produção de um texto publicitário. 6. Produção do texto. 7. Apresentação das produções para a turma

Ao chegar na sala, a professora instalou o datashow, organizou o material sobre o birô enquanto aguardava a chegada dos demais alunos para dar início à aula. Passados uns 15 minutos, ela começou os trabalhos lendo o título da apresentação: “Texto publicitário”, com o objetivo de levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre gênero textual a ser trabalhado.

A professora apresenta para a turma o primeiro slide com o título “Texto Publicitário”
Professora: Texto publicitário. O que é um texto publicitário?
Aluna 1: É um texto público! (Risos)
P: Sem brincadeira, gente! E o que mais?
Aluno 2: É uma divulgação, uma propaganda.
Professora: Propaganda. Certo! Onde nós encontramos esse tipo de texto?
Alunos 2: Revistas
Aluna 3: Jornais
Professora: Só sai em revistas e em jornais?
Aluno 2: Internet
P: Internet!
Aluna 4: No zap zap!
P: No zap zap? E... Sei não, porque eu não tenho zap zap.
Aluna 4: Tem! Tem!
P: Como E___ disse, o texto publicitário é para o público.
Aluno 5: Uma palestra...
P: Uma palestra é para o público, mas não é um texto publicitário. É diferente. A palestra é falada por uma pessoa. Entendeu? Agora, eu vou apresentar outros slides, tem umas palavras mais complicadinhas, mas eu vou lendo e vou explicando e qualquer dúvidas, vocês me perguntam. Beleza?
Alunos: Beleza!

Continuando a apresentação, a professora explicou e comentou com os alunos sobre a função social e as características dos textos publicitários.

P: Nós já estudamos vários gêneros textuais: narrativa, receita, poema.
(A professora inicia a leitura do segundo slide)

P: "Texto publicitário tem a finalidade de promover o produto e estimular o interlocutor a consumir". Quem é o interlocutor?

Aluna 1: É o pessoal

P: Isso! As pessoas. Somos nós! Fazer com que você compre ou adquira alguma coisa.

Aluna 1: Se interessar

P: Se a pessoa quiser! Tem a propaganda da festa lá embaixo. Ai, você vê o outdoor. Aí, quando você vê, já se estimula, já fica querendo ir. Aí, vê quando é, onde vai ser, quanto é.

P: "O texto publicitário relaciona as vantagens do consumo do produto. Por exemplo, as vantagens: rende mais, economiza, é mais barato...". Quem aqui já viu a propaganda do OMO? Tem na televisão, mas tem em texto.

Aluna 1: Do Ypê!

(Continua a leitura do slide)

P: "... Mais gostoso, mais nutritivo, para persuadir quem vai adquirir". Fazer a pessoa comprar!

Aluna 4: Mas, a pessoa compra o mais barato!

P: Nem sempre, às vezes você paga mais um pouquinho e leva o produto que a propaganda está dizendo que é melhor. Foi o texto que lhe persuadiu, que lhe fez comprar aquele produto. (A professora apresenta o próximo slide)

P: "Usa-se a certeza em forma de imperativo para não deixar dúvida". Tipo assim, compre, beba, faça. Essas palavras conduzem a pessoa a comprar. Certo? "A mensagem publicitária é transmitida por um conjunto de mídias". O que são mídias?

Aluna 1: É quando você está lá em cima. Você está na mídia

P: Mas, quando você está lá em cima, na mídia, aparece onde?

Aluna 5: Na televisão...

Aluno 6: Nos cinemas...

Aluna 4: Jornais, nas revistas

P: Só não na página policial! (Risos). Essa mídia não dá certo! Os canibais estão na mídia, mas não presta!

(A professora e os alunos comentam o caso)

P: Gente, para fazer uma propaganda de um carro, por exemplo, o que se bota mais além do texto?

Aluno 2: Bota o carro

P: O que mais?

Aluna 4: O preço

Aluno 5: O telefone

P: E o que mais?

Aluno 6: Uma mulher (Risos)

P: Isso mesmo, o que tem mais na propaganda de cerveja?

Alunos: MULHER!

P: Por que?

Aluna 4: Porque depois que o cara bebe... (Risos)

P: Como esses produtos são mais para homens, então, para persuadir, chamar a atenção, coloca junto do produto uma mulher.

Aluna 4: Mas não é só homem que gosta de carro não.

P: Realmente, hoje mulheres também gostam.

P: Quais as características do texto publicitário? Vai ter imagem e texto; linguagem persuasiva, que faça a pessoa comprar; verbo no imperativo ou no presente, como eu já falei, compre, beba; um título que chame atenção sobre o produto; marca; slogan.

Os primeiros recortes descritos da aula nos mostraram que Selma planejou uma aula expositiva sobre texto publicitário e que a iniciou fazendo o levantamento do conhecimento dos alunos sobre o gênero e a apresentação sobre as características e as funções do mesmo. Ela propôs um breve diálogo com os alunos, a partir de algumas perguntas, que foram respondidas, demonstrando que eles já tinham bom conhecimento sobre o gênero em questão.

Queremos destacar dois aspectos neste diálogo: o primeiro refere-se, mais uma vez, à preocupação da professora com as palavras que considerou “complicadinhas” do texto, que seriam explicadas ao longo da exposição a fim de serem compreendidas pelos alunos. Estava implícito em seu discurso a subestimação do conhecimento dos seus alunos, talvez por considerá-los pessoas com pouco acesso à informação, uma vez que estavam iniciando seu processo de escolarização, ou mesmo por desconhecer a experiência de vida deles, inclusive, das práticas de leitura que eles desenvolviam fora dos muros da escola.

O segundo aspecto, a destacar, foram as respostas dadas pelos alunos às questões levantadas pela docente, que ratificam que os jovens e adultos chegam à escola com uma bagagem de conhecimentos, de cultura produzidos a partir suas experiências de vida (FONSECA, 2002; GALVÃO & SOARES, 2004, OLIVEIRA,2001). É possível observar em alguns momentos do diálogo entre a professora e os alunos, que eles se posicionaram como consumidores experientes, que não se deixam levar pelo discurso persuasivo da propaganda, ao enfatizarem como aspectos importantes em uma compra, o interesse do consumidor e o custo do produto. E, além disso, mostraram ter conhecimento de palavras utilizadas em contextos formais (ao responderem questões como: “o que é interlocutor?”, “o que são mídias”).

Apesar da tentativa de Selma em estabelecer um diálogo com os alunos estimulando-os a participar da aula, foi possível observar durante a aula que o foco da ação do seu de ensino era a exposição do conhecimento por meio da

leitura do texto (slides), o que a levou a uma exploração superficial ou, mesmo, a desconsiderar os comentários dos alunos, em determinados momentos da aula.

Encerrando a discussão sobre as características do texto publicitário, Selma apresentou vários textos publicitários, entre eles, um cartaz da campanha contra a dengue e propagandas de vários produtos. À medida que ela apresentava os textos, a docente explorava algumas estratégias de compreensão leitora.

*P: Agora nós vamos observar isto, vejam:
(A professora apresenta um slide com uma propaganda)*

Figura 2: Texto publicitário “Sopateen Maggi”



Fonte: <http://blogdoalexeelizeu.blogspot.com.br/2009/05/>

P: É um texto publicitário. Tem imagem do produto. Tem o texto. Ele está dizendo o quê?

Aluna 1: Sopa Maggi.

P: É uma propaganda da Sopa Maggi. O texto diz o quê?

Aluna 1: “Seus filhos vão ficar antenados nessa sopa”

P: Que mais?

Aluno 2: Chegou sopa...

P: Sopateen Maggi. Olhem a imagem? Como estão os olhos do menino e a boca?

Aluna 4: Uma bocona e olhos esbugalhado. Por que?

Aluna 1: Para dizer que a sopa é boa.

Aluno 2: Uma coisa muito gostosa!

P: Gostosa! Não é que a gente vai ficar desse jeito, mas às vezes parece que os olhos da gente vão pular da caixa, mesmo! (Risos). (A professora apresenta um cartaz da campanha contra dengue)

Figura 3: Texto publicitário – Campanha contra dengue



Fonte: <http://www.sintracoopsc.com.br/?p=45639>

P: E esse daí, é sobre o quê?

Alunos: Da dengue!

P: O que da dengue?

Alunos: Dengue na minha casa não entra.

P: E a letra pequenininha no vermelho, dá para ler?

Alunos: Não deixe que sua família seja contaminada por este mosquito.

P: Muito bem! Pode terminar de pagar os óculos que tá bom! (Risos). Esse tipo de texto publicitário quer dizer o que para gente?

Aluna 4: Alertar a gente para tomar os cuidados por conta do mosquito.

Aluno 2: Deixar tudo limpo na nossa casa, sem água parada, para a nossa família não ser contaminada.

Aluna 4: Deus livre!

Figura 4: Texto publicitário “Horta de Elite”



Fonte: <https://direitobemfeito.wordpress.com/2010/11/17/horta-de-elite/>

P: E essa propaganda, aí?

Aluna 3: Horta de Elite!

Aluno 2: Se não for hortifruti pede pra sair.

P: Certo. Mas, é propagando de quê?

Aluna 4: Da tomate.

P: Do tomate. Aqui é slogan, a logomarca, Hortifruti é a empresa que vende as frutas. O que texto “Se não for hortifruti pede pra sair”, quer dizer?

Aluno 2: Como se você não pode comprar de outro.

P: Por que Horta de Elite? Olhem para o tomate.

Aluna 5: Tá de boné da polícia! (Risos)

Aluno 2: Igual ao filme Tropa de Elite.

P: Isso, mesmo, é pra lembrar mesmo o filme.

Figura 5: Texto publicitário “Axe Compact”



Fonte: <http://redacoesinteressantes.blogspot.com.br/2012/05/analise-de-anuncio-publicitario.html>

P: E esse aí?

Aluno 2: Propaganda de AXE

P: O que diz o texto?

Alunos: Axe compact, o aerosol que cabe no seu bolso!

P: Aí, neste texto tem uma ambiguidade. Quer dizer duas coisas. Quais?

Alunos: Que é barato. O preço...

P: E que o desodorante é pequeno que pode levar no bolso.

Figura 6: Texto publicitário “Coca-cola”



Fonte : <https://exame.abril.com.br/marketing/coca-cola-muda-formula-da-coca-zero-e-promete-gosto-melhor/>

P: E essa? Essa tinha de ter!! (Risos)

Alunos: Coca cola.

Aluno 2: Ai, uma coca cola geladinha.

P: Vejam, a imagem, é como se fosse um convite para tomar uma coca colazinha. Isto deve ter sido no dia dos namorados.

Aluna 4: Delícia!

Figura 7: Texto publicitário “Doril”



Fonte: <http://superlativos-superlativos.blogspot.com.br/2009/10/tomou-doril-dor-sumiu.html>

P: Esse é famoso, tomou...

Alunos: Doril, a dor sumiu!

P: Aí, tem a rima?

Aluno: Doril e sumiu.

P: Fica mais fácil de lembrar o nome do remédio na hora de comprar.

Figura 8: Texto publicitário “Leite Moça”



Fonte: http://profjossideolli.blogspot.com.br/2012/07/1_17.html

P: E essa com Edu Guedes! Qual o texto?

Alunos: Porque por trás de todo homem há sempre uma grande moça.

P: Qual é a moça que está se falando? Podia ser eu! Mas, não é... (Risos)

Aluno 2: É o leite moça

P: Porque é propagando do Leite moça da Nestlé!

Finalizando a aula, a professora propôs a produção escrita de uma propaganda e para isto deu orientações aos alunos.

P: O que vocês vão fazer agora? Com a ajuda do colega! Eu vou dar uma revista para vocês. Vocês vão pegar uma imagem e vão fazer uma propaganda para vender o produto. Formem dois grupos de cinco. Procurem um produto, recortem e cole na folha de papel ofício e depois vai fazer o texto.

(Após o término da produção, a professora convida alguns alunos para apresentarem seus textos para toda a turma.)

P: Agora, vamos formar um grande círculo e eu quero convidar aqueles alunos que quiserem para apresentar, aqui na frente, para os colegas.

Alunos: Ééééé (Risos)

P: Agora, todo mundo vai ouvir o colega, prestar a atenção e depois que ele terminar de apresentar a propaganda, o que a gente faz? Aplauda!

Aluna 4: Minha propaganda é de shampoo Organics. Olha aqui! (Mostrando a produção)

P: Leia o texto.

Aluna 4: Cabelos lisos, sedosos, todo mundo quer! (Palmas)

P: Vocês comprariam este shampoo?

Alunos: Comprava!

P: Vamos, mostre seu produto e leia.

Aluna 3: Mais cheiroso, impossível. Só Natura! (Palmas)

(Depois da apresentação, a professora expôs algumas produções na sala de aula).

Figura 9: Produção de textos publicitários dos alunos



Fonte: A autora

Na leitura do fragmento em que a professora trabalhou a apresentação de propagandas conhecidas pelos alunos, podemos ver uma mudança na condução desta ação em relação à exploração das duas propagandas anteriormente apresentadas. Podemos observar que, à proporção que Selma apresentava um novo texto, ela oportunizava aos alunos construir o sentido do texto explorando aspectos explícitos e implícitos, por meio de diferentes estratégias de compreensão, dentre elas: localização de informação (“É uma propaganda da Sopa Maggi. O que diz o texto?”, “Tomou Doril, a dor sumiu. Aí, tem uma rima?”); inferências (“Esse tipo de texto publicitário, o que quer dizer para gente?” referindo-se ao texto publicitário da campanha contra dengue, “Por que Horta de Elite? Olhem para o tomate”), levantamento de hipótese (“Para que essa rima nesta propaganda?”, referindo-se à propaganda do Doril).

Além do trabalho de compreensão leitora realizado, queremos fazer referência à perspectiva democrática desta ação de ensino, uma vez que esta propiciou que fosse aberto um espaço para diálogo entre os “diferentes” saberes - o escolar (“objeto de ensino”) e o social (advindo da experiência) - e também entre sujeitos pedagógicos - professora e alunos, criando um movimento de troca, no qual “quem ensina, aprende ao ensinar; e quem aprende, ensina ao aprender” (FREIRE, 2006). E, além disso, a ação realizada se aproximou, de alguma forma, dos usos sociais da leitura ao propor a leitura de textos autênticos e discutir a intencionalidade dos textos publicitários. Neste sentido, segundo Lerner (2002, p.79), “na escola a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que se transforme em objeto de aprendizagem é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno (...)”

Observando os dois exemplos, percebemos, de forma geral, diferenças entre a condução das ações pela professora: no primeiro, as atividades tiveram seu desenvolvimento centradas na docente, o que gerou pouca participação dos alunos, como explicitado anteriormente; no segundo exemplo, ao discutir sobre o texto publicitário, em algumas ações, ela buscou interagir com seus alunos e oportunizou que expressassem suas ideias e experiências, aproximando-se da realidade dos mesmos.

Ao analisarmos as cinco aulas em que a professora realizou este tipo de evento, percebemos um possível dilema na sua forma de proceder pedagogicamente, que consistia em deixar para seus alunos a maior parte da

tarefa de compreender o texto, a partir de seus próprios conhecimentos, ou ela mesma expor a sua compreensão para eles e assim assegurar a realização desta tarefa, de forma mais fácil. Isto se dava, possivelmente, em função de Selma ter consciência (por ser licenciada e especialista em Língua Portuguesa) que os estudos teóricos defendiam a perspectiva de consideração dos conhecimentos dos alunos na elaboração do sentido do texto e assim buscar ajustar as suas ações em alguns momentos àquilo que julgava academicamente correto. Porém, mesmo dispondo destes conhecimentos, ela demonstrava priorizar os saberes provenientes da sua experiência como aluna para ensinar a leitura aos seus alunos, fundamentando sua prática principalmente na concepção tradicional de ensino³⁸. Como explicou Tardif (2014), ao discorrer sobre os saberes docentes e a formação profissional, o “patrimônio” construído pelos professores a partir de sua própria experiência escolar permanece forte e estável através do tempo, sobrepondo os conhecimentos adquiridos na formação profissional.

Ler para ensinar/aprender um conteúdo

Durante as aulas observadas, verificamos que a professora realizou um tipo de evento quando tinha por objetivo o ensino de conteúdo de uma área do conhecimento (no caso, Matemática e Ciências). Nele, foi realizada a leitura de um texto didático, que apresentava conceitos científicos e outras informações relacionados ao assunto, que eram explicados pela professora. A sequência de ações proposta envolvia, inicialmente, (1) a(s) leitura(s) de um ou mais textos; (2) a apresentação do assunto/contéudo do texto (compartilhada ou não com alunos); (3) a realização de uma atividade escrita sobre o assunto trabalhado, (4) a correção coletiva da atividade, sendo este último, o momento em que os alunos

³⁸ A denominação “Concepção Pedagógica Tradicional ou Pedagogia Tradicional foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como ‘tradicional’ a concepção até então dominante”. Seus pressupostos da aprendizagem são fundamentados na receptividade dos conteúdos e na mecanização de sua recepção. A aprendizagem se dá por meio da resolução de exercícios e da repetição de conceitos e recapitulação do saber adquirido sempre que necessário for reavivá-lo na mente.

SAVIANI, Dermeval. *Concepção Pedagógica Tradicional*. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm.

tiravam suas dúvidas e apresentavam, às vezes, as respostas/resoluções por eles elaboradas

Os textos abordados eram extraídos ou lidos em livros didáticos e sua leitura era, normalmente, executada em voz alta pela professora que explicava, durante a leitura, os conceitos científicos apresentados, enquanto os alunos acompanhavam silenciosamente a leitura e prestavam atenção à exposição (dialogada ou não)

No quadro a seguir, apresentaremos um panorama geral dos textos e conteúdos trabalhados nas sete aulas em que observamos a realização de tal evento.

Quadro 10: Textos trabalhados nas sete aulas em que presenciamos o evento “Ler para ensinar/aprender um conteúdo”

Aula	Texto lido/Gênero	Fonte	Conteúdo ensinado
Aula 1	“Divisão exata e divisão não exata” (texto didático)	Elaborado pela professora	Divisão e seu algoritmo
Aula 2	“Fecundação” (Texto didático)	Internet ³⁹	Fecundação humana
Aula 5	“Medida de comprimento”	Macha Criança: Matemática (4º ano) ⁴⁰	Medida de comprimento
Aula 7	“Medida de comprimento”	Macha Criança: Matemática (4º ano) ⁴¹	Medida de comprimento
Aula 8	Animais herbívoros, carnívoros e onívoros (texto didático)	Internet ⁴²	Classificação dos animais segundo sua alimentação
Aula 9	“Medida de massa”	Macha Criança: Matemática (4º ano) ⁴³	Medida de massa
Aula 11	“Medida de capacidade”	Macha Criança: Matemática (4º ano) ⁴⁴	Medida de capacidade

Conforme podemos verificar no quadro apresentado, a professora Selma utilizou para o ensino de conteúdos das áreas de matemática e ciências, quatro textos extraídos do livro didático “Marcha Criança: Matemática - 4º ano”, dois textos da internet e um elaborado por ela mesma.

³⁹ Atividadesdatia.blospot.com

⁴⁰ Maria Tereza Marsico, Maria Elizabete Antunes, Maria do Carmo Tavares e Armando Coelho. Macha Criança: Matemática .4º ano. Scipione, 2011

⁴¹ Ibidem

⁴² Fonte não informada pela professora

⁴³ Maria Tereza Marsico, Maria Elizabete Antunes, Maria do Carmo Tavares e Armando Coelho. Macha Criança: Matemática .4º ano. Scipione, 2011,

⁴⁴ Ibidem

Na entrevista, quando perguntamos sobre sua opção de utilizar o manual direcionado para crianças em uma turma de EJA, ela justificou que utilizava os textos do livro citado por considerar que os mesmos tinham uma linguagem acessível aos alunos, sendo assim de fácil compreensão. Em suas palavras:

“Utilizo os textos do livro “Macha Criança”, porque são fáceis de compreender, tem uma linguagem que meus alunos compreendem com facilidade, porque alguns deles ainda estão aprendendo a ler. Se precisar, faço as adaptações para minha turma.”

Indagamos, ainda, à professora se ela fazia uso do livro didático para jovens e adultos⁴⁵ para planejamento de suas aulas ou se já o tinha utilizado com sua turma, em anos anteriores. Ela nos fez o seguinte comentário:

Eu tenho livros da EJA para observação, pesquisa. Algumas coisas eu já peguei. Acho que para trabalhar carta e bilhete (...), porque achei que o nível dos textos dava para minha turma. Não sei se você já viu, mas os textos são muito grandes para quem não tem tanto desenvolvimento na leitura. Os alunos não conseguem ler e não compreendem. Este ano, ainda não recebi os livros, mas a coleção escolhida já vi que os textos são grandes. Não sei se daria para usar, só vendo!

Pelas declarações da docente, podemos perceber que havia um cuidado da mesma em selecionar textos curtos e “fáceis” para que seus alunos lessem, talvez porque neste momento Selma tinha por objetivo que os alunos compreendessem os conceitos relacionados ao conteúdo a ser ensinado e não o trabalho com leitura em si.

Discorrendo sobre a leitura na escola, mais especificamente sobre a leitura de textos fáceis e difíceis⁴⁶ na sala de aula, Lerner (2002), explicou que na escola fundamental é lógico trabalhar com textos que sejam dirigidos para os seus leitores potenciais, ou seja trabalhar textos dirigidos a crianças, que foram produzidos pensando-se nas crianças como seus leitores. Podemos pensar, a partir da afirmação da autora, que ao utilizar textos elaborados para criança com

⁴⁵ Vale salientar que a realização da coleta de dados na turma da professora Selma foi no segundo semestre de 2014 e, nesta época, as escolas da rede municipal de Garanhuns não haviam recebido os livros do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos - PNLD EJA/2014

⁴⁶ Textos difíceis: que são difíceis para certos leitores em determinados momento (já que a noção de dificuldade é, naturalmente, relativa. (LERNER, 2002,)

seus alunos, a professora considerava o fato de serem leitores iniciantes e que por isso não poderiam ser expostos a textos que considerava difíceis e longos, neste momento. Lerner, neste sentido, ainda ressalta que é importante incluir a leitura de textos difíceis na escola, mas também é importante definir, com cuidado, quais as condições didáticas nas quais seja possível ler esses textos.

Com o objetivo de apresentar como a professora Selma explorava a leitura de texto com o propósito de ensinar um conteúdo programático, selecionamos dois exemplos das sete aulas em que a professora realizou este tipo de evento: o primeiro envolve ações desenvolvidas para o ensino da divisão e seu algoritmo (aula 1) e, o segundo, ações para o ensino sobre fecundação humana (aula 2).

- Evento de letramento da Aula 1

Apresentaremos, a seguir, o Quadro 11 com as sínteses das ações desenvolvida pela professora na leitura de um texto didático de Matemática, seguidos das descrições detalhadas dos recortes da aula.

Quadro 11: Ações realizadas no evento de leitura de texto didático de Matemática

AULA 1 (16/09/2014)		
Material escrito	Fonte	Síntese das ações
Texto didático sobre divisão exata e não-exata.	Texto elaborado pela professora.	1. Cópia do texto no quadro pela professora. 2. Leitura em voz alta do texto e explicação sobre o assunto do texto pela professora. 4. Atividade de resolução de problemas e de contas de divisão. 5. Correção coletiva da atividade

Selma chegou à sala de aula às 18h55min e estavam presentes, apenas, dois alunos. Ela, então, aguardou mais 15 minutos para iniciar a aula.

Iniciando a aula, a docente escreveu no quadro o cabeçalho (nome da escola e a data) e o título do texto a ser trabalhado “Dividindo dezenas e unidades: Divisão exata e não exata”. Em seguida, comunicou aos alunos que a aula seria de Matemática e solicitou que eles copiassem o texto que ela escreveria no quadro.

Enquanto a professora copiava o texto, alguns alunos continuavam chegando na sala, iam se sentando e conversando com os outros. Ao terminar a cópia no quadro, a professora sentou na sua cadeira, aguardando que os

alunos terminassem de copiar o texto. Em seguida, realizou a leitura e a explicação do mesmo.

Professora: Pronto? (A professora pergunta aos alunos se os mesmos haviam concluído a cópia)

Aluno 1: Já estão respondidas as contas, professora? (Referindo-se às divisões apresentadas no texto)

*P: Já estão! Vou começar a explicação! (A professora se levanta do birô e lê o título do texto) “**Dividindo dezenas e unidades: divisão exata e divisão não exata**”*

(Os alunos conversam e sorriem sem prestar atenção)

P: Gente, vou explicar! (A professora chama atenção da turma). Vamos lá! Vamos lá! Antes a gente só estava trabalhando com divisores exatos. Só que, agora, a gente vai trabalhar diferente. A gente vai separar a dezena da unidade. Então, eu vou ler aqui! Prestem atenção! (A professora inicia a leitura do texto escrito no quadro.)

Vamos repartir 28 adesivos igualmente entre 2 meninas. Quantos adesivos cada uma receberá?

(Dividendo) 28 | 2 (Divisor)

$$\begin{array}{r} \underline{-2} \quad 14 \text{ (Quociente)} \\ 08 \\ \underline{-8} \\ 00 \text{ (Resto)} \end{array}$$

(Apontado para os termos da divisão, a professora procede à leitura do enunciado do problema e explica os termos da divisão apresentados no texto)

P: Aqui nós temos os termos da divisão, cada um tem sua função. Dividendo, é o número que vai dividir; este é o divisor, é o número pelo qual o dividendo vai ser dividido; o quociente, é o resultado da divisão do 28 por 2; e aqui embaixo, o resto. Neste caso é zero! Não tem resto. Lembra que nós estudamos aquelas casinhas? Centenas, dezenas, unidades? Estão lembrados? (A professora escreve 102 no quadro)

P: Por exemplo: duas centenas, nenhuma dezena e duas unidades. Estão lembrados?

Alunos: Sim!! (Alguns alunos confirmam)

Aluna 2: Só um pouquinho, bem pouquinho!

P: Mas, aqui só tem dezena e unidade (Referindo-se à divisão). Ai, a gente vai separar! (Enfatiza a professora). Primeiro um número, depois o outro. (A professora continua a leitura)

1º Dividimos as dezenas: $2D \div 2 = 1D$ pois $10 \times 2 = 2D$

2º Dividimos as unidades: $8U \div 2 = 4U$ pois $4U \times 2 = 8U$

(Após a leitura do trecho do texto, a professora explica como realizar o algoritmo da divisão)

P: Duas dezenas dividido por dois?

Alunos: Um!

P: Uma dezena!! Coloca um aqui (apontando para o quociente). Dois vezes um é dois. Dois menos dois é zero. Agora, oito unidades dividido por dois?

Alunos: Quatro!

Professora: Quatro unidades, porque quatro vezes dois é oito. Coloca o quatro, aqui (apontando para o quociente). Quatro vezes dois é oito. Oito menos oito é zero.

(O celular de um aluno toca e interrompe a professora, que adverte que não era permitido atender celular na sala de aula. Outros alunos começam a comentar o fato. A professora reclama e chama a atenção deles para retomar a leitura do texto e continua a leitura do texto se referindo ao aluno, que atendeu ao celular!)

P: E aí, G___? (Continua a leitura do texto)

E se fossem 27 adesivos para repartir?

$$\begin{array}{r} 27 \overline{) 27} \\ \underline{-27} \\ 07 \\ \underline{-6} \\ 01 \end{array}$$

Resposta: cada um receberia 13 adesivos e sobraria 1.

P: Olhem esta divisão (Apontando para a primeira divisão). Vinte e oito dividido por dois, deu quanto? Quantos adesivos cada um vai receber? Quantos? De vinte oito dividido por dois? Vamos gente! (Os alunos conversam). Vamos lá, gente! (Enfatiza a professora!). Vinte oito dividido por dois?

Alunos: Catorze!

P: Catorze! Sobrou alguma coisa? Resto?

Alunos: Não.

Aluno 4: Não sobrou nada!

P: Então, quando não sobra nada e o resto é zero, nós dizemos que a divisão é...?

Alunos: Exata (Só alguns alunos respondem)

P: EXATA! Certo? Nós dizemos que a divisão é exata. Até aqui está tudo em paz? Mas, nesta outra divisão, ele diz: E se fossem 27? Ai, é a mesma coisa? Eu vou dividir as dezenas: dois dividido por dois? Vai dar quanto?

Aluno 4: Um

P: Uma vez dois, dois. Né? Dois menos dois, zero

Aluna 4 e 5: Zero!

P: Agora, eu desço a unidade. Agora, sete dividido por dois, quanto vai dar?

Aluna 5: Três!!

P: Sim, eu tenho três, aqui! Certo? Mas por que eu coloquei três? Eu posso dividir sete por dois? Dá exata?

Aluna 5: Dá não!

P: Qual o número que se aproxima? Qual o número aproximado?

Aluna 4: Três!

Aluno 5: Três quintos!

P: Três, porque se eu for multiplicar: uma vez dois, dois; duas vezes dois, quatro.

Aluno 5: Quatro!

P: Três vezes dois?

Aluno 5: Seis

P: Seis! Porque este número se aproximou do sete. Este é o número mais próximo. A gente sempre procura o número mais próximo! Porque duas vezes quatro é oito, passou, não pode! Ai, a gente coloca o três no quociente, aqui! (Apontando para o quociente da divisão). Aí, dois vezes três?

Aluno 5: Seis.

P: Seis! Dois vezes três, seis. Ai, eu vou diminuir. Sete menos seis?

Aluna 4: Um

P: Então, ficou cada um com treze adesivos e sobrou?

Aluno 5: Sobrava um!

P: Um adesivo. Quando dá zero, a gente disse que a divisão é exata e quando resta um? O que nós dizemos? Ela vai ser exata?

Aluna 4 e 6: Não!

P: Ela vai ser não...?

Aluno 5: Não exata!

Professora: Não exata! Certo? Até, aí, tudo em paz, turma?

Aluno 5: Na medida!

A professora encerrou a explicação do texto e, a seguir, copiou no quadro uma atividade abaixo apresentada, sobre o conteúdo da aula para que os alunos realizassem individualmente.

Enquanto copiavam, os alunos e a professora conversavam sobre vários assuntos (não relacionados à atividade). Ao iniciarem a atividade, eles demonstraram dificuldade em fazer as operações. Então, ela foi ao quadro para explicar mais uma vez o algoritmo da divisão para a turma.

ESCOLA _____
GARANHUNS _____

ATIVIDADE DE MATEMÁTICA

1) Efetue as divisões e escreva se são exatas ou inexatas

a) $9 : 2 =$

b) $24 : 3 =$

c) $36 : 3 =$

d) $19 : 3 =$

e) $12 : 5 =$

f) $27 : 3 =$

Diante da dificuldade em resolver a atividade, a professora propôs a resolução de algumas operações sob sua orientação para tirar as dúvidas dos alunos.

P: Eu vou responder o primeiro. Vejam aqui! Olhem! Vejam só! Neste caso aqui (referindo-se a $9 : 2$) só tem um número, a unidade. Nesse aqui só tem nove. É mais simples, ainda! Bem mais simples. Olhem! Nove dividido por dois. Ai, eu vou ver qual é o número que aproxima. Vai ser quanto?

Aluna 1: Quatro

P: Por que? Por que... (pausa) Por que quatro vezes dois é...? Vai dar quanto?

Aluno 1: NOVE!!

P: Se fosse! Presta atenção! Quatro vezes dois dá....?

Aluno 1: Nove!

Aluna 2: OITO!

P: OITO! Ai, eu coloco aqui (apontando para o quociente). Dois vezes quatro, oito. Coloca aqui e agora, nove menos oito. Dá quanto? (A professora escreve no quadro)

$$\begin{array}{r} \text{a) } 9 \overline{) 2 } \\ \underline{-8} \\ 1 \end{array}$$

Aluna 2: Um

P: Um. Sobrou o resto. Então ela é exata ou inexata?

Aluna 3: Inexata!

P: Agora, na letra b, você vai ter de separar? Eu posso dividir, dois por três.

Alunos: Não!

P: Então eu vou ter de dividir o vinte e quatro. Agora, faça! Vá! Gente cheguem em casa e dê uma lidinha na tabuada, copia a tabuada. Agora, façam o restante das contas. (A professora continua dando assistência individualmente aos alunos até o intervalo)

Após o intervalo, a professora retomou a atividade realizando a correção coletiva da mesma:

P: Vamos voltar à atividade, a letra "a" já fizemos! Essa letra b, vai dar quanto? É exata ou inexata?

Aluna 2: Oito, é exata.

P: Presta atenção! Tem de fazer como eu expliquei. Vamos lá! Letra c. Pega o três e divide para três, vai ficar quanto? Vai dar quanto?

Alunos: Dá um!

P: Dá um! Agora, eu multiplico, uma vez três...?

Aluna 3: Três

P: Olha, vamos ver! Prestem atenção e depois vocês copiam. Que é isto que atrapalha! Eu fico explicando e vocês copiando! Depois não sabe nem de onde veio! Vamos continuar. Três menos três, zero. Agora, trago o seis pra cá. Ai seis dividido por três. Vai dar quanto?

Aluna 4: Três!

P: Não! Presta atenção! Seis dividido por três!

Alunos: Dois, DOIS!

P: Duas vezes três?

Alunos: seis.

P: Aí, eu pego o seis da multiplicação e coloco embaixo desse outro seis, e diminuo. Seis menos seis?

Aluno: ZERO!

P: Dá o quê?

Aluno 5: Exata.

P: Faz tempo que eu explico isso. Vocês precisam estudar! Vamos lá. Qual o número que multiplicado por três dá dezenove? Vamos ver o mais próximo. Uma vez três?

Alunos: Três

P: Três vezes quatro?

Alunos: Doze

Professora: Tá se aproximando. Vamos lá! Três vezes cinco?

Aluno 1: Dezenove

Aluna 4: Quinze

P: Quinze! Três vezes seis?

Aluna 3: Dezoito!

P: Dezoito, olha! Três vezes sete já vai passar, então, vai dar...?

Aluno 5: Seis!

P: Três vezes seis, dezoito. Dezenove menos dezoito, um. Sobrou um! Deu exata?

Aluno 5. Não, inexata.

P: Porque sobrou um! Agora, o doze. Da mesma forma, eu vou procurar o número que multiplicado. Agora vocês, vão fazer sozinhos. Façam bolinhas, tracinhos, tentem! Vou passar mais umas contas.

Em seguida, a professora deu continuidade à atividade acrescentando mais operações.

$$g) 84 : 4 =$$

$$h) 42 : 2 =$$

$$i) 29 : 2 =$$

$$j) 97 : 3 =$$

Os alunos se organizaram em grupos para continuar a atividade, mas sentiram dificuldade novamente e reclamaram que não sabiam fazer como a professora explicou. Eles, então, solicitaram que pudessem fazer as operações como eles já sabiam. Diante da resistência dos alunos em realizar o algoritmo escolar, a professora cedeu à proposta de realizarem de acordo com seus conhecimentos. Abaixo apresentaremos o recorte do diálogo.

Aluno 1: Eu não estou conseguindo fazer essas divisões com esse desce um, desce outro, não. É muito complicado. Sei tudo de uma vez.

Aluna 3: Eu também sei assim! Oitenta e quatro pra dividir para quatro... (a aluna faz o cálculo mental) vinte e um.

Professora: Está certo! Façam, depois a gente corrige.

Finalizando a atividade, a professora procedeu à correção da atividade explicando novamente como realizar o algoritmo escolar da divisão. Alguns alunos se propuseram a realizá-lo no quadro sob a orientação da mesma.

A partir da descrição das ações desenvolvidas pela professora, destacaremos alguns pontos que merecem atenção. Primeiro, em relação à leitura realizada, Selma, ao iniciar a aula, apenas solicitou aos alunos que copiassem o texto, aguardou que assim realizassem e, em seguida, procedeu à leitura e explicação do mesmo. Percebemos que não houve iniciativa por parte da docente de buscar levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o conteúdo que seria ensinado. Ao contrário, ela se manteve apegada ao texto, explicando os procedimentos para realização do algoritmo da divisão. Mesmo diante da demonstração de desinteresse de alguns alunos na atividade proposta, que conversavam entre si, sendo necessário que ela os advertisse na perspectiva de fazê-los participar da aula, Selma persistiu em manter a mesma forma de procedimento até o final da atividade.

Enfatizamos que, de forma geral, durante as aulas observadas, a turma mostrou-se bastante participativa e motivada na realização das atividades,

principalmente, quando incentivada. Logo, a falta de interesse dos alunos devia revelar à docente a necessidade de mudar ou ajustar a ação implementada no sentido de aproximá-la da prática social dos mesmos.

Em relação à atividade escrita, foi notória a dificuldade que os alunos tiveram em realizá-la como prescrita pela docente (ou seja, utilizando o algoritmo escolar da divisão) e por isso solicitaram sua orientação, inicialmente. Porém, a ajuda continuou sendo insuficiente diante das dificuldades dos alunos, que solicitaram executar as contas utilizando seus próprios modos de fazer, como já apresentado no diálogo acima. Só diante da demonstração de conhecimento de uma aluna, ao realizar o cálculo mental corretamente (de oitenta e quatro dividido por quatro), a professora permitiu aos alunos realizar a atividade “como sabiam”.

Podemos perceber, neste exemplo, que o professor é o agente responsável pelo ensino, uma vez que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados a serem transmitidos. Os alunos, por sua vez, são os agentes receptores desse conhecimento, que lhes é exposto e analisado pelo educador. Logo, é desconsiderado no processo de ensino os conhecimentos construídos pelo aluno, seus valores e concepções, enfim, toda sua experiência de vida.

No caso da EJA, especialmente, este não reconhecimento ou desconsideração pelo professor da legitimidade de outras formas de conceber, de fazer, em nosso ver, torna-se um obstáculo aos processos de ensino e de aprendizagem e, ainda, uma forma de exclusão cultural e social, uma vez que nesta modalidade se lida com um aluno que já tem muita experiência e conhecimentos de vida, que podem contribuir significativamente para sua aprendizagem e para a dos outros alunos.

- Evento de letramento da Aula 2

Dando continuidade, vejamos, agora, o segundo exemplo deste tipo de evento de letramento intitulado “ler para ensinar/aprender um conteúdo”. Apresentaremos o Quadro 12 com a síntese e em seguida a descrição das ações propostas pela docente.

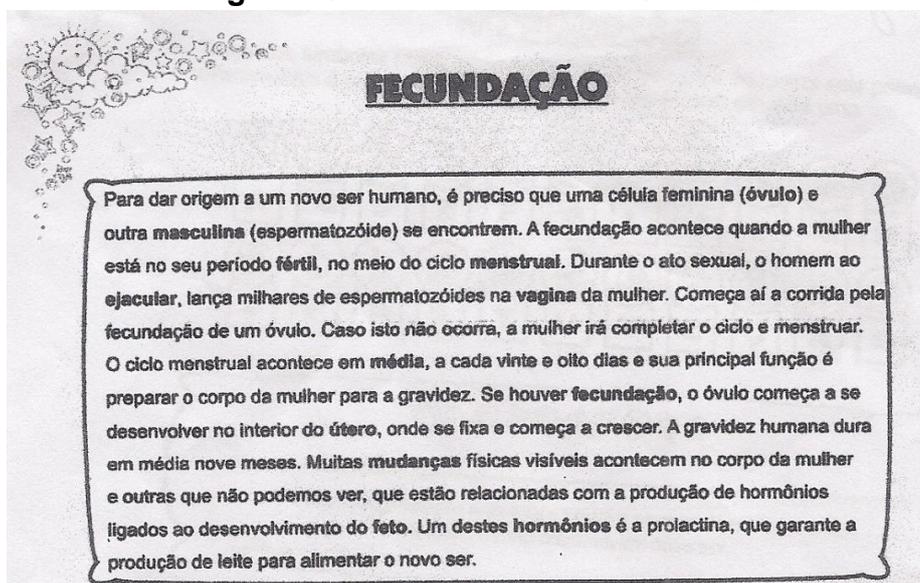
Quadro 12: Ações realizadas no evento de leitura de texto didático de Ciências

AULA 2 (16/09/2014)		
Material escrito	Fonte	Síntese das ações
Texto didático sobre fecundação	Internet	1. Leitura compartilhada do texto sobre fecundação humana pelos alunos. 2. Leitura do texto em voz alta pela professora. 3. Atividade de Ciências: Cruzadinha envolvendo palavras do texto (ficha) 4. Correção coletiva

Ao chegar na sala de aula, Selma cumprimentou os alunos e aguardou a chegada dos outros, conversando com os que já estavam presentes. Passado o período da tolerância, ela distribuiu para os alunos a cópia do texto “Fecundação” e de uma atividade sobre o mesmo. Em seguida, explicou aos alunos que eles fariam a leitura compartilhada do texto.

Professora: Vamos ler este texto sobre fecundação. Lembrem que a gente está estudando sobre a reprodução humana e este texto vai explicar o que é fecundação.

Figura 10: Texto didático de Ciências



Fonte: Atividadesdatia.blospot.com

P: Então, vamos fazer a leitura. Vamos lá, vejam só! Hoje eu vou pedir para cada um ler um pedacinho do texto. Prestem atenção para quem eu chamar continuar a leitura. OK? A___, lê o texto aí
(A professora vai indicando os alunos, que vão realizando a leitura. Alguns resistem em ler, mas a professora insiste)

Aluna 1: “Para dar origem a um novo ser humano, é preciso que uma célula feminina (óvulo) e outra masculina (espermatozoide) se encontrem. (...) no meio do ciclo menstrual. ”: Durante o ato sexual, o homem ao ejacular, lança (...).”

Alunos: Risos!

P: Psiu! Lê agora, C_____

Aluno 2: “O ciclo menstrual acontece em média, a cada vinte oito dias e sua principal função é preparar o corpo da mulher para a gravidez.

(O celular do aluno toca!)

P: Psiu! Desliga! Prestem atenção! Continua J_

(Assim, sucessivamente, a professora vai indicando os alunos, até o final do texto)

Terminada a leitura compartilhada, a professora procedeu à leitura do texto em voz alta para os alunos.

P: Vou ler e explicar o texto, agora. Prestem atenção para depois vocês fazerem a atividade sobre este assunto. Beleza, gente! Pode perguntar!

Alunos: Beleza!

P: “Fecundação. Para dar origem a um novo ser humano, é preciso que a célula feminina (óvulo) e outra masculina (espermatozoide) se encontrem” A gente já estudou sobre isto. Mulher tem óvulo e homem tem espermatozoides, são as células de reprodução.

(A professora continua a leitura e os alunos acompanham e ouvem a explicação)

P: “A fecundação ocorre quando a mulher está no período fértil, no meio do ciclo menstrual. (...). Se houver fecundação, o óvulo começa a se desenvolver(...)”. Na relação sexual pode acontecer a fecundação, se a mulher estiver no período fértil. Nos dias que a mulher pode engravidar. Quem não quer engravidar tem de ter cuidado nesses dias.

Aluna 4: Se não, bucho! (Risos)

P; “Durante o ato sexual, o homem ao ejacular, lança milhares de espermatozoides na vagina da mulher. (...) . Se houver fecundação, o óvulo começa a se desenvolver no interior do útero, onde se fixa e começa a crescer”. Pronto, fecundação é quando o espermatozoide penetra no óvulo da mulher. Esse óvulo vai para o útero e começa a gravidez. Certo?

(Os alunos não respondem. Alguns conversam entre si, outros ouvem a leitura)

P: “A gravidez humana dura em média nove meses. Muitas mudanças (...).

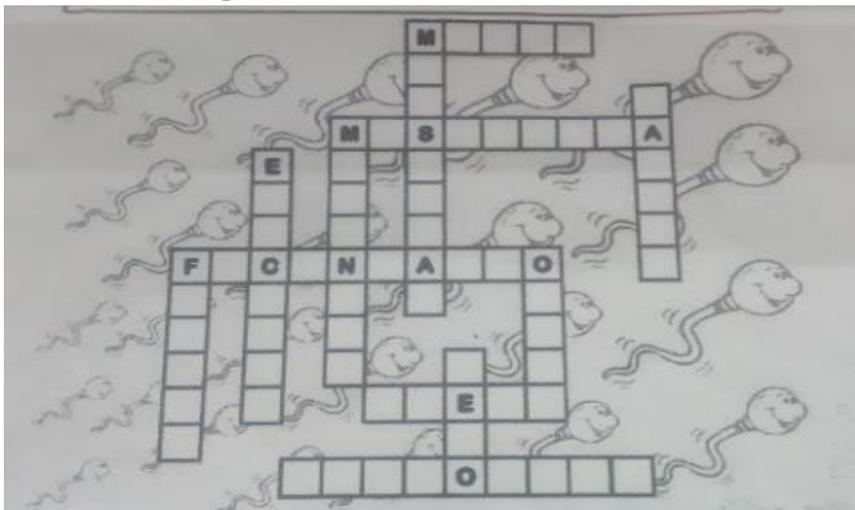
(A professora lê o texto rapidamente até o final)

P: Vocês prestaram atenção. Vamos ver!

Ao término da leitura, a professora, imediatamente, deu início à atividade lendo as palavras destacadas (em negrito) no texto e explicando para os alunos como deveriam proceder para a realização da atividade.

P: Vejamos as palavras que estão em negrito, no texto: masculina, fértil, menstrual, ejacular, vagina, média, fecundação, útero, mudança, fértil, hormônios, feto.

(Os alunos formam duplas para fazer a atividade)

Figura 11: Atividade de Ciências

Fonte: Atividadesdatia.blogspot.com

P: Vejam aí! A cruzadinha para colocar essas palavras. Tem quantas palavras na horizontal para colocar?

Alunos: Cinco

P: Vamos ver a primeira palavra na horizontal. Começa com que letra?

Alunos: "M"

P: Que palavra coloca, aí?

Aluno 5: Média.

P: A outra? Mas...

Alunos: ...masculina!

P: Entenderam? Façam!

(Os alunos conversam e tentam fazer a atividade. A professora intervém e orienta os alunos em suas dúvidas)

Passados alguns minutos, a professora iniciou a correção da atividade, explicando alguns conceitos abordados no texto.

P: Vamos lá, gente! Estão conversando muito! Vamos corrigir a atividade. A gente vai relembando o texto para ir aprendendo e tirando as dúvidas. Quando chegar em casa, uma horinha, leiam o texto de novo, leiam a atividade. Assim, vai aprendendo, só aqui não é suficiente. Eu já cansei de dizer, mas.... Vamos lá! Palavras na horizontal?

Aluna 1: Média

Alunos: Masculina, fecundação, útero e hormônios.

P: O que é fecundação?

Aluna 2: Quando o espermatozoide entra no óvulo.

P: Penetra óvulo. Ai, começa a gravidez. E, útero?

Aluna 1: Órgão da mulher do sistema reprodutor

P: Onde o óvulo vai se fixar e desenvolver. Gerar a criança. E hormônios? (Pausa) São as substâncias que mudam o corpo da mulher por dentro e por fora para ser mãe. Como a prolactina, que faz a mãe produzir leite. A resposta está, aí, no texto. Palavras na vertical?

(Os alunos demonstram dúvidas, a professora lê com eles as palavras)
Professora e alunos: Fértil, ejacular, mudanças, masculina, feto, óvulo, vagina. O que é óvulo? O que é vagina?
Alunos: (Risos)
P: Psiu! Respondam às perguntas! Vamos lá. O que é óvulo? Está aí no texto!
Aluno 4: Óvulo é célula feminina
Professora: Para reprodução. Vagina?
Aluna 1: Vagina é um órgão da mulher. (Risos)
Professora. Como a gente viu, que faz parte do sistema reprodutor feminino. Pronto!
(Os alunos terminam a atividade)

Ao iniciar a aula, como descrito, a professora solicitou a participação dos alunos por meio da leitura compartilhada e, apesar da resistência por parte de alguns, todos os alunos indicados a realizaram. Verificamos, no entanto, que as demais ações de ensino desenvolvidas, contrariando a primeira, não favoreceram ou possibilitaram que os alunos discutissem suas opiniões ou expressassem suas dúvidas. A leitura do texto e explanação do conteúdo realizada de forma sucinta, a atividade escrita e as perguntas feitas abordaram apenas alguns conceitos “científicos” do texto, foco da atenção da professora para que os alunos “aprendessem” o assunto ensinado.

Os alunos, por sua vez, mesmo realizando as atividades propostas, reagiram, demonstrando seu desinteresse, fosse conversando ou apenas acompanhando as ações da docente, aguardando que ela corrigisse a atividade para então copiar.

A postura assumida pela docente diante dos seus alunos nos conduz a validar a afirmação freiriana de que o educador que apenas ‘faz comunicados’ e não se comunica, torna o saber alheio, distante da realidade do aluno (FREIRE, 1987), como visto na aula descrita. Apesar de trabalhar um conteúdo – fecundação – pertinente e interessante para a turma (por ser em sua maioria jovens, alguns casados e com filhos), a professora investiu na transmissão do conteúdo, sem levar em conta que seus alunos eram sujeitos com experiências, produtores e portadores de conhecimentos (PINTO, 2010; GALVÃO & DI PIERRO, 2013).

Nesta perspectiva, a professora demonstrou embasar sua prática pedagógica em uma concepção de aluno da EJA de caráter universal e homogêneo, construído a partir das representações sociais, que consideram o

analfabeto ou o semialfabetizado como alguém desprovido de saberes e que, conseqüentemente, precisa do saber do outro para sobreviver (GALVÃO & DI PIERRO, 2013).

Esta mitificação do aluno da EJA, como “ignorante do saber”, “criança crescida”, principalmente em relação àqueles que estão iniciando os estudos, remonta aos primórdios da educação de adultos no Brasil e tem persistido até hoje influenciando a prática dos professores, apesar do atual debate em torno da identidade do sujeito da EJA e da valorização de seu capital cultural no processo educativo (FREIRE, 1996; OLIVEIRA, 2001; FONSECA, 2002)

No tocante ao texto e à atividade trabalhada na aula, ainda, podemos verificar que estes foram materiais extraídos de um site de propostas dirigidas para crianças. Durante a entrevista, inclusive, Selma nos falou que pesquisava atividades na internet em diversos sites de atividades escolares, direcionados para os anos iniciais do ensino fundamental, para EJA e para alfabetização e que selecionava nestes sites as atividades que julgava pertinentes para o ensino do conteúdo e que fossem acessíveis aos alunos.

No caso do texto sobre fecundação, podemos verificar que este se limitou a apresentar conceitos científicos, alguns até mesmo incompletos (que dificultavam a compreensão do leitor) e, principalmente, alheio à vivência dos alunos. No que se refere à atividade, a professora apenas explorou algumas palavras do texto para completar uma cruzadinha, sem problematizar ou fazer alusão aos conceitos trabalhados no texto. Uma atividade que a professora precisou ajustar (ao lançar questões sobre alguns dos termos destacados), para atender a seu objetivo de avaliar a aprendizagem dos alunos sobre o conteúdo ensinado.

Ao nos debruçarmos sobre os dois exemplos descritos, verificamos um evento de letramento escolar característico do modelo autônomo (STREET, 1984): primeiro, por haver predominantemente um ensino descontextualizado, uma vez que as ações propostas pela docente foram distantes da realidade ou das práticas sociais desenvolvidas pelos alunos fora da escola; segundo, as ações atendem especificamente ao objetivo de aprender um conteúdo para realizar as atividades escolares, tendo em vista serem promovidos para a próxima Fase da EJA. Além disso, os alunos foram tratados de forma homogênea, sem considerar sua diversidade cultural, suas expectativas. Como

explicou Street (1984), neste modelo, o “autônomo”, presume-se que o letramento é algo independente do contexto e que funciona com base na suposição de que em si mesmo tem efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas.

Ler/realizar atividade para retomada de conteúdo

Diferentemente dos eventos já descritos, este tinha por objetivo a exploração de um conteúdo já trabalhado por meio de uma atividade escrita. A partir deste material escrito, era desenvolvida uma sequência de ações pela docente, a saber: (1) a leitura e explicação dos enunciados das questões pela professora, (2) a realização da atividade pelos alunos sob a orientação da professora e/ou a realização compartilhada entre professora e alunos e a (3) correção coletiva.

A mesma sequência poderia ser proposta duas ou três vezes na mesma aula, à medida em que a professora propunha outra atividade ou acrescentava mais quesitos à atividade iniciada sobre outro ou o mesmo conteúdo trabalhado. Por vezes, ao propor as questões escritas, a professora interagiu com os alunos, fazendo-os expor o que tinham aprendido sobre o conteúdo retomado e, diante da dificuldade dos mesmos de realizarem alguma questão, retomava a exposição do conteúdo, reensinando-o.

Salientamos que neste evento também estão incluídas as atividades propostas pela docente que abordaram questões sobre o SEA, já que na turma havia alunos em processo de alfabetização. Sobre essas atividades, ela declarou

“Meus alunos, a maioria, já sabem ler, mais ou menos: alguns mais, outros menos. A dificuldade maior é na escrita! Eles têm muita dificuldade: trocam letras, esquecem letras, botam letras demais. Tenho de fazer algumas atividades para trabalhar essas dificuldades deles para melhorar com as sílabas complexas. Para eles desenrolarem”

Tais atividades, porém, tiveram uma menor frequência em relação às atividades sobre outros conteúdos programáticos.

As atividades escritas poderiam ser propostas tanto impressas (fichas), como copiadas no quadro para que os alunos registrassem em seus cadernos ou, ainda, copiadas do livro didático no caderno para assim serem respondidas

pelos alunos. Elas tinham como fonte principal o livro didático ou, ainda, a internet, bem como poderiam ser elaboradas pela professora a partir da consulta de outras atividades de livros didáticos.

Este tipo de evento foi presenciado oito vezes nas 15 aulas observadas. Apresentaremos no quadro abaixo um panorama dessas oito aulas, em que presenciamos este tipo de evento.

Quadro 13: Atividades trabalhadas nas oito aulas em que presenciamos o evento “Ler/realizar atividade para retomada de conteúdo”

Aula	Atividade/área do conhecimento	Fonte	Conteúdo Retomado
Aula 1	Atividade de Ciências (ficha)	Internet ⁴⁷	Sistema reprodutor masculino e feminino
Aula 2	Atividade de Geografia (registro no caderno)	Elaborada pela professora	Tipos de clima - Brasil
Aula 6	Atividade de Matemática (registro no caderno)	Elaborada pela professora	Divisão e fração
Aula 8	Atividade de Língua Portuguesa (ficha)	Internet ⁴⁸	SEA (cruzadinha, caça-palavras, escrita de palavras)
Aula 10	Atividade de Matemática (registro no caderno)	Elaborada pela professora	Medida de massa
Aula 13	Atividade de Matemática (ficha)	Internet ⁴⁹	Medida de tempo
Aula 14	Atividade de Língua Portuguesa (registro no caderno)	Elaborada pela professora	SEA (questões sobre o emprego com “r” e “l” intercalados)
Aula 15	Atividade de Língua Portuguesa (ficha)	Internet ⁵⁰	SEA (questões sobre o emprego com “r” e “l” intercalados)

Como observamos no Quadro acima, as atividades trabalhadas foram extraídas de sites da internet ou elaboradas pela professora. As atividades em que a professora explorou o SEA, especificamente, eram direcionadas para crianças e, por isso, bem infantilizadas em seus aspectos gráficos. Outras, em geral as elaboradas pela própria docente, foram mais adequadas ao perfil dos alunos.

De forma geral, ao realizar as atividades para retomada de um conteúdo, Selma fazia a leitura em voz alta dos enunciados e explicava para os alunos como procederem na realização da atividade. Os alunos, na maioria das vezes,

⁴⁷ <http://atividadesdatia.blogspot.com.br/>

⁴⁸ <http://www.atividadeeduca.com/>

⁴⁹ A fonte não foi informada pela professora. Atividade infantilizada

⁵⁰ <http://www.atividadeeduca.com/>

formavam grupos e trocavam ideias entre si e com a professora que entrevistava, orientando-os em suas dúvidas.

Com o objetivo de apresentar como a professora Selma explorava a leitura de atividades, selecionamos dois exemplos das oito aulas em que a professora realizou este tipo de evento: uma atividade em que trabalhou o conteúdo “medida de peso” (aula 10) e outra em que trabalhou questões do SEA.

- Evento de letramento da aula 10

A seguir apresentaremos, no Quadro 14, a síntese das ações de realização de uma atividade proposta na aula 10, seguida da transcrição dos fragmentos respectivos à cada ação.

Quadro 14: Ações realizadas no evento de leitura de atividade sobre medida de peso

AULA 10 (30/10/2014)		
Material escrito	Fonte	Síntese das ações
Atividade de Matemática sobre medida de massa	Elaborada pela professora	1. Elaboração coletiva de uma tabela com o peso de cada aluno da turma e cópia no caderno 2. Continuação da atividade de Matemática: resolução de problemas envolvendo medidas de massa 3. Correção coletiva da atividade

Dando início à aula, Selma afixou no quadro um cartaz com uma tabela em branco e explicou para os alunos que eles iriam preenchê-la com seus pesos e para isso iriam utilizar uma balança. A professora lembrou que na aula anterior tinha trabalhado sobre medidas de peso:

Professora: Então, vejam, ontem, a gente viu as medidas de massa. Que tem o grama, a medida padrão. E tem os múltiplos e submúltiplos.

Aluna 1: Tem as gramas, miligramas,

Aluno 2: Quilograma

P: Isso, mesmo. Estão lembrados? Hoje, eu trouxe uma balança, que a gente vai se pesar para preencher essa tabela (referindo-se ao cartaz afixado no quadro). Quando a gente vai em um posto de saúde, eles medem e pesam para ver se você está abaixo do peso ideal para sua altura ou acima do peso. (Risos). Aluna 2: Eu só vivo com peso acima, não tem jeito!

Aluna 1: Você só vive comendo! (Risos)

P: Estão vendo esta tabela (referindo-se ao cartaz afixado no quadro). Ela tem duas colunas. A primeira vocês escrevem o nome e depois na segunda coloca o peso. A massa ou peso do nosso corpo é medido em quilogramas, quilo.

Medida de Massa

Meu peso

Nome	Peso (KG)

Aluno 3: Precisa tirar o sapato?

Aluna 2: É bom pra diminuir o peso. (Risos)

P: Vamos lá, gente. Quem vai ser o primeiro? (Os alunos formam animadamente uma pequena fila em frente à balança para realizar a pesagem. Eles se pesam e registram na tabela o seu nome e o peso. A professora ajuda na realização da atividade. Os alunos “brincam” de fazer estimativas do peso um do outro)

Em seguida, dando continuidade à atividade iniciada, a professora solicitou que os alunos copiassem a tabela de pesos da turma em seus cadernos e acrescentou outros quesitos.

Escola

Garanhuns, 30 de outubro de 2014

Atividade de Matemática

1) Copie a tabela de pesos da nossa turma:

Responda:

a) Quem tem maior peso da turma?

b) Quem tem menor peso da turma?

c) Qual a diferença de peso entre estes alunos?

2) A tabela abaixo mostra quanto pesa a bola de diversos esportes

<u>Esporte</u>	<u>Peso (massa) .</u>
Basquete	600 a 650g
Boliche	7,25kg (máximo)
Futebol	396 a 453g
Tênis	56,7 a 58,5g
Tênis de mesa	2,40 a 2,53g

Volei

255 a 284g

Responda:

- a) Em qual desses esportes a bola é mais pesada?
- b) Em qual esporte se usa a bola mais leve?
- c) Considerando o peso máximo, quantos gramas uma bola de basquete tem a mais que uma bola de futebol?
- d) Quantas gramas uma bola de tênis de peso máximo tem a menos que uma bola de boliche?
- e) Quantas gramas uma bola de vôlei de peso mínimo tem a menos que uma bola de futebol, também de peso mínimo?

Às 20h20min os alunos foram liberados para o intervalo. Às 20h45min, ao retornarem do intervalo, a professora retomou a aula, solicitando que os alunos fizessem a atividade para, em seguida, proceder à correção da mesma. Os alunos formaram grupos e realizaram a atividade, enquanto a professora auxiliava-os nas suas dúvidas, dando as orientações.

Professora: Vamos fazer a correção das questões do primeiro quesito, letra "a", quem tem maior peso da turma?

Alunos: R___! (Os alunos dizem o nome da aluna)

P: Letra "b", quem tem menor peso da turma?

Alunos: J___! (Os alunos dizem o nome do aluno)

P: Agora, qual a diferença entre os pesos. Quantos quilos R___ tem a mais que J___?

Aluno 3: Muito fácil. Dá pra fazer de cabeça. Vinte e cinco quilos.

P: Setenta e cinco menos cinquenta, vinte e cinco.

(A professora registra no quadro a subtração: 75)

$$\begin{array}{r} -50 \\ 25 \end{array}$$

Aluna 2: Tás gordinha, R___, né? (Risos)

Aluna 1: É J___ que é magro demais! (Risos)

P: Vamos ao segundo quesito. (A professora procede a leitura da questão e da tabela.)

Vejam que a unidade de medida é o grama. (Os alunos fazem a leitura da tabela com a professora. Ela solicita a uma aluna fazer a leitura da letra "a").

Aluna 4: "Em qual desses esportes a bola é mais pesada?"

Alunos: Boliche.

P: Letra 'b', "Em qual esporte se usa a bola mais leve?"

Aluno 3: Tênis de mesa!

P: Leia a letra "c", J_____.

Aluno 3: Considerando o peso máximo, quantos gramas uma bola de basquete tem a mais que uma bola de futebol?

P: Qual a operação que vai fazer aí?

(Os alunos demonstram dificuldade em compreender o problema. A professora lê novamente a questão)

P: Primeiro, qual o peso máximo de uma bola de basquete? O máximo, o maior?

Alunos: Seiscentos e cinquenta

P: Qual o peso da bola de futebol? O máximo, o maior?

Aluno 3: Quatrocentos e cinquenta e três gramas.

P: Quantas gramas a bola de basquete tem a mais que a bola de futebol? Tem de fazer uma operação, aí.

Aluna 5: Somar?

P: Somar se eu quisesse o total! Mas, o que se quer saber, quantas gramas uma tem a mais que a outra?

Aluna 5: Quanto é a mais?

(Os alunos trocam ideias entre si)

Aluna 5: Duzentos e cinquenta e três!

P: Como você chegou a este resultado? Você somou duzentos com cinquenta e três?

Se tem quatrocentos e cinquenta quanto falta para chegar a seiscentos e cinquenta?

Você arredondou? Mas está perto. Dá menos de duzentos.

Aluno 3: Cento e noventa e cinco

P: Quase!

Aluna 6: Cento e noventa e sete!

P: Certo!

(Os alunos festejam, batendo palmas)

(A professora registra a conta no quadro: 650

$$\begin{array}{r} 650 \\ - 453 \\ \hline 197 \end{array}$$

(A professora procede a explicação do algoritmo da subtração)

P: Letra 'd', "quantas gramas uma bola de tênis de peso máximo tem a menos que uma bola de boliche? Aqui, tem de fazer uma transformação nessa bola de boliche.

Sete virgula vinte cinco quilos são quantos gramas? Um quilo são quantos gramas?

Aluna 4: Mil gramas!

P: Então, sete vezes mil?

Aluno 3: Sete mil gramas

P: Com mais vinte e cinco?

Aluno 3: Sete mil e duzentos e cinquenta gramas!

P: Sete mil e duzentos e cinquenta gramas! Agora, quantos gramas tem uma bola de tênis? Qual o peso máximo dela?

Aluna 1: Dois quilos...

P: Não, quilos não! Ai, tem 'g', gramas

Aluno 3: cinquenta e oito virgula cinco gramas.

(A professora registra a subtração no quadro 7250,0

$$\begin{array}{r} 7250,0 \\ - 58,5 \\ \hline 7191,5 \end{array}$$

(A professora explica como realizar o algoritmo da subtração, novamente, e continua a corrigir as outras questões. Depois, coloca mais uma questão)

P: Agora vou colocar mais um quesito

(A professora copia no quadro o terceiro quesito)

Aluna 2: Mais um!

Continuação da atividade

3) Escreva quantas toneladas há em:

a) 2000kg: ___t

d) 3.200kg: ___t

b) 500.000kg: ___t

e) 8.100kg: ___t

c) 55.900kg: ___t

f) 6.000kg: ___t

(A professora explica como realizar a questão)

P: Vejam, aqui, esse quesito. Vamos transformar quilos em toneladas. Uma tonelada é quantos quilos?

Aluno 3: Mil quilos.

P: Então, dois mil quilos são quantas toneladas?

Aluno 3: Duas!

P: Agora, façam.

(Depois de alguns minutos, a professora inicia a correção)

Nesta descrição, queremos destacar algumas ações realizadas pela professora que deram à aula um caráter um pouco “menos escolarizado”, uma vez que é perceptível a aproximação entre o trabalho com o conteúdo e a prática social dos alunos.

Selma iniciou a aula propondo uma atividade comum do dia-a-dia que é a medição da massa (peso) corporal (como a situação da consulta no posto de saúde, exemplificada por ela) para a elaboração de uma tabela com os pesos dos alunos, visando a revisão e a avaliação do conteúdo trabalhado na aula anterior, no caso, medida de massa. A execução da atividade foi interessante para os alunos, pois estimulou e oportunizou a participação de todos, uma vez que coube a cada um a tarefa de escrever seu nome e peso na tabela, e promoveu a cooperação mútua entre os alunos, que auxiliavam um ao outro no sentido de coletivamente darem conta da proposta.

Em relação à atividade escrita envolvendo situações-problema com medida de massa, verificamos que a mesma parecia estar apropriada ao nível de conhecimento dos alunos, apresentando questões das mais simples para as mais complexas envolvendo diferentes unidades de medida, que requereram, gradativamente, a construção de estratégias de cálculo mais elaboradas e aplicação de aspectos mais profundos do conteúdo trabalhado (como a conversão de uma unidade de medida para outra; operações com números decimais) a fim resolvê-las. Os problemas propostos foram contextualizados, ou

seja, relacionados ao contexto social dos alunos: no primeiro quesito, as questões envolviam a comparação dos pesos dos alunos apresentados na tabela elaborada; e no segundo, envolviam a comparação dos pesos de bolas usadas em diferentes modalidades de jogos, alguns familiares e outras pouco familiares aos alunos (futebol, vôlei, basquete, boliche, etc.).

Outra ação que queremos destacar foi a condução da correção da atividade pela docente. Verificamos no fragmento descrito que ela buscou fazer com que os alunos socializassem suas estratégias de resolução das situações-problema para toda turma. Neste sentido, foram estabelecidas interações dela com seus alunos: ela indagava, ele(s) explicitava(m) a(s) resposta(s); quando incorreta, ela intervinha, fazendo uma nova pergunta ou dando uma orientação que possibilitasse a reelaboração da estratégia, visando a correção do resultado; eles trocavam informações entre si e reelaboravam a resposta.

Tais procedimentos metodológicos menos expositivos, mais dialógicos e próximos da experiência de vida dos alunos permitiu uma abordagem social e cultural do conhecimento, ainda que os conhecimentos dos alunos e as estratégias que usavam para resolver os problemas “de cabeça” fossem desconsiderados pela professora. A ênfase continuava a ser no ensino de um conteúdo padronizado, idealizado para um aluno geral, independente de ser criança ou adulto, e dos conhecimentos e experiências que possuíam.

- Evento de letramento da aula 15

A seguir, apresentaremos o Quadro 15 com a síntese do segundo exemplo desta categoria e a descrição das ações proposta pela docente.

Quadro 15: Ações realizadas no evento de leitura de atividade sobre SEA

AULA 15 (04/12/2014)		
Material escrito	Fonte	Síntese das ações
Atividades impressas	Internet	1. Leitura dos enunciados e explicação pela professora. 2. Realização das atividades 3. Correção coletiva 4. Leitura coletiva e compartilhada das palavras e frases da atividade. 5. Leitura dos enunciados e explicação pela professora. 6. Realização da atividade 7. Correção coletiva 8. Leitura coletiva das palavras

A professora chegou à sala de aula e aguardou a chegada dos alunos. Dando início à aula, distribuiu atividades impressas para os alunos e orientou os alunos para realização das mesmas.

Professora: Gente, hoje, vamos continuar trabalhando a leitura e a escrita de palavras. Por isso, eu trouxe essas tarefinhas para vocês fazerem. Vamos ver a primeira. Essa daqui (Mostrando as atividades).

Figura 12: Atividade sobre SEA

ESCREVA AS PALAVRAS ABAIXO NOS QUADROS CORRESPONDENTES.

TREZE - PRATO - MAGRO - COMADRE - IGREJA - COFRE
 FRUTA - QUEBRADO - CREME - METRO - LUCRO - BRÓCOLIS
 DRAGÃO - GRILO - PEDRA - LIVRARIA - TRICÔ - PRATA
 PREGO - LIVRO - FREIO - BRASA

BR	GR
CR	PR
DR	TR
FR	VR

Fonte não informada

Figura 13: Atividade sobre SEA

ESCREVA AS PALAVRAS ABAIXO NOS QUADROS CORRESPONDENTES.

NEBLINA - BLUSÃO - CLASSE - BLUSA - PLANO - PLANETA
 FLOCO - CLORO - BICICLETA - FLANELA - CHICLETE - GLOBO
 FLORESTA - FLOR - PLACA - FLAUTA - FLECHA

BL	GL
CL	PL

ESCOLHA DUAS PALAVRAS E CRIE FRASES COM ELAS.

Fonte não informada

(A professora lê o enunciado)

P: "Escreva as palavras abaixo nos quadros". As palavras são essas aqui. Leiam silenciosamente e depois, seguindo a ordem, vão vendo em qual quadro vai encaixar e escrever a palavra. Qual a primeira palavra?

Aluno 1: Treze.

P: Treze. Vai colocar em que quadro. No quadro com BR, ou no quadro do GR, do PR, do DR, do TR, do FR ou VR. Treze começa com...

Alunos: TR

P: Aí, você escreve "treze" no quadro com TR. Depois, tem a outra palavra. Qual é?

Alunos: Prato

P: Vai escrever em que quadro?

Aluno 1: No que tem PR

P: Então, entenderam? Vai lendo as palavras na ordem e encaixando nos quadros. Certo, gente? Prestem atenção.

(Os alunos formam grupos. A professora adverte)

P: Não é para ficar conversando, é pra fazer a tarefa. Tem muita coisa pra fazer, hoje

Aluna 2: É só para copiar ...

P: Não, primeiro leia a palavra e depois copia no quadro. Para aprender a ler também.

Aluna 2: Sei ler estas palavras, não. (Risos)

P: Por isso, mesmo, tem de tentar ler!

(A professora continua a explicar a atividade.)

P: Vamos, gente. Atrás tem outro quesito, igualzinho a este. Só que as palavras são com BL, GL, CL e PL. OK? Depois, embaixo, é para fazer duas frases com qualquer uma dessas palavras. Certo? Guerrear!

(Os alunos, individualmente, vão ao birô pedir a orientação da professora)

Os alunos seguiram fazendo a atividade até a hora do intervalo. Depois, deste período, a professora reiniciou os trabalhos com a correção da mesma.

P: Agora, vamos corrigir. Vocês vão ler as palavras que ficou em cada quadro. Todo mundo vai ler! Quadro do BR

Alunos: Brócolis, quebrado, brasa. (A professora escreve as palavras no quadro)

P: Agora, GR..

Alunos: Magro, grito, igreja (A professora novamente escreve as palavras)

P: CR

Alunos: Creme, lucro.

Aluna 4: É nesses sons, que a gente se complica quando vai ler!

P: PR.. (A professora lista todas as palavras lidas no quadro)

(Depois da leitura de todas as palavras, coletivamente, a professora solicita que alguns alunos leiam, individualmente, algumas palavras indicadas por ela.)

P: L____, agora, leia!

Aluna 4: Creme, dragão, cofre!

P: Tá vendo, que você consegue! Você, E____.

Aluna 5: Eita, sei não, Prô! (Risos!!)

P: Vai, E____. Eu ajudo. I...

Aluna 5: Igreja...

P: Tri...

Aluna 5: Tricô.

(A professora solicita a leitura de outros alunos)

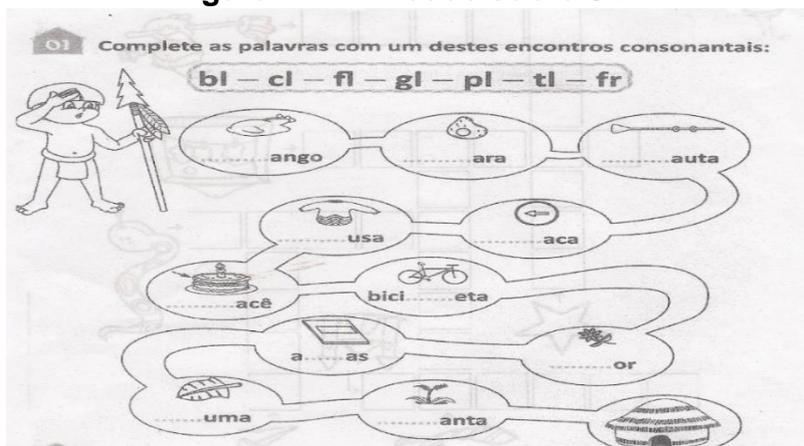
P: Virem a folha, agora, vamos fazer com BL.
 Alunos: Neblina, blusão, blusa (A professora registra no quadro)
 P: Quadro com palavras com GL
 Alunos: Globo (A professora continua copiando as palavras no quadro, formando uma lista de palavras)
 P: Só tem essa?
 Aluno 1: Somente!
 P: CL
 Alunos: Classe, cloro, bicicleta, chiclete
 P: PL
 Alunos: Plano, planeta e placa.
 (A professora e os alunos leem juntos todas as palavras escritas no quadro. A professora enfatiza a diferença do som do R e do L.)
 (A professora solicita que os alunos leiam suas frases.)
 Aluna 4: Eu só fiz uma!
 P: Leia para a turma.
 Aluna 4: O menino corre de bicicleta.
 P: Outra! Vamos gente, tem de tentar! F___, leia!
 Aluno 5: Fiz, não!
 P: Por quê?
 Aluno 5: Eu fiz, mas acho que não está certo.
 P: Leia, assim, mesmo! Tem de tentar!
 Aluno 5: O menino anda de bicicleta na praça.

A professora continuou a aula realizando outra atividade. Novamente, ela leu o enunciado e explicou aos alunos como realizar a atividade.

P: Vejam, vamos continuar! "Complete as palavras com um destes encontros consonantais: bl-cl-fl-gl-pl-tl-fr". Tem o desenho e embaixo é só completar a palavra.

Figura 14: Atividade sobre SEA

01 Complete as palavras com um destes encontros consonantais:
bl - cl - fl - gl - pl - tl - fr



02 Com letras também podemos brincar. Nós já começamos.

PEGA <i>pega</i>	PATO	PATA
TAÇA	GAMA	FONTE
LAVA	LAVO	PEÇO
GATA	TOCO	TOCA



Fonte não informada

Aluno 1: Frango
 P: Frango, vai completar com ...
 Alunos; FR
 Aluna 2: Que desenho é esse?
 P: Vamos identificar todos os desenhos. Esse ai, é para formar clara, depois...?
 Alunos: Flauta...
 P: Placa...
 Alunos 1: Blusa...
 P: Tentem descobrir as outras palavras! Vamos lá, gente. Tem que pensar, gente! Olhem o desenho, pensem no nome e as letras para completar!
 Aluna 3: Esse é mais difícil!
 P: Você consegue! Devagarinho! Vejam o segundo quesito. Este é para formar novas palavras acrescentando o R em uma das sílabas. Por exemplo, já tem ai, tem "PE - GA", acrescentou o R no PE, ficou PRE- GA. Formou outra palavra. Tem "PA - TO", vai colocar o R vai ficar "PRA-TO". Entenderam?

Como faltavam poucos minutos para encerrar o horário da aula, a professora solicitou que os alunos realizassem a correção com ela.

P: Vamos ler juntos as palavras do primeiro quesito.
 Professora e alunos: Frango, clara, flauta, placa, blusa, glacê, bicicleta, flor...
 P: Atlas
 Aluna 2: O que é ...
 P: Atlas? É um livro de mapas.
 Alunos: Pluma, planta.
 Professora: Vamos ao segundo. Pega ficou prega, taça ficou?
 Alunos: Traça
 P: Lava...
 Alunos Lavra...
 P: Gata...
 Alunos: Grata.... (E assim sucessivamente até a última palavra)
 P: Vejam que só foi botar o R já formou outra palavra diferente. Com significado diferente.
 (Terminada a correção, a professora solicita que os alunos leiam mais uma vez as palavras formadas.)
 Alunos: Prega, traça, lavra, grata, prato, grama, lavro, troco, prata, frente, preço e troca.

Ao lermos a descrição da aula, logo observamos que as atividades trabalhadas eram direcionadas para crianças. Neste sentido, a professora nos informou, no momento da aula, que havia uma necessidade de realização dessas atividades mediante a dificuldade de leitura e de escrita de palavras com sílabas complexas da maioria dos alunos. Este motivo, porém, não justifica o uso de atividades infantilizadas, já que existe uma quantidade de materiais acessíveis ao professor para desenvolver um trabalho de alfabetização

adequado à realidade da EJA (GALVÃO & SOARES, 2004; MORAIS E ALBUQUERQUE, 2004; ALBUQUERQUE & LEAL, 2010)

A utilização de atividades infantilizadas e o uso de uma linguagem inadequada ao universo do jovem e do adulto (como palavras no diminutivo) pela professora durante a realização da atividade demonstravam que a mesma parecia estar diante de crianças grandes, e que o fato de não ter aprendido a ler e escrever na infância impedisse que este jovem ou adulto se desenvolvesse cognitivamente e socialmente.

Esta postura da professora está relacionada, segundo Di Pierro (2005), ao paradigma compensatório da EJA, que tem como foco a escolaridade não realizada ou interrompida no passado dos alunos jovens e adultos, que nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos e que levam os professores a desconsiderar toda a experiência diversificada e acumulada ao longo dos anos, inclusive da leitura e da escrita, de seus alunos.

Podemos observar, ainda, que Selma ao propor o trabalho com o SEA, não buscava articulá-lo aos outros eixos da Língua Portuguesa. E este consistia, como apresentado na descrição, basicamente, na leitura e na escrita de palavras repetidas vezes, sem envolver qualquer reflexão sobre a estrutura sonora das mesmas. Esta mesma dinâmica descrita foi proposta pela professora em mais duas aulas (aulas 8 e 14) em que explorou também atividades envolvendo o SEA. Tais procedimentos, como podemos verificar, evocaram o letramento simplesmente como técnica e por isso estão relacionados ao modelo autônomo que, como já explicitado, se embasa na premissa de que os sujeitos, ao aprenderem uma forma de decodificar as letras, poderão depois fazer o que desejarem com o recém adquirido letramento, ou seja, esta “aquisição” lhes habilitaria a ler todo universo de texto que circulam na sociedade.

Durante a entrevista realizada, indagamos a docente sobre as atividades de alfabetização propostas e ela nos falou sobre as suas dificuldades nesta área, alegando não ter tido formação para trabalhar com alfabetização.

“Na minha graduação fiz Letras e não tratou sobre as questões de como alfabetizar. E, também, não há formação continuada na Rede, que discuta alfabetização na EJA. É difícil para mim trabalhar com meus alunos, principalmente, aqueles que ainda estão se alfabetizando, começando. Assim, quando faço uma atividade de alfabetização, faço grupos, um que já sabe ler

melhorzinho com outro que ainda está começando. Pesquisa atividades na internet e vou fazendo (...)”

As declarações da docente deixam claro as lacunas de sua formação profissional na questão específica da alfabetização e mostram a necessidade de uma formação continuada que possibilite ao educador da EJA, diante de um grupo caracterizado por uma grande heterogeneidade e que requer um olhar diferenciado, propor metodologias apropriadas para alfabetizar estes alunos.

O primeiro exemplo descrito mostrou que, em algumas das atividades propostas, a docente buscava estabelecer relações entre o conteúdo a ser explorado e o saber da prática social dos seus alunos. Isto aconteceu especificamente na exploração de alguns conteúdos matemáticos (como de medidas de massa e de tempo), pois provavelmente os alunos demonstravam ter maior facilidade de trabalhar com os conceitos desta área por lidarem com os mesmos em várias situações do seu cotidiano. Em sua maioria, entretanto, as atividades realizadas tiveram como foco o treino e memorização dos conceitos a serem apreendidos, como apresentado na atividade de SEA, bem como em outras atividades, como por exemplo: a de Geografia, que coube aos alunos apenas reproduzirem o mapa dos tipos de clima do Brasil que lhes fora apresentado pela professora (aula 2); a de Ciências sobre o sistema reprodutor masculino e feminino (aula 1), em que foi solicitado que os alunos nomeassem os órgãos de cada sistema e indicassem a função de alguns deles.

A atenção de Selma ao retomar os conteúdos trabalhados recaía prioritariamente sobre os aspectos científicos do conhecimento, visando certamente que os alunos reproduzissem o que anteriormente lhes transmitiu e assim demonstrariam estar aptos para serem avaliados e dar continuidade à carreira escolar.

4.1.3 A relação entre as práticas de leitura propostas na sala de aula e as vivenciadas em contextos extraescolares: o que pensam os alunos de Professora Selma?

Como apresentado, em um primeiro momento, vimos que as expectativas dos alunos de Selma no que concerne à escola estavam relacionadas à sua

inserção em algumas práticas sociais de letramento das quais ainda não faziam parte ou, pelo menos, de forma efetiva, a ter uma maior autonomia para realizar determinadas atividades envolvendo a leitura e a escrita, à realização pessoal e profissional e que, de forma geral, eles já desenvolviam determinadas práticas de leitura incluindo, principalmente, os gêneros que circulam na esfera de comunicação cotidiana e publicitária em alguns contextos (como, na igreja, no trabalho, em casa) com diferentes propósitos.

Em um segundo momento, a partir da descrição e da análise dos eventos de letramento vivenciados em sala de aula, vimos que a prática de ensino da leitura da professora Selma estava relacionada, de forma geral, a uma concepção de ensino bancária e também a uma perspectiva autônoma de letramento, uma vez que ela demonstrou priorizar, no ensino realizado, a transmissão do conhecimento e os procedimentos técnicos da leitura, sem levar em conta neste processo quem eram seus alunos e o contexto cultural e social no qual eles estavam inseridos.

Dando continuidade à análise, neste terceiro momento, buscaremos estabelecer as possíveis relações entre as práticas de leitura propostas em sala de aula e as práticas de leitura que os alunos declararam vivenciar em outros contextos, fora dos muros escolares. Neste sentido, descreveremos e analisaremos as impressões que os alunos tinham das atividades de leitura propostas pela professora e como eles as relacionavam com as situações de leitura vivenciadas no seu dia a dia.

Durante as entrevistas realizadas com os alunos, ao questioná-los sobre as atividades e os textos lidos em sala de aula, eles responderam de forma unânime que estavam satisfeitos com o trabalho proposto pela professora. E, justificaram esta satisfação por vários motivos relacionados as suas próprias expectativas. A síntese destes motivos está apresentada no Quadro 16, a seguir. Vejamos!

Quadro 16: Impressões dos alunos em relação às atividades de leitura propostas por Selma

Impressões apresentadas	ALUNOS							
	Aldo	Iná	Ivan	José	Léa	Leide	Maria	Rosa
Favorecem a aprendizagem ou o desenvolvimento da leitura.	X	X			X	X	X	X
Favorecem a aprendizagem ou o desenvolvimento da escrita.				X	X			
Possibilitam a aprendizagem dos conteúdos de várias disciplinas (além dos de Língua Portuguesa).			X				X	X

Como podemos verificar, a maioria dos alunos (seis deles) afirmaram gostar das atividades de leitura propostas pela professora, por acreditarem que as mesmas favoreciam a aprendizagem da leitura, ou seja, “ler para aprender a ler ou para ler melhor”. Em seus discursos estava implícita a ideia de que para aprender a ler era necessário (ou melhor, suficiente) o treino frequente da decifração de palavras.

“Estou aprendendo mais a ler, a escrever. Acho boas, porque eu estou aprendendo mais a ler, a ler as letras, as palavras” (Iná)

“(…) foi a partir dos textos que ela (a professora) começou a passar pra gente e escrevendo pra gente ler um monte de leitura no quadro, foi que eu comecei a desenrolar. (...) Sim, estou melhorando minha leitura, estou conhecendo as letras, lendo as palavras”. (Léa)

“(…) Eu gosto das atividades, porque agora eu já consigo ler, que eu não sabia, já consigo ler. Aprendi, comecei o ano passado, mas esse ano já desenvolvi mais. Eu leio as placas de loja, essas receitinhas, sozinha! Identifico o som das letras. ” (Leide)

A aluna Léa e o aluno José justificaram que as atividades propostas favoreciam o desenvolvimento da escrita. Em suas palavras

*“(…) sabia pouco, escrevia só meu nome e agora eu estou escrevendo muitas palavrinhas, muitos nomes, que antes que eu não sabia. Eu estou conhecendo as letras, sei como escrever a palavra. Diz, assim: escreva outra palavra, eu já estou sabendo mais ou menos as letras que vai ser. **O que eu leio, ajuda também a escrever**”. (Léa)*

*“Ler, eu já sei, mas eu tenho dificuldade, como já disse, é de escrever. Ler, eu leio qualquer coisa que a pessoa quiser (...). **Veja mesmo, você ao mesmo tempo está aprendendo a ler e ao mesmo tempo falar e escrever, não é isso?** Por isso mesmo, muitas vezes, ela (professora) diz: você troca uma letra pela outra e aquela letra está errada. Aí, quando estou lendo presto atenção às letras, aos sons, pra ler certo e escrever correto!”. (José)*

Pensamos ser muito interessante esta articulação percebida pelos alunos. Isto nos mostrou o quanto eles buscavam dar sentido ao trabalho que lhes era proposto na sala de aula ao estabelecer, eles mesmos, as relações entre as práticas de leitura realizadas e suas expectativas de aprendizagem, como podemos ver claramente em seus depoimentos.

Três alunos, por sua vez, afirmaram que as leituras realizadas em sala possibilitavam a aprendizagem dos conteúdos de disciplinas como Matemática, Ciências, etc. Esta afirmação, certamente, está relacionada ao fato de que Selma frequentemente propunha a leitura de textos didáticos para o ensino de conteúdos, como foi possível verificar nas aulas observadas. Vejamos os depoimentos dos mesmos:

“Eu acho boa, porque a gente aprende mais. É importante porque cada dia eu estou aprendendo mais. Já aprendi um pouco de Matemática, Ciências, já estou lendo um pouco mais. Porque onde a pessoa chega no trabalho, precisa da leitura e da matemática. ” (Rosa)

As leituras são importantes porque a gente está aprendendo o significado daquele texto e também coisas da Matemática, de Ciências”. (Maria)

“Eu estou aprendendo mais! Eu já estou entendendo um pouco melhor de Matemática, porque quando a gente vai fazer atividade, a gente lê o texto, a professora explica e quando a gente não sabe, ela explica de novo.”. (Ivan)

Durante a entrevista, buscamos resgatar as memórias dos alunos no tocante aos gêneros lidos em sala de aula com o objetivo de que eles nos indicassem que outros textos gostariam de ler, além dos trabalhados na sala de aula pela professora. A grande maioria deles fez menção aos assuntos tratados

nos textos, demonstrando boa memória e interesse neste sentido, e também recordaram alguns gêneros lidos, como apontam essas falas:

“A gente leu um texto sobre verduras, sobre frutas. Eram textos que falavam de reciclar, textos que falavam de aproveitar as comidas, de fazer comidas, receitas. (Iná)

“Lembro do texto sobre um cavalo preguiçoso, no inverno ele trabalhava, no verão ele guardava (...). Leu receitas de bolos. Um bocado que não me lembro” (Léa)

“A gente lê muitos textos, atividades no quadro e na folhinha. Leu sobre culinária, lixo, história, carta, o significado das palavras (...)” (Rosa)

“A gente leu muita coisa este ano: dicionário, história, poema, texto de Matemática, de Ciências... e vai aprendendo as coisas de separar o lixo, fazer reciclagem, resolver problemas, do clima e outras coisas. Essas coisas (...)” (Leide)

Ao questionarmos os alunos em relação aos outros textos que eles gostariam que fossem abordados na sala de aula, a metade dos entrevistados (4 alunos) afirmou que estava satisfeito com o material que era proposto pela professora, conforme foi ratificado pelo aluno José ao dizer que o que ela passava era suficiente para o que ele desejava. A outra parte dos alunos, entretanto, demonstrou o desejo que outros textos/gêneros fossem trabalhados, como: reportagem, história, história em quadrinhos, cordel, romance, poesias, e também livros que abordassem assuntos de interesse dos próprios alunos, como podemos verificar nos extratos de suas falas a seguir:

Queria ler se tivesse os livros. A leitura ensina muita coisa, é bom a pessoa ler. Os livros de leitura, aquele livro que os meninos sempre ganham. Mas na outra escola, tem o livrinho de poesia, histórias, cordel. Eu gostava! ” (Maria)

“Gostaria de ler revista, jornal, gibi, livro sobre muitas coisas, sobre a infância, o que representa nossa vida, essas coisas, porque gosto de ler essas coisas! ” (Rosa).

“Eu gosto de ler (tipo assim) jornal. Eu já leio revista, tudo, Bíblia..., mas, na sala de aula, a gente tem que pegar o caderno pra estudar. Ai, não pode, porque vai perder tempo lendo jornal.” (Ivan)

Podemos observar nas declarações apresentadas, que os alunos diferem em suas concepções quanto ao que é ler na escola e fora dela. As alunas Maria e Rita, mesmo cientes de que a escola tem materiais próprios e apropriados para o ensino da leitura, explicitaram o interesse de que algumas práticas de leituras “de fora” da escola adentrassem na mesma, ao propor a leitura de suportes como jornais, revistas, gibis, livros de cordel e poesias na sala de aula.

Elas justificaram estas indicações por gostarem de ler tais materiais. Elas nos levam a pensar que a escola deve, portanto, buscar conciliar diferentes propósitos ao propiciar as práticas de leitura aos alunos. Explicando melhor: ensinar a ler (e escrever, também) é uma responsabilidade inalienável da escola, logo o propósito predominante nela é o de ler para aprender a ler (LERNER,2002), entretanto, defendemos ser possível à escola aliar este seu objetivo a outros, como por exemplo o de ler para deleite, para reflexão, para diferentes finalidades. Ou seja, promover a leitura de textos e de suportes em sala de aula que atenda ao objetivo da escola e também aos interesses e gostos dos alunos e, assim, propiciar além da aprendizagem da leitura, o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Diferentemente, podemos verificar na declaração do aluno Ivan que mesmo indicando alguns suportes de sua preferência para serem explorados em sala de aula, ele destacou que tais práticas de leitura não pertenciam ao contexto escolar e que o trabalho com determinados suportes (revista, jornal, etc) incorreria em uma perda de tempo na sala de aula. Sua afirmação se embasa numa concepção de educação tradicional, advinda possivelmente de sua experiência como aluno na infância, que vê a leitura no espaço escolar como uma atividade obrigatória (e não prazerosa), que é controlada e avaliada pelo professor.

Tal concepção pode se constituir, em alguns momentos, como um obstáculo à aceitação de propostas que se mostrem inovadoras e diferentes para este aluno como, por exemplo, a leitura de jornal, de revista ou de outros suportes, por não “pertencerem”, tradicionalmente, ao contexto escolar. A superação (ou não) desta visão vai depender, em nosso ver, principalmente do trabalho realizado pelo professor, que poderá oportunizar (ou não) ao aluno refletir sobre as possíveis aproximações entre as leituras praticadas dentro e fora da escola, bem como propor situações de leitura que contemplem tanto um

propósito didático, como um propósito comunicativo, que seja relevante desde a perspectiva atual dos alunos (LERNER, 2002).

Solicitamos aos alunos que nos relatassem sobre as relações que conseguiam estabelecer entre as práticas de leitura propostas na sala de aula e as realizadas por eles em contextos extraescolares. Todos os alunos confirmaram que conseguiam associar essas práticas, ou seja, ao realizar a leitura de um texto fora da escola, eles buscavam aplicar os conhecimentos adquiridos sobre leitura na sala de aula, visando compreendê-lo. Vejamos os relatos de três alunas:

Eu acho assim, quando estou na escola, eu tenho oportunidade, eu estou sempre lendo e pensando sobre como ler. Então quando eu estou pegando outra atividade, uma revista, uma coisa e outra em casa, na rua, eu estou conseguindo entender as letras. Antes, eu não tinha como vender pra mim mesmo, porque eu não tinha condição. Aí, esse ano foi que deu certo. Já vendo para mim! (Léa)

Eu não identificava o som das letras. Agora, eu identifico. Se for texto grande, aí, não consigo entender. Fica difícil, ainda. Algumas vezes já consigo ajudar meus filhos na tarefa deles, porque a gente vai lendo e eu vou dando as dicas. (Iná)

Eu já leio, sei as letras, os sons. Aí, eu ensino a menina (filha), às vezes. Às vezes, tem coisas que o professor dela manda que eu nem sei ainda. Porque tem palavra que é difícil. Eu digo pra ela: não sei essa palavra que ele tá te perguntando, aí ela volta pra trás. Aí digo: menina, ainda não cheguei lá não, quando eu aprender te ensino. (Maria)

Podemos observar que as relações estabelecidas pelas alunas se referem especificamente aos aspectos relacionados à tecnologia da leitura, ou seja, à decifração da palavra. Em seus discursos elas mencionaram o reconhecimento de fonemas e letras como sendo o elemento principal do elo entre as práticas de ensino da leitura propostas na escola e as práticas de leitura extraescolares. Segundo as alunas, a apropriação deste conhecimento tinha possibilitado, inclusive, que passassem a realizar (mesmo que com algumas dificuldades) algumas atividades envolvendo a leitura, que anteriormente não realizavam, como vender cosméticos por conta própria e ajudar os filhos nas atividades escolares. Elas demonstravam compreender que precisavam dominar a tecnologia da escrita e que esta aprendizagem tinha uma finalidade mais ampla

do que responder às atividades escolares propostas pela professora, elas a relacionavam às suas necessidades de leitura fora da escola.

Como esclareceu Soares (2003), o acesso ao mundo da leitura e da escrita pelos crianças e pelos jovens e adultos não alfabetizados passa pela apropriação do sistema convencional de escrita, ou seja, à aprendizagem de uma técnica, pois para ler e escrever é preciso estabelecer relações entre sons e letras, fonemas-grafemas, dentre outras habilidades; porém, a autora alertou que este acesso não está garantido apenas com esta aquisição, é necessário o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2003, p.12).

Sobre as relações entre as práticas de leitura propostas na sala de aula e as realizadas fora da escola, a aluna Leide relatou que nos momentos de leitura no seu cotidiano extraescolar, ela lembrava muito dos conteúdos ensinados pela professora, no que se refere ao reconhecimento de fonemas e letras, bem como de aspectos relacionados às questões ortográficas e estruturais da língua. É importante destacar que aluna atribuiu o seu aprendizado e seu melhor desempenho na leitura ao trabalho realizado pela professora⁵¹ e à escola e demonstrou ter clareza em buscar estabelecer as relações entre o que lia na escola e o que lia fora desta instituição.

“(...) se não fosse a escola, eu não teria como saber ler fora. Como eu ia aprender, se eu não prestar atenção na professora na sala de aula, como era que ia ler fora: nas ruas, no mercado? (...) Eu me lembro do que aprendi na sala de aula e consigo desenrolar o que estou fazendo, graças a minha professora. Lembro da professora me ensinado os sons da letra. Quando ela dizia que o “ç” tem som diferente de “ca, co, cu”, tem som de “sa, so, su”. (...). Eu me lembro que ela me ensina a ler uma frase, a outra, seguindo a pontuação, por isso que eu já estou consigo ler. Lembro dos significados das palavras. Quando eu vou ler sem tá na escola, em casa, eu me lembro do que a professora me ensinou, o que eu aprendi na sala de aula, aí eu vejo que eu já estou conseguindo! (Leide)

⁵¹ Leide estudava dois anos com a Professora Selma na EJA e demonstrava ter um ótimo relacionamento com ela. A aluna sempre estava atenta à aula e com frequência ia ao birô da professora tirar dúvidas ou conversar sobre assuntos pessoais.

Os depoimentos das alunas nos mostraram o quanto elas estavam cientes dos objetivos que as conduziram de volta à escola, bem como que era neste espaço e neste tempo que elas teriam de concretizar a aprendizagem da leitura. Daí todo empenho das mesmas em buscar aprender os conhecimentos que eram ensinados pela professora e de colocar “em prática” fora da escola, no sentido de atender suas próprias expectativas. Está implícito, ainda, em suas declarações, que a escola é uma das principais agências do letramento e tem, portanto, a responsabilidade pela inserção dos indivíduos na cultura do escrito.

Sobre esta questão, ainda, outros alunos declararam que durante as aulas, Selma dava orientações relacionadas à compreensão leitora, que serviam como referências para as práticas de leitura que realizavam no seu cotidiano. Em seus relatos, eles deram exemplos de tais direcionamentos. Vejamos isso em alguns recortes das entrevistas.

*“Ela (a professora) manda você ler. Você tem que prestar atenção! Está entendendo? Ela vai explicando como ler. Ela explica: ‘**Não adianta você começar a ler do fim pra o começo, tem que ler do começo pra o fim, pra saber o que aconteceu**’. Às vezes tem um nome difícil, ela explica como ler. Explicava, ‘**vá juntando as palavras, também juntando os assuntos. Ai, que você vai entender! Tem de entender o que está lendo, leia com atenção!**’. Ai, quando você vai na rua, você fica ligado, porque você está aprendendo a ler. Ligado nas explicações da professora. Você vai ao mercado e não precisa estar pedindo informação a ninguém. Onde fica isto? Eu não gosto disso, eu saio procurando, lendo, procurando e digo, é ali!” (José)*

*“Aqui (na escola), a pessoa lendo um texto, se errar a professora dá dica. Isto aqui não está certo, leia assim! Assim ela corrige a gente para aprender ler mais. Eu lembro pra não ler mais errado. (...) **não lê direto, tem que ter a parada, pra depois pegar a outra frase. Lê prestando atenção no sentido das palavras, com atenção, para entender. Lê devagar, sem pressa, pra ler certo.** Essas coisas, eu lembro! (...). Ela também traz textos para a gente ler de assuntos que a gente lê em outros lugares. (...) sobre reciclagem, poema, propaganda, Bíblia. Que a gente lê na igreja, na rua. Eu me lembro a professora já leu este assunto.” (Ivan)*

De forma geral, podemos perceber nos discursos dos alunos que eles concebiam que as práticas de leitura vivenciadas na escola fossem diferentes daquelas vivenciadas fora do contexto escolar, ou seja, que na escola devia-se ler com o único objetivo: aprender a ler. Por isso, eles demonstravam conceber que era necessário que o foco do ensino da leitura na sala de aula fosse a decifração das palavras, a compreensão dos seus significados e o desenvolvimento da fluência na leitura e que, com o domínio de tais habilidades, estariam aptos para ler qualquer gênero textual em diferentes situações sociais. Fundamentando-se neste pensamento, eles se “movimentavam” no sentido de tentar levar o conhecimento aprendido das práticas de leitura escolarizadas para as práticas de leitura vivenciadas em outros contextos, independentemente da professora Selma buscar estabelecer o diálogo entre tais práticas em suas aulas.

Nesta perspectiva, o discurso de alguns alunos nos revelou que as práticas de leitura por eles vivenciadas fora da escola podem contribuir para o seu desenvolvimento da leitura, mas não precisavam ser necessariamente foco de ensino e que o trabalho realizado pela docente centrado na transmissão do conteúdo por meio principalmente de textos didáticos era o suficiente para que tivessem suas expectativas atendidas e para que dessem conta das demandas sociais da leitura.

Salientamos que tal concepção dos alunos tem sua base na própria concepção de letramento da instituição escolar, que como afirmou Street (1984), tem praticado o letramento autônomo, que se revelou um padrão reducionista, ao defender a leitura e a escrita como “produtos” completos em si mesmo, neutros e desvinculados de um contexto social. Com esta afirmação não queremos negar as mudanças ocorridas no ensino com vistas a um letramento mais próximo de uma abordagem ideológica, que considera a cultura do aluno e o contexto local, como presenciamos ao realizar este estudo, também.

4.2 AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA DE PROFESSORA ANA E AS PRÁTICAS DE LEITURA EXTRAESCOLARES DE SEUS ALUNOS

Neste segundo momento de análise, apresentaremos o perfil dos alunos da professora Ana, suas expectativas e suas práticas de leitura extraescolares, pois reconhecemos que cada grupo de alunos possui suas singularidades, suas

especificidades. E, em se tratando de turmas da EJA, tais peculiaridades se mostram mais evidentes, uma vez que são formadas por alunos que já tem diferentes concepções consolidadas ao longo de suas experiências de vida e diferentes conhecimentos construídos a partir das relações sociais que travam diariamente em diversos contextos, que tornam cada grupo singular, a despeito de pertencerem também a um grupo social com características comuns de exclusão de direitos (OLIVEIRA, 2001; ARROYO, 2005; PEREIRA, 2013).

Como temos, ainda, defendido ao longo deste trabalho, os alunos de EJA são jovens e adultos com experiência de letramento uma vez que, mesmo que ainda não estejam alfabetizados, estão inseridos na cultura do escrito e por isso possuem determinados conhecimentos relacionados à prática da leitura e da escrita e podem ser capazes, inclusive, de ler e escrever através da mediação de outras pessoas. (MORAIS & ALBUQUERQUE, 2004).

4.2.1 Os alunos da Professora Ana: Quem eram? Quais suas expectativas? Quais suas práticas de leitura fora da escola?

Nossas intenções para a descrição da turma, como já explicitada, foram de caracterizar os jovens e adultos que estão nas salas de aula da EJA a fim contribuir para a superação da concepção do adulto/jovem analfabeto como alguém incapaz, ignorante, “sujeito da negação”⁵², ao revelar sob um outro olhar - que considere sua cultura, seus conhecimentos, seus modos de pensar - quem são os alunos da EJA (SANTOS, 2006), bem como de apresentar quem eram os sujeitos foco do ensino da leitura ministrado pela professora Ana

- Perfil dos alunos: as singularidades

Durante o período de observações na sala de Ana, de maio a outubro de 2015, verificamos que a frequência dos alunos foi bastante oscilante, principalmente a dos mais novos (jovens e adolescentes). Na época, segundo a

⁵² A identidade de um analfabeto que vive numa sociedade industrial contemporânea constrói-se, em grande parte, por uma negação: ele é **não** alfabetizado, **não** domina o sistema da escrita, **não** tem acesso a certos modos de funcionamento claramente presentes na sociedade em que vive (OLIVEIRA, 1992).

professora, a turma era composta apenas por quinze alunos, mas tinha uma frequência média de nove alunos por aula.

Dos quinze alunos que formavam a turma, entrevistamos onze deles, os mais frequentes às aulas. Quatro não participaram da pesquisa, porque não estavam presentes nos dias em que realizamos as entrevistas

Com os dados dos onze alunos participantes, elaboramos o perfil da turma de Professora Ana, que será apresentado, a seguir, no Quadro 17. Vejamos:

Quadro 17: Perfil dos alunos da Professora Ana

Aluno	Idade	Raça	Religião	Estado Civil	Filhos	Ocupação Principal	Série que estudou na infância	Motivo de saída da escola.	Motivo de retorno à escola	Saber, hoje?
Anita	20	Morena ⁵³	Católica	Solteira	1	Estudante	4ª	No bairro que residia não havia escola com EJA/ Gravidez	Adquirir mais conhecimento	Lia bem
Brena	24	Morena	Evangélica	Solteira	---	Estudante	3ª	Falecimento da mãe	Melhorar a leitura e a escrita	Lia pouco
Edilene	49	Morena	Católica	Casada	9	Dona de casa	1ª	Não tinha permissão da família	Aprender a ler e escrever	Lia pouco
Helena	50	Morena	Evangélica	Casada	4	Agricultora	1ª	Não tinha permissão da família	Aprender a ler e escrever	Lia pouco
Isa	16	Morena	Católica	Solteira	---	Estudante	4ª	Não parou de estudar	Adquirir mais conhecimento	Lia bem
Josi	52	Branca	Católica	Viúva	3	Vendedora de Cosméticos e joias	2ª	Trabalho	Melhorar a leitura e a escrita	Lia bem
Marlene	45	Morena	Católica	Solteira	---	Empregada doméstica	1ª	Trabalho	Aprender a ler e escrever	Lia pouco
Marta	52	Morena	Católica	Divorciada	4	Dona de casa	1ª	Não tinha permissão da família	Aprender a ler e escrever	Lia pouco
Nilda	15	Branca	Católica	Solteira	---	Babá	1ª	Reprovações	Aprender a ler e escrever	Lia pouco
Nilton	50	Negra	Católica	Casado	2	Aposentado	4ª	Mudança para SP/ Trabalho	Melhorar a leitura e a escrita	Lia bem
Severino	45	Branca	Evangélica	Casado	2	Pedreiro	4ª	Trabalho	Melhorar a leitura e a escrita	Lia bem

Como podemos verificar no Quadro 17, dos 11 alunos entrevistados da turma de Ana: duas eram adolescentes, duas eram jovens e sete eram adultos. Uma turma com grande heterogeneidade etária por ser composta por estudantes na faixa dos 15 aos 52 anos de idade. Em relação à raça, um aluno declarou

⁵³ Designação dada pelos alunos

ser negro, três declararam ser brancos e os demais morenos. Na religião, a maioria dos alunos afirmou ser católica. Esta heterogeneidade também se mostrou no estado civil dos alunos: deles, cinco declararam ser solteiros, quatro casados, uma viúva e uma divorciada.

Durante as aulas, observamos que os alunos se organizavam em dois grupos na sala, separadamente: os adultos sentavam nas bancas da frente e se mantinham atentos à explicação da professora e focados na realização da atividade proposta; os alunos adolescentes e jovens sentavam nas últimas bancas e estavam, durante a aula, na maioria das vezes, utilizando seus aparelhos celulares ou conversando entre si. De forma geral, havia pouca interação entre os dois grupos. Presenciamos, inclusive, alguns momentos de conflitos entre eles, oriundos do comportamento indisciplinado de determinados alunos mais novos, que não foi aceito pelos alunos adultos, havendo necessidade da intervenção com firmeza por parte da professora, em algumas situações.

A diferença de idade dos alunos, segundo a professora, dificultava as relações interpessoais entre eles e também se constituía um desafio para ela uma vez que precisava desenvolver um trabalho que atendesse aos ritmos de aprendizagens, as expectativas, as motivações e os interesses tão diversos em uma mesma turma. Ela buscava atender essas demandas abordando temas interessantes e atuais e, principalmente, fazendo os alunos refletirem sobre o respeito às diferenças, os valores éticos e religiosos.

A convivência conflituosa em turmas da EJA foi também observada em pesquisa realizada por Braga (2011), que teve como objetivo investigar a questão da diversidade etária na EJA e como os professores entrevistados trabalhavam com faixas etárias tão discrepantes em uma mesma sala de aula. Segundo esta autora, o aluno jovem possui a característica de fazer várias atividades simultaneamente, como conversar e fazer as atividades escolares, já o aluno adulto necessita de foco, pois está propenso a se distrair mais facilmente. Mediar as relações entre jovens adultos/idosos com comportamentos tão diferentes por meio de uma proposta pedagógica que possibilite estabelecer um diálogo intergeracional, é um dos desafios do educador da EJA.

É importante salientarmos que há um crescente rejuvenescimento nas turmas da EJA advindo da entrada de adolescentes e jovens nesta modalidade

de ensino. Este fenômeno, evidenciado por pesquisas recentes, tem se dado, em primeiro lugar, em função da redução da idade legal para o ingresso no Ensino Fundamental de 18 anos para 15 anos, de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases - LDB n.9394/96, bem como em consequência do fracasso escolar ocorridos no ensino fundamental direcionado para crianças (SILVA, 2007).

Um outro fenômeno pode ser observado na turma de Ana, no que diz respeito à presença marcante do gênero feminino: 82% eram de mulheres, em sua maioria, na fase adulta, com dupla jornada de trabalho (em casa e fora dela) e com filhos. Possivelmente, esta demanda se deva às desigualdades sociais vividas historicamente pelas mulheres em nosso país, no que diz respeito inclusive ao direito à educação.

Discutindo sobre esta questão, Nogueira (2006) destacou que a educação da mulher, em especial, a questão da alfabetização, vem ocupando espaço privilegiado nas agendas das grandes conferências internacionais⁵⁴ e nacionais, como fruto das reivindicações e da pressão dos diversos grupos sociais que defendem a valorização e o reconhecimento dos direitos das mulheres, e que este movimento tem contribuído para um maior acesso das mesmas à escola.

Como podemos verificar no Quadro 16, também a maioria dos alunos declarou ter filhos em diferentes faixas etárias e algumas das alunas declararam já ter netos. Eles destacaram com notória satisfação o fato dos filhos e dos netos serem alfabetizados, bem como de alguns deles já se encontrarem fazendo o curso superior. Falaram, ainda, sobre sua preocupação de ter seus filhos ainda na infância frequentando a escola, por ser esta a instituição socialmente responsável pelo ensino da leitura e da escrita. Vejamos o que alguns deles comentaram, quando indagados sobre seus filhos.

“Eu tenho nove filhos. Só tem em casa quatro, os cinco já casaram. Botei todos meus filhos para estudar, aprender a ler e escrever cedo. Todos na escola para ler e escrever. Todos sabem ler.” (Edilene)

“Todas minhas filhas sabem ler. Botei todas na escola para aprender pequenas. Meu marido sabe. Todo mundo sabe, só eu

⁵⁴ Agenda internacional das nações unidas - ONU desde da década de 1970, VI Conferência Mundial sobre a Mulher (China, 1995); V Conferência Internacional da Educação de Adultos (V CONFINTEA), dentre outras.

e o neto, mais novinho de seis anos já está sabendo, já está aprendendo” (Helena)

“São todos de maior, meus filhos (...). Todos eles, meu netinho de oito anos também já lê”. (Marta)

“Tenho dois filhos pequenos. Desde cedo foram para escola para aprender a ler e escrever. Tem de ir para escola. Ai, já sabem ler. A minha esposa ensina as atividades deles. Até eu aprendo (risos)”. (Severino)

Meus filhos aprenderam a ler cedo. Um está fazendo faculdade e trabalhando, graças a Deus! (Nildo)

Os depoimentos dos alunos nos mostraram claramente que, mesmo sendo pessoas com pouca escolarização, eles reconheciam a necessidade e a importância de seus filhos e netos dominarem a leitura e a escrita no contexto que vivem e, principalmente, desejavam e contribuíram para que a nova geração de suas famílias (filhos e netos), diferentemente deles, tivessem garantia de acesso e de permanência na escola.

Em pesquisa realizada por Silva, Ferreira e Ferreira (2012) sobre a expectativa dos alunos da EJA com relação à educação para o trabalho, este fenômeno foi também observado. As pesquisadoras afirmaram que apesar de alguns dos alunos entrevistados terem permanecido por muitos anos longe do universo escolar, não desejavam que seus filhos vivenciassem esta mesma realidade. “Os pais querem que seus filhos estudem para que a família consiga ter um futuro mais promissor” (p.12), ou seja, eles viam na educação a possibilidade de uma mudança, não só na trajetória individual de seus filhos, mas de toda família e de seus descendentes.

No tocante à ocupação principal exercida pelos onze entrevistados: cinco alunos afirmaram trabalhar em diferentes funções (pedreiro, agricultor, vendedora de cosméticos, empregada doméstica e babá) sendo quatro no mercado informal de trabalho e um no mercado formal; três alunas não trabalhavam, quando entrevistadas; duas declararam ser donas de casa e um aposentado. Alguns deles, inclusive, salientaram ao falar sobre o trabalho atual que o seu retorno à escola estava relacionado diretamente à necessidade de conseguir um trabalho no mercado de trabalho formal para obter os direitos trabalhistas ou para com a certificação adquirida ascender profissionalmente, (como será apresentado em suas expectativas em relação à escola)

Ao comentar sobre o trabalhador do mercado informal como uma das especificidades do grupo de jovens e adultos alunos da EJA, Arroyo (2007) destacou tanto a insegurança gerada no presente, advinda da imprevisibilidade deste mercado, como também da impossibilidade de ter expectativa para o futuro. Segundo este teórico,

Um trabalhador informal não tem segurança. Hoje pode estar aqui, amanhã pode estar lá. Hoje vive de um biscate, amanhã tem que sair atrás de outro. Depende do que aparecer. (...). Ele não tem uma configuração clara de trabalhador. Ao contrário, ele vai criando uma ideia de alguém que está atrás do que aparece. E estar atrás do que aparece é não ter horizonte, é não construir um caminho. Não se projetar no tempo. (p.8)

Quando indagados sobre o ingresso na escola durante a infância, os onze estudantes afirmaram que a tinham frequentado. Cinco alunas tiveram, entretanto, apenas uma breve “passagem” pela escola, pois não chegaram a concluir a 1ª série. Quatro dessas, hoje, têm acima dos 45 anos e faz dois anos que regressaram à escola. Abaixo apresentaremos as declarações feitas por estas alunas ao relatarem o período que estiveram na escola, quando crianças.

“Estudei, mas foi pouco, só uns dois meses na primeira série. Sofri, sofri na infância, sem pai e nem mãe. Não fiz nem a primeira série, eu chorava muito na escola (...)” (Edilene).

“Eu não conseguia aprender, eu não tinha cabeça para estudar, por causa da minha madrasta. Sai cedo da escola, só aprendi a escrever mal meu nome” (Helena)

“Eu não aprendi a ler naquela época (referindo-se à infância) e nem meu irmão, mas a minha mãe botou nós cinco na escola, mas eu não aprendi, porque fiquei pouco tempo (...). Eu fiz a primeira série em 2003, foi quando minha irmã que trabalhava faleceu, aí eu parei de novo”. (Marta)

“Eu frequentei a escola, eu acho que tinha uns 10 anos, mas no máximo eu estudei uns 3 meses e me tiraram e não botaram mais”. (Marlene).

Os dois alunos entrevistados, diferentemente das alunas, afirmaram que frequentaram a escola até 4ª série na infância e nesta época aprenderam a ler e a escrever.

“Estudei até a quarta série. Aprendi a ler, mas depois relaxei. Não estudei mais, fui embora pra São Paulo, fiquei 23 anos por lá trabalhando e não estudei mais”. (Nilton)

“Frequentei a escola, fiz até a quarta série, depois desisti. Eu aprendi a ler um pouco na infância e com o incentivo da minha esposa em casa ensinando a tarefa dos meus filhos, aprendi mais”. (Severino)

Dentre as quatro alunas jovens e adolescentes, três estudaram na infância e permaneceram na escola até a 3ª ou 4ª série e uma cursou apenas a 1ª série. Ao comentar sobre o ingresso na escola, elas fizeram os seguintes relatos:

“Estudo desde pequena, parei de estudar nessa série mesmo que eu estou. Estou na EJA por causa da minha idade”. (Anita)

“Comecei a estudar com 11 anos, porque minha tia tinha um problema nas pernas, (...), eu tive que ajudar ela. Aí, eu fui para o quinto ano que é a quarta série, depois vim para EJA” (Isa)

“Estudei num povoado, perto daqui, até a terceira série. Depois vim para Garanhuns e não estudei mais. Voltei a estudar aos 23 anos, o ano passado”. (Brena)

Podemos observar nas declarações que todos os alunos tiveram oportunidade de acesso à escola na infância. Os alunos adultos e as alunas jovens e adolescentes, em sua maioria, tiveram um período de permanência na escola, de três a quatro anos, que lhes possibilitou a aprendizagem da leitura e escrita. No entanto, as alunas adultas nem esta oportunidade tiveram, tiradas de forma precoce da escola na infância, elas não aprenderam a ler e a escrever, e só regressaram recentemente à escola em busca de resgatar de alguma forma, este direito que lhe fora negado.

Em relação aos motivos que fizeram com que os alunos interrompessem seus estudos, a necessidade de trabalhar para ajudar na manutenção financeira da família se destacou como a causa principal da “desistência”, mais uma vez. Seus discursos nos levam a reconhecer que os alunos não tiveram a opção de continuar estudando, ao contrário, foram retirados das salas de aula para se tornarem trabalhadores precocemente. Uma exclusão camuflada de “abandono”, uma vez que era a própria família que retirou seus filhos da escola por não ter

as condições financeiras de mantê-los estudando, como podemos constatar em suas falas:

“Lembro, porque na realidade meus pais eram pessoas humildes, tinham muitos filhos e precisavam da ajuda da gente para trabalhar na roça. A gente estava ficando grandinho para trabalhar, para nós se manter. Ai, tinha como trabalhar no dia e de noite era dormir, não dava para estudar!” (Josi)

“Foi assim, quando comecei a estudar, estudei até a quarta série. Ai, quando tinha 17 anos, uma tia precisou de mim lá em São Paulo e eu fui. Parei de estudar em São Paulo. Eu não estudei, porque não tinha tempo livre. Vinte três anos de trabalho, uma vida. Só depois de aposentado voltei a estudar”. (Nilton)

“Eu frequentei a escola, eu acho que tinha uns 10 anos, mas no máximo eu estudei uns 3 meses e me tiraram e não botaram mais. Só para trabalhar, só para trabalhar para ajudar em casa, cresci nisso. Ai só para trabalhar, depois arrumei de juntar com um “cabra” lá, continuei trabalhando e nunca fui para escola” (Marlene)

“Comecei a trabalhar como servente e na época a idade não dava pra estudar a noite, era a partir dos 16 anos e estava com uns 14 anos. Não tive como continuar na escola”. (Severino)

Outra causa da desistência destacada especificamente pelas alunas adultas foi a de não ter a permissão da família para permanecer na escola, quando crianças. As alunas não souberam explicar a razão de não ter tal consentimento, mas expressaram a tristeza que sentiram ao saírem da escola.

“Eu chorava, as minhas lágrimas desciam, chorava que nem criança, mas meu avô não me deixava ir para escola. Não deixava, eu pedia a ele, pedia, pedia (...). Sem pai e sem mãe criada pelo avô, sofri muito. Quando meu avô morreu, fugi de casa para trabalhar nas cozinhas dos outros (...).” (Edilene)

“É, assim, eu fui por algum tempo para escola, mas minha madrasta batia muito na gente. Eu não tinha cabeça para estudar, não conseguia aprender. (...). Eu tentava, mas não conseguia aprender. Aí, eu ia pra escola, aprendia umas coisinhas, mas depois esquecia. Até que minha madrasta me tirou da escola. Fiquei muito triste, foi difícil!” (Helena)

“Quando eu tinha assim 10 anos, mais ou menos, eu ajudava minha mãe. Aí, ela me tirou da escola. Daí que em casa eram cinco irmãos, desses cinco só aprenderam a ler dois (...). Nem eu, os dois do meio não aprendeu.” (Marta)

As narrativas apresentadas nos revelam que, na infância, as alunas não tiveram opção de continuar estudando, uma vez que as relações interpessoais vivenciadas no núcleo familiar e, possivelmente, as concepções dos pais ou responsáveis em relação à escola foram determinantes para a retirada das mesmas desta instituição. Apesar da vontade de estudar e da resistência em deixar a escola expressas em forma de choro e de tristeza, como relatado pelas estudantes, não houve outra alternativa para elas além de aceitar a dura imposição.

As alunas jovens e as adolescentes da turma apresentaram outros motivos para a não permanência na escola, sendo estes relacionados às questões de ordem pessoal e relacionados à estrutura da organização escolar.

“Precisei sair da escola, porque nós mudamos de bairro. A gente morava na Liberdade, depois viemos morar aqui no Felix. Não tinha, assim, como a pessoa estudar na EJA na parte da manhã, só tinha à noite, e ficou muito longe ir para o Carmela Maria (escola municipal localizada no bairro da Liberdade). E, aí, engravidei. Minha filha tem seis meses.” (Anita)

“Eu saí da escola, porque na outra escola que eu estudei, eu repetia muito. (...) Fiz alfabetização quando era pequena” (Nilda)

Eu desisti porque na escola tinha muitas crianças, à tarde, e eu não gostava! (Isa)

Como declarado pelas alunas, alguns dos motivos da desistência das alunas estão relacionados à própria estrutura escolar. A escola é uma instituição que possui uma identidade própria, com suas normas e seus modos de organização. A permanência e o sucesso nesta instituição estão relacionados ao aprendizado desta cultura, ou seja, a adaptação ao seu funcionamento e a sua organização, caso contrário, o fracasso seguido da evasão é, na maioria das vezes, o caminho para aqueles alunos que não se adaptaram a este contexto, como revelado nas falas de duas alunas.

Como podemos observar nos depoimentos apresentados, “a marca da exclusão da escola” (OLIVEIRA, 2001) nas histórias de vida desses alunos é ainda presente e não superada. Isto foi explicitamente declarado por alguns ao expressarem seu desejo de saber ler e escrever com fluência, bem como do “peso” que é ser rotulado de analfabeto e de se sentir e ser considerado inferior por toda a sociedade. Uma marca “do passado”, que trouxe e que traz

consequências e desafios para uma vida toda, que necessitam ser enfrentados por eles no contexto do trabalho e da vida diária. Muitos desses alunos regressaram à escola na busca de uma segunda/terceira oportunidade, porque ainda conseguem ver nesta instituição uma opção para superar esta situação de exclusão social e para ter algumas de suas expectativas concretizadas, mesmo que tardiamente.

Quando indagamos os onze estudantes sobre as razões de retorno à escola, nove deles nos falaram da necessidade que tinham de se apropriar⁵⁵ ou aperfeiçoar a leitura e a escrita. Os depoimentos confirmaram que o desejo de dominar essas habilidades de forma eficiente continua sendo o maior motivador de retorno à escola, como podemos verificar na resposta de alguns deles:

“Voltei, porque meu sonho é ainda aprender a ler e a escrever. Desde pequena que fiquei com esse sonho (...)” (Edilene)

“Eu vim para EJA já está com dois anos, porque quero aprender mais um pouquinho. Ler, escrever.” (Marta)

“Aprendi a ler e escrever no MOBREAL⁵⁶, mas eu não sabia, quando pegava o ‘n’ ou o ‘m’; às vezes, eu engolia algumas letras. Quando eu tinha de colocar ‘rr’ ou ‘ss’, essas coisas sempre eu não fazia a palavra correta. Voltei para melhorar a leitura e a escrita”. (Josi)

“Passei 23 anos trabalhando, aí esqueci quase tudo que eu aprendi na escola. Eu voltei a estudar e está tudo voltando de novo, graças a Deus! Estou lendo e escrevendo melhor!” (Nildo)

“Esse é o primeiro ano, depois de trinta anos, mais ou menos por aí. Voltei por incentivo da minha esposa. Quero ler e escrever melhor, sem tantos erros!” (Severino).

Duas alunas declararam, também, ter voltado para escola para adquirir novos conhecimentos para vida e para continuar a trajetória escolar.

“Já sei ler e escrever, mas preciso aprender outros conhecimentos, que são necessários para minha vida, para ter um emprego, para continuar estudando” (...). (Isa)

“Venho para a escola para aprender mais coisa, mais conhecimentos. Saber mais” (...) (Anita)

⁵⁵ Alguns alunos se encontravam no processo de consolidação da leitura e da escrita

⁵⁶ Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)

No tocante à apropriação da leitura, dentre os onze alunos entrevistados, cinco afirmaram que já sabiam ler, os demais alunos afirmaram que liam pouco, mas que estavam conseguindo aprender a ler e já estavam lendo inclusive textos. Durante a entrevista, eles comentaram como estava sendo este processo de aprendizagem da leitura

Eu quando cheguei na escola, não sabia ler nada! Faz dois anos que estou estudando e já estou lendo um pouco. Estou conseguindo ler uns textos, às vezes, sozinha! (Helena)

“Eu já leio algumas coisas. Eu não dizer se sei ler ou se não sei, né? Consigo aqui, acolá. Consigo umas palavrinhas, um textinho. Às vezes, eu estou lendo, eu me perco. Assim...” (Marlene)

“Eu aprendi a ler aqui, na escola. Estou aprendendo a ler, a escrever, a fazer conta. Comecei a estudar na EJA o ano passado em outra escola e este ano vim para esta escola. ” (Brena).

Já sei ler, mas é pouco. É que eu vim estudar adulta. Estudei em Lajedo⁵⁷ o ano passado e vai completar nove anos que estou morando aqui (Garanhuns), mas eu estudei um ano lá. Este ano resolvi estudar aqui. (...) A professora, segunda-feira, ela disse: Aqui tem gente que eu estou conhecendo que já sabe ler pouco, mas já sabe. Estou conseguindo realizar meu sonho de aprender a ler. Quero olhar para as coisas e ler! ” (Edilene)

Mesmo estando no processo de aquisição da leitura, as alunas já conseguiam ver seus avanços e demonstraram satisfação em estar de volta à escola. Ter o direito de voltar à escola, depois de anos de espera, conseguir aprender a ler e a escrever e ter a possibilidade de atingir outros objetivos, que estavam condicionados à tal aprendizagem, era como concretizar um sonho, como afirmou a aluna Edilene.

- As expectativas dos alunos em relação ao que querem aprender na escola

Ao declararem quais eram suas expectativas em relação à escola, os alunos falaram sobre seus objetivos de vivenciar novas situações de letramento,

⁵⁷ Município a 32km de Garanhuns

entrar em espaços e grupos sociais não acessíveis (até agora) e, principalmente, conquistar a autonomia. No Quadro 18, na sequência, apresentaremos uma síntese dessas expectativas. Vejamos:

Quadro 18: Para que aprender ler e escrever? As expectativas dos alunos da Professora Ana em relação à escola.

EXPECTATIVAS	ALUNOS										
	Anita	Brena	Edilene	Helena	Isa	Josi	Marlene	Marta	Nilda	Nildo	Severino
Realizar atividades do dia-a-dia que envolvem a leitura e a escrita de vários gêneros textuais.	X		X	X		X		X		X	
Ter reconhecimento social						X	X				
Obter a certificação escolar/Fazer curso superior		X									X
Trabalhar no mercado formal (para ter os direitos do trabalhador)					X			X	X		

Conforme apresentado, a expectativa mais citada pelos estudantes (6 deles) foi a de realizar atividades do dia-a-dia, que incluem a leitura e a escrita de diversos gêneros textuais - desde a leitura do letreiro de um ônibus até a leitura de textos bíblicos, mais complexos - em vários contextos sociais diferentes (no trabalho, em casa, na igreja, no comércio, etc.), como expressaram em suas falas:

“Porque meu sonho é ainda aprender a ler as minhas coisas por onde eu quiser. Assim, ir ao mercado e não perguntar a ninguém; ir ao comércio e ler; olhar pra coisas e ler; pegar um ônibus, sozinha, sem perguntar para ninguém. Eu leio pouco, mas já estou conseguindo”. (Edilene)

“Meu objetivo, na realidade... Eu trabalho com vendas, é pra ficar mais, é ficar mais ...como explicar, mais consciente do que eu estou fazendo, mais esperta pra escrever os nomes das pessoas, ler para saber mais dos produtos. Essas coisas do meu trabalho de vendedora”. (Josi)

“Estou aposentado e tenho tempo, agora, para estudar, para ler. Quero ler e compreender a Bíblia, o folheto da missa. Ler muito, tudo que eu quiser!” (Nildo)

Quero aprender coisas diferentes para ensinar minha filha. Tenho uma irmã de três anos e já ensino as atividades dela e vou ensinar minha filha também, mais pra frente”. (Anita)

Em suas declarações, os alunos explicitaram o desejo de realizar determinadas atividades da vida diária. Conseguir executá-las não se limita apenas ao simples ato de fazer algo que antes eles não conseguiam; significa muito mais por estar relacionada à conquista da autonomia tão sonhada, como bem expressou a aluna Edilene. Essa autonomia consiste em fazer as próprias coisas sem depender da ajuda de ninguém: seja para escolher o texto que deseja ler; ou mesmo, para realizar as atividades profissionais com segurança, sem receio de ler ou escrever errado diante de um cliente. Como explicou Morais & Albuquerque (2004), apesar desses alunos já terem um conhecimento letrado e uma experiência diversificada com a leitura e a escrita, eles retornaram à escola em busca de desenvolver uma autonomia em relação à leitura e à escrita e assim vivenciarem novas experiências de letramento.

Além disso, parece-nos que participar autonomamente dos eventos envolvendo a leitura e a escrita está relacionado para estes alunos ao fato de ser reconhecido como membro de uma sociedade grafocêntrica e ainda da superação do estigma de analfabeto

Neste sentido, duas alunas, ao falarem sobre suas expectativas, expressaram enfaticamente sobre a sua necessidade do reconhecimento social.

“Aprender a ler para ser gente! (...) eu não sou gente, não! Eu sou um bicho do mato, que não sabe ler, não sabe escrever. Eu voltei para escola, porque quero ser gente!” (Marlene).

“Para mim ter um grau de estudo mais evoluído e não ter de ouvir os outros dizer assim: Você é uma analfabeta.” (Josi)

As declarações das alunas nos revelam, primeiro, o quanto ser analfabeto e viver em uma sociedade que (super)valoriza a escrita é difícil e depreciativo. Como afirmam Galvão e Pierro (2013),

Os sucessivos constrangimentos e experiências de discriminação levam à corrosão da autoestima dos indivíduos, que acabam assumindo a identidade depreciativa formuladas pelas elites letradas e difundidas pelos meios de comunicação social (...). (...). A imposição do estigma faz com que esse mote seja assimilado e reproduzido na fala dos próprios analfabetos.

As falas revelaram, ainda, a grande necessidade das alunas em sair dessa situação de exclusão e de constrangimento causado pelo analfabetismo e se sentir “gente”, ou seja, ser reconhecida socialmente, com tratamento e direitos iguais ao de todo cidadão.

Além das expectativas já apresentadas, obter a certificação escolar e fazer curso superior foram expectativas apresentadas por dois alunos: Severino explicou que necessitava da certificação, por ser uma exigência da empresa onde trabalhava, para que pudesse ascender profissionalmente. Em suas palavras:

“Sou pedreiro, mas eu fiz um curso de mestre de obra, e o instrutor não quis me dar o certificado, porque eu não tinha o ensino fundamental. Aí minha esposa me incentivou a voltar para a escola e concluir, para melhorar na empresa. Por isso estou aqui! ”. (Severino)

A aluna Brena falou de seu desejo de ingressar na faculdade e concluir um curso superior.

“Voltei porque quero aprender a ler, fazer contas. Fazer faculdade. Me formar e trabalhar. ” (Brena)

Nesta perspectiva, também, três alunas afirmaram que tinham como objetivo de retorno à escola o de ingressar, posteriormente, no mercado de trabalho formal. Vejamos seus comentários:

“Estudar para conseguir um trabalho bom, com carteira assinada e ter segurança” (Isa)

“Na escola se aprende coisa nova. Aí, para quando eu crescer, trabalhar. Ter um trabalho fichado”. (Nilda)

“Me casei muito nova, com 17 anos. Muito novinha! Muito jovem, aí, foi criar menino. (...). Queria aprender a ler para arranjar um trabalho fora, ter um salário certo. Eu tenho dentro de mim aquela coisa, eu nunca trabalhei.” (Marta)

Trabalhar com carteira assinada para estas alunas não é apenas a realização de uma aspiração pessoal, mas principalmente alcançar determinada estabilidade financeira, bem como adquirir os direitos trabalhistas, que lhes são negados pela informalidade. Como explicou Arroyo (2007), a instabilidade e a imprevisibilidade advindas do trabalho informal, além de comprometer o presente, dificultam a elaboração de projetos futuros por esses jovens.

- As práticas de leitura extraescolares dos alunos

Durante a entrevista, questionamos os alunos no que se refere às práticas de leituras que vivenciavam em contextos extraescolares. Eles nos relataram sobre os gêneros e materiais que liam, seus propósitos e em que situações do dia a dia eles liam por iniciativa própria ou eram induzidos a ler.

No Quadro 19 que apresentaremos a seguir, elaboramos um panorama das informações dadas pelos alunos sobre esta questão.

Quadro 19: Práticas de leitura em contextos extraescolares dos alunos da professora Ana: gêneros textuais lidos, finalidades, situação e suporte do texto.

O quê?	Frequência	Para quê?	Em que local (situação) e suporte?
Texto didáticos/ Textos didatizados Atividades escolares	8	Para aprender os conteúdos, para aprender a ler.	Em casa Livro didático
Rótulos	7	Para se informar sobre a validade e uso dos produtos	Nos mercados e nas lojas, no trabalho Embalagem de produtos
Textos bíblicos	5	Para “conhecer a Deus/as coisas de Deus”	Na igreja e em casa Bíblia, apresentação em slides (culto), folheto (missa).
Notícias/ reportagens	4	Para se informar, para entretenimento.	Em casa, no trabalho (hora do almoço) Jornal, revista, celular
Chart	3	Para se informar, para se relacionar com outras pessoas.	Em casa, na escola, no trabalho, etc. Celular (<i>WhatsApp</i> , <i>Facebook</i>)
Histórias infantis	3	Para entretenimento dos próprios filhos, netos, irmãos e dos filhos dos empregadores.	Em casa, no trabalho. Livros de literatura infantil
Textos literários	2	Para entretenimento.	Em casa Livros
Propagandas	2	Para se informar sobre os produtos e promoções	Em casa. Revistas de vendas (Avon, Natura, De Millus), celular, computador.
História em quadrinhos	2	Para entretenimento.	Em casa. Gibi

Como apresentado no Quadro 19, os textos didáticos e didatizados foram os mais lidos pelos alunos. Quando indagados, eles explicitaram os motivos que os instigavam a realizar a leitura destes textos, como: a revisão de assuntos já trabalhados pela professora em sala de aula; a aprendizagem antecipada de assuntos a serem ensinados na sala de aula; a aquisição de outros conhecimentos, além dos já ensinados pela professora; e, principalmente, o aprimoramento da leitura. Pelos seus relatos, eles demonstravam acreditar, possivelmente, que se aprende a ler lendo os textos do livro que se estuda na escola ou de outros livros didáticos.

Além dos motivos citados pelos estudantes, pensamos que o fácil acesso dos mesmos aos livros didáticos deveria influenciar nesta opção de leitura, visto que todos afirmaram que dispunham dos mesmos em suas casas, fosse por intermédio dos filhos, dos netos e/ou por possuírem os seus próprios livros. Em suas palavras:

“Em minha casa tenho muitos livros de meus meninos, livros da escola. Eu gosto de ler para aprender outras coisas e melhorar a leitura. Sempre estou lendo para lembrar do que já estudei” (Nildo)

“Leio em casa, sim. Estou lendo aqueles livrinhos, que tem de Português, a nova regra, quero aprender mais, pra aperfeiçoar, pra quando chegar na escola e não fazer feio.” (Severino)

“Em casa eu pego o livro da escola quase todo dia. (...). Eu pego ele e fico lendo, ali eu vou entendendo, vou tentando. Pra melhorar a minha leitura, porque eu ainda leio pouco. Ai, eu pergunto: Ô, minha filha lê esse nome, aí. Quando ela lê, eu digo, tá certo!” (Edilene)

“Eu leio o livro daqui do colégio. (...). Assim...para revisar o assunto, os textos que a professora já ensinou e porque quando a professora passar uma atividade pra pessoa saber, a pessoa já sabe. Quando ela for passar essas coisas, você já está informada como é.” (Anita)

Com a segunda maior frequência de gênero lido pelos alunos (7 vezes) estão os rótulos de produtos. Os alunos afirmaram que realizavam a leitura desse gênero nos mercados quando iam fazer a feira ou comprar algum produto específico, que estivessem precisando. Em seus relatos, eles afirmaram que ao ler o rótulo, buscavam identificar o produto desejado e seu preço, o prazo de validade e obter informações sobre modo de utilização. Vejamos:

“Quando vou fazer feira, leio os produtos, o nome, vejo logo se está vencido ou se não está. (...). Saio procurando aqueles produtos que estão mais barato, mais em conta”. (Nildo)

“Ah, no supermercado, fazer feira, eu faço leitura, porque, assim, os preços eu conheço tudo. Os produtos eu conheço, as marcas. E quando precisa leio mais umas coisinhas, para que serve: se o sabão tira mancha, se o shampoo é para meu cabelo, entendeu?” (Helena)

“Quando estou precisando, vou no mercado comprar alguma coisa, leio os preços, se não está vencido, a marca, eu presto atenção pra não errar”. (Marta)

Ao falar sobre a leitura de rótulos no seu trabalho, a aluna Marlene, que na época da entrevista exercia a profissão de empregada doméstica, mas que havia trabalhado por sete anos no departamento de Serviços Gerais de uma empresa, relatou sobre a importância da leitura desse gênero para realizar suas atividades profissionais corretamente.

“Leio os produtos de limpeza, sabão, água sanitária, detergente. Desinfetante e sabão é tudo de uma cor, eu tenho de ficar olhando, eu leio o nome quando vou usar. Leio como vou usar, essas coisas. Eu trabalhava na limpeza, nos serviços gerais. Trabalhei sete anos e eu lia os produtos, porque tem produto que se usa desse jeito, outro já é diferente, de outro jeito. Lá no hospital Dom Moura, onde eu trabalhava, tinha produto que a gente tinha que saber, qual o tipo de produto que você devia usar naquele local, tinha que saber diluir produto, tinha que saber o material, se vai usar a luva ou não. Pra que serve meio mundo de coisa, minha filha. No dia que a gente ia fazer prova, era a maior agonia” (Marlene)

Dentre os alunos entrevistados, alguns, ao se identificarem como cristãos (católicos e evangélicos), declararam realizar a leitura de textos da Bíblia, frequentemente, tendo o propósito de “conhecer a Deus por meio de sua palavra”. Em relação aos locais que realizavam a leitura dos textos bíblicos, eles comentaram sobre as situações vividas em cultos ou missas nas igrejas que participavam e, também, das leituras que realizavam sozinhos em suas casas. Isto pode ser verificado nos extratos das falas dos alunos, apresentadas a seguir:

“Na igreja, eu fico olhando pro telão. Às vezes, passa a leitura da Bíblia para todo mundo ler, passa os cânticos para cantar. E eu fico lendo, acompanhando, olhando pro telão. (...). Era meu sonho ler a Bíblia para entender as coisas de Deus. Até ganhei uma Bíblia para ler. Está novinha! (Risos) . (...). Quando chego da escola, aí, vou para o meu quarto, em silêncio, porque leio melhor, assim. Leio... leio...” (Marta)

“Eu consigo ler uns pedacinhos e alguns nomes, assim ‘Maria’, ‘Jesus’, essas coisas assim. Consigo ler, assim! Aí, eu fico querendo é saber mais, aprender mais pra eu ler a Bíblia todinha. Às vezes, eu estou na igreja e aí fala: ‘Lena lê aí’. ‘Eu não sei’. Ela diz: ‘Mas tu tá na escola, faz uma força’. Eu não leio, porque fico com medo de errar”. (Helena)

“Sou católico. Acompanho a leitura da Bíblia, junto com a minha esposa, no folheto durante a missa. O padre vai lendo e a gente vai acompanhando. ” (Nildo)

Outros gêneros foram também mencionados dentre os lidos frequentemente pelos alunos, como as notícias e as reportagens, a fim de obter informação atuais e assim se manterem atualizados sobre os fatos ocorridos na cidade, no país e no mundo ou também como passatempo e distração, após o dia de trabalho. Eles fizeram as seguintes declarações:

“Leio as notícias do dia no jornal pra saber o que está se passando, o que se passou no Brasil, nos outros países e aqui mesmo. Hoje, tem de ler muito para acompanhar as notícias”
(Nildo)

“Trago um jornalzinho, uma revista, lá do meu trabalho, deixo em casa. Quando estou sem sono, eu fico olhando tentando ler as notícias sobre as novelas, sobre tudo, que eu quero ler. Eu fico lá mexendo deitada na cama sem sono, descansando um pouco”
(Marlene)

“Às vezes, eu leio notícias, mas só no celular. Quando quero saber, assim... de alguma coisa que já aconteceu ou vai acontecer aqui, assim... um show, uma festa. Aí, eu leio para ficar sabendo” (Anita)

Dentre as alunas mais novas da turma, três delas afirmaram que leem diariamente o gênero chat⁵⁸ nos seus aparelhos celulares, especificamente nos aplicativos *WhatSapp* e *Facebook*. Segundo as mesmas, sempre que era possível durante o dia, elas acessavam as redes sociais para interagir com seus amigos, conhecer novas pessoas, debater assuntos controversos e obter informações de diferentes assuntos e fontes.

“Leio o dia todinho as mensagens no celular, em casa, na escola, assim, em todo lugar. Também, tem coisa importante no ‘Face’. Eu olho porque muitas coisas que acontecem e o povo bota no ‘Face’”. (Anita)

“Eu gosto de ler o ‘Facebook’ e o ‘zap’ para saber das coisas, dos meus amigos. Eu entro na internet e fico lendo, sempre leio.”
(Nilda)

“Só leio o ‘WhatSapp’ e o ‘Face’ no meu celular. Não sou dessas coisas de leitura, não (...). Não tenho paciência pra nada! (...). No celular, eu leio as mensagens que me mandam e envio as respostas. É só o que eu gosto!” (Isa)

⁵⁸ O *chat* é um gênero textual emergente, constituído dentro do contexto da Internet bastante popular, principalmente, entre os jovens e adolescentes. (LEITE & SILVA, 2015)

O gênero história infantil foi elencado entre os lidos pelos alunos da turma de Ana. O objetivo desta leitura, diferentemente das outras, não tinha como alvo as próprias alunas, as leitoras, mas o entretenimento dos ouvintes da história, nestes casos: filhas e/ou irmãos, e/ou neto das estudantes, ou filhos dos seus empregadores. Vejamos.

“Lá em casa tem esses livrinhos de história e eu gosto de ler para minha irmã, ela tem três anos, para ela se divertir. Ela gosta e eu também. Leio também para minha filhinha, ela só tem seis meses...”. (Anita)

“Eu tomo conta de meninos. Aí, eu digo: ‘Deixa eu ler uma história’. Eles gostam de história, eu leio ou invento. (...) Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos. Eu leio pra eles ficarem quietos, com um pouco de medo da história, eles ficam mais quietos ainda. (Risos). (...) Pra quando eles crescerem falar que eu lia pra eles”. (Nilda)

“Eu também gosto de ler daquelas histórias que as crianças pedem pra mim. Elas dizem: Vó lê aqui. Tem até a história falando daquela família, daqueles... (Não audível), cinderela, princesas, essas coisas assim. É isso que eu leio para meus netinhos. Eles gostam!” (Helena)

Dois alunos fizeram menção aos textos literários como seu gênero preferido. Suas falas explicitaram suas escolhas e seus propósitos ao realizarem a leitura destes impressos.

“Gosto de ler livros. Livros interessantes, como “A menina que roubava livros”. Pesquisa na internet os lançamentos. (...), peça emprestado... Pra um dia alguém me perguntar, eu responder, ficar informada e porque eu gosto” (Nilda)

“Gosto de ler livros em minha casa Eu estava lendo “O Auto da Compadecida. Minha filha insistiu e eu estou lendo. Ler este livro, tanto você vai aprender sobre a cultura, a literatura, como rir um pouquinho, porque é divertido. (...) Minha esposa leu ‘A Cabana’, até emprestei para a professora” (Severino)

Além dos gêneros já apresentados, dois outros foram citados com menor frequência: a propaganda (2 vezes) e a história em quadrinhos (2 vezes). No tocante ao gênero propaganda, duas alunas falaram sobre os seus diferentes propósitos para a leitura desse gênero: Josi nos relatou que lia, frequentemente, as revistas dos produtos para saber das promoções e para adquirir informações

para repassá-las ao cliente no ato da venda; já Nilda afirmou que lia as propagandas de livros para se informar dos lançamentos e promoções, mas nem sempre para comprá-los. Em suas palavras:

“Quando eu tiro uma horinha vaga, eu me sento na cama reviso a revista de vendas, o que tem promoção e o que não tem. Revista da Natura, Avon, De Millus, tudo isso eu vendo. Pra eu saber informar aos clientes, porque você me pergunta: Esse perfume tem floral, tem madeirado? Como eu vou explicar sem eu saber! Entendeu? Porque tem várias fragrâncias.” (Josi)

“Leio na internet, as propagandas de livros para saber os lançamentos e as promoções. Eu gosto de saber, é interessante, porque se alguém falar, eu sei responder.” (Nilda)

Em relação às histórias em quadrinhos, dois alunos comentaram que gostavam de ler gibis para se divertir e que fazem isto nas suas horas vagas, em casa, sozinhos ou acompanhados de outro familiar.

“Eu gosto de ler gibi, porque acho engraçado, me divirto! Pego a revistinha, quando posso e só fico me divertindo, sozinho!” (Nildo)

“Gosto de ler tudo que é revista em quadrinhos. A turma da Monica, é a que mais gosto. Leio também para minha irmã, ela também gosta! É legal!” (Anita)

De forma geral, a partir das falas dos alunos, vemos que eles estavam inseridos em práticas de letramentos e desenvolviam práticas de leitura envolvendo uma diversidade de gêneros em diferentes contextos fora da escola. Observamos, ainda, que algumas dessas práticas eram mais vivenciadas por um grupo de alunos de uma determinada faixa etária: os alunos mais jovens declararam que utilizavam prioritariamente o aparelho celular como suporte de suas leituras por meio do acesso à rede e aplicativos sociais, diferentemente dos alunos adultos que fizeram menção predominantemente de impressos como livro didático, jornal, revistas em quadrinhos, dentre outros. Essas diferentes práticas revelaram mais um traço da heterogeneidade dessa turma, que poderá ser explorado em suas práticas de leitura em sala de aula, por meio da troca de experiência entre os alunos

Olhando para o perfil da turma apresentado, vemos um grupo com singularidades marcantes no que diz respeito à heterogeneidade etária, à

presença marcante das mulheres, às práticas de leituras desenvolvidas fora da escola. Eram pessoas com experiências e bagagens distintas, em diferentes fases da vida (adolescentes, jovens e adultos), e que possuíam uma experiência com a escola na infância marcada pela exclusão.

Buscando verificar se as práticas de ensino da leitura propostas pela professora Ana dialogaram com as experiências de seus alunos e, mais especificamente, com práticas de leituras vivenciadas pelos mesmos fora da escola, descreveremos e analisaremos os eventos de letramento que presenciemos durante as observações na sua sala de aula e bem como os dados coletados nas entrevistas realizadas com a docente.

4.2.2 Práticas de ensino da leitura da Professora Ana: os eventos de letramento escolar

Com o objetivo de investigar a prática de ensino da leitura, observamos 16 aulas da professora Ana, no período de maio a outubro de 2015. Nelas, verificamos como a professora organizava a sua rotina de trabalho com seus alunos.

Diariamente, ao chegar na escola, Ana se já dirigia para a classe, onde seus alunos a aguardavam. Ao entrar na sala, às 19h00min, ela cumprimentava seus alunos e, enquanto conversava de forma descontraída com os mesmos, selecionava os livros e outros materiais que iriam ser usados na aula. No birô, a professora folheava os livros, localizando as atividades e textos desejados. Neste período, mais alunos iam chegando e se organizando para começar as atividades.

Dando início à aula, Ana realizava regularmente uma oração ou/e a leitura de um pequeno texto e fazia uma breve reflexão. Em seguida, ela propunha a próxima atividade que, geralmente, era a leitura de outro(s) texto(s) com o objetivo de realizar o ensino de um novo conteúdo ou o trabalho com compreensão leitora.

Por volta das 20h10min, os alunos eram liberados para a merenda servida no pátio da escola. Neste intervalo, normalmente, a docente se dirigia para a sala dos professores, onde se encontrava com seus colegas e demais funcionários. Algumas vezes, porém, ela se dirigia à secretaria para providenciar

as cópias de atividades ou pegar outros materiais didáticos, (como mapas, equipamento de som, jogos e etc.) a ser utilizados no restante da aula.

De volta à sala de aula aproximadamente às 20h30min, a professora procedia à finalização da atividade, corrigindo-a para em seguida iniciar a nova atividade ou propor a leitura de outro texto, geralmente, com a mesma temática ou relacionada ao(s) lido(s) e trabalhado(s) no primeiro período da aula (antes do intervalo).

A observação da rotina desenvolvida pela Professora Ana nos possibilitou compreender melhor o trabalho do ensino da leitura desenvolvido pela mesma, bem como identificar as diferentes maneiras que ela estruturava os eventos de letramentos vivenciados em suas aulas.

4.2.2.1 Eventos de letramentos: a fabricação das práticas de ensino da leitura da professora Ana

A partir das descrições das ações realizadas nas 16 aulas observadas, elaboramos o quadro, apresentado a seguir, no qual exibimos um panorama geral dos eventos em que a docente propôs o ensino da leitura, durante o período em que realizamos a coleta de dados.

Quadro 20: Eventos de letramento das 16 aulas observadas – Professora Ana

AULAS OBSERVADAS	EVENTOS DE LETRAMENTO			
	Evento 1	Evento 2	Evento 3	Evento 4
Aula 1 (13/05/2015)	Matemática: Leitura de texto didático sobre as ideias da multiplicação do LD EJA	Matemática: Leitura de texto didático sobre adição e subtração do LD EJA	--	--
Aula 2 (21/05/2015)	Momento Deleite/ Reflexão Bíblia	Língua Portuguesa: Leitura de texto: Tabloide.	Língua Portuguesa e Matemática: Atividade de SEA e problemas matemáticos	--
Aula 3	Língua Portuguesa: Leitura de texto: carta pessoal	Língua Portuguesa: Leitura de texto: Carta LD Fundamental		

Aula 4	Língua Portuguesa: Leitura de texto: Poema (internet)	Língua Portuguesa: Leitura de texto didático sobre Gênero do substantivo (elaborado pela professora)	Língua Portuguesa: Bilhete do LD EJA	Língua Portuguesa: Leitura de texto didático do LD Fundamental sobre: linguagem formal e informal/ Pontuação
Aula 5	Língua Portuguesa: atividade sobre Gênero do substantivo	Língua Portuguesa: Leitura de texto: Tirinha do LD Fundamental	História/ Língua Portuguesa: Biografia do LD EJA	Língua Portuguesa: Atividade de SEA do LD EJA
Aula 6	Momento Deleite/ Reflexão Bíblia	Língua Portuguesa: Texto didático: Linguagem formal e informal do LD Fundamental.	História e Geografia: Atividades sobre as cidades de PE	Língua Portuguesa: Leitura de texto: Música (internet)
Aula 7	Língua Portuguesa: Leitura de texto informativo (internet)	Língua Portuguesa: Leitura de texto Cartas (dos alunos do 5º ano)	Língua Portuguesa: (1) atividade sobre Pontuação do LD EJA (2) Atividade sobre pontuação (ficha)	--
Aula 8	Momento Deleite/ Reflexão Bíblia	Língua Portuguesa: Leitura de texto: Tirinha da internet	Ciências: Leitura de texto informativo e notícia sobre lixo no mar (internet)	Língua Portuguesa: Pontuação
Aula 9	Momento Deleite/ Reflexão: trecho do Livro "Educar para formar vencedores"	Ciências: Leitura de textos didáticos sobre Rec. Naturais e sustentabilidade do LD EJA	--	--
Aula 10	Momento Deleite/ Reflexão Texto Informativo (internet)	Língua Portuguesa: Leitura de texto Poema (internet)	Língua Portuguesa: Leitura de texto: tirinha (Internet)	---
Aula 11	Momento Deleite/ Reflexão	Língua Portuguesa: Leitura de texto	--	--

	Poema	Fábulas e texto didático sobre o gênero fábula do LD EJA		
Aula 12	Matemática: Leitura de texto didático sobre fração do LD EJA	Língua Portuguesa: Leitura de texto: Receita	Matemática: leitura de textos didáticos sobre Fração	--
Aula 13	Momento Deleite/ Reflexão Bíblia	Matemática: Leitura de texto didático sobre Fração do LD EJA	--	--
Aula 14	Momento Deleite/ Reflexão História (internet)	Ciências: Leitura de textos didáticos sobre Ecossistemas do LD EJA	Língua Portuguesa: Leitura de texto; Poema (Revista)	--
Aula 15	Língua Portuguesa: leitura de textos didáticos sobre Separação de sílabas/ Classificação quanto ao número de sílabas	---	--	--
Aula 16	Língua Portuguesa: Atividade de SEA (ficha)	Língua Portuguesa: Classificação quanto ao número de sílabas (ficha)	--	--

Como podemos observar no Quadro 20, dentre os 44 eventos de letramento vivenciados na turma, 25 deles tiveram como foco o ensino da Língua Portuguesa, envolvendo os seus diferentes eixos (com exceção da produção de texto), mas prioritariamente o trabalho com o eixo da leitura. Além destes, verificamos, também, cinco eventos voltados para o ensino da Matemática, três para o ensino das Ciências da Natureza, três eventos interdisciplinares (aulas 2, 5 e 6) e, ainda, oito eventos em que priorizou a leitura como reflexão/deleite.

Todos os 44 eventos foram realizados na sala de aula, em horário normal (19h00min às 22h00min).

Uso do livro didático nos eventos de letramento

Salientamos que durante as 16 aulas observadas, a professora propôs a leitura de diversos gêneros, dentre eles: cartas, tirinhas, notícias, receita, poemas, musicas, textos informativos, textos didáticos. Estes textos tinham diferentes fontes (revista, internet, livros, etc.), entretanto, em sua maioria, eram de livros didáticos que a professora adotou para o trabalho em sala de aula: (1) “Ápis: Letramento e Alfabetização - 3º ano⁵⁹” e (2) a coleção “EJA Moderna⁶⁰”, composta por três volumes⁶¹.

No tocante ao livro didático “Ápis: Letramento e Alfabetização”, Ana fez uso dele em apenas quatro aulas observadas nos meses de maio e junho. Quando indagada sobre a opção de uso deste manual direcionado para crianças, ela nos justificou que ele era o material que dispunha no início do ano (quando os livros da EJA não haviam chegado à escola) e que tinha o cuidado de selecionar os textos com temáticas interessantes e apropriados para a faixa etária e realidade de seus alunos. Além disso, afirmou gostar da proposta de trabalho para os conteúdos gramaticais deste livro por considerá-la acessível para os alunos.

“Como te falei, eram os livros que eu tinha e podia usar (...). Algumas vezes, eu trabalhei com textos do Ápis em outra turma e achava que servia também para os alunos da EJA. Eu trabalhei um texto com meus alunos da EJA sobre o medo, porque eu vi que a gente pode ter medo em qualquer idade e foi bem aproveitado. Foi muito interessante porque eles falaram do medo, dos medos que a gente tem. Trabalhei do Ápis a parte gramatical porque era facilitada, mais fácil do que no livro da EJA.”

Em relação à coleção “EJA Moderna”, verificamos que a professora fez uso diferenciado de seus três volumes. Ela mesma nos explicou e justificou este uso quando a entrevistamos.

“A coleção tem três livros, que eu vou utilizar os três durante todo o ano. Este primeiro semestre o volume 1 e no segundo

⁵⁹BORGATTO, Ana T.; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis: Letramento e Alfabetização**. 3º ano, SP: Ática.

⁶⁰ **EJA Moderna**: Educação de Jovens e Adultos: Anos iniciais do Ensino Fundamental. Editora Moderna: Obra coletiva, 2013.

⁶¹ Volume 1: Alfabetização; volumes 2 e 3: Anos iniciais do Ensino Fundamental.

semestre os outros dois volumes, porque a gente vai vendo a etapa que o aluno está. Eu poderia ter pulado o livro 1 e ir para o 2, mas tinha gente que tinha dificuldade ainda de compreender as letras do livro (...). Então comecei a trabalhar nesse sentido para que eles fossem se familiarizando mais com o livro”.

Quando iniciamos a coleta de dados no mês de maio/2015, a professora estava trabalhando com o volume 1 e fez uso deste em apenas duas aulas: na aula 1, trabalhou dois textos didáticos, um sobre as ideias da multiplicação e outro sobre adição e subtração; e na aula 5, quando trabalhou algumas atividades da sequência didática proposta no capítulo 4, intitulada “Personalidades da cultura brasileira”.

A partir do mês de agosto/2015 até o início do mês de outubro/2015, a professora desenvolveu o trabalho com o volume 2. Este foi o livro mais explorado durante o período de observações. Ela fez uso deste manual em seis aulas: nas aulas 8 e 11 utilizou o livro para o trabalho com os gêneros textuais tirinha e fábula, respectivamente, e o ensino da compreensão leitora; nas aulas 9 e 14, propôs a leitura de vários textos didáticos, envolvendo temáticas sobre recursos naturais, desenvolvimento sustentável e ecossistema, debateu com os alunos sobre os assuntos, articulando-os, e realizou também as atividades propostas no livro; nas aulas 13 e 14, trabalhou textos didáticos e atividades sobre números racionais, bem como realizou as atividades propostas na sequência didática.

A partir de meados de outubro/2015, a docente iniciou o trabalho com o volume 3 e fez uso deste em uma das três aulas observadas, já que encerramos as observações neste mês. Neste manual, na aula 15, a docente propôs a leitura de textos didáticos sobre separação silábica e classificação das palavras quanto ao número de sílabas e a realização de atividades.

Quando realizamos a entrevista, indagamos a professora sobre o critério que tinha para finalizar o trabalho com um volume e iniciar com o outro, ela nos fez o seguinte comentário:

“Quando já trabalhei os conteúdos que são interessantes do livro, então passo para o próximo. Sempre dando prioridade ao que eu quero passar, aos conteúdos que eu tenho que ensinar. (...). Eu já sei que alguns (alunos) correm o risco de serem retidos e que outros irão passar para a Fase 3, por isso eles tem que ter o domínio de determinados conteúdos. (...). Assim o

aluno vai aprendendo e se preparando para a próxima Fase, também.

Em consonância com a resposta dada, verificamos que durante as aulas Ana não trabalhou todos os conteúdos, nem todas as atividades de cada volume. Como ela mesma afirmou, havia uma seleção dos conteúdos a serem ensinados, com base no que ela considerava ser necessário e interessante para que os alunos evoluíssem em seus conhecimentos e também continuassem seus estudos na próxima Fase.

Essa prática da docente nos remete à afirmação de Chartier (2011) de que os professores privilegiam/escolhem as informações ou assuntos que julgam pertinentes ao ensino quando em contato com materiais didáticos ou textos acadêmicos. Eles buscam aquilo que é realizável e útil para que atinjam os objetivos de ensino por eles estabelecidos.

A análise das sequências de ações realizadas pela professora nos 44 eventos presenciados durante as 16 aulas, bem como dos materiais escritos utilizados para o ensino, possibilitou-nos perceber que a professora realizava os mesmos eventos de letramento também presentes na prática da professora Selma (“Ler/caracterizar diferentes gêneros textuais”, Ler para ensinar/aprender um conteúdo” e “Ler/realizar atividades para retomada de conteúdo”), além de um quarto evento que nós nomeamos de “Ler/escutar textos para reflexão e/ou deleite”. A Tabela 2 apresenta a frequência dos quatro eventos nos 16 dias de aulas observados.

Tabela 2: Tipos de eventos de letramento observados nas 16 aulas da Professora Ana

Categorias de evento	Frequência
Ler/escutar textos para reflexão e/ou para deleite	8
Ler/caracterizar diferentes gêneros textuais	17
Ler para ensinar/aprender um conteúdo	11
Ler/realizar atividades para retomada de conteúdo.	8

Dando continuidade à análise, descreveremos detalhadamente como cada um dos quatro eventos foi desenvolvido na prática da professora Ana.

Ler/escutar para reflexão e/ou para deleite

Este evento acontecia no início da aula e se caracterizava pela realização da leitura de um gênero textual, em geral de cunho religioso, pela professora. Tinha como objetivo motivar os alunos ou fazê-los refletir sobre alguma situação da escola ou de fora dela.

A sequência de ações proposta envolvia: (1) a leitura de um texto ou de um trecho de um texto escolhido pela docente nos suportes em que ela lia em seu cotidiano (Bíblia, livros, internet, dentre outros); e depois (2) uma breve reflexão sobre o texto lido para os alunos. Esta reflexão, de modo geral, relacionava-se aos acontecimentos ocorridos ou que estavam ocorrendo no contexto da própria escola, relacionados diretamente aos alunos; ou que estavam ocorrendo no contexto mais amplo, em nível nacional/estadual/municipal, mas que de alguma forma influenciava, também, a vida dos estudantes.

Enquanto a professora realizava as ações descritas, os alunos mantinham-se como ouvintes e não faziam nenhuma intervenção ou lançavam questões.

Como podemos verificar na Tabela 2, a realização deste tipo de evento ocorreu oito vezes e todos no início da aula. Quando questionamos Ana sobre o objetivo desta atividade, ela nos falou sobre a necessidade de motivar seus alunos e a si mesmo, em virtude do contexto que eles enfrentavam diariamente, bem como da necessidade de aconselhá-los para a vida. Em suas palavras:

Motivar, esse é o meu principal objetivo, até me motivar, porque no terceiro turno você já está cansada, tão exausta, já não está achando sentido em muita coisa. Eles (os alunos) também chegam na escola muito desmotivados! É como se eles precisassem de uma injeção de ânimo, refletir um pouquinho sobre a vida além da escola, alguns momentos era como se fosse um aconselhamento para que eles possam também refletir sobre as atitudes, os comportamentos que eles estão tomando em relação aos colegas, à escola, à família, à vida. Percebo que eles gostam. Eles me escutam com atenção e alguns deles depois comentam comigo alguma coisa sobre o que falei (...).

Nesse evento introdutório de oito aulas, Ana leu alguns gêneros como texto de autoajuda (aula 9), informativo (aula 10), poema (aula 11), história (aula 14), entretanto, na maioria das vezes, a leitura foi de textos bíblicos (aulas 2, 6,

8 e 13). Essa opção pode estar possivelmente relacionada ao fato da docente ser cristã (da religião católica) e a leitura da Bíblia ser uma prática cotidiana e de importância na sua vida, uma vez que demonstrava ser uma pessoa religiosa mediante à frequência em que fazia referência aos sermões do padre, a outras situações vividas na igreja ou, ainda, às datas comemorativas de cunho religioso.

Dentre as oito aulas, selecionamos dois exemplos que serão descritos detalhadamente, dando continuidade à análise.

- Evento de letramento da Aula 2

Inicialmente, apresentaremos, no Quadro 21, a síntese das ações realizadas pela professora ao vivenciar a leitura e reflexão de um texto bíblico, seguida das descrições de cada ação.

Quadro 21: ações realizadas no evento de leitura de texto bíblico

Aula 2 (21/05/2015)		
Material escrito	Fonte	Síntese das ações
Texto bíblico (Eclesiastes, capítulo 13)	Bíblia	1. Leitura do texto bíblico 2. Reflexão pela professora sobre o texto lido

Ao chegar na sala de aula, a professora organizou seus materiais sobre o birô, pegou a Bíblia, localizou o texto que iria ler e passou a comentar com seus alunos sobre o contexto que estavam vivenciando de estado de greve dos professores da rede municipal.

Professora: Hoje, a gente começa com uma parte da Bíblia que eu estava pensando, hoje, em casa. Porque, a gente fica pensando, por exemplo, nessa situação: quando vai se resolver? Quando é que as coisas vão andar? Quando a gente vai ver a educação progredir? Quando a gente vai ver o professor ser valorizado? E o professor sendo valorizado, os alunos serão valorizados. Infelizmente, neste momento mesmo, eu me encontrei com muitos amigos. Chegava perto de um e dizia “conta as novidades. “Ah, Ana, eu estou fazendo Direito, estou saindo da educação”. Não quis investir tanto para não ter respaldo. E não foi só um, não, foram vários amigos, saindo da educação. Daqui a pouco não vai ter ninguém querendo estar em sala de aula. Então, a gente pede a Deus que olhe pela educação, porque eu acredito que a educação transforma. Agora, eu vou ler esta parte do livro de Eclesiastes, um livro da Bíblia, que diz assim:

(A professora faz a leitura do texto)

“Para tudo há um tempo. Para cada coisa, há um momento debaixo dos céus. Tempo para nascer e tempo para morrer. Tempo para plantar e tempo para arrancar o que foi plantado. Tempo para matar e tempo para sarar. Tempo para demolir e tempo para construir. Tempo para chorar e tempo para rir. Tempo para gemer e tempo para dançar.

Tempo para atirar pedras e tempo para juntá-las. Tempo para dar abraços e tempo para passar...”

Após a leitura do texto, a professora refletiu sobre ele, ressaltando alguns de seus trechos.

Professora: Eu gosto muito desta parte de Eclesiastes, porque ela responde algumas perguntas que, às vezes, o ser humano não pode fazer, não pode responder. Não pode responder para gente. Ele diz que tem um tempo para cada coisa, e ele vai de extremo a outro, nos dizendo isso. Tempo de nascer, de morrer; de rir, de chorar; de gemer, de dançar... E, para quem crê, sempre há uma resposta em Deus. Que no tempo certo, ele vai dar todas as respostas para as perguntas que nós estamos fazendo agora. Mas, ele diz que é preciso esperar, porque há um tempo para cada coisa. Às vezes, a gente quer uma coisa nesse tempo, nesse momento, que nós não vamos conseguir agora. A gente vai conseguir em outro momento, porque o tempo disso que a gente está pedindo vai chegar, mas não é agora, como a gente está querendo. Então, que Deus nos ensine a esperar o tempo dele, que é o mais difícil em nossa vida. Nós somos “pra ontem”, quando a coisa é “pra amanhã”. A gente quer que aconteça hoje. E, às vezes, não acontece agora, porque não é o tempo de Deus. Então, que ele nos ajude a esperar, nos dê sabedoria para saber esperar este tempo Dele.

Podemos observar nos fragmentos descritos, que toda sequência de ações foi realizada pela própria professora, sem participação direta dos alunos. Ela iniciou a atividade fazendo algumas indagações sobre a situação dos professores em nosso país, porém não com o objetivo de que sejam respondidas pelos alunos, mas de chamar a atenção para o texto e conduzi-los a refletir sobre a temática em questão. Neste momento, de forma geral, os alunos assumiam a postura de ouvintes e silenciosamente acompanhavam a professora fazer a leitura em voz alta e a reflexão sobre o texto lido.

Como declarado por Ana, seu objetivo neste evento era de motivar os alunos e de se motivar (depois de dois expedientes de trabalho), bem como fazê-los pensar sobre os relacionamentos vividos na escola e também fora dela. Por isso, o texto escolhido e a reflexão realizada, neste momento, não estavam relacionados aos conteúdos programáticos a serem ensinados e avaliados, mas abordavam questões éticas, que se embasavam principalmente nos comportamentos da igreja cristã como padrões para agir na sociedade, nos relacionamentos interpessoais e na vida.

Salientamos que as ações da professora não demonstraram ter como propósito o convencimento dos alunos a sua religião, uma vez que muitos deles já compartilhavam a mesma crença, e nem a imposição destes valores. Os

alunos, por sua vez, demonstravam interesse no que ouviam e, inclusive, observamos que alguns faziam breves comentários entre si durante a reflexão.

- Evento de letramento da Aula 9

A seguir, no Quadro 22, apresentaremos a síntese do segundo exemplo relacionado a esse tipo de evento e a descrição das ações proposta pela docente.

Quadro 22: Ações realizadas no evento de leitura de texto de autoajuda

Aula 9 (03/09/2015)		
Material escrito	Fonte	Síntese das ações
Trecho de livro	Livro: Educar para formar vencedores ⁶²	1. Leitura do trecho de livro 2. Reflexão sobre o trecho lido pela professora

Ao iniciar a aula, a professora leu um pequeno trecho do livro “Educar para formar vencedores”, e fez alguns comentários sobre o autor.

Professora: Hoje, vou ler para vocês uma parte do livro “Educar para formar vencedores”, de um autor bem conhecido, Içami Tiba. Eu gosto de ler os livros deste autor. Ele tem vários livros. Estou procurando um pequeno trecho que gosto muito sobre disciplina. (A professora abre o livro e começa a folheá-lo e em seguida procede a leitura do trecho). Prestem atenção!

“Eugênio Mussak, autor do livro “Caminhos da mudança”, é o grande especialista neste assunto (disciplina) e suas palavras são um convite para nossa reflexão. Ter disciplina pessoal significa decidir o que precisa ser feito, não pode depender da vontade daquele momento, tem de depender da decisão, porque vontade é emocional, decisão é racional.”

Em seguida, a professora destacou uma frase do trecho lido e fez uma breve reflexão sobre ela.

Professora: Eu vou parar a leitura por aqui. Eu quero destacar quando o autor diz: vontade é emocional, e decisão é racional. Tem dia que eu acordo sem vontade de trabalhar, sem coragem mesmo, um cansaço, por um monte de coisa, mas a questão não é da minha decisão emocional, é da minha decisão racional. Eu preciso do meu trabalho, meu trabalho precisa de mim. Vocês também devem ter seus dias, de não ter vontade de vir para a escola, o cansaço, o sono, os problemas da família, os financeiros. Mas, a gente não pode tomar decisões só com base nas nossas emoções, apenas pelo momento ou pelo que sentimos, precisamos pensar para tomar as decisões acertadas. Isto é muito importante para manter a disciplina e fazer aquilo que precisa ser feito. Não podemos, simplesmente, fazer o que temos vontade de fazer, precisamos fazer o que é

⁶² TIBA, Içami. **Educar para formar vencedores**: a nova família brasileira. SP: Itegrare Editora.2010

para fazer. Trabalhar, estudar, cuidar dos filhos, cuidar de nós mesmos não depende da vontade, é uma questão de disciplina pessoal.

Neste segundo exemplo, a professora procedeu do mesmo modo que no exemplo anterior, realizando, desta vez, a leitura de um trecho de um livro e fazendo referência ao autor, como de sua preferência. Em seguida, realizou uma reflexão de forma sucinta relacionando o texto lido ao seu cotidiano e ao dos alunos. Estes ouviram com atenção e em silêncio, sem interferir.

Ao analisarmos este evento, queremos destacar que, mesmo que a professora não tenha explicitado a formação do leitor como um dos seus objetivos para esta atividade de leitura e reflexão/deleite, verificamos que ela se posicionava como modelo de leitor para seus alunos. Observamos que, geralmente antes da leitura, Ana fazia breves comentários como sendo o texto ou o livro e/ou autor de sua escolha por se constituir uma preferência pessoal, como nos exemplos. Ao realizar a leitura, Ana se posicionava de diferentes maneiras frente aos alunos: às vezes, sentada na sua cadeira realizava a leitura de forma mais descontraída; às vezes em pé, lia com entonação da voz mais forte. Ao realizar sua reflexão, explicitava em voz alta os pensamentos que “passavam por sua cabeça” ao ler o texto e as relações que estabelecia entre ele e as situações corriqueiras de sua vida e da dos alunos; expressava as emoções que fluíam a partir da leitura do texto, rindo, entristecendo-se, ou se mostrando indignada com determinadas situações.

Neste sentido, ao discutir sobre o professor no papel de leitor, Lerner (2002) defende que para comunicar aos alunos os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula pela representação, em alguns momentos. Ao ler, ele ensina aos seus alunos como se faz para ler. Ele mostra “por que se lê, quais os textos a que é pertinente recorrer para responder certas necessidades ou interesses, (...), ou como pode contribuir para a compreensão de um texto o que já se sabe sobre o autor ou do tema tratado (...)” (p.95). E, ainda, ao invés de indagar os alunos para saber o que compreenderam, comunica suas próprias impressões e comentários sobre o texto, como faria qualquer leitor, como verificamos, neste evento proposto pela professora Ana.

Segundo esta mesma autora, a leitura realizada do professor é de particular importância na primeira etapa da escolaridade, no caso da EJA, nas

Fases iniciais, quando os alunos ainda não leem eficazmente por si mesmos. O professor se constituiria, assim, a referência de leitor mais experiente para o leitor menos experiente, o aluno.

Este tipo de evento nos revela, também, que a professora tinha uma preocupação em motivar seus alunos a permanecer na escola, a despeito das dificuldades enfrentadas pelos mesmos e o cansaço após o dia de trabalho. Ao mesmo tempo que ela incentivava seus alunos com leituras nestes momentos de deleite/reflexão, ela também buscava se motivar para cumprir seu terceiro expediente em sala de aula. Sentimos, entretanto, que ausência de um diálogo entre professora e alunos neste evento, tornava-o um tanto centralizado apenas nas reflexões e exposição da docente e não oportunizava aos alunos expressar sua própria opinião sobre as temáticas apresentadas.

Ler/caracterizar diferentes gêneros textuais

Como já exposto na Tabela 2, Ana realizou este tipo de evento 16 vezes durante as 16 aulas observadas, demonstrando ser a leitura um dos focos de atenção de seu ensino visando, certamente, atender a uma das principais expectativas de seus alunos que era a de participar autonomamente de eventos envolvendo a leitura e a escrita fora da escola. Apresentaremos dois exemplos cujo objetivo era, então, a compreensão de textos autênticos e o estudo do gênero textual.

Nas 16 vezes em que trabalhou a compreensão leitora, Ana leu textos autênticos e didáticos extraídos de várias fontes (livro didático, internet, revista, etc.). No Quadro 23, discriminaremos os textos e gêneros trabalhados em cada aula e suas respectivas fontes.

Quadro 23: Textos trabalhados nas onze aulas em que presenciamos o evento “Ler/explorar diferentes gêneros textuais”

Aula	Texto lido/gênero	Fonte
Aula 2	Tabloide	Lojas Americanas
Aula 3	Carta Pessoal	Carta destinada à professora
	“Felpe Silva” (Carta)	Ápis: Letramento e Alfabetização (3º ano), pp.154, 155
Aula 4	“Procura-se” (Poema)	Texto copiado no quadro
	Bilhete	EJA Moderna (Vol. 1), p. 148.
Aula 5	Tirinha do Calvin	Ápis: Letramento e Alfabetização (3º ano), p. 163
	“Luiz Gonzaga” (Biografia)	EJA Moderna (Vol. 1), p.155.
Aula 6	“Meu Garanhuns”	Texto copiado no quadro
Aula 7	Origem do dia do estudante” (Texto Informativo)	Internet ⁶³
	Carta	Cartas dos alunos do 5º ano para os alunos da EJA
Aula 8	Tirinha da turma da Mônica	Internet ⁶⁴
	“Lixo no mar e o mal que pode causar” (Texto informativo) Nas praias: lixo alimenta animais (Notícia) “O que é lixo?” (Texto informativo)	Internet ⁶⁵
	“Qualquer vida é muita dentro da floresta” (Poema)	Internet ⁶⁶
Aula 10	Tirinha da Turma da Mônica	Internet ⁶⁷
	“A lebre e a tartaruga” (fábula/1ª versão) “A tartaruga e a lebre” (fábula/2ª versão)	EJA Moderna (Vol. 2) pp. 304 e 305
Aula 12	Receita	Caderno de receita da professora
Aula 14	Meio Ambiente (Poema)	Revista ⁶⁸

Podemos averiguar no Quadro 23 que quase diariamente Ana trabalhava a leitura, visando a construção de sentido do texto, uma ou duas vezes na aula.

⁶³<http://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-estudante.htm>

⁶⁴Atividade escolarizada (Trabalhando com Tirinhas).

⁶⁵<http://www.norterecicla.com.br/residuos.htm>

⁶⁶Questões da Prova Brasil de Língua portuguesa 4ª série/5º ano) <http://image.slidesharecdn.com/provabrasil-110623144343-phpapp01/95/prova-brasil-8-728.jpg?cb=1308840611>

⁶⁷Questões da Prova Brasil de Língua portuguesa 4ª série/5º ano (citada acima)

⁶⁸Revista Isto É. A professora não soube informar a referência da revista, apenas o nome.

Isto se dava por meio da exploração de estratégias orais ou/e por meio de uma atividade escrita. Trabalhava também o gênero, geralmente, propondo a leitura de um texto didático e explorando o conhecimento dos alunos a respeito do mesmo, antes ou depois da leitura.

Quando indagamos a professora sobre seu trabalho com a leitura, ela nos respondeu ser este um dos seus principais eixos de ensino e nos justificou:

“Quero que meu aluno aprenda a ler, porque o desejo de cem por cento é aprender a ler ou melhorar a leitura. Que essa leitura leve ele a algum lugar, para uns vai ser para faculdade, para outros é para ler qualquer texto. Esse é o objetivo deles e o meu é esse também, de fazer com que os alunos consigam o objetivo deles, que é de entender o que está escrito em qualquer lugar.”

Vejamos, em seguida, três exemplos desta categoria que serão descritos detalhadamente em continuidade à análise.

- Evento de letramento da Aula 3

O Quadro 24 apresenta as ações realizadas pela professora em dois momentos da aula 3.

Quadro 24: Ações realizadas no evento de leitura de carta

Aula 3 (26/05/2015)		
Material escrito	Fonte	Síntese das ações
Carta	(Carta destinada à professora)	1. Conversa inicial com os alunos sobre o gênero carta e seu suporte 2. Leitura de uma carta pela professora e explicação da estrutura do gênero.

A professora chegou na sala de aula e deu início à aula orando o “Pai Nosso” com seus alunos. Em seguida, ela solicitou que abrissem o livro “Ápis: Letramento e Alfabetização”, na página 152, leu o título “Cartas” e iniciou uma conversa com os mesmos.

Professora: Quem já recebeu carta, aqui?
Aluna 1: Eu já recebi muitas!
P: Foi mesmo, M---
Aluno 2: Já recebi, também, mas faz anos! (Risos)
Aluna 3: Várias
P: E você, B----, já recebeu carta?

Aluna 4: Não!

P: É mesmo? Ah, mas quantos anos você tem, B----?

Aluna 4: Vinte três.

P: É novinha, já é da era do computador! Agora, todo mundo se comunica pelo zapzap, não tem mais carta. E o senhor, Seu A----, já recebeu carta?

Aluno 5: Sim, quando namorava. (Risos). Eu morava em São Paulo e minha namorada morava aqui.

P: Hoje em dia, as pessoas recebem muito pouco carta, porque hoje já tem muitas outras formas de comunicação. Não é mesmo?

Aluno 6: Hoje é celular, e-mail, muito mais rápido.

P: Hoje o celular é o instrumento mais usado para comunicação.

Aluno 5: Tablet...

Aluno 6: Muito mais fácil.

Aluna 4: No zapzap é rápido para falar. Longe, perto. E escrever carta dá um trabalho...

P: Por isso que pouco a gente escreve carta e ninguém escreve pra gente. Mas, qual é a sensação de receber uma carta?

Aluno 5: Muito bom. Quando chegava as cartas da minha namorada era muito bom!

P: Eu amo receber cartas e eu ainda recebo. Sou uma felizarda! Eu tenho alguns amigos, uma amiga que me envia carta até hoje. Deixa eu ver de quando foi esta carta. Outubro de 2010, mas tenho outras mais recentes. São de uma amiga minha de Recife

Aluno 5: Eu ainda recebo cartas, mas não é bom não! (Risos)

P: Ah, eu imagino quais são essas cartas (risos). A pessoa abre e está lá a dívida atrasada! (Risos). Essa não é bom de receber, isso é verdade. Como vocês sabem, uma carta é sempre enviada por alguém que está querendo passar uma mensagem, mandar um recado, tem um conteúdo para outra pessoa, que vai receber. Pessoas que, geralmente, estão distantes uma da outra. A namorada de Seu A---- daqui mandava carta para ele em São Paulo. Minha amiga de Recife manda carta para mim. O conteúdo da carta são notícias, novidades e outros assuntos de interesse das duas pessoas. Hoje em dia, a carta não é muito usada, mas já foi muito usada, mas que ainda pode ser usada. Eu acho que escrever uma carta para alguém faz uma certa diferença, porque não é mais uma coisa comum de receber. Ai, eu trouxe, hoje, duas cartas que eu recebi. Essa de uma amiga e essa outra de meu amigo (A professora mostra as cartas para turma). Isso faz um tempão! Quer ver? Essa foi de 2002, e nós estamos em 2015. Faz quanto tempo essa carta?

Aluno 6: Dois mil e dois? Treze anos!

P: Olha só, treze anos! Olha como ela está! E vocês estão vendo onde esta carta foi escrita? Em um papel de quê?

Aluno 5: Embrulho?

P: De embrulho!

Aluno 6: Saco de pão!

P: Papel de pão. Ela chegou dentro de envelope e veio junto com outras encomendas, mas estava escrito "Carta social". Meu amigo estava com raiva de mim, por isso ele disse que eu só merecia uma carta escrita de caneta "Bic" no pedaço de papel de pão. (Risos). Vocês lembram que tinha bloco de papel próprio para cartas? E tinha também, acho que ainda tem, papel de carta todo desenhado, enfeitado.

A professora procedeu a leitura em voz alta de uma das cartas e comentou sobre a estrutura do gênero com os alunos.

Professora: Eu vou ler esta carta para vocês. Não tem nada demais aqui, não! (Risos)
(A professora procede a leitura da carta)

Figura 15: Carta

Olá

Desta vez retorno a te escrever com a velha caneta luc em um pedaco de papel de pão. Pois até agora não obtive retorno de uma grande carta que te enviei. Você a recebeu ou não? Espero que sim, pois estava bastante inspirado e te escrevi muito.

Estou te escrevendo agora um pequeno bilhete, esperando que você me dê algum sinal de vida, para diminuir um pouco esta grande saudade que sinto de você. Como vai tata, Sônia, Catuaba, Gisele e Cia Ltda? Me envia notícias de todo mundo, e fala pra todos que estou enviando beijos e abraços, tá legal?

Como anda a tua vida? O que tem feito de bom e bonito? Tá tra-

balhando? Estudando? Namorando?
Viajando? Me conta tudo, antes que eu morra de tanta saudade de você!

Sempre lembro das nossas grandes festas, como nos divertíamos, hein? E a Garanheta, vai mesmo sair em todos os blocos como sempre fazes? Quais as atrações do Festival de Inverno?

Gostaria de te escrever bem mais, porém tenho receio que estas polarras não cheguem até você. Mesmo assim, continuarei insistindo até que um dia você dê um sinal de vida.

Nil beijos e saiba que não te esqueço, pois você é uma pessoa muito especial na minha vida e na minha história. Te gosto de mais !!!

Sérgio
me escreve pelo amor de Deus !!!
Amparo: 24/04/2002

Fonte: A professora

P: "Olá, Ana". Como vocês sabem a carta começa por uma saudação. A primeira coisa que tem numa carta é você a saudar para a pessoa que vai receber. "Olá Ana. Dessa

vez torno a te escrever com a velha caneta Bic em um pedaço de papel de pão, pois até agora não obtive retorno de uma grande carta que te enviei. Você a recebeu ou não? Espero que sim, pois estava bastante inspirado e escrevi muito”.

P: Eu recebi, mas não dei resposta nenhuma, porque eu estava deste mesmo jeito que estou agora, sem tempo.

*Aluna 1: Eu não gosto de escrever nem carta para namorado! (Risos). Tenho preguiça!
(Ela continua a leitura da carta)*

“E estou te escrevendo um pequeno bilhete, esperando que você me dê um sinal de vida para diminuir um pouco esta grande saudade que sinto de você. Como vai Tata, Sônia, Catuaba? (...) como vai a sua vida o que tem feito de bom e bonito? Está trabalhando, estudando? (...) Mil beijos pois você é uma pessoa muito especial na minha vida na minha história. Me escreve pelo amor de Deus! Sérgio”

P: Escreveu no final e colocou exclamação! Esta carta foi de Sérgio, um amigo meu. Lembra que eu comentei com vocês, que ele estava doente? E ele estava morando em São Paulo. Nossa amizade é bem longa mesmo e chegou o momento que teve de ser assim por carta. Não tínhamos tanta tecnologia naquele tempo. Para fazer ligação era do telefone de casa e saía muito caro. O coitado ficava lá morrendo porque eu nem uma cartinha num papel de pão escrevia. Depois disso, minha gente eu criei vergonha e escrevi para ele. E a gente pode até presentear os outros por meio de carta. Eu me lembro que eu mandei um poema para ele, acho que alguma coisa de Clarice Lispector. Eu me lembro que eu achei muito bonito o texto e escrevi e mandei de presente junto com a carta. Eu lembro nitidamente disso, pois eu queria saber como presentear alguém através de uma carta. Eu sei que ele gostou muito e escreveu agradecendo. Então, como a gente sabe, viu agora, uma carta é escrita de uma pessoa para outra. Começa com uma saudação, depois o assunto, a mensagem, termina com uma despedida, mil beijos, abraços e a pessoa que está mandando assina o nome. A carta foi para mim, quem escreveu foi Sergio, meu amigo e a mensagem é pedindo notícias, querendo saber se eu recebi a carta anterior. A linguagem é informal, porque é uma carta entre amigos.

Neste primeiro momento da aula, Ana introduziu a leitura e o estudo do gênero carta, levantando as diferentes experiências dos alunos com este meio de comunicação. Os alunos adultos falaram dos tempos que a carta era quase a única possibilidade de comunicação para quem residia em lugares distantes e a emoção de receber de alguém (como da namorada), que não se via a muito tempo. Experiência não vivenciadas pelos alunos mais novos, que falaram preferir usar o celular por ser meio mais rápido.

Em seguida, Ana socializou com os alunos uma carta escrita por um amigo para ela. Ela, antes de ler, ressaltou o contexto em que a carta foi produzida, bem como um aspecto incomum, ter sido escrita no papel de embrulho, para que os alunos compreendessem a mensagem; e passou a

realizar à leitura. Ela finalizou esta atividade, explicando para os alunos sobre estrutura deste gênero, fazendo referência à carta lida.

Salientamos nesta atividade a mediação estabelecida pela professora, ao suscitar o diálogo entre os alunos adultos e os alunos adolescentes/jovens, aproveitando da heterogeneidade etária dos alunos para valorizar as diferentes experiências e enriquecer a troca entre eles. E, ainda, destacamos a aproximação da atividade com o contexto fora da escola, uma vez que Ana optou em trabalhar com um texto autêntico em seu suporte original, que fora escrito dentro de um contexto real, buscando assim representar (ou melhor, rerepresentar) o uso que a carta tem na vida social, em diferentes épocas, e trabalhar a caracterização deste gênero. Tais propósitos remetem ao que Lerner (2002) afirmou que, dentro da escola a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino, porém para que se transforme em objeto de aprendizagem é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa que deve estar relacionada para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza, e não se afaste demasiadamente da prática social que se quer comunicar.

Apresentaremos a continuidade desta aula como o segundo exemplo desta categoria. Abaixo, no Quadro 25, descreveremos a síntese das ações propostas pela professora e depois o detalhamento das mesmas.

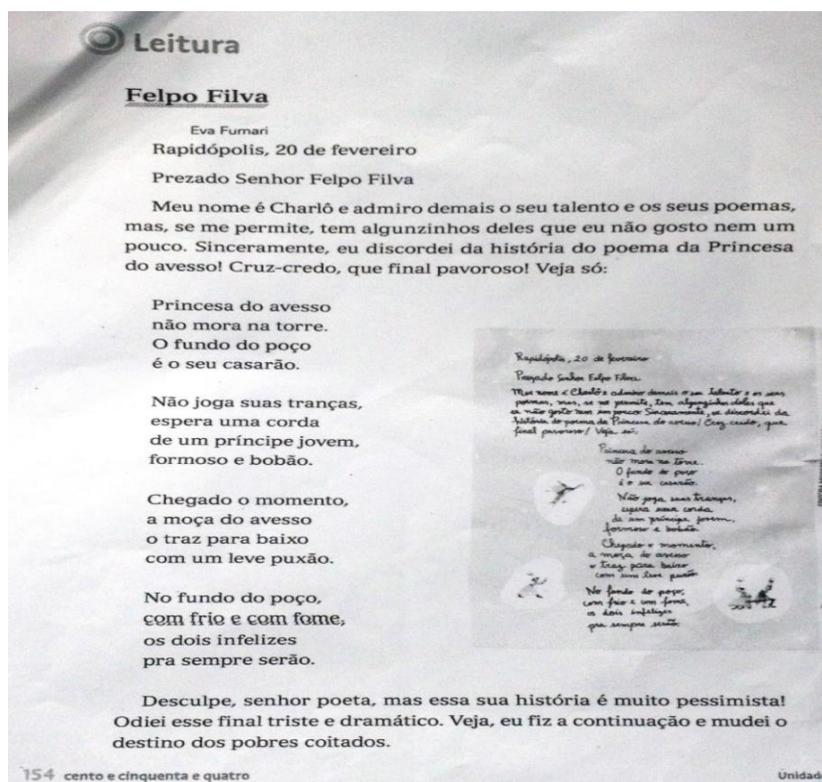
Quadro 25: Ações realizadas no evento de leitura de carta social

Aula 3 (26/05/2015)		
Material escrito	Fonte	Síntese das ações
“ Felpe Silva ” (Carta)	Livro Ápis: Letramento e Alfabetização - 3º ano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura da carta “Felpe Silva” e da biografia da autora. (pp.154-155) 2. Leitura do texto didático sobre função e a estrutura do gênero carta pela professora. (p.161) 4. Comentários sobre a função social e estrutura do gênero carta e sobre as informações apresentadas no envelope. 5. Conversa sobre a comunicação escrita no dia hoje (p.161) 6. Atividade sobre a estrutura do gênero carta (p.157). 7. Atividade de compreensão do texto “Felpe Silva” e correção coletiva. 8. Atividade de preenchimento do envelope coletivamente (p.157).

Depois de ler uma carta e explicar as características do gênero (como já apresentado no exemplo anterior), Ana solicitou aos alunos que realizassem a leitura de uma carta no livro “Ápis: Letramento e Alfabetização”.

*P: Então, vamos continuar, vamos ler aqui no livro da gente uma carta. Felpo Filva, é um coelho, que está recebendo uma carta. Certo? Eu vou ler esta carta. O nome dele é Felpo Filva. Uma pessoa escreveu uma carta para ele. Vejam, que tem data, a saudação, a mensagem, a despedida e assinatura. Eu vou ler esta carta e vocês vão acompanhar no livro. Quem não trouxe o livro junta com quem trouxe.
(Professora procede a leitura em voz alta da carta)*

Figura 16: Texto “Felpo Filva”



Um dia, porém,
a história mudou.
Ninguém sabe como,
nem qual a razão.

Do fundo do poço,
saíram cansados
de tanta tristeza
de tanta prisão.

Pegaram suas tralhas,
suas coisas, seus filhos.
Saíram voando
num baíta avião.

Não foram pra torre.
Não foram pra Lua.
Ficaram na Terra
com seus pés no chão.

Compraram uma casa
numa linda praia.
Viveram pra sempre
de *short* ou calção.

O senhor gostou? Com certeza eles serão mais felizes assim, não?
Espero que o senhor não se ofenda com isso.

Um abraço cordial
Charlô Paspартu

Professor(a): Gênero: carta. Trata-se de uma forma de comunicação que circula em campos de atividades diversas com funções comunicativas diferentes (pedido, agradecimento, informações, notícias familiares, etc.).

Eva Furnari. Felpo Filva. São Paulo: Moderna, 2006.

Sobre a autora

 **Eva Furnari** nasceu na Itália, em 1948. Veio para o Brasil com 2 anos e aqui estudou. Escreve e ilustra seus livros, que já foram publicados em vários países. Ganhou muitos prêmios importantes como ilustradora e como autora de livros infantis.



idade 8

cento e cinquenta e cinco 155

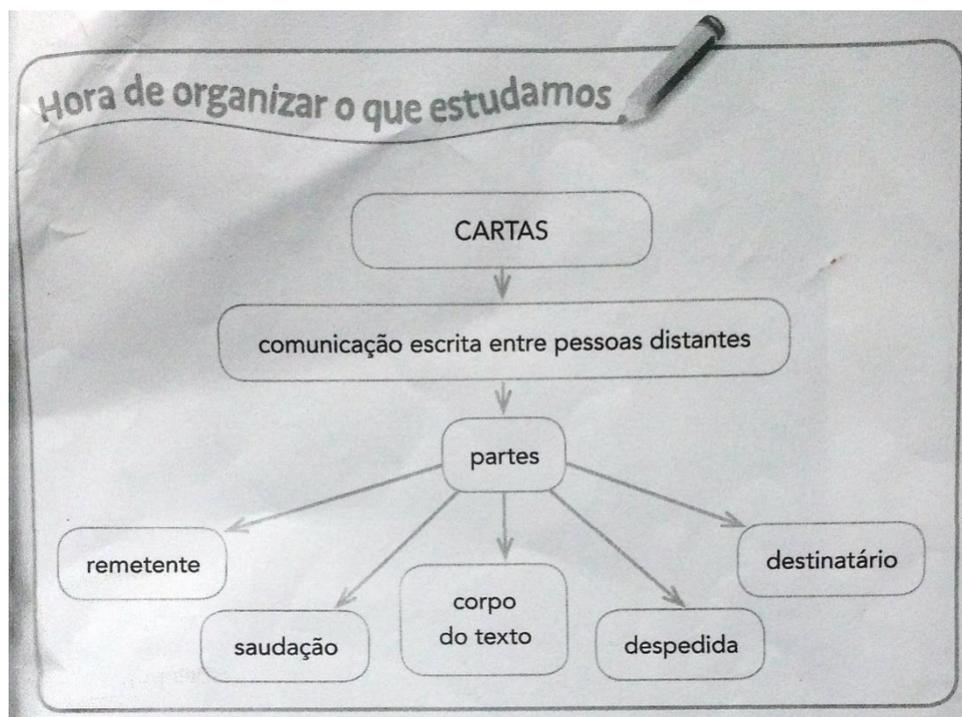
Fonte: Livro *Ápis: Letramento e Alfabetização* - 3º ano

P: Agora, vou ler a biografia da autora. Eva Furnari é muito conhecida e eu gosto muito dos textos dela. Vejam o que diz na biografia. Ela escreveu este texto, que é uma carta para este coelho, Felpo Filva. Ela é italiana, mas vive no Brasil há muitos anos. (Professora e os alunos procedem a leitura em voz alta da biografia)

Em seguida, ela solicitou aos alunos que abrissem o livro na página 161 e realizou a leitura de um texto didático.

P: Vão agora para página 161. Esse texto explica como organizar uma carta. Aquilo que a gente já conversou no começo da aula sobre a carta. Seu A---- recebia carta da namorada, quando ele morava em São Paulo. A carta do meu amigo Sérgio.

Figura 17: Texto didático sobre a estrutura do gênero carta



Fonte: Livro *Ápis: Letramento e Alfabetização - 3º ano*

P: Estão vendo, aí, carta. “Comunicação escrita entre pessoas distantes”. Estão vendo, aí, a explicação do que é carta? Como eu já mostrei, no início da aula quando mostrei a carta de meu amigo. Ele estava onde?

Alunos: São Paulo.

P: E eu em Garanhuns. Vejam no texto, que tem as partes da carta: leiam aí as partes da carta!

Professora e alunos: Remetente

P: É quem mandou a carta. Esta é a carta da minha amiga. Aqui está a assinatura do remetente (Mostrando um envelope). Esta parte que fecha, é a parte de trás, onde escreve o nome do remetente e o endereço da minha amiga, que enviou a carta: o nome da rua, 189, Porto da Madeira, o CEP da rua e a cidade que ela mora. Leiam outra parte da carta.

Alunos: Saudação

P: Aí, tem a saudação. É aquela parte, bem no início da carta que diz...naquela carta de Sergio, do meu amigo, que eu já mostrei, que diz “Oi, Ana. Oi, amiga, como você está?” Esta é a saudação da carta. Depois tem o “Corpo do texto”, que é a mensagem da carta, que eu já li para vocês. Depois a “despedida” e depois o destinatário, que está aqui na parte da frente do envelope. Carta é para mim (A professora lê o destinatário escrito no envelope)

(A professora lê novamente o texto)

Dando continuidade à sequência didática, a professora solicitou aos alunos observarem as imagens do quadro sobre “Comunicação escrita nos dias de hoje”, na página 161.

Figura 18: Atividade sobre a comunicação escrita atual

Conversa em jogo

Professor/a: As páginas de redes sociais (Orkut, Facebook, Myspace, Sonico, hi5, etc.) são transmissoras de scraps, termo traduzido para o português como "recado". Trabalhe com os alunos o uso de abreviações (vc, bj...) e emoticons. Seria interessante evidenciar a rapidez dessa comunicação como ponto positivo e conduzir a conversa para uma reflexão sobre o distanciamento, a demora na economia da linguagem, o uso, muitas vezes, desnecessário e em locais públicos, etc. como pontos negativos.

Comunicação escrita nos dias de hoje

Hoje é possível a comunicação escrita até por celular, etc.

Página de recados de Rita (0)

Recado de Rita Screvo

Recado de José

Conversem sobre as vantagens ou desvantagens do uso dessa forma de comunicação escrita.

Unidade 8

cento e sessenta e um 16

Fonte: Livro Ápis: Letramento e Alfabetização - 3º ano

P: Embaixo, aí, eu queria que vocês olhassem. Tem uma imagem de um...

Alunos: Um celular.

P: ... celular. Nele, tem uma mensagem. Não é? (A professora lê a mensagem) "Já os ingressos para o show de hoje, te vejo lá." Então, uma pessoa mandou esta mensagem para outra. Vejam ao lado, tem também outro tipo de comunicação. Vejam, que tem como se fosse uma tela de computador e tem uma página de recados da Rita. E aí, tem um recadinho de José para Rita. (A professora lê o recado). "Oi, Rita. A gente vai estudar na casa da Camila de tarde. Você pode?" Então já é outra forma de comunicação. Então, por celular, por computador e a que eu mostrei, carta. Certo? Hoje, certamente, a mais usada é o celular. A tecnologia mudou a nossa forma de comunicação.

Aluno 1: Porque o celular é mais rápido e todo mundo tem um. Antes era diferente, só tinha telefone em casa quem podia! A gente que não podia, mandava carta.

Aluna 2: Agora, a gente fala, escreve pelo celular o dia todo, no Face, no zap, no computador também.

P: Até fica demais no celular. Essa turma mais jovem não larga o celular, nem para assistir aula. (Risos). Olhem o meu celular, é dos antigos (risos), só recebe ligação. Olhem o celular de A___, dos mais modernos, tem de tudo!

Aluna 2: Ah, professora, compre um que eu te ensino a mexer. (Risos)

A professora, em seguida, solicitou aos alunos realizarem a atividade sobre a estrutura do gênero estudado proposta no livro didático.

P: Voltem, agora, para página 157 e vamos fazer a atividade sobre a carta de Felpo Filva. (A professora lê a atividade)

Figura 19: Atividade sobre a estrutura do gênero carta

6 Além do remetente e do destinatário, as cartas têm:

Saudação →

Corpo do texto

Despedida →

Assinatura →

Copie no espaço acima a **saudação** e a **despedida** de Charlô.

Fonte: Livro Ápis: Letramento e Alfabetização - 3º ano

P: Além do remetente e do destinatário, as cartas têm: Vejam no quadro. Tem Rapidópolis, 20 fevereiro. Agora, vamos colocar a saudação. Vejam, no texto.

Aluno 1: Prezado Senhor Felpo Filva.

Professora: Corpo do texto (A professora lê a mensagem). Vejam que é aquele mesmo texto, que eu li primeiro. Só que aqui está bem resumido. Agora, vamos colocar a despedida, nesta setinha. Estão vendo? Que despedida ela escreveu na carta?

Aluno 2: Um abraço cordial

P: Tem assinatura embaixo de quem escreveu, Charlô Paspattu.

Ana deu continuidade ao trabalho com o texto, propondo a atividade de interpretação da página 156, do livro didático e depois a correção.

P: Vejam a atividade de interpretação da página 156. Agora, a gente vai fazer a interpretação deste texto. Vamos ver as perguntas. (A professora lê as questões da atividade)

Figura 20: Atividade de compreensão do texto “Felpo Silva”

Interpretação de texto

Atividade escrita

1 Complete:

a) Quem escreveu a carta: _____ *Charlô Paspardu* _____

b) Para quem foi enviada a carta: _____ *Felpo Filva* _____

c) Qual é a data: _____ *20 de fevereiro* _____

d) Qual é a cidade: _____ *Rapidópolis* _____

2 O assunto da carta é um poema de Felpo. Responda:

a) Qual é o poema? _____ *Princesa do avesso* _____

b) Por que Charlô não gostou dele? _____ *O final é triste, dramático.* _____

3 Copie da carta uma frase que indica que Charlô não gostou da história.

Cruz-credo, que final pavoroso! / Odiei esse final triste e dramático. / ... sua história é muito pessimista!

4 Mesmo não tendo gostado da história, a coelha usa um tratamento respeitoso para falar com o autor: **Prezado Senhor**.

Pinte na carta outras formas de tratamento respeitoso.

Possibilidades: Desculpe, senhor / O senhor gostou? / Espero que o senhor não se ofenda...

5 Em cartas, bilhetes, recados, há sempre:

- aquele que escreve — **remetente**
- aquele que recebe — **destinatário**

Complete:

Na carta lida, o remetente é _____ *Charlô* _____ e o destinatário é _____ *Felpo Filva* _____.

156 cento e cinquenta e seis Unidade 8 ←

Fonte: Livro Ápis: Letramento e Alfabetização - 3º ano

P: Como vocês vão responder essa atividade?

Aluno 1: Lendo a carta e as perguntas.

(Os alunos fazem a atividade e a professora orienta os alunos, individualmente).

P: Vamos fazer a correção. Quem escreveu a carta?

Alunos: Charlô Paspardu

P: Vejam que tem o espaço para escrever a resposta. Para quem foi enviada a carta?

Logo no começo da carta.

Aluno 1: Felpo

P: Felpo Filva. Letra “C”, qual é data? A data da carta, que ela foi escrita? Lá em cima.

Aluno 1: 20 de fevereiro

(A professora orienta alguns alunos, mostrando a localização da resposta no texto)

P: Letra “D”, qual é a cidade? É um nome de bem esquisito! Qual é a cidade?

(Os alunos não encontram)

P: Rapidópolis. Por que esse nome Rapidópolis? Olhem a imagem do coelho. Por que este nome?

Aluno 2: Deve ser porque o coelho é veloz e rápido.

P: Isto mesmo. O coelho é conhecido como um animal rápido. Vamos ao segundo quesito. O assunto da carta é um poema de Felpo. Responda. Qual é o poema? Qual o título?

Alunos: Princesa do avesso

P: Por que Chalô não gostou dele?

Aluno 2: Porque o poema era triste

Aluno 1: Dramático.

P: E o que mais?

Aluna 5: Pessimista!

P: Copie da carta uma frase que indica que Charlô não gostou da história.

(Os alunos não respondem, demonstrando dificuldade de localizar a resposta da questão).

P: Vou ler carta e prestem atenção!

Aluno 1: Cruz-credo, que final pavoroso.

P: Isso! E o que mais?

Aluno 2: Odiei esse final triste e dramático.

(A professora escreve no quadro)

P: Na realidade, os finais são sempre felizes?

Alunos: Não

P: Eu vi no Fantástico, um quadro chamado “Álbum de fotografia” ou “Álbum de casamento”, no qual o fotógrafo ia visitar os casais, depois de dez, vinte anos, que ele fotografou o casamento, para ver como os noivos estão. Se continuam juntos ou se separaram... (Não audível)

Aluna 3: Hoje, tem muita gente com história de vida triste, professora! Pais que perderam filhos, filhos que matam pais, maridos que matam a ex-mulher e os filhos. É só ver os jornais, que só mostram essas histórias tristes.

P: Infelizmente, é verdade!

Aluna 3: Eu nem gosto de ver esses jornais.

(A professora lê o quarto quesito)

P: Vamos ver na carta como Charlô fala com autor, que tratamento ela dá ao autor. Como ela chama por ele?

(A professora auxilia os alunos, ajudando-os a identificar a resposta da questão no texto)

Alunos 1: Desculpe, senhor, poeta! O senhor gostou?

P: Alguém achou outra expressão respeitosa?

Aluna 4: Espero que não se ofenda!

P: Por que ela trata ele assim de forma respeitosa? O que vocês acham?

Aluno 1: Porque ela diz que admira ...

P: Admira...

Aluna 3: Os poemas do poeta.

P: Admira o trabalho de Felpo Filva. Ela mudou o final do poema. E ela, na carta, pergunta ao autor se ele gostou. Vocês acham que Felpo gostou ou não dos novos versos que Chalô fez?

Aluna 4: Eu acho que gostou mais!

Aluno 1: Gostou, porque eles terminam felizes.

P: Como eles terminam nos versos de Felpo Filva e depois nos versos de Chalô?

Aluno 1: Na primeira, termina infeliz.

P: Onde?

Aluno 1: No fundo do poço com fome e frio.

Aluna 4: Coitados! Eu não gostei

P: E na outra versão?

Aluna 3: Felizes na praia!

P: Muito melhor. (Risos)

(A professora copia a resposta no quadro e procedeu à leitura do 5º e 6º quesitos, que abordam a identificação do remetente e do destinatário)

Dando continuidade à aula, a professora distribuiu envelopes para os alunos e os orientou no preenchimento do envelope, conforme a atividade proposta no livro, página 157.

Figura 21: Atividade sobre preenchimento de envelope

7 Se Charlô fosse enviar a carta, deveria preencher o envelope.
Vamos ajudá-la. Professor/a: Estimule os alunos a imaginar os nomes de ruas, endereços e números, por se tratar de ficção.

Nome → Felpe Filva

Endereço → Rua livre
livre n.º livre
 Cidade livre

Número do código postal → CEP livre

destinatário

cento e cinquenta e sete

Unidade 8

Fonte: Livro *Ápis: Letramento e Alfabetização - 3º ano*

Como podemos observar nos fragmentos apresentados, a professora trabalhou uma sequência didática do livro, porém selecionou apenas as atividades que ela considerou apropriadas aos alunos, bem como as executou em conformidade com seus objetivos do momento.

Verificamos nos recortes da aula que Ana deu continuidade ao trabalho com gênero carta ao proceder a leitura compartilhada e dialogada de um texto didático e à realização de uma atividade que explorava algumas características do gênero lido com o objetivo de sistematizar os conhecimentos já explorados na leitura da carta pessoal (atividade anterior). Dando sequência ao trabalho, Ana realizou a leitura de um quadro que apresentava os atuais meios de comunicação escrita e a partir dele explorou, por meio de uma conversa com os

alunos, a função social da carta na atualidade relacionando ao uso do celular e do e-mail. Alguns alunos participaram fazendo breves comentários e os outros acompanharam a leitura e ouviram a conversa, demonstrando interesse no assunto.

Em relação ao trabalho com compreensão leitora, Ana propôs também a atividade do livro sobre a carta para Felpo Filva. Durante a correção da mesma, ela explorou oralmente as questões do livro, que eram predominantemente de localização de informação, mas oportunizando que os alunos extrapolassem a compreensão mais superficial, ela explorou algumas outras estratégias que exigiram uma elaboração de pensamento mais complexa, envolvendo: inferência (Por que esse nome Rapidópolis?), levantamento de hipóteses (Por que ela o trata de forma respeitosa? Vocês acham que Felpo gostou ou não dos novos versos que Chalô fez?), questão subjetiva (Na realidade, os finais são sempre felizes?).

Quando entrevistada, Ana relatou sobre sua concepção de leitura, estando a mesma relacionada às discussões teóricas atuais que dialogam com a concepção de língua enquanto processo de interação (BAKHTIN, 2003). Ela afirmou:

“Ler não é só decodificar, como a gente aprendeu na nossa escola, é compreender o que está lendo. Entender o que está escrito e o que está subentendido. Exige pensar, elaborar. É como eu te falei, no início do ano, a primeira pergunta que eu fiz para eles (os alunos) na sala de aula e eles foram unânimes: ler! (...) Então, eles queriam ter a compreensão do que liam”.

Em suas aulas, Ana propôs a leitura e estudo de vários gêneros, como: poema, tirinha, bilhete, fábula, notícia, texto informativo, receita, cartão postal, música, tabloide, dentre outros. Na entrevista, a professora afirmou que trabalhava todos os gêneros que considerava interessante para seus alunos e que um dos seus objetivos era mostrar para eles que a leitura era diversificada, envolvia um leque de diferentes opções e que o leitor escolhia de acordo com sua necessidade ou seu gosto.

- Evento de letramento da Aula 4

Apresentaremos o segundo exemplo desta categoria, desse modo descreveremos, no Quadro 26, as ações desenvolvidas no trabalho do poema “Procura-se” de Roseana Murray.

Quadro 26: Ações realizadas no evento de leitura de poema

Aula 04 (09/06/2015)		
Material escrito	Fonte	Síntese das ações
Poema: Procura-se (Roseana Murray)	Internet	1. Cópia do poema 2. Leitura do texto pela professora 3. Exploração de estratégias de leitura (oral) 4. Apresentação de algumas características do gênero poema.

Ao chegar na sala de aula, a professora cumprimentou os alunos presentes, fez a oração do “Pai Nosso” e, em seguida, solicitou que os alunos copiassem o texto que ela iria escrever no quadro.

<p>PROCURA-SE Roseana Murray Procura-se algum lugar no planeta Onde a vida seja sempre uma festa Onde o homem não mate Nem bicho, nem homem E deixe em paz As árvores da floresta</p>
--

Após a cópia do texto pelos alunos, a professora comentou sobre a aula do dia anterior e realizou a leitura do texto

Professora: Lembrem que, ontem, nós falamos sobre preservação de meio ambiente, de consciência ecológica, sobre a necessidade de preservação das matas, das florestas, da fauna, da flora. Este texto está relacionado com isso que nós trabalhamos, ontem. Esse texto é um poema bem pequenininho, que diz assim...

(A professora faz a leitura do texto)

P: Agora, vamos ler todos!

(Alunos e professora leem novamente o texto).

Em seguida, a professora passou a trabalhar a compreensão do texto, lançando algumas questões orais para turma.

P: Por que a autora usa este título "Procura-se"? O que vocês acham?

Aluno 1: Está procurando um lugar no planeta...

P: Isso. Ai, ela faz como um anúncio. Quando a gente faz uma placa de uma casa que a gente quer se desfazer dela, o que a gente bota no anúncio ou numa placa?

Alunos: Vende-se.

P: Vende-se uma casa. Se for um carro?

Aluno 2: Vende-se um carro.

P: Se não, num classificado de um jornal, quando você quer encontrar alguma coisa, quer comprar uma casa, como se coloca no jornal?

Aluno 2: Procura-se uma casa!

P: Procura-se uma casa e se descreve as características da casa. Ou procura-se um carro, descreve a cor, a marca, modelo, o ano do carro. Ela usou esse mesmo tipo de escrita, aí, ela vai colocar lá no título do texto "Procura-se". Ela está procurando um lugar, que talvez nem exista. Como é esse lugar?

Alunos: A vida é uma festa, os homens não matem o outro.

P: Como está o lugar que a gente vive? Como está o nosso planeta, nosso mundo?

Aluno 1: Destruído!

P: E quem está destruindo este mundo?

Aluno 2: O próprio homem!

P: E o que acontece no nosso mundo que está sendo destruído?

Aluno 3: Desmatamento

Aluno 2: Assassinato

Aluna 4: Poluição, sujeira nos rios, nas ruas...

Aluno 1: Roubo, corrupção.

(Um aluno comenta sobre uma notícia apresentada no Fantástico)

P: E qual é o nome do nosso planeta?

Alunos: Terra

P: E no nosso planeta, a vida é sempre uma festa?

Alunos: Não!

Aluna 2: É uma dureza viver neste mundo, tem de ter cuidado com a vida, se não morre rapidinho.

P: A gente pode tentar sempre fazer o melhor, mas... É um lugar onde não existe assassinato?

Alunos: Não!

P: Dá até desgosto de assistir repórter. Se você assistir o NE TV de meio dia, das dez reportagens que tiver, oito ou sete é só assassinato, morte no trânsito.

Aluno 1: Violência, só violência. A gente fica é com medo de sair de casa.

P: "Onde não se matem bicho". Também não existe isto em nosso planeta?

Aluno: Se mata e muito bichos!

P: Se mata pra quê?

Aluno 1: Pra alimento

P: Mas, só para alimento?

Aluna 5: E por maldade! Pra ganhar dinheiro, também!

P: Outro dia também no Fantástico eu vi uma reportagem (...) do guarda florestal que atirou ...

Aluno 6: O guarda... (O aluno conta a notícia)

P: E aí, vejam, "E que deixem em paz as árvores nas florestas". É isso que a gente viu?

Ontem, a gente estudou a história de quem?

Alunos: Chico Mendes

P: E ele morreu por quê?

Aluno 1: Porque estava defendendo a natureza. O homem está destruindo as florestas, desmatando, queimando. E isto influencia no aquecimento global, a mudança de clima. Professora: Isso mesmo, como a gente tem visto! A escassez de chuva. Garanhuns, mesmo, está muito quente.

Aluna 2: E como! Antigamente, fazia muito mais frio. Em julho, dava oito graus. Vê o calor que está hoje!

P: E a autora, termina como? Ela diz: “Onde o homem não mate homem”. Então, realmente este título tem muito a ver. É bem coerente. “Procura-se”. E vocês acham que ela vai achar um lugar assim? (A professora lê novamente o texto).

Alunos: Não!

Aluna 5: Muito difícil, o mundo está muito ruim. Todo canto é violência. Aqui mesmo, em Garanhuns, nem era tanta violência, mas agora está!

P: Talvez, gente, num lugar muito distante, que não tenha muita gente, que não tenha tanto convívio, talvez a gente ainda encontre um lugar que se aproxime deste que a autora está procurando. Mas, não é a nossa realidade, infelizmente. Este texto é para a gente refletir sobre tudo o que a gente vem comentando sobre a responsabilidade do homem sobre o meio ambiente, a natureza, a fauna, a flora.

Finalizando o trabalho com o texto, a professora fez um pequeno comentário sobre as características do gênero

P: Como nós estávamos falando, esse texto lembra um anúncio. Mas, não é! Vou ler novamente o texto, ele é curtinho, e vocês prestem atenção à linguagem que a autora usa no texto. (A professora lê novamente o texto). O que vocês acham da linguagem, das palavras que ela escreveu o texto?

Aluna 5: Bonitas!

Aluno 1: Parece um poema!

P: Este texto é um poema. Cada linha dessa é um verso. Ele é curtinho, mas nos fala muita coisa com uma linguagem poética. Essa autora é conhecida e nós já lemos outros poemas dela aqui. Eu gosto muito (...).

Das ações descritas, queremos destacar que a professora explorou, principalmente, o conhecimento de mundo dos alunos para construir o sentido do texto. Inicialmente, ela levantou questões envolvendo o título do texto (“Procura-se”), levando os alunos a buscarem referência nos anúncios de compra e venda de imóveis e carros de jornais e nas placas de “vende-se” colocadas nas frentes de casas, bastante familiares aos mesmos, visando que os alunos “captassem” a intenção da autora ao colocar tal título.

Em seguida, dando sequência ao trabalho de compreensão do poema, ela lançou várias questões que envolviam a comparação entre o lugar descrito no poema e a realidade do nosso planeta, objetivando que os alunos construíssem o sentido do texto a partir de sua própria visão de mundo e do conhecimento adquirido nas aulas anteriores sobre preservação ambiental

(conteúdo que estava sendo trabalhado na disciplina de Ciências). Ana trabalhou estratégias envolvendo levantamento de hipótese, localização de informação, inferência, mas, principalmente, o conhecimento prévio do aluno.

Ao discutir o texto, a professora possibilitou a efetiva participação da turma, que expressou sua opinião, relatou situações relacionadas ao texto. Nesses momentos pudemos perceber que Ana buscava levar os alunos a refletir, a “descobrir” que a leitura não se constituía apenas como códigos a serem decifrados, mas como objeto de conhecimento a ser construído, requer do leitor o engajamento de vários conhecimentos (KLEIMAN, 1999; KOCH, 2002; SOLÉ, 2008)

Finalizando o trabalho com o texto, Ana fez alusão a algumas características do gênero: sua linguagem poética, sua organização em versos.

De forma geral, podemos verificar a partir dos exemplos apresentados, que a professora priorizava alguns aspectos em sua prática, que consideramos importantes para que o trabalho realizado com a leitura assumisse um perspectiva interacionista, a saber: um trabalho com textos autênticos do interesse e apropriados aos alunos, envolvendo um leque de gêneros, em sua maioria, familiares aos mesmos; um trabalho focando as características e função social de cada gênero estudado e, principalmente, um trabalho embasado na leitura enquanto uma construção de sentido e o texto considerado o “lugar de interação” entre o autor e o leitor (KOCH, 2002, p.17),

Neste sentido, podemos afirmar que os objetivos de Ana para o ensino da leitura dialogam com o pensamento de vários teóricos (LERNER, 2002; ORLANDI, 2001) que afirmam que se faz necessário vivenciar/praticar a leitura como interação/interlocução na própria sala de aula e assim oportunizar aos alunos a experienciar em suas várias possibilidades. Além disso, podemos afirmar que as atividades de leitura que Ana desenvolvia com seus alunos estavam diretamente articulados com o seu objetivo “maior” que era o de seus alunos se tornarem leitores autônomos, independentes, capazes de usar a leitura em diversas situações fora da escola, por ser esta a expectativa da grande maioria de seus alunos.

Dessa forma, podemos perceber uma certa relação entre a proposta de ensino da leitura realizada pela professora e o modelo ideológico de letramento idealizado por Street (1984), uma vez que há uma preocupação da docente em

propor leituras de textos de diferentes gêneros e que sejam do interesse dos seus alunos jovens e adultos, ainda que alguns deles sejam retirados de livros didáticos voltados para crianças. Além disso, há uma preocupação também em explorar os conhecimentos e experiências dos alunos tanto no que se refere ao gênero lido, como ao conteúdo do texto.

Ler para ensinar/aprender um conteúdo

Ao realizar o evento que tinha como objetivo ensinar um conteúdo novo aos seus alunos, a professora iniciava propondo a leitura de um ou mais textos didáticos e, enquanto lia, destacava alguns trechos do texto e os explicava aos alunos. Em seguida, realizava uma atividade coletivamente ou propunha uma atividade para os alunos realizarem individualmente, seguida da correção coletiva da mesma. Apresentaremos no Quadro 27 os textos lidos e os conteúdos ensinados nas oito aulas em que este evento foi realizado.

Quadro 27: Textos trabalhados nas oito aulas em que foi proposto o evento “Ler para ensinar/aprender um conteúdo”

Aula	Texto lido *	Fonte	Conteúdo ensinado
Aula 1	“Algumas ideias da multiplicação” (texto didático)	EJA Moderna (vol. 1), p.136	Multiplicação
	Adição e subtração” (Texto didático)	EJA Moderna (Vol. 1), p. 188 e 189	Adição e subtração
Aula 4	“Gênero do substantivo” (Texto didático)	Elaborado pela professora	Gênero do substantivo
	“Variedade linguística: o formal e o informal” (Texto didático)	Ápis: Letramento e Alfabetização (3º ano), p.162	Variedade linguística
Aula 6	“Variedade Linguística” (Texto didático)	Ápis: Alfabetização e letramento (3º ano), p.164	Variedade linguística
Aula 9	“A exploração dos recursos naturais” (Texto didático) “A destruição da Mata Atlântica” (Texto didático) “Fundação SOS Mata Atlântica” (Texto informativo) “Desenvolvimento sustentável” (Texto Didático)	EJA Moderna (vol.2), p. 354; p. 355 e 358	Preservação Ambiental

Aula 12	“Números na forma de frações” (Texto didático)	EJA Moderna (vol. 2), p.226	Números fracionários
	“Leitura e escrita” (Texto didático) “Situações com frações” (Texto didático)	EJA Moderna (vol. 2), pp.227 e 228	Números fracionários
Aula 13	“Décimos, centésimos e milésimo”	EJA Moderna (vol. 2), p.231.	Números fracionários
Aula 14	“Os ecossistemas” (Texto didático) População e comunidade (Texto didático) “ A dieta dos animais” (Texto didático)	EJA Moderna (vol. 2) pp. 368, 371, 372.	Ecossistemas.
Aula 15	“Separação de sílabas” (Texto Didático) “Classificação das palavras quanto ao número de sílabas”. (Texto Didático)	EJA Moderna (vol. 3), p-p. 130 e 131.	Separação silábica e classificação das palavras quanto ao número de sílabas.

No Quadro 27, verificamos que a professora realizou este tipo de evento para ensino dos conteúdos das disciplinas de Matemática (5 vezes), Língua Portuguesa (4 vezes), especificamente trabalhando conteúdos do eixo de análise linguística e Ciências da Natureza (2 vezes). Em todas as aulas propostas, foi lido um ou mais textos, em sua maioria, dos livros da coleção EJA Moderna. Isto mostrou que estes manuais se constituíam uma “ferramenta” importante para a fabricação da prática da professora, especialmente neste tipo de evento.

Passaremos, agora, a descrever e analisar dois exemplos relacionados a esse evento.

- Evento de letramento da Aula 1

Inicialmente, vejamos o Quadro 28, no qual sintetizamos as ações realizadas pela professora na aula 1 no ensino de um conteúdo da Matemática, depois passaremos a descrições detalhadas das ações.

Quadro 28: Ações realizadas no evento de leitura de texto didático/Matemática
Aula 1 (13/05/2015)

Material escrito	Fonte	Síntese das ações
Texto didático; “Algumas ideias da multiplicação”	EJA Moderna (Vol. 1)	1. Leitura compartilhada do texto (p.136) 2. Explicação do assunto do texto pela professora. 3. Leitura e resolução compartilhada dos problemas pelos alunos e pela professora. (p.137)

Após conversar com os alunos sobre a abolição da escravatura e a situação atual do negro no Brasil, a professora deu continuidade à aula, solicitando aos alunos que abrissem o livro “EJA Moderna” para estudar sobre as ideias da multiplicação. À proporção que ela lia trechos do texto, fazia comentários, dava explicações sobre os conteúdos e lançava questões provocando a participação dos alunos e mantendo a atenção deles.

Professora: Agora, abram seus livros da EJA, na página 136, vamos estudar sobre as ideias da multiplicação.

(A professora orienta alguns alunos na localização da página e inicia a leitura do texto.)

Figura 22: Texto didático de Matemática

Algumas ideias da multiplicação
Esse problema trabalha a ideia de adição de parcelas iguais.
Uma bibliotecária recebeu 5 caixas de livros para serem organizados na biblioteca. Se em cada caixa há 20 livros, quantos livros a bibliotecária deverá organizar?
Para determinar a quantidade de livros, podemos fazer uma adição ou uma multiplicação:
Adição: $20 + 20 + 20 + 20 + 20 = 100$
Multiplicação: $5 \times 20 = 100$
Quantidade de caixas ↑ Quantidade de livros em cada caixa
Este problema trabalha a ideia de disposição retangular.
Para organizar parte desses livros, a bibliotecária dispõe de 2 estantes com 4 prateleiras. Em cada prateleira, ela irá colocar 10 livros. Quantos livros serão guardados em cada estante?
Sem contar os livros um a um, podemos determinar quantos serão guardados em cada estante, fazendo uma multiplicação:
 $4 \times 10 = 40$
Quantidade de prateleiras ↑ Quantidade de livros em cada prateleira
Há 10 livros em cada prateleira.
Há 4 prateleiras.
ATIVIDADES
1 Uma costureira trabalha pregando os punhos em camisas. Ela consegue terminar 30 camisas em um dia. Quantos punhos de camisa ela prega por dia?
Resolva esse problema completando a multiplicação:
 $2 \times 30 = 60$
UNIDADE 3 • 136 CENTO E TRINTA E SEIS

Fonte: Coleção EJA Moderna – Vol. 1

P: “Algumas ideias da multiplicação. Uma bibliotecária recebeu 5 caixas de livros para serem organizados na biblioteca”. Estão vendo aí o desenho de uma estante? E os livros nas prateleiras?

Alunos. Sim!

(A professora continua a leitura)

P: “Se em cada caixa há 20 livros, quantos livros a bibliotecária deverá organizar?” Para resolver este problema a gente pode fazer que operação?

Aluno 1: Somar

P: Pode ser uma adição. Somar o que?

Aluno 1. Somar os livros que chegaram em cada caixa. Cinco caixas.

P. Entendi. Vamos ver o que diz no livro, agora! (Continua a leitura) “Para determinar a quantidade de livros, podemos fazer uma adição ou uma multiplicação”. Vejam, primeiro, que a gente vai encontrar, aí, como? Vinte, mais vinte...

Alunos: mais vinte, mais vinte...

Aluno 2: cinco vezes vinte

P: Primeiro, a gente vai somando, vinte mais... Como A---, falou! Muito bem! (Risos)

Alunos: vinte, mais vinte, mais vinte, mais vinte

P: Que é igual a....?

Alunos: Cem!

P: E... embaixo tem a multiplicação. Quantas vezes nós colocamos o número vinte?

Aluno 1: Cinco!

P: Então, vejam aí! Vai se colocar cinco vezes vinte que é igual a cem. Esse resultado, a gente encontra tanto no caminho da adição, como no caminho da multiplicação. (A professora continua a leitura). “Para organizar partes destes livros, a bibliotecária dispõe de duas estantes com quatro prateleiras. Em cada prateleira, ela irá colocar 10 livros”.
Estão vendo aí?

Aluno1: Estamos.

P: Tem dez livros em cada prateleira. Estão vendo aí? (Continua a leitura) “Quantos livros serão guardados em cada prateleira? Sem contar os livros um a um, podemos determinar quantos serão guardados em cada estante fazendo uma multiplicação”.
Vejam, em cada parte da estante tem quantos livros?

Alunos: Dez!!

P: Tem quantas partes esta estante?

Aluno1: Quatro! Quatro vezes...

Alunos: ... dez

P: É igual a ...?

Alunos: Quarenta

P: Quatro, a quantidade de prateleiras, vezes dez, a quantidade de livros nas prateleiras, é igual a quarenta livros. OK?

Alunos: OK!

Terminada a leitura compartilhada do texto, imediatamente Ana iniciou a atividade proposta no livro, lendo, explicando e a realizando coletivamente.

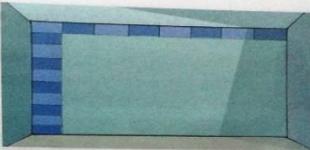
Professora: Vamos, agora, para a atividade embaixo. (A professora iniciou a leitura do enunciado do primeiro problema).

Figura 23: Atividade de resolução de problemas

2 Um pedreiro irá colocar azulejos em uma parede. Ele já começou o seu trabalho.

Quantos azulejos serão necessários para cobrir toda essa parede?

$10 \times 8 = 80$ 80 azulejos.



3 Um médico receitou que um paciente tomasse 1 comprimido a cada 12 horas, por 10 dias.

a) Quantos comprimidos esse paciente deverá tomar nesses 10 dias?

$2 \times 10 = 20$ (20 comprimidos)

b) Em cada caixa desse remédio há 12 comprimidos. Quantas dessas caixas esse paciente irá usar?

2 caixas.



▲ Em 2011, o governo federal lançou uma campanha que distribuiu gratuitamente remédios para hipertensão e diabetes.

4 No gráfico abaixo, temos a quantidade de carros vendidos nos últimos 3 meses em uma concessionária.

a) Se no mês de abril a concessionária vendeu o triplo de carros vendidos em fevereiro, quantos carros foram vendidos em abril?

30 carros.



b) Podemos dizer que a quantidade de carros vendidos em abril é igual à quantidade de carros vendidos nos meses de fevereiro e março juntos? Justifique.

Sim, pois o total de carros vendidos nesses dois meses foi de 30 carros.

Se os alunos sentirem dificuldades na resolução da atividade 4, auxiliá-los na leitura e interpretação do gráfico.

CENTO E TRINTA E SETE 137

Fonte: Coleção EJA Moderna – Vol. 1

P: Uma costureira trabalha pregando os punhos em camisas. Ela consegue terminar 30 camisas em um dia. Quantos punhos de camisa ela prega por dia?”. Agora, vamos todos ler novamente.

Professora e alunos. “Uma costureira trabalha pregando os punhos em camisas”.

P: O que é punho?

Aluno 1: É essa parte aqui (mostrando os punhos da sua camisa)

P: Certo Essa parte no final da manga, é o punho.

(Professora e alunos continuam a leitura do problema até o final)

P: Só que cada camisa tem quantos punhos?

Alunos: Dois.

P: Ela consegue terminar 30 camisas em um dia. Então, quantos punhos de camisa ela prega por dia? Resolvam este problema completando essa multiplicação no livro. (Passados alguns minutos). E, aí, como vai ficar a multiplicação?

Aluno 1: Vai ficar...é...

P: Quantos punhos por cada camisa?

Alunos: Dois

P: Quantas camisas ela faz por dia?

Alunos: Trinta...

P: Duas vezes...

Alunos: ... trinta.

P: Coloquem, aí: dois vezes trinta (escrevendo no quadro).

Aluno 2: Duas vezes trinta, sessenta!

P: Completem na página 136. Vamos para a página 137. Vamos lá! (A professora inicia a leitura do segundo problema). “Um pedreiro irá colocar azulejos em uma parede. Ele

já começou seu trabalho”. Vejam, aí, que já tem azulejos colocados na parede. Que cor estranha desses azulejos!

Aluno 1: E feia! (Risos)

P: Também achei (Risos). (A professora continua a leitura). “Quantos azulejos serão necessários para cobrir toda essa parede?” Primeiro, vamos ver quantos azulejos tem na horizontal.

Alunos: Oito.

P: Oito! OK! E na vertical?

Aluno 1: Dez

Aluno 2: Nove.

P: É nove ou dez? Contem de novo. Na horizontal tem oito garantido. E na vertical?

Aluno 1: Dez!

P: Dez! Então...oito

Aluno 1: ... Vezes 10

Alunos: Oitenta

Aluno 2: Oitenta azulejos

P: Vamos para o terceiro. A resposta do segundo é oitenta azulejos. (A professora escreve a resposta no quadro e os alunos copiam). Vamos ao terceiro. Quem lê o terceiro?

Aluna 3: “Um médico receitou que um paciente tomasse um comprimido a cada 12 horas, por 10 dias. A. Quantos comprimidos esse paciente deverá tomar nesses 10 dias?”

P: Quantos comprimidos o paciente deverá tomar durante 10 dias? Ele vai tomar de 12 em 12 horas. Quantos comprimidos em dez dias?

Aluno 1: Vinte comprimidos.

P: Doze mais doze dá...

Aluno 1: Vinte e quatro.

P: Porque ela vai tomar duas vezes no dia. Então, quantos comprimidos ela vai tomar ao dia?

Aluno 2: Dois comprimidos?

P: Dois! Então, dois vezes(...). Quantos dias o médico disse que ele tem de tomar esse comprimido?

Alunos: Dez.

P: Dez. A pergunta é: quantos comprimidos o paciente tem de tomar em 10 dias?

Aluno 1: Vinte comprimidos

P: Vinte. (A professora escreve no quadro: $2 \times 10 = 20$). A letra “b” do terceiro. (A professora continua a leitura). “Em cada caixa desse remédio há 12 comprimidos. Quantas dessas caixas esse paciente irá usar?”. Vejam, quantos comprimidos ele tem de tomar?

Alunos: Vinte.

P: Se uma caixa tem doze comprimidos, uma caixa vai dar para ele tomar? Tem de compra quantas?

Aluno 1: Duas caixas

P: Vai sobrar?

Aluno 1: Vai sobrar quatro comprimidos.

P: Vai perder! (A professora escreve no quadro: 2 caixas). Vamos para o quarto. (A professora faz a leitura do quarto problema). “No gráfico abaixo, temos a quantidade de carros vendidos nos últimos três meses em uma concessionária”. O gráfico é este verdinho. Vejam, qual foi o primeiro mês que tem aí?

Alunos: Janeiro...

P: Depois?

Alunos: Fevereiro.

P: Depois?

Alunos: Março.

P: Qual o mês que vendeu mais?

Alunos: Março.

P: E o que vendeu menos?

Alunos: Fevereiro.

P: A pergunta A. (A professora lê a pergunta) “Se no mês de abril a concessionária vendeu o triplo de carros vendidos em fevereiro, quantos carros foram vendidos em abril? ”. Vejam, no gráfico quantos carros foram vendidos em fevereiro.

Alunos: Dez!

P: Em abril, venderam o triplo. O triplo é o quê?

Aluno 1: Três vezes.

P: Então fica: três vezes dez, que dá quanto?

Alunos: Trinta.

P: Trinta carros. Agora, letra b. (A professora lê a pergunta). “Podemos dizer que a quantidade de carros vendidos em abril é igual à quantidade de carros vendidos nos meses de fevereiro e março juntos?” Quantos carros foram vendidos em fevereiro?

Alunos: Dez

P: Quantos carros foram vendidos em março?

Alunos: Vinte.

P: Juntando os carros de fevereiro e março dá quanto?

Alunos: Trinta!

P: “Podemos dizer que a quantidade de carros vendidos em abril é igual à quantidade de carros vendidos nos meses de fevereiro e março juntos? ”.

Aluno 1: Sim!

P: Por que? (Silêncio). E aí, por que?

Aluno 2: Porque o total é igual.

P: Certo! Porque o total de carros vendidos nos dois meses igual ao de abril, 30 carros. (Os alunos copiam as respostas e tiram dúvidas com a professora, individualmente, até a hora do intervalo.)

Nos fragmentos descritos da aula de Matemática, podemos verificar que à proporção que a professora realizava a leitura, lançava questões sobre as situações-problemas apresentadas no texto, visando a compreensão dos enunciados, bem como buscava que os alunos socializassem suas estratégias pessoais de resolução dos problemas, oportunizando o diálogo entre conhecimento advindo da prática social e o conhecimento escolar.

Na realização compartilhada da atividade, novamente Ana contemplou a compreensão dos enunciados por meio de identificação dos dados numéricos e das informações implícitas que possibilitavam a elaboração da resolução das situações-problemas propostas.

Sabemos que nesta atividade, a professora tinha como objetivo principal o ensino da multiplicação e que a leitura se constituía o “meio” para tal e não o

objeto de ensino. Porém, como nos afirmou Ana, o seu trabalho com a leitura não acontecia apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas envolvia todas as áreas do conhecimento, uma vez que os conteúdos destas eram abordados a partir do trabalho com a leitura, inclusive os da Matemática, como apresentado. Durante a entrevista, ela fez o seguinte esclarecimento neste sentido.

“Eu trabalho leitura envolvendo todas as matérias, não só a Língua Portuguesa, porque seria poucas horas de aulas para as necessidades de meus alunos. Sem a leitura eles não conseguiam avançar em nenhuma outra matéria, então, eu tive que dar essa ênfase na leitura(...). Sempre que trabalho um conteúdo, leio um ou mais textos sobre o assunto ou que esteja relacionado, que tragam informações complementares. A leitura sempre está presente em minhas aulas, pois sei que é isto que meus alunos esperam.

Foi possível observar esta mesma ação de Ana no trabalho, por exemplo, dos conteúdos de Ciências da Natureza (aulas 9 e 14) em que propôs a leitura de vários textos do livro “EJA Moderna” relacionados aos temas preservação ambiental e ecossistema. Durante a leitura realizada pela professora ou compartilhada, ela destacava os conceitos científicos apresentados buscando aproximá-los ao que é experienciado pelos alunos na vida real; e buscava estabelecer um diálogo entre os textos lidos e os trabalhados em outras aulas, trazendo à tona as discussões suscitadas a partir do trabalho com os gêneros (tirinha, notícia, entrevistas, etc.) por meio de questionamentos à turma. Essa rede de informações estabelecida pela professora possibilitava ao aluno conceber, entre outras coisas, que a leitura se estabelece no diálogo entre vários conhecimentos, independentes das disciplinas; e entre as diferentes visões e opiniões sobre uma mesma situação. Nessa perspectiva, o leitor não se constitui apenas em um receptor de conhecimento ou decodificador de uma mensagem, mas um (re)criador de significado neste processo dinâmico e mutável, que é a leitura (ALMEIDA, 2013).

Vejam, agora, o segundo exemplo desta categoria. O Quadro 29 apresenta a síntese das ações realizadas pela professora ao trabalhar o conteúdo variedade linguística, na aula 4.

Quadro 29: Ações realizadas no evento de leitura de texto didático/Língua Portuguesa

Aula 4 (09/06/2015)		
Material escrito	Fonte	Síntese das ações
Texto didático: Variedade linguística: formal e informal	Livro Ápis: Letramento e Alfabetização – 3º ano.	1. Conversa com os alunos sobre as gírias conhecidas pelos alunos. 2. Leitura de texto sobre “Variedade linguística: o formal e o informal” (p. 162) 3. Conversa sobre uso das gírias em determinados grupos e contextos. 4. Atividade sobre análise linguística (pp.162-163): pontuação e linguagem formal e informal 5. Correção coletiva da atividade.

Depois de realizar a leitura e estudo sobre as características e a função social do gênero bilhete com sua turma, a professora deu continuidade à aula, trabalhando o eixo da análise linguística. Para iniciar o trabalho, ela realizou uma conversa em que buscou resgatar os conhecimentos dos alunos sobre “gírias”.

Professora: Agora, eu quero que vocês peguem o outro livro para a gente continuar lendo. Ápis, página 162. Vocês já ouviram falar em gírias?

Aluno 1: Já, muito!

P: Digam aí, algumas gírias que vocês conhecem?

Aluno 2: E aí, mano? (Risos)

Aluna 3: Tudo em cima? (Risos)

P: Outras gírias, digam!

(Os alunos falam com entonação as gírias, riem e se divertem)

Aluna 3: Oi, meu!

Aluno 1: Oi, minha irmã? Hoje está, tipo assim!

Aluna 4: Fala, bicho!

P: Essa é mais antiga!

Aluno 1: Diz, aí, meu irmão, qual é a tua?

P: Tem gírias bem atuais, que são usadas mais por adolescentes: “tipo assim”, “causar”, “Novis”, “trolar”, “Pagar um mico”.

Aluna 3: “Ficar” (Risos)

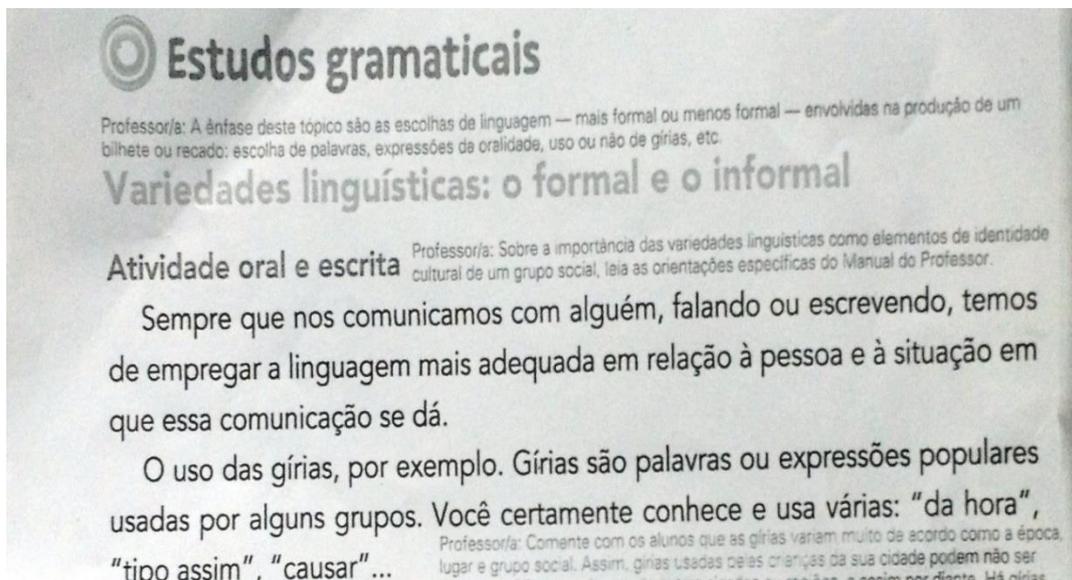
P: E as gírias mais antigas. Vocês lembram?

Aluno 4: Fera... (risos)

Professora: “gamado”, “coroa”. Tem gírias que são usadas até hoje.

Após a conversa, Ana realizou a leitura do texto didático. À medida que esta ia sendo realizada, a professora e seus alunos teceram comentários relacionados ao assunto do texto.

Figura 24: Texto didático de Língua Portuguesa



Fonte: Livro *Ápis: Letramento e Alfabetização* - 3º ano

Professora: O texto diz que gírias são palavras ou expressões usadas por grupo. Um grupo de surfistas, mesmo, falando. Eu já vi muitas sátiras em programas de humor com surfistas, porque eles falam, falam e ninguém entende nada! Fica só: “meu”, “pô”, “mano”, “morou”...

Aluno 1: Roqueiros

P: Roqueiros, também. São grupos que geralmente tem este tipo de linguagem. Não é comum para gente. De vez em quando a gente usa em determinadas situações, até para brincar mesmo. A gente ficou falando como eles e achou engraçado, porque a gente não fala assim. São gírias que nós usamos muito pouco. Mas, se a gente fosse deste grupo que falasse “e aí, bicho”, “fala, meu”, “mybrother”, a gente ia ficar rindo, achando engraçado? Não, porque era a nossa linguagem. Seria normal, porque a gente falava assim. Mas, são gírias que nós, esse grupo aqui, usamos muito pouco, aí a gente acha engraçado quando a gente fala.

Aluna 3: Mas, a gente fala gírias! Eu falo algumas...

P: Sim, a gente usa algumas gírias para falar com amigos, grupo que a gente faz parte da escola, grupo da nossa rua, da família, mais informais. Mas, um filho chegar para o pai e dizer: “passa um trocado, aí, velho!

Aluno 1: Descola um trocado, aí, pra eu, velho!

P: Você já pensou se for um pai daqui, um pai da roça, do sítio (risos)

Aluna 3: Vai ter de ter outro jeito de falar...

P: Exato! Imagine, um pai pastor e o filho chegasse “fala, aí, meu irmão”.

Aluno 4: O pai não ia gostar, ia achar uma falta de respeito!

P: Isso para mostrar que a gente usa gírias em determinados grupos. Dependendo do grupo de pessoas, a gente vai ver que tipo de linguagem a gente vai falar: Se a linguagem informal ou formal.

Aluno 4: Na igreja, mesmo, o padre fala bem formal, sério, quando está fazendo a missa.

P: Isso. O texto diz, no começo: “Sempre que nos comunicamos com alguém, falando ou escrevendo, temos de empregar a linguagem adequada em relação à pessoa e à situação em que essa comunicação se dá”. Ou emprega uma linguagem formal ou informal. O que foi que alguém falou com relação ao sítio? Que o matuto...

Aluno 1: Diz para o pai “Dá um trocado, aí, velho” (risos)

P: Mas voltando ao matuto, nós nordestinos temos uma linguagem bem regional. A gente tem palavras que quando a gente fala em outro lugar, as pessoas se surpreendem, porque não sabem o que é.

Aluno 5: Eu cheguei na Bahia. Conversando ... aí, visse... visse. E, aí, uma amiga me perguntou: Por que vocês falam tanto “visse”?

P: É costume, a gente fala muito “visse”

Aluno 5: Aí, eu respondi: A gente fala conversando, “visse” (Risos)

P: Mas, eu trouxe aqui umas palavras nordestinas. “Como nós fala”. Por exemplo, quando a gente quer chamar uma pessoa de otário, como a gente chama aqui no Nordeste?

Aluna 6: Você é um otário!

Aluno 1: Mané!

P: Não! A gente chama de abestado, não é?

Aluno 1: Esse menino é um abestado (Referindo-se ao colega, brincando) (Risos)

P: E se for um maluco?

Aluno 5: Doido

P: Não, abi...

Aluno 1: Abilolado (Risos)

P: São palavras nossas, do nosso vocabulário de nordestino. Deixa eu ver mais. Como a gente chama uma sandália de couro?

Alunos: Alpercata!

P: Se você chegar em São Paulo ou no Rio, dizendo que você quer uma alpercata, alguém vai saber o que a gente quer?

Aluna 7: É difícil, porque é uma pessoa que não conhece as nossas palavras.

P: Quando a gente diz que uma coisa é boa. A gente diz que é o quê?

Aluno 1: Arretada! Eu fui para uma festa arretada!

P: Pra dizer que a festa foi muito boa, foi arretada! Quando uma pessoa quer falar uma coisa e fica dando voltas, a gente diz o que? Dá voltas significa o quê?

Alunos: Arrodeando!

Aluna 8: Mas, a gente fala feinho, vixe, Maria!

P: Eu também já achei, mas hoje não acho mais não, eu acho é bonito. É o nosso jeito de falar. Faz parte da nossa cultura, do povo nordestino.

Aluna 8: Cheguei lá em São Paulo. Já me perguntaram: Por que tu fala tanto “tu visse”? “tu visse”? O que é “visse”?

Aluno 1: Pra mim, também.

P: É a mesma coisa que ele já tinha contado (Referindo-se ao aluno 1). Minha irmã estava na casa de uns amigos e mais duas crianças. Ai, elas começaram a brigar e aí, minha irmã disse: Vê se vocês param de arengar! Ai, eles olharam para ela e perguntaram: o que é arengar? (Risos). Ela conseguiu parar a briga sem querer porque eles não sabiam o que era arengar. Ai, quando ela falou “parem de arengar” pra saber o significado ... (Um aluno interrompe a fala). Como Seu A---?

Aluno 1: Galega, aqui a gente chama de “galega”, lá é “loira”...

(Outro aluno conta um acontecimento ocorrido com ele)

Aluno 9: (...) Ele olhou para mim e disse “O que é que o Senhor quer?” Esses confeitos aqui (...) não sabia o que era confeito... (Não audível)

P: Mas, olhe só por uma questão deles não entenderem, mas eles podem aprender com a gente também. Isto é cultura, foi como nossos avós falaram, que ensinaram aos nossos pais o que nós falamos. Se não está numa linguagem culta e formal, mas é o nosso jeito. Ela tem seu valor por ser da nossa cultura, da nossa região. E a gente tem de ter orgulho. Tem coisa mais estranha, do que alguém sair do Nordeste passar um mês em São Paulo e volta paulista (Falando com sotaque)

Aluno 1: Um mês, nada! É feio demais!

P: Por que fulano volta falando “paulista”?

Aluna 3: Porque acha bonito, quer ser de São Paulo e não nordestino

P: Porque acha que a cultura, o jeito deles falarem lá é muito mais bonito do que o nosso!

Aluno 1: Mas, não é, eu mesmo não acho!

P: Não é...faz parte da nossa cultura. Mas, se a gente fala uma linguagem formal, aí a gente procura não falar essas gírias.

Aluna 3: Mas no dia a dia?

P: Claro que pode, deve!

Aluno 10: Eu passei em São Paulo quase 5 anos, e não deixei de falar do meu jeito nordestino. Eu sofria preconceito, às vezes, mas eu não tinha vergonha de falar como nordestino, não!

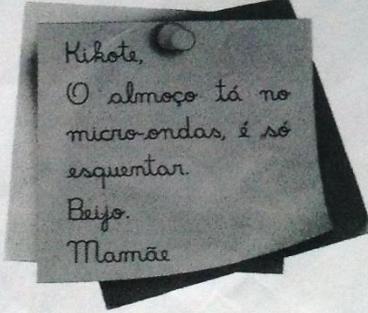
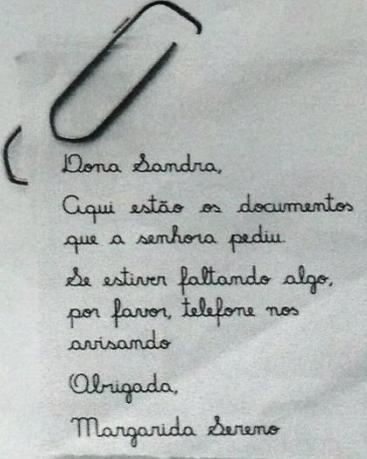
P: Nós temos de valorizar a nossa cultura. Tem restaurante de comida nordestina. Eu já fui em um lindo lá em Maceió. A comida é maravilhosa! O nome é “Bodega do Sertão”. É bem típico (...).

Após a leitura do texto, a professora deu continuidade à aula realizando a atividade proposta no livro.

Professora: Agora, vamos voltar para o livro. Olhem no livro de vocês. Tem quatro bilhetes. Bilhetes um, dois na página 162 e, os bilhetes três e quatro, na página 163.

Figura 25: Atividade de Análise Linguística

Leia os bilhetes a seguir: profissionais, de pessoas de idades semelhantes, até de grupos de mesmo gênero, por exemplo, grupo de mulheres.

<p>Bilhete 1</p>  <p>Kikote, O almoço tá no micro-ondas, é só esquentar. Beijo. Mamãe</p>	<p>Bilhete 2</p>  <p>Dona Sandra, Aqui estão os documentos que a senhora pediu. Se estiver faltando algo, por favor, telefone nos avisando. Obrigada, Margarida Lereino</p>
---	--

162 cento e sessenta e dois Unidade 3

Professora: Converse com os alunos sobre expressões empregadas entre eles. Se julgar oportuno, elabore uma lista de expressões que eles usam para brincar, fazer apreciação sobre o que gostam ou o que não gostam. Pode-se também aproveitar a oportunidade para fazer breve levantamento de formas empregadas na oralidade, como *aí*, *né* e outras.

Bilhete 3

Lu

Cadê meu cinto roxo?

Tava em cima da mesinha e sumiu. Quero usar meu cinto hoje. Hoje, tá ligada?

Pri

Bilhete 4

Senhor Graciliano Coutinho,

Encontrei esta carteira na frente de sua casa - acho que lhe pertence.

Não o conheço mas o reconheci pela fotografia, pois moro na rua Uitorino César e já vi o senhor por aqui.

Amigavelmente,

Murilo Estilborano

a) Em quais dos bilhetes há gírias ou expressões mais populares?

Bilhetes 1 e 3. Bilhete 1: "tá" abreviação. Bilhete 3: "Cadê", "Tava", "tá ligada?"

b) Em quais dos bilhetes a linguagem empregada indica mais familiaridade entre remetentes e destinatários? Por quê?

Nos bilhetes 1 e 3. No bilhete 1, o destinatário é chamado por um apelido e, no final, recebe um beijo

do remetente; no bilhete 3, o destinatário é tão íntimo que nem é necessário escrever os nomes de forma completa.

Fonte: Livro *Ápis: Letramento e Alfabetização - 3º ano*

(A professora faz uma leitura compartilhada dos bilhetes e explora alguns aspectos da estrutura do gênero e a linguagem usada)

P: O primeiro bilhete diz assim: *Kikote. O almoço está no micro-ondas, é só esquentar. Beijo. De quem?*

Alunos: *Mamãe.*

P: *Circulem aí, neste bilhete, o remetente e o destinatário. Quem está mandando o bilhete e para quem é?*

Aluna 8: *Mamãe e Kikote.*

P: *Deve ser uma forma carinhosa da mãe chamar o filho. E qual tipo de despedida ela faz?*

Alunos: *Beijo!*

P: O texto é o "*o almoço está no micro-ondas é só esquentar*". Bilhete dois. Leia A----.

Aluna 8: *"Dona Sandra, aqui..."*

P: Na outra página tem o bilhete 3. "*Lu, cadê meu cinto roxo? Tava em cima da mesinha e sumiu. Quero usar meu cinto hoje. Hoje, tá ligada? Pri*" Pri de quê?

Aluna 8: *Priscila*

P: Eu pensei de prima, mas seu pensamento foi muito melhor que o meu. (Risos). Vejam que este bilhete tem uma linguagem bem diferente do bilhete dois, e um pouco diferente do bilhete um. Então, vamos lá! Como é a despedida dela?

Aluna 8: Hoje, tá ligada?

P: Tá ligada é uma...

Alunos. Gíria!

P: E quer dizer este “tá ligada?”

Aluna 8: Presta atenção!

P: Fica atenta! Atenção! Eu quero, hoje! A linguagem é bem informal. Vamos para o bilhete quatro. Olha que diferença esse bilhete! Quem pode ler?

Aluno 1: “Senhor Graciliano Coutinho. Encontrei esta carteira na frente de sua casa, acho que lhe pertence. (...) Amigavelmente, Murilo Setiborano.

P: Bem, como é que ele começa esse bilhete?

Alunos: Senhor Graciliano Coutinho.

P: Circulem o destinatário e remetente. Como é a despedida dele?

Alunos: Amigavelmente.

(A professora orienta os alunos individualmente. Ela lê as questões da atividade da página 136)

P: “Em quais bilhetes há gírias ou expressões mais populares?” No bilhete um, no dois, no três ou no quatro?

Aluna 8: No três, eu achei.

P: Porque tem gíria.

Aluna 8: “Tá ligada”?

P: Esse tem gíria e expressões mais populares?

Aluno 1: O Três.

P: Sim, o três tem gírias ...

Aluna 3: E o um, o da mãe.

P: O bilhete da mamãe para o filho, e ela chama o filho Kikote, bem íntimo. Ela escreve “Beijo”, assina “Mamãe”. Tanto o bilhete número um, como o três, são os que tem gíria e expressões populares. Como a gente vai botar? Na letra “a”, nesta primeira linha.

Quais são os bilhetes

Aluna 8: Bilhete 1 e 3

(A professora escreve no quadro)

P: Agora, identifiquem para mim, qual a gíria do três?

Aluna 8: “Tá ligada?”

P; E quais outras expressões mais populares?

Aluna 3: Lu!

P: Não. Vamos reler o bilhete. “Cadê meu cinto roxo...”

Aluna 3: Cadê!

P: Isso! Tem outra palavra ainda.

Aluna 8: Tava?!

P: Nesse “tava” o que ela ia escrever se ela fosse escrever na forma correta, formal?

Alunos: (Silêncio)

Aluno 4: Estava!

P: Estava. Ela escreveu na linguagem informal, “tava”, a mesma coisa o “cadê”, está substituindo o quê?

Aluno 1: “Cadê”?

P: Onde...

Aluna 8: Onde está?

P: Ao invés dela escrever “Onde está meu cinto roxo”, ela escreve “cadê”. Diminuiu um bocado! E no bilhete um, onde está a gíria ou a expressão popular. (A professora lê o bilhete um).

Aluna 8: Kikote?

P: Não. Uma abreviação, que tem!

Aluno 8: Está.

P: A palavra é estar, mas como ela coloca no bilhete?

Aluno 1: "Tá"!

P: "Tá" é na linguagem informal, que é uma abreviatura de "está" na linguagem formal. Entenderam? Variação linguística. Podem escrever na mesma linha, de lado.

(Os alunos anotam no caderno)

P: Vamos para próxima questão: "Em quais dos bilhetes a linguagem empregada indica familiaridade entre os remetentes e destinatários? Que mostra uma coisa assim mais íntima? Quais desses bilhetes, vocês acham que acontece isso? O um, o dois, o três ou o quatro?"

Aluno 4: O terceiro.

P: E qual outro?

Aluno 4: No um.

P: No bilhete um, o que que mostra que tem uma intimidade? O que nos faz perceber que existe uma intimidade, uma familiaridade ali? Entre as duas pessoas, entre o remetente e o destinatário? Quando ela diz o quê? Qual a palavra que mostra intimidade?

Aluno 1: Quando a mãe manda um beijo.

P: Isso, porque a gente só manda beijo para as pessoas que a gente tem intimidade. E qual outra palavra que também mostra isso? Pode dizer, Seu C---?

Aluno 9: O nome do filho!

P: Isso, a mãe chama ele pelo apelido. "Kikote" e "beijo" são as duas palavras que indicam a intimidade da mãe com o filho. E como a gente vai colocar?

Aluna 8: Coloca as palavras e diz que indicam fami...

P: Familiaridade. Ok!

(A professora elabora a resposta e escreve no quadro)

P: E no bilhete três? O que é que mostra essa intimidade? Me digam? Vamos! Quais as palavras?

Aluno 8: "Cadê"?

P: Essa a gente já usou. A intimidade aqui é aonde?

Aluno 9: Nos nomes!

P: Na questão dos nomes, Seu C---, tá falando!

Aluna 8: Lu e Pri.

P: A gente só chama assim com uma pessoa que a gente tem intimidade. Eu tenho duas amigas: Gislene e Gislaine, e eu chamo as duas de Gi (...), mas a gente só faz isso com quem tem intimidade. (A professora escreve a resposta no quadro)

Com base nas transcrições apresentadas, verificamos que ao iniciar o trabalho com o conteúdo, a docente buscou levantar os conhecimentos prévios dos alunos, indagando-os sobre as gírias que lhes eram conhecidas. Utilizando-se sabiamente da grande diferença etária de sua turma, ela propôs que os alunos falassem tanto as gírias atuais, mais utilizadas pelos alunos jovens e adolescentes; como as antigas, mais conhecidas pelos alunos adultos, promovendo assim uma participação de forma animada de toda a turma e despertando o interesse para a leitura o texto didático.

Ao realizar a leitura do texto, Ana fez comentários no sentido de aproximar o assunto do texto às situações reais vividas pelos alunos ao abordar, por exemplo, que alguns grupos, como de surfistas e roqueiros, usavam gírias

comuns entre eles; que alguns contextos e situações sociais exigiam o uso de uma linguagem formal como, por exemplo, na igreja, um filho ao falar com o pai. Ela propôs, ainda, o trabalho com algumas palavras do vocabulário nordestino, mostrando para os alunos que a linguagem de um grupo estava relacionada à sua identidade coletiva, à sua cultura. E que, como nordestinos, eles deviam valorizar as formas de expressões típicas do Nordeste. Mais uma vez, Ana oportunizou aos alunos compartilharem suas concepções e suas experiências, inclusive, aqueles que residiram em outros estados e vivenciaram, de alguma forma, o preconceito pelo fato de ser nordestino.

Ao realizar a atividade, Ana foi lendo cada bilhete e discutindo com os alunos os aspectos da linguagem informal e formal apresentados, enfatizando a importância de adequá-la aos diferentes contextos e ao grau de familiaridade existente entre o remetente e o destinatário. Os alunos interagiam e respondiam às questões, demonstrando interesse em realizar a atividade proposta.

O que nos chama a atenção nestes dois exemplos é a efetiva participação dos alunos na construção do conhecimento a ser aprendido, o diálogo estabelecido entre a professora e os mesmos, como sujeitos do ato pedagógico. Tais direcionamento dado às atividades por Ana parece-nos dialogar com o pensamento de Freire (1996), ao afirmar que ensinar não é transferir conhecimento, mas um ato de construção que exige (entre outros aspectos) respeito aos saberes do educando e disponibilidade para o diálogo; ato no qual o professor deve se envolver e estar envolvendo seus alunos. Neste sentido, ele afirmou:

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine a sua curiosidade, que deve ser trabalhada com a minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é de me esforçar para (...) descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. (FREIRE, 1996, p.118)

Segundo este autor, quando o professor atua nessa perspectiva, atua como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o

mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente.

Ler/realizar atividades para retomada de conteúdo.

A professora propôs a realização de atividades durante as aulas observadas com o objetivo de revisar conteúdos já trabalhados em aulas anteriores. De forma geral, neste evento ela realizava a leitura e a explicação das questões para que os alunos executassem a atividade, seguida da correção individual ou/e coletiva; ou os alunos realizavam a atividade coletivamente sob sua orientação. Vejamos no Quadro 30 abaixo apresentado, as atividades trabalhadas nas seis aulas propostas por Ana a sua turma.

Quadro 30: Atividades propostas nas seis aulas em que presenciamos o evento “Ler/realizar atividades para retomada de conteúdo.

Aula	Atividade	Fonte
Aula 2	Atividade Língua Portuguesa e Matemática: SEA e problemas envolvendo as quatro operações	Elaborada pela professora
Aula 5	Atividade de Língua Portuguesa: Gênero do substantivo	Elaborada pela professora
	Atividade de Língua Portuguesa: SEA	EJA Moderna (vol.1), p.156
Aula 6	Atividades de História e Geografia: as cidades de Pernambuco	Elaborada pela professora
Aula 7	Atividade de língua Portuguesa: pontuação	EJA Moderna (Vol. 2), p.14
Aula 8	Atividade de língua Portuguesa: pontuação	Elaborada pela professora
Aula 16	Atividade de Língua Portuguesa: SEA	Internet
	Atividade de Língua Portuguesa: Classificação de palavras quanto ao número de sílabas	Internet

Podemos verificar no Quadro 30 que as atividades propostas foram extraídas de fontes como os livros da Coleção EJA Moderna, a internet; entretanto, em sua maioria, a professora declarou tê-las elaborado. Segundo nos relatou, a elaboração das atividades se dava a partir da pesquisa realizada na internet ou tendo como referência o próprio livro didático da EJA utilizado em sala e outros livros didáticos.

Eu chego para o segundo turno, então, vou dar uma pesquisada na internet, vejo alguma coisa, imprimo. Ou, então, eu saio montando a atividade ou digitando, porque alguns (alunos) escrevem muito lento. Às vezes digito do livro da EJA deles e junto com uma questão de outro livro didático e saio montando.

Pode-se observar, no Quadro 30, que das oito atividades realizadas, sete tiveram como foco a Língua Portuguesa, especificamente o eixo da análise linguísticas, sendo três envolvendo a apropriação do SEA, uma vez que alguns alunos estavam consolidando o processo de alfabetização.

Para exemplificar como este tipo de evento foi vivenciado em sala de aula, apresentamos, a seguir, dois momentos presenciados nas aulas 6 e 7.

- Evento de letramento da Aula 1

No Quadro 31, descrevemos as ações desenvolvidas pela professora, em que explorou uma atividade interdisciplinar sobre as cidades do estado de Pernambuco.

Quadro 31: Ações realizadas no evento de leitura de atividade/História e Geografia
Aula 06 (11/06/2015)

Material escrito	Fonte	Síntese das ações
Atividade de geografia e história.	Elaborada pela professora	1. Apresentação do mapa do Brasil, dando destaque a região nordeste. 2. Conversa sobre as cidades destaques do São João e sobre o São João de Caruaru (Capital do forró) 3. Atividade de Geografia e História:

Terminado o intervalo, a professora e os alunos retornaram à sala e, dando continuidade à aula, ela propôs uma atividade sobre o mapa de Pernambuco e as cidades nordestinas famosas pelos festejos de São João, iniciando-a com a apresentação do mapa do Brasil.

Professora: Vejam aqui este mapa (A professora apresenta o mapa do Brasil). Este é o mapa do Brasil. Aqui estão representadas as cinco regiões do Brasil: Norte, Centro-oeste, Nordeste, Sul e Sudeste. Nosso estado, Pernambuco, fica em qual região?
Alunos: Nordeste!
P: Tem as outras regiões, mas hoje, nós vamos ver aqui, a região Nordeste. Leiam os nomes dos estados da Região Nordeste

Alunos: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Aracaju, Bahia. (A professora aponta os estados no mapa)

P: São oito estados. Leiam os nomes das capitais: Maranhão...

Alunos: São Luís.

(A professora cita os nomes dos estados sucessivamente e os alunos citam os nomes de suas respectivas capitais)

P: O Nordeste é famoso por suas praias, sua comida, por sua cultura. Vocês já foram em outro estado do Nordeste? Na Bahia? Na Paraíba?

Aluno 4: Eu já fui em Paulo Afonso na Bahia. Tomei banho no Rio São Francisco.

Aluna 5: Eu vou para Recife, no carnaval.

P: O Nordeste tem um litoral com várias praias: Vocês conhecem alguma praia?

Aluno 1: Tamandaré.

Aluno 2: Todo mundo de Garanhuns vai para lá nas férias.

P: Em Recife, tem a famosa praia de Boa Viagem e também em Pernambuco tem uma praia muito famosa no Brasil todo: Porto de Galinha. Já ouviram falar?

Aluno 1: Já. Já vi na televisão. Tem piscinas naturais... (Não audível)

P: Eu já fui lá. É linda mesmo. As piscinas naturais lindas com muitos peixes. Tem muitos turistas. E as festas? Carnaval em Recife...

Aluno 4: Bezerros...

P: Bem lembrado, os papangus de Bezerros...

Aluno 5: São João tem festa de carnaval também!

P: Bem pertinho da gente...

Aluno 1: São João de Caruaru!

Após a apresentação introdutória sobre a região Nordeste, a professora entregou uma atividade impressa com o mapa de Pernambuco e solicitou aos alunos que a realizassem.

Professora: Essa atividade que vocês vão receber é sobre as cidades de Pernambuco. Principalmente, neste momento, que nós estamos comemorando as festas juninas e a gente sabe que é aqui mesmo, que a gente sabe que esta manifestação é mais vivenciada. (A professora lê as questões da atividade)

Escola Municipal _____

Nome _____

1. Responda as questões:

a) Qual o nome do município que você mora? _____

b) Localize no mapa o nome de seu município e circule.

Qual o nome do estado onde o município que você mora está localizado? _____

c) Qual a capital de Pernambuco? _____

d) Quantos e quais são os estados na Região Nordeste? _____

2. Quais as cidades do Nordeste que se destacam no período junino por suas grandes festas? _____

3. Quais os ritmos dançados nas festas juninas? _____

P: Responda as perguntas e vamos corrigir. Vamos ler a atividade. “Qual o nome do município que você mora?”

Alunos: Garanhuns!

P: “Localize no mapa o nome do seu município e circule”. “Qual a capital de Pernambuco?”

Aluno 1: Recife.

P: Circule o nome no mapa. Vocês conhecem Recife?

Aluna 4: Já fui em Recife, mas é muito violenta. Não gosto, não, vixe!

Aluno 1: Eu já fui lá. Mas, faz tempo. Gostei da praia! Boa viagem!

P: Vejam, no mapa os nomes de cidades que vocês já ouviram falar ou já conhecem.

Aluno 5: Essas aqui por perto, eu conheço: Lajedo, Caetés, Correntes, São Bento do Una...

Aluno 1: Palmares

Aluna 4: Gravatá

P: E do Sertão?

Aluno 1: Arcoverde.

P: Nosso estado é grande e com muitas cidades. Quem já ouviu falar de Petrolina?

Aluna 4: “Petrolina, Juazeiro...” (Risos)

P: Petrolina fica em Pernambuco e Juazeiro na Bahia! Próxima questão. “Quantos e quais são os estados da região Nordeste?”. Vejam, aqui, no mapa do Brasil. Quais as cidades do Nordeste que se destacam no período junino por suas grandes festas?

Alunos: Caruaru!

P: Caruaru...que mais?

Aluno 1: Campina Grande.

P: Tem uma grande festa de São João lá, mas Campina Grande é na Paraíba. Alguém aqui já foi na festa Junina de Caruaru?

(Vários alunos levantam a mão)

P: E, aí?

Aluno 1: É muito bom, tem o pátio de danças

Aluno 2: Alto do Moura.

Aluna 3: Nem me fale! É bom demais dançar forró, quadrilha!

Aluno 2: Muito artesanato. Sanfoneiro e muita gente.

Aluna 4: Eu só vou para o show dos cantores. Saio de Garanhuns com uma turma e a gente só vem no outro dia. (Risos)

Aluno 5: Eu não gosto, não. É gente demais!

(Os alunos conversam entre si sobre a festa de juninas em Caruaru. Em seguida, a professora chama a atenção da turma, fazendo mais uma pergunta)

P: Vejam, gente, como Caruaru é conhecida?

Alunos: “A Capital do Forró”!

P: Mas, Caruaru é a capital de Pernambuco?

Aluno 1: Não. É Recife.

P: Mas, porque vocês acham que Caruaru recebe este título de “Capital do Forró”?

Aluna 3: Porque lá tem o maior São João do Brasil.

P: Tanto pela grandeza da festa e, também, porque como os shows são gratuitos, tem a participação de muita gente, atrações nacionais, regionais, locais e um público do Brasil todo que vem participar da festa. Como o festival de Inverno, aqui.

(Um aluno comenta sobre a violência nas festas em Caruaru)

Aluno 1: A violência também está muito grande em Caruaru. Só ontem mataram três(...).

P: Realmente, cresceu Caruaru, ficou conhecida, mas por outro lado acontece isso! Infelizmente!

Aluno 2: Aqui, também, no Festival de Inverno aumenta muito a violência. A cidade fica muito cheia de gente de fora...

P: Mas, também, vem muita gente conhecer a cidade, fazer turismo e isto é bom para as pessoas que tem comércio, a rede de hotéis, movimenta a venda de artesanato, movimenta a economia da cidade. Vejam, aí, o mapa de Pernambuco. Tem muitas cidades?

Aluno 3: Muitas!! No Agreste é que tem mais!

P: Terceiro: “Quais os ritmos dançados nas festas juninas?”

Alunos: Forró pé de serra.

Aluna 4: sertanejo...

P: Agora, já tem as músicas sertanejas, que são mais recentes. E os ritmos mais tradicionais, mais antigos? Da nossa cultura?

Aluno 3: Baião, xaxado

Aluna 2: Chote...

(A professora, em seguida, coloca no aparelho de som a música “Meu Garanhuns” de Dominginhos para os alunos escutarem).

A partir dos recortes descritos da aula, podemos verificar que Ana, utilizando-se de um assunto bastante familiar aos alunos e de comemorações de grande significação para o Nordeste e, especialmente, para o estado de Pernambuco, que são as festas juninas, propôs uma atividade revisando as cidades pernambucanas. Iniciando a revisão, ela dialogou com os alunos sobre os estados da região Nordeste, solicitando que os alunos falassem sobre as cidades ou pontos turísticos que conheciam ou ouviram falar.

Em relação à atividade, Ana manteve o mesmo “movimento” de troca e socialização de experiência já iniciado na primeira ação. Conversando com os alunos sobre as cidades de Pernambuco, as festas juninas que nelas são realizadas, as respostas das questões da atividade foram “fluindo” entre os vários comentários, uma “mistura” de conhecimento formal e informal, que teve como resultado a elaboração de um saber coletivo, advindo da diversidade de saberes de seus construtores (GOMES, 2007). Nesta perspectiva, defendendo uma pedagogia que tem como pilares, entre outros, o diálogo entre educador e seus educandos, a prática docente humana e ética, que respeita a curiosidade, o gosto, a linguagem dos educandos, Freire (1994) foi enfático ao afirmar a

importância do resgate da compreensão de mundo dos estudantes em suas diversas dimensões.

O que tenho dito e sem cessar e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável o que os educandos, (...), trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões da prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1994, p. 85-86)

- Evento de letramento da Aula 7

No Quadro 32, descrevemos as ações desenvolvida da professora em que explorou duas atividades sobre pontuação.

Quadro 32: Ações realizadas no evento de leitura de atividade/Língua Portuguesa

Aula 07 (11/08/2015)		
Material escrito	Fonte	Síntese das ações
Atividades de análise linguística: Pontuação	Livro da EJA Moderna (vol. 2)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realização coletiva da atividade análise linguística (1) sobre pontuação. (p.14) 2. Cópia da atividade (2) do quadro (Continuidade da atividade anterior). 3. Correção coletiva da atividade. 4. Realização de atividade impressa de análise linguística: pontuação de piadas. 5. Correção coletiva da atividade

Para iniciar o trabalho com a atividade sobre pontuação, a professora revisou os sinais de pontuação já estudados, registrando-os no quadro e relembrando seus nomes e suas funções. Em seguida, solicitou aos alunos que os empregassem no bilhete apresentado na atividade.

Professora: Vamos, agora, abrir o nosso livro da EJA, na página 14 e vamos trabalhar um assunto que já estudamos: pontuação. Vocês lembram? (A professora escreve no quadro). Ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, reticências. Abriram o livro, pagina quatorze. Estão vendo, aí, um bilhete? Seu A---, leia o bilhete.

Figura 26: Atividade de análise linguística

14 Leia o bilhete a seguir. Depois, reescreva-o em seu caderno, utilizando os sinais de pontuação adequados para organizar as ideias. Quando necessário, use letras maiúsculas.

Discuta com os alunos as possibilidades de pontuação, deixando-os explicar as razões de suas escolhas. Lembre-se de que a pontuação de um texto permite mais de uma possibilidade, de acordo com o modo como as ideias são organizadas.

João

o gás acabou preciso que você troque o bujão
deixe as crianças no meu pai e depois passe no banco
você faz isso para mim

Resposta possível:
João,
O gás acabou. Preciso que você troque o bujão, deixe as crianças no meu pai e depois passe no banco. Você faz isso para mim?
Um beijo,
Jussara

um beijo
Jussara

ADILSON SECCO

Fonte: Coleção EJA Moderna - vol. 2

(O aluno lê o bilhete. Em seguida, a professora copia o bilhete no quadro)

P: Vamos todos ler o bilhete de novo. Estão lembrados que o bilhete tem o remetente e o destinatário.

P: Quem escreveu este bilhete?

Alunos: Jussara

P: Para quem?

Alunos: João.

P: Agora, observem que a mensagem do bilhete. (A professora lê o bilhete sem pontuação). E aí? O que está faltando neste bilhete?

Aluno 1: A pontuação.

(A professora e os alunos leem o bilhete)

P: eu vou ler e vocês prestem atenção para colocar os sinais de pontuação. (A professora começa a leitura) "João". O que vem depois de João?

Aluno 1: O gás acabou...

P: Qual é o sinal?

Aluna 2: Acho, que é virgula!

P: Virgula. Muito bem. "João, o gás acabou". Aqui tem uma frase afirmativa, ela está dizendo que...

Alunos: o gás acabou.

P: Certo! Depois de uma frase afirmativa, eu uso que ponto?

Alunos: Ponto final

P: Depois de um ponto, a primeira letra, tem de ser o quê?

Alunos: Maiúscula.

P: Mas, aqui está minúsculo no livro. Estão vendo que essa letra está errada? Este texto tem de ser reescrito no caderno. Eles colocaram com a letra minúscula, mas depois que a gente colocar o ponto final, ele vai ficar como agora? Maiúsculo! Certo. Agora, ela pediu uma coisa: "Preciso que você troque o bujão". Aqui, tem uma pausazinha e na pausa a gente coloca o quê?

Aluno 1: Virgula

P: Virgula! Muito bem. “Preciso que você troque o bujão, deixe as crianças no meu pai e depois passe no banco” e aqui, que ponto a gente coloca?

Alunos: Ponto final.

P: Depois do ponto final, letra maiúscula. “ Você faz isso para mim”. Ela está fazendo uma...

Aluno 1: ... pergunta

P: Se é uma pergunta, qual é ponto que eu vou usar aqui?

Aluno 1: Exclamação?

Aluna 2: Interrogação!

P: “Um beijo”. Depois de “um beijo”, a gente bota o quê? Ela está se despedindo. A gente bota o quê?

Aluno 3: Reticências

Professora: Não! Uma pausazinha, o que pode ser?

Aluno 1: Exclamação? Não?

P: Uma pausa! É virgula!

Aluno 1: Ah, sim!

Aluna 4: Eu tinha dito.

P: Tem de dizer alto, eu não escutei. Então, vamos todos ler agora, para ver como ficou o bilhete com a pontuação.

(A professora e alunos leem o bilhete)

P: Observaram como a gente leu, agora? Seguimos a pontuação e compreendemos a mensagem do bilhete. Ficou fácil de entender!

Dando continuidade à atividade, a professora escreveu no quadro algumas questões envolvendo o bilhete já trabalhado. Os alunos responderam a atividade sob a orientação da mesma.

Escola _____

ATIVIDADE

1. Copie o bilhete, empregando os sinais de pontuação.

2. Quais os sinais de pontuação empregados nesse bilhete? Escreva os nomes deles.

Ainda trabalhando o mesmo conteúdo, a professora propôs a segunda atividade envolvendo uma sequência de piadas, a serem pontuadas.

P: Quem gosta de ler piada? Eu gosto muito!! Mas, eu gosto de piada leve (Risos)

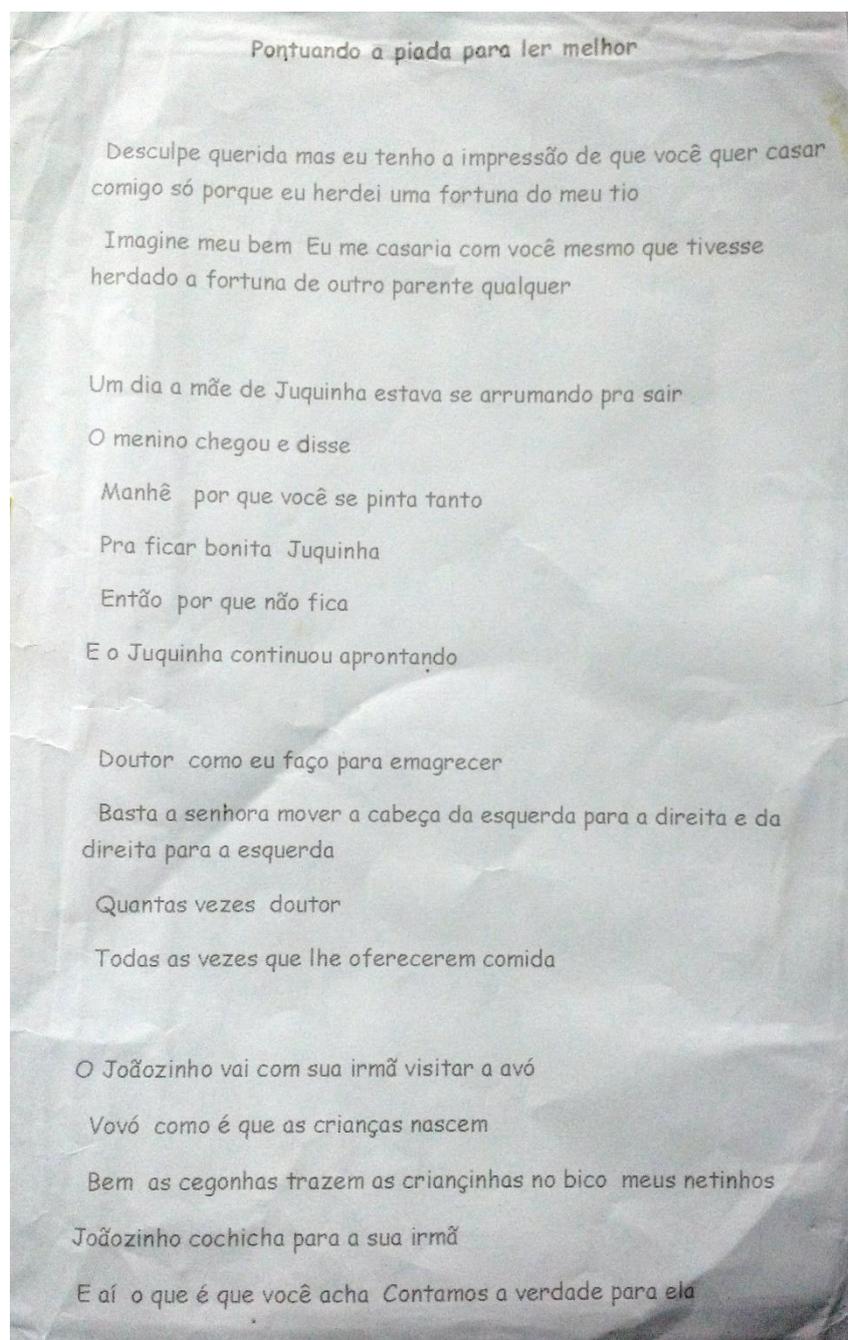
Aluno 1: Eu gosto de ouvir piada na televisão.

P: Tem aqueles programas que tem humoristas contando piadas.

Aluno 2: "A Praça é Nossa!"

P: Bem, agora, nós vamos ler algumas piadas. Normalmente, uma piada conta uma história, tem uma conversa entre duas ou mais pessoas e tem um final, desfecho engraçado para rir mesmo. Este é o objetivo! Vou ler a primeira. (A professora lê o texto)

Figura 27: Atividade de análise linguística



Fonte não informada pela professora

P "Desculpe, querida, mas eu tenho a impressão de que você quer casar comigo só porque herdei uma fortuna do meu tio. Imagine meu bem! Eu me casaria com você

mesmo que tivesse herdado a fortuna de outro parente qualquer! ” (Risos). Interesseiro! (Risos)
Aluno 1: Só queria o dinheiro dela!
P: Observem que isto é uma conversa, um diálogo. Quem está falando: “Desculpe, querida”?
Aluno 1: O namorado dela?
P: É! Ou o noivo, ou mesmo, o namorado!
Aluna 3: O noivo!
P: Se uma pessoa está falando, o que vamos usar?
Alunos: O travessão
P: Isso! Travessão. Antes da fala dele. (A professora escreve no quadro). “Desculpe”, aí dá uma pausa, uma parada, o que a gente coloca?
Aluno 1: Virgula!
P: E, agora? “Desculpe, querida”
Aluno 1: Outra virgula.
(A professora continua a leitura da piada e os alunos indicando os sinais de pontuação a serem usados. Depois faz o mesmo com outra piada e os alunos, depois, colocaram a pontuação em mais duas piadas.)

Conforme os extratos transcritos da aula, nós podemos observar que a professora tinha como objetivo da atividade que os alunos compreendessem como empregar os sinais de pontuação em textos. Como explicitado por Ana, durante a entrevista, era importante atender à expectativa dos alunos de consolidar a aprendizagem da leitura ou de ler fluentemente e também prepará-los para dar continuidade aos estudos, no caso, passarem para a Fase III, onde seriam requisitados o conhecimento de alguns assuntos, uma vez que eles ingressariam no segundo segmento da EJA (ensino fundamental - anos finais). Daí a sua preocupação em trabalhar alguns conteúdos, entre eles, os da análise linguística, por considerar essenciais para a progressão escolar.

Como observamos, o reensino do conteúdo (pontuação) se deu articulado ao ensino da leitura, a partir do trabalho com dois gêneros familiares aos alunos (o bilhete e a piada).

Ao iniciar a primeira atividade, Ana fez menção aos alunos da estrutura do gênero bilhete e solicitou aos mesmos que identificassem o remetente e o destinatário. Em seguida, procedeu a leitura em voz alta da mensagem do bilhete (sem pontuação), demonstrando a dificuldade de compreendê-la. E, dando continuidade, passou a ler frase por frase do texto, solicitando que os alunos indicassem o sinal de pontuação a ser empregado. Nos momentos em que os alunos não conseguiam identificá-lo, a professora aproveitava para explicar novamente a função do sinal a ser empregado ou dava “pistas” facilitando a indicação correta pelos alunos. Ao finalizar, a professora enfatizou a importância

do uso da pontuação no texto para que sua compreensão seja construída pelo leitor. Ela propôs, ainda, a cópia do bilhete e escrita dos nomes dos sinais de pontuação utilizados no mesmo como forma de sistematização e finalização dessa atividade.

Na segunda atividade, a professora propôs a pontuação de quatro piadas. Mais uma vez, ela iniciou a atividade fazendo uma breve apresentação da estrutura do gênero e em seguida passou à exploração da pontuação a ser empregada em cada texto. Observamos que em todo desenvolvimento da atividade, a professora convocou os alunos a participarem, respondendo às perguntas feitas e indo ao quadro fazer o registro, bem como buscou chamar a atenção dos mesmos em relação à forma de ler o texto, enfatizando as pausas, a entonação da voz com o objetivo que os alunos atentassem para o emprego da pontuação e a relação desta com a construção do sentido do texto.

Este trabalho concomitante envolvendo o eixo da análise linguística e o eixo da leitura foi observado em outras atividades como por exemplo na aula 5, que a professora realizou a leitura de um trecho da música “O xote das meninas”, explorou algumas estratégias de leitura e em seguida propôs a atividade de contagem de letras e sílabas de palavras e versos da música. Este procedimento adotado nos relevou a intenção de Ana de proporcionar aos seus alunos que, ao mesmo tempo em que aprendessem sobre a estrutura da língua escrita, pudessem perceber a finalidade da mesma em contextos escolar e extraescolar, por meio do estudo de gêneros que lhes eram conhecidos. Nesta perspectiva, Ana demonstrava conceber que o letramento era uma prática de cunho social e não meramente uma habilidade técnica e neutra (STREET, 1984)

4.2.3 A relação entre as práticas de leitura propostas na sala de aula e as vivenciadas em contextos extraescolares: O que pensam os alunos de Professora Ana?

Nesta terceira seção, como explicitado anteriormente, apresentaremos as ideias e opiniões que os alunos de professora Ana relataram na entrevista quando perguntamos acerca das práticas de leitura e dos materiais lidos em sala de aula e sobre as possíveis relações entre estas e as práticas de leitura vivenciadas por eles fora da escola. Vejamos a síntese no Quadro a seguir:

Quadro 33: Impressões dos alunos em relação às atividades de leitura propostas por Ana

Impressões apresentadas	ALUNOS										
	Anit a	Brena	Edilene	Helena	Isa	Josi	Marlene	Marta	Nilda	Nildo	Severino
Favorecem a aprendizagem ou o desenvolvimento da leitura.	X	X	X	X			X	X	X		X
Possibilitam a leitura de vários textos em diversos suportes.					X	X	X			X	X
Possibilitam a aprendizagem dos conteúdos de várias disciplinas (além dos de Língua Portuguesa).	X	X							X	X	

De forma geral, observamos que em todas as respostas os alunos demonstraram grande satisfação com o trabalho de leitura realizado pela professora, principalmente porque oportunizava que eles aprendessem a ler.

Os alunos apresentaram três motivos ao justificarem porque apreciavam as práticas de leitura propostas por Ana. Como vimos no Quadro 33, a aprendizagem e/ou o desenvolvimento da leitura foi o motivo mais citado, pois como já apresentado, era também a razão de retorno à escola da maioria dos alunos. Vejamos alguns dos relatos feitos por eles.

“Eu gosto das atividades porque eu vou aprendendo a ler. Quando eu cheguei quase não sabia ler. Agora, já estou lendo umas coisinhas, devagarinho vou lendo e entendo” (Marlene)

“São importantes porque eu quero aprender a ler para fazer as minhas coisas sozinha. Quanto mais eu conseguir ler na escola é melhor, porque vou aprendendo mais. E a professora gosta de fazer leitura. Só não bota pra ler sozinho (...)” (Edilene)

“A professora bota pra ler os textos, as atividades e eu estou aprendendo a ler. A gente estuda os textos. Às vezes, eu tenho dificuldade de fazer (...), mas eu acho muito bom!” (Marta)

“A pessoa aprende a ler muitas coisas que com as leituras a professora faz, porque aprende a entender o texto. Quando a gente não entende, pergunta pra entender!” (Anita)

O segundo motivo citado pelos alunos foi o fato da professora possibilitar a leitura de muitos textos em diferentes suportes. Alguns deles enfatizaram que gostavam porque a professora lia muito e “de tudo”. Isto demonstrou que eles estavam atentos tanto ao fato de que Ana promovia muitas atividades de leitura em sala, como que possibilitava o contato com vários e gêneros suportes.

“Eu gosto muito de tudo. Ela já lê muito. Já chega lendo! Ela lê a bíblia, traz revista, lê aqueles pedacinhos que ela já está decorando de longe, já traz de longe de outras aulas para gente vê. Traz pedacinhos de jornal que considera ser importante pra gente, ela pra mim é dez! (Josi)

“A pessoa aprende a ler muitas coisas que a professora traz, muitos textos de jornal, livro, revista” (Severino)

“Ela sempre está lendo na aula. Lê jornal, livro de escola e outros livros. Lê revista, muitos assuntos diferentes: de ecologia, negro, religião. E a gente vai aprendendo (...). (Nildo)

“Eu gosto muito porque ela lê bastante textinhos pra nós. Revista, lê jornal e lê as notícias. Lê aquelas notícias do jornal que passa”. (Marlene)

O terceiro motivo mencionado pelos alunos estava relacionado à aquisição de conhecimentos por meio das leituras realizadas pela professora. Quatro alunos destacaram que aprendiam sobre diferentes assuntos de diversas áreas e, ainda, comentaram sobre a troca de informação entre os colegas da turma.

“Eu gosto porque lê e fala sobre muitas coisas, porque a gente vai se envolvendo mais, desenvolvendo muito a minha mente com essas coisas. Vai conversando, aprendendo outras coisas e desenvolvendo a mente” (Nilda)

“É muito importante porque pelas leituras que a professora faz eu vou me lembrando das coisas que eu já tinha aprendido, e vou aprendendo coisas novas de história, ciências. Já me lembrei de um bocado de coisa. A professora lê e a gente acompanha e vai conversando sobre os assuntos. ” (Nildo)

“(…) textos que falam sobre culturas. Um dia nós estudamos sobre isso, assistimos e lemos pra fazer as atividades. Eu gosto, porque a pessoa vai aprendendo. Se a pessoa não sabe a pessoa aprende já coisas diferentes”. (Anita)

Em relação ao material lido na sala, solicitamos aos alunos que falassem sobre as atividades de leitura propostas na sala de aula. Em sua maioria, eles nos comentaram sobre os gêneros, os assuntos abordados nos textos e sobre os suportes. Alguns, inclusive, detalharam como as práticas de leituras eram realizadas, no que se refere à participação da professora e da turma durante a realização das mesmas.

“Ela lê muito histórias em quadrinhos, poesia, carta. Manda a gente abrir o livro e acompanhar o texto sobre a história de Dom Pedro, ecologia, Amazonas. Ela lê muito essas coisas. Essa semana mesmo, a gente leu a história dos negros, porque amanhã é o dia da consciência negra. Essa semana todinha, ela falou sobre os negros. Ela lê essas coisas, a gente lê, explica, manda a gente acompanhar, observar e se tem dúvida nós perguntamos, ela pergunta pra gente. A gente explica o que sabe.” (Josi)

“Tem história em quadrinhos, gibi, música de Luís Gonzaga, carta, receita. Texto de história que fala sobre o povo. Essas histórias sobre o Brasil, o negro, sobre a escravidão. Eu gosto porque ela lê a Bíblia, fala pra gente de Deus. Eu quero ler as coisas da Bíblia, por isso eu quero aprender”. (Marta)

“A gente leu sobre escravidão, ecologia, meio ambiente. E tem histórias no jornal, revista, que ela sempre passa pra gente lê. A gente leu sobre Pernambuco, as festas juninas, sobre o povo do Nordeste. Ela sempre lê e a gente acompanha em todas as aulas” (Severino)

“A gente lê muito texto, é difícil de lembrar! Lê no livro da gente, mesmo, sobre os assuntos. Música de Luís Gonzaga, Dominginhos. Teve aula de receita, poesia, história em quadrinhos, Bíblia. Texto de revista, jornal. E outras leituras que não me lembro! A professora lê e depois explica, tira as dúvidas” (Isa)

Queremos destacar nas declarações apresentadas, como os alunos detalharam os assuntos abordados nos textos lidos em sala, demonstrando que os materiais selecionados pela professora despertavam ou atendiam aos interesses deles. Como dito pela docente durante sua entrevista, havia um cuidado dela em atender às expectativas dos seus alunos em relação à aprendizagem da leitura e de proporcionar leituras que além de lhes possibilitar

a aquisição do conhecimento, fossem também relevantes em outros aspectos de suas vidas e não apenas para a progressão na escola.

Duas alunas, ainda, ao responder a questão, destacaram os textos lidos para a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas. Em suas palavras:

“É tipo coisas que eu não sabia, algumas coisas de Português, Geografia, Ciências também. Tipo verbo! Em Matemática também coisas que não sabia dividir, tinha um pouco de dificuldade.” (Nilda)

“A gente lê muita coisa. São importantes. É uma coisa que a gente vai lendo e aprendendo o que passou, né? Adquirindo conhecimento do que já aconteceu e a gente não sabia como escravidão, cultura, racismo.” (Brena)

Ao questionarmos os alunos em relação aos outros textos que eles gostariam que fossem lidos na sala de aula, todos foram unânimes em afirmar que já estavam satisfeitos com o material que a professora trabalhava. Ao responder à pergunta, entretanto, um dos alunos fez algumas considerações sobre a modalidade de leitura realizada em sala que pensamos ser importante destacar. Ele nos falou que as leituras dos textos eram realizadas pela professora e que os alunos apenas acompanhavam. Em suas palavras:

Nós lemos baixinho no livro, mas ela nunca passou assim pra gente fazer leitura pra ela ver, nem para ler para todo mundo. Só ela lê e a gente acompanha. (Nildo)

Durante as observações, em consonância com a declaração do aluno, verificamos que a professora frequentemente procedia a leitura dos textos ou/e solicitava que lessem coletivamente. Marinho, Silva e Morais (2009) em pesquisa realizada, fizeram esta mesma constatação, ou seja, a tendência do professor de EJA em “monopolizar” as leituras em voz alta, deixando poucas oportunidades dos alunos vivenciarem esta modalidade de leitura, que é também frequentemente proposta em eventos de letramento em contextos extraescolares. Possivelmente, a intenção da professora ao realizar a leitura era facilitar a compreensão do texto, uma vez que, em sua maioria, os seus alunos estavam no processo de aquisição da leitura e, como afirmou Chartier (2011), o processo de decifração das palavras requer um esforço do leitor iniciante, que pode levar à perda do sentido geral do texto. Neste sentido, salientamos a

importância do educador oportunizar aos alunos a vivência nas diversas modalidades de leitura na perspectiva de atender às expectativas dos alunos, como de possibilitar o desenvolvimento das habilidades que cada uma requer do leitor para ser realizada.

No tocante às possíveis relações entre as práticas de leitura realizadas na sala de aula e as vivenciadas pelos alunos fora da escola, todos os participantes afirmaram articular tais práticas, porém alguns deles tiveram dificuldade de explicitar como se davam estas relações, especialmente aqueles alunos que ainda estavam no processo de consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita.

Alguns alunos, entretanto, nos relataram sobre sua experiência leitora fora da escola e recordavam como os conhecimentos adquiridos auxiliavam nestas práticas. Vejamos as falas dos alunos Nilton e Severino

As aulas ajudam muito, porque o ensino que a professora diz a gente aprende, capta aquilo na cabeça e leva pra lá fora. Lembra. É isso, a pontuação, som das letras, a gente lembra. O cara lembra e vai caindo a ficha vai lembrando do som das letras. (...) Lembra dos textos que leu, como carta, bilhete, propaganda, como ler, como escrever! (Nilton)

“Antes podia ter dez vírgulas, eu saia atropelando, mais que um papagaio. Agora leio calmo, tem a pontuação, eu respeito, tento seguir e não errar. (...). Antes eu não sabia que carta e bilhete tem remetente e destinatário, que receita tem ingredientes, essas coisas. Agora leio e escrevo melhor quando preciso ler na escola ou em outros lugares”. (Severino)

Ao falarem sobre articulações que estabeleciam, os alunos recordaram de alguns aspectos estruturais da língua relacionados aos fonemas, à pontuação e também fizeram referências aos gêneros textuais trabalhados pela professora. Inclusive, nos chamou a atenção a afirmação do aluno Severino quando o mesmo fez menção à estrutura de alguns gêneros trabalhados pela professora e como esta aprendizagem possibilitou que ele lesse melhor fora da escola. Esta percepção dos alunos resultou, certamente, do trabalho desenvolvido pela professora Ana que, como mostrado, colocava os estudantes frequentemente em contato com diferentes textos em sala de aula e promovia a leitura e o estudo dos gêneros, levando-os a refletir e socializar seus conhecimentos advindos da prática social.

Ainda sobre esta questão, três alunas fizeram menção ao trabalho de compreensão realizado pela professora, ao relatarem sobre os textos lidos e como o ensino era conduzido, fazendo-as refletir para compreendê-los.

“Ela deu uma aula sobre como ler, compreender. Porque ela faz muitas perguntas. Ai, eu fui no posto de saúde, lá tinha um aviso dizendo qual era o dia que tinha marcação de ficha e qual o dia e quando a pessoa ia atender. Ai, eu li e entendi tudo”. (Nilda)

“A gente lê muito em sala de aula e a professora faz perguntas para a gente, pensar para entender o texto. Isto me ajuda a entender aquilo que eu estou com dificuldade de entender. Quando estou lendo sozinha, tento pensar no que estou lendo, entender! Como posso explicar? (...). Ela estava passando atividade sobre essas coisas que acontece, em jornal, passa na televisão, as notícias. Ela estava explicando e passou uma atividade falando sobre o mundo. Ai, quando cheguei em casa comecei a falar disso e quando foi no outro dia, eu li no celular sobre o que a professora tinha explicado e entendi tudo!” (Anita)

“Tipo ...quando eu pego um livro, eu vejo o assunto que eu já estudei na escola, eu gosto de estar sabendo. (...). Quando a gente lê um texto, a professora explica e faz perguntas para a gente responder. Quando vou ler eu lembro do ela explica. Ela diz que pra ler prestando atenção ao que está lendo...” (Isa)

De forma geral, podemos observar que a ênfase dos depoimentos dos alunos esteve sobre a presença marcante da leitura em todas as aulas, a diversidade de gêneros que a professora levava para sala de aula, os assuntos abordados nos textos e, ainda, como a professora desenvolvia o trabalho de compreensão leitora, oportunizando a troca de ideias e a construção de sentido do texto.

A partir do que vimos em sala de aula e do que ouvimos dos alunos, podemos perceber que a prática de ensino da leitura fabricada por Ana oportunizava a seus alunos realizar um duplo movimento: “trazer” para sala de aula suas experiências vividas como leitor fora da escola e “levar” os conhecimentos aprendidos nas práticas de leitura propostas na sala de aula para a vida. Com tal afirmação não queremos idealizar a prática da docente, mas reconhecemos seu esforço e avanço no sentido de promover a aproximação entre práticas de leitura paradoxais em seus propósitos (LERNER, 2002)

Salientamos que foi possível perceber a tentativa da professora Ana em não se limitar ao ensino dos conteúdos de forma distante, descontextualizada da realidade dos seus alunos, mesmo considerando as especificidades do contexto escolar e as finalidades sociais da escola (LERNER, 2002). Mesmo ciente da responsabilidade de ensinar a leitura e a escrita aos seus alunos e estando num contexto que exige um forte controle sobre a aprendizagem e que privilegia alguns conhecimentos em relação a outros, Ana não abria mão de incentivar o diálogo entre o saber a ser ensinado e o saber advindo da prática social de seus alunos em vários momentos da aula, o que se constituía, em nosso ver, um esforço em romper com o modelo autônomo de letramento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo desta tese foi investigar as possíveis relações entre as práticas de ensino da leitura de duas professoras da II Fase da EJA e as práticas de leitura vivenciadas por seus alunos no cotidiano, e os objetivos específicos foram: construir o perfil dos alunos participantes da pesquisa, considerando suas expectativas em relação à escola; identificar as concepções de leitura que possuem as professoras investigadas e as relações dessas com as práticas de ensino da leitura propostas em sala de aula; analisar os eventos de letramento relacionados à leitura propostos pelas professoras e vivenciados pelos alunos em sala de aula; identificar as práticas de leitura que os alunos dizem vivenciar em contextos extraescolares; identificar as relações que os estudantes conseguem estabelecer entre as práticas de leitura vivenciadas em situações escolares e extraescolares.

Em relação às práticas docentes, Tardif (2014) explica que essas são “fruto” tanto de uma “aprendizagem” coletiva, construída a partir da formação profissional e dos saberes pedagógicos; como também da experiência individual de cada professor, advinda de sua trajetória enquanto aluno e de sua experiência como docente. O saber docente é “um amálgama de diferentes saberes”, um saber plural proveniente de várias fontes, construído e mobilizado na prática profissional (TARDIF, 2014). Nesta perspectiva, ao investigar as práticas de duas professoras, pensamos que certamente identificaríamos tanto algumas aproximações entre elas, como algumas singularidades em relação ao objeto de estudo.

Salientamos, porém, que não é nossa intenção neste trabalho julgar as práticas investigadas ou compará-las no sentido de considerar uma melhor do que a outra, mas verificar as suas especificidades em relação ao ensino da leitura e em que “medida” elas demonstraram aproximações em relação ao que se tem discutido tanto no campo da EJA, no que se refere ao aluno da EJA enquanto sujeito de cultura e produtor de conhecimento; como em relação ao campo da Linguagem, no que se refere ao ensino da leitura na perspectiva do letramento.

Em relação aos alunos, tivemos como hipótese que mesmo pertencendo aos mesmos grupos sociais e tendo uma trajetória escolar marcada pela exclusão da escola, outros aspectos de suas trajetórias de vida se mostrariam como singulares, pois são sujeitos que possuem uma historicidade, experiências próprias, inclusive com a leitura, para além dos muros da escola. (DAYRELL, 2001, OLIVEIRA, 2001; ARROYO, 2005).

Nessa proposição, retomamos os objetivos específicos desta pesquisa a fim de termos algumas considerações.

As concepções de leitura que possuem os professores da EJA e como estas se relacionam às suas práticas de ensino.

Quando entrevistadas, as professoras nos falaram de sua preocupação em promover um ensino de leitura que priorizasse a compreensão de textos, o trabalho com gêneros e a autonomia leitora de seus alunos. Durante o período de investigação das práticas das professoras, percebemos, porém, que estas demonstraram ter diferentes concepções de leitura (apesar de terem objetivos semelhantes para seu trabalho), nas quais embasavam suas escolhas pedagógicas para e na sala de aula.

Verificamos que ao trabalhar a compreensão com seus alunos, Selma realizava a leitura de textos e, frequentemente, propunha atividades de pesquisa dos significados de palavras dos textos ou ela mesma os explicitava aos seus alunos. Estes procedimentos eram propostos inclusive em aulas em que ela realizava a leitura de textos para o ensino de conteúdos, a fim de, assim, garantir que seus alunos compreendessem e aprendessem o que lhes estava sendo ensinado. Entendemos, assim, que para a professora a compreensão de um texto estava diretamente ligada à decifração da mensagem e ao conhecimento que o leitor tem dos significados das palavras do texto, independentemente dos conhecimentos prévios em relação ao gênero e ao conteúdo do texto.

Diferentemente, a professora Ana priorizou, ao desenvolver o trabalho de compreensão leitora, o contato de seus alunos com uma diversidade de gêneros, que envolvia tanto os mais presentes no contexto escolar, como aqueles que circulam em contextos não-escolares. Tais procedimentos estão embasados numa perspectiva de leitura enquanto interação, produção de sentidos.

A professora demonstrava compreender que era no diálogo entre o repertório prévio de experiências do leitor (conceituais, linguísticas, afetivas e atitudinais) e o texto que se constitui a leitura/compreensão dele, bem como que é na socialização com outros leitores que se evoca os vários (possíveis) sentidos de um mesmo texto (KLAIMAN, 1999; ORLANDI, 2001; KOCH, 2002).

Os materiais escritos lidos na sala de aula e os propósitos para sua leitura.

Os resultados mostraram que as professoras Selma e Ana desenvolviam os mesmos eventos de letramento pois em sua maioria eles estavam direcionados aos mesmos objetivos, ou seja, lia-se para aprender um conteúdo, para retomada de conteúdo trabalhado e para compreender um texto. Salienta-se que estes eventos eram constitutivos do espaço escolar, ou seja, apresentavam características comuns de situações que ocorrem no cotidiano de uma sala de aula, como por exemplo, a leitura de textos de livros didáticos, a leitura de enunciados de uma atividade, dentre outros.

Além destas finalidades, Ana também propunha a leitura para reflexão ou para deleite, no início da aula, como verificamos em sua rotina.

Entretanto, percebemos que cada professora privilegiava mais frequentemente alguns destes objetivos em suas aulas, certamente por os considerarem mais importantes na busca de atenderem as necessidades de aprendizagem e as expectativas de seus alunos.

Ao privilegiar o ensino e a retomada de conteúdos, a professora Selma propunha em sua turma principalmente a leitura de textos didáticos e atividades que focavam conceitos científicos e o trabalho com a apropriação do SEA. A compreensão de texto foi explorada em algumas aulas, porém, prioritariamente, em textos didatizados, o que de alguma forma já distanciava as práticas de ensino da escola das práticas vivenciadas pelos alunos.

A professora Ana privilegiou a compreensão leitora, na maioria de suas aulas. E, mesmo ao trabalhar o ensino de um conteúdo, ela colocava seus alunos em contato com uma diversidade maior de gêneros, tanto de livros didáticos adotados (principalmente da EJA), como em seus suportes originais. Além disto, Ana buscava resgatar por meio do estudo do gênero, algumas das funções

sociais do mesmo, o que de alguma forma trazia para sala de aula a experiência leitora de seus alunos de outros contextos.

Enfatizamos que somos cientes que ao adentrar no âmbito escolar, um gênero textual, mesmo estando em seu suporte original, funciona de modo e com objetivos diferentes, mas, em comum acordo com Lerner (2002), defendemos a utilização de metodologias que busquem representar na escola os diversos usos que a leitura tem na vida social.

Em relação ao uso do livro didático, como verificamos, as duas professoras faziam uso deste manual (ou de cópia seus textos) em suas aulas. Fazer uso do livro didático é uma prática escolar, pois ele é um manual pensado e produzido para a escola e se constituiu em um forte referencial para as duas docentes na elaboração de suas aulas. Observamos, porém, que eram diferentes os procedimentos realizados pelas mesmas no uso do livro: Selma privilegiou textos, na maioria dos eventos realizados, tendo como foco a exposição dos conceitos e das ideias apresentadas nos mesmos. Cabia aos alunos receber os conteúdos, aprendê-los e reproduzi-los.

A professora Selma demonstrava conceber o ensino dos conteúdos disciplinares como independente dos sujeitos para quem estava direcionado, ou seja, não importava quem eram seus alunos e de suas expectativas, fossem estes crianças no ensino fundamental ou jovens ou adultos na EJA, o trabalho pedagógico a ser proposto seria o mesmo (ou quase o mesmo), uma vez que a apropriação do conhecimento, de alguma forma, estaria garantida pela exposição do mesmo. Podemos ver, por exemplo, que ela usava o mesmo livro para dar aulas para crianças e adultos.

Nesse sentido, podemos dizer que a prática de Selma estava mais relacionada ao que Street (1984) chamou de modelo autônomo do letramento, por tratar a língua em uma perspectiva mais abstrata e universal, desconsiderando os interesses dos alunos, seus conhecimentos, suas subjetividades, as diferenças de interesse e experiências presentes em uma mesma sala de aula. Kleiman (1995), ao falar sobre o letramento escolar, afirmou que modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da leitura como um processo neutro, independente de considerações contextuais e sociais e que na escola promove-

se aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos

Professora Ana, diferentemente, ao utilizar o livro didático, por exemplo, propunha a leitura de textos e a realização de atividades que julgava mais próxima do universo dos alunos, bem como o uso deste manual relacionado a outros suportes sociais, buscando assim promover o diálogo entre o conteúdo a ser ensinado e as experiências de seus alunos, adotando uma prática que consideramos mais próxima do modelo ideológico de letramento. A professora demonstrava conceber que o ensino dos conteúdos deve buscar relações com o contexto social e cultural dos alunos e atender as expectativas dos mesmos. Tal prática e concepção nos remete ao que Street (2013) afirmou ao discorrer sobre as políticas e práticas de letramento da Inglaterra e do Brasil. Segundo este autor, “a partir do ponto de vista de alguém de fora”, no Brasil algumas experiências têm sido realizadas que demonstram que a perspectiva de letramento no Brasil parece está menos atrelada a uma visão “estreita”, autônoma do letramento e parece apresentar uma perspectiva mais equilibrada, ou seja, mais próxima de uma abordagem social do letramento. Ele destacou o projeto desenvolvido pela professora Magda Soares em Lagoa Santa, que envolvia a integração da aprendizagem do letramento pelas crianças com a atenção voltada a histórias, práticas modais e gêneros variados, como objetivo de evitar a dicotomia entre alfabetização e letramento.

As práticas de leituras vivenciadas pelos alunos da EJA em seu cotidiano, em diferentes contextos.

A caracterização das duas turmas da EJA investigadas se aproxima em relação à heterogeneidade etária, à experiência de exclusão da escola na infância, bem como em relação às expectativas de retorno à escola. Ambas as turmas, em sua maioria, eram formadas por alunos trabalhadores e com filhos.

Em relação às práticas de leitura dos alunos, verificamos que, em sua maioria, estas são vivenciadas em contextos de trabalho e da vida diária (mais especificamente, durante a realização das atividades domésticas, nos cuidados com os filhos, e nas atividades sociais), por isso envolvem, de forma geral, os gêneros textuais das esferas cotidiana e publicitária e também os textos dos

livros didáticos lidos pelos alunos em suas casas para revisão ou para o ensino das atividades escolares de seus filhos.

Tais resultados ratificam o que os estudos têm evidenciado que os alunos da EJA são sujeitos letrados, pois constroem conhecimentos a respeito da leitura a partir das práticas sociais, bem como que a aquisição da leitura e da escrita pode proporcionar-lhes uma ampliação destas práticas, ou seja, oportuniza-lhes, como leitores autônomos, exercerem atividades envolvendo a leitura em diferentes contextos e situações (ALMEIDA, 2006; NOGUEIRA, 2006 PEREIRA, 2013; dentre outros).

Os resultados revelaram que alguns dos alunos, mesmo não tendo uma leitura fluente, já demonstraram ter a sensibilidade de um leitor “maduro”, em função da clareza nos critérios para escolha dos materiais para sua leitura pessoal, em compreender que a leitura difere de acordo com os objetivos que é realizada em diferentes contextos e, sobretudo, por demonstrar compreender que a leitura extrapola o “tecido gráfico” e que pode possibilitar “uma viagem sem sair do lugar”, como afirmou o aluno José.

As relações entre as práticas de leitura vivenciadas na sala de aula e aquelas vivenciadas pelos alunos em contextos extraescolares.

Durante as observações em sala de aula, verificamos que algumas ações desenvolvidas pelas professoras propiciaram a aproximação entre as práticas de leitura vivenciadas na escola e as práticas sociais da leitura.

No caso da Professora Selma essas ações foram restritas a alguns eventos de letramento em que trabalhando principalmente a compreensão leitora, a docente oportunizou aos alunos a discussão sobre as funções sociais e as características do gênero lido, sobre a temática do texto, relacionando-a à experiência dos mesmos, e explorou algumas estratégias de leitura.

Pensamos que, possivelmente, não havia por parte da professora uma preocupação maior em promover tal aproximação; pois seu foco de atenção parecia estar sobre o ensino dos conteúdos. Selma centrava seus esforços em esclarecer para seus alunos aqueles assuntos que ela considerava importantes para que eles adquirissem um conhecimento formal, reconhecido socialmente. A concepção que os alunos são “carentes” de conhecimentos e que ao professor compete o ensino deste conhecimento parecia embasar a prática da docente.

O interessante é que os alunos de professora Selma eram motivados em aprender e realizar o que lhes era proposto por ela e demonstravam concordar que a escola é o espaço para a leitura de textos e atividades escolares e, por isso, quando propostos já estão impregnadas de sentido: ler para aprender a ler ou para aprender um conteúdo, ler para realizar uma atividade, fazer a atividade para aprender a ler. Como afirma, Lerner (2002), a escola apresenta a leitura e a escrita como obrigatórias e atribui-lhes como propósito único ou dominante o de aprender a ler e a escrever.

Mais interessante, ainda, é que os próprios alunos também se incumbiram de estabelecer as relações entre as práticas de leitura que vivenciavam na escola e aquelas que vivenciavam fora dela. Em sua maioria, os alunos afirmaram, quando entrevistados, que já estavam conseguindo se inserir em práticas de leitura que antes não conseguiam e atribuíam à aprendizagem adquirida na escola o seu melhor desempenho na leitura.

Com isto não estamos defendendo uma escola que se mantenha distante da cultura de seus alunos, mas o que queremos enfatizar é o empenho e a clareza de objetivos que estes alunos tinham ao retornar à escola.

No caso da professora Ana, as relações entre as práticas leitura escolares e extraescolares dos seus alunos se mostraram mais evidentes em função do trabalho de leitura que a professora realizava. Era proposta na sala de aula a leitura de textos que circulavam em contextos sociais, inclusive, alguns deles em seus suportes originais. Além disso, Ana trabalhava na perspectiva de tomar seus alunos leitores autônomos, pois como afirmara esta era a grande expectativa da maioria de sua turma.

Durante as aulas, verificamos que Ana frequentemente propunha a leitura relacionada às questões presentes no cotidiano de seus alunos, bem como buscava explorar várias estratégias de leitura e para isso utilizava-se prioritariamente das sequencias de atividades propostas nos livros didáticos adotados. A professora demonstrava reconhecer que a experiência de vida, inclusive a experiência leitora extraescolar de seus alunos, muito podia contribuir para a aprendizagem dos vários conteúdos e para que desenvolvessem a compreensão de textos, e que na mesma “medida” os conhecimentos adquiridos em sala de aula poderiam contribuir para que os alunos se inserissem em mais práticas de leitura no seu cotidiano. Percebíamos, em vários eventos de

letramento realizados, que Ana buscava fazer o saber produzido em sala de aula circular não só neste âmbito, mas extrapolá-lo para além dos muros da escola.

Os alunos de professora Ana, em suas entrevistas, destacaram a socialização de conhecimentos, o espaço dado para expressar suas opiniões e saberes na sala de aula, bem como o estudo do gênero e o trabalho de leitura desenvolvido pela professora.

Queremos concluir afirmando que a escola é a instituição responsável pelo letramento e que a mesma tem suas próprias práticas criadas e desenvolvidas com o objetivo de ensinar a ler e a escrever. Estas práticas têm se mostrado, muitas vezes, relacionadas ao modelo de letramento autônomo (KLEIMAN, 1998; STREET, 2014), ou seja, que desconsidera tanto os usos sociais da língua em diferentes contextos, como os interesses e especificidades do público (alunado) para quem está direcionado, como se as necessidades sociais da escrita e da leitura fossem as mesmas para todos os alunos e em todos os contextos sociais e lugares. O conjunto de resultados obtidos no presente estudo mostrou que, as práticas escolares de ensino da leitura podem se manter “distante” do contexto social dos alunos ou buscar uma “aproximação” com o mesmo.

Como nos foi possível verificar, as duas professoras realizaram três tipos de evento em comum, utilizando o livro didático (ou textos do mesmo), na maior parte deles, porém as práticas desenvolvidas pelas mesmas se mostravam, de certa forma, diferentes: A professora Selma direcionava o ensino da leitura para um aluno considerado “abstrato”, certamente idealizado como alguém carente de conhecimento, que não teve oportunidade de estudar na infância e que volta à escola para suprir esta necessidade, daí seu ensino centrado no trabalho com conteúdos programáticos.

Já a professora Ana buscava direcionar o ensino para um aluno jovem/adulto mais “real”, no sentido de considerar, no planejamento de suas aulas, sua identidade, suas expectativas, experiências e saberes. Em sua rotina, ela se preocupava em propor a leitura de textos de interesse dos alunos, variando os suportes e gêneros. Ela adotava, assim, uma perspectiva mais próxima da abordagem ideológica do letramento.

Por fim, retomando a colocação de Street (2013) apresentada anteriormente, podemos ver que, no Brasil, há professores que, como Ana, buscam construir práticas de alfabetização e ensino da língua mais próxima do contexto social e em consonância com a formação histórica e social de seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. Os números da cultura. In: Ribeiro (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003, pp.33-46
- ALBUQUERQUE, E. B. C.de e FERREIRA, A. T. B. A. A construção/fabricação de práticas de alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Educação, Santa Maria**, v 33, n.3, pp.425-440, set./dez., 2008.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. e FERREIRA, A. T. B. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, E. B. C. de, MORAIS, A. G. e LEAL, T. F. (orgs). **Alfabetizar letrando na EJA**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 13-30
- ALMEIDA, M. L. S. Sujeitos não-alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- AMORIM, L.B. de; LEAL, T. F. “**Será que quero somente aprender a ler e escrever?** ”: Quais são as expectativas dos alunos da EJA para o ensino de Língua Portuguesa e o que diz a Proposta Curricular da Rede Municipal do Recife? 2009, Monografia (Especialização) - Universidade Federal de Pernambuco. 2009
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In. SOARES, L., GIOVANETTI, M. A. & GOMES, N.L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL. **Construção Coletiva: Contribuição à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006.
- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *In: REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos*, v. 1, n. 0, ago. 2007 NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes: São Paulo, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1977.
- BRAGA, G. M. B. **Os professores da EJA face à diversidade etária discente em sala de aula**. *Revista Pandora Brasil - Nº 32 – Julho/ 2011*. Disponível em: revistapandorabrasil.com/revista_pandora/jovens_adultos/giselle.pdf. Acesso em: 08 de junho de 2017.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende.... In: **Coleção Explorando o Ensino – Literatura/ Ensino Fundamental**. 2010. MEC/SEB, vol. 20, pp. 69-106.
- BRASIL, Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394)**. Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1996.

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. 1º e 2º ciclos** – Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto e Ação Educativa. **Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular – 1º Segmento do ensino fundamental/** Brasília: MEC, SEF: Ação educativa, 2001.
- CARVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. Introdução. In: CAVALLO, G. e CHARTIER, R. (orgs.). **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 1998, p. 05-39.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de Leitura e escrita: história e atualidade.** Belo Horizonte: CEALE/Autentica, 2011.
- COUTINHO, M. L. **Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?** 2004, Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Pernambuco, 2004.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. MINAYO, M. C. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- DARTON, R. **O beijo de Lamourette.** São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: editora UFMG, 2001, pp. 137-166.
- DELMANTO D. Na Ponta do Lápis. **Almanaque do Programa Escrevendo o Futuro.** Ano III. Nº 7. Agosto de 2007
- DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 05 de junho de 2017.
- DIAS, M. T. M. & GOMES, M. F. C. **Práticas sociais de leitura em uma sala de aula de Jovens e adultos: contrastes em foco.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.31, n.02, p. 183-210, abril-junho, 2015.
- DIAS, F. V & outros. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.pp. 49-82.
- FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Centauro, 1979.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1994
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez. 2000.
- _____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

- FONSECA, M. da C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GALVÃO, A. M. e SOARES, L. J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 27-58.
- GAMA, Y. M. S. da. **Construção das práticas de alfabetização: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula**. 2014. **Tese de Doutorado**. Pós-Graduação em Educação. Recife: UFPE, 2014.
- GOIGOUX, Roland. Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. **Education & Didactique**, nº 3, 2007. (pp. 125-134)
- GOMES, M. J. **Profissionais fazendo matemática: o conhecimento de números decimais de alunos pedreiros e marceneiros da Educação de Jovens e Adultos**. 2007. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Pernambuco, 2007.
- GRAFF, H. J. **Os labirintos da Alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1005.
- HADDAD, S. e PIERRO M. C. de. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação: ANPED. São Paulo, 2000.
- HEATH, S.B. **Ways whit words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do Letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- _____. **Texto e Leitor**. Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. **Oficina de Leitura: teoria & prática**. Pontes: Campinas, SP, 2004.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In: Zilberman, Regina e Rösing, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- LEAL, T. F & MELO, K. R. – Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, M. L. & SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.
- LEITE, N. C. & SILVA, M. O. Whatsapp: caracterização do gênero chat em contexto de ensino de língua estrangeira. **Texto livre: linguagem e tecnologia**, Ano: 2015 – Volume: 8 – Número: 1. Disponível em <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIMA, BATISTA & RIBEIRO. Apresentação. In. RIBEIRO, LIMA & BATISTA (orgs.) **Alfabetismo e Letramento no Brasil: 10 anos do INAF**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, pp.11-20
- LÜDKE, M e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

- MARINHO, A. de L. S.; SILVA, J. R. P.; MORAIS, A. G. Ensino de compreensão leitora: práticas de ensino e propostas dos livros didáticos destinados à educação de jovens e adultos (EJA). **Monografia (graduação em Pedagogia)** – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: **Cultura escrita e letramento** MARINHO, M. e CARVALHO (Orgs.) Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- MATENCIO, M. L. M. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, A. B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de letras, 1995, pp.239-266.
- MIGUEL, E. S.; PÉREZ, J. R. G.; PARDO, J. R. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores.** Porto Alegre: Penso, 2012.
- MINAYO, M. C. Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. MINAYO, M. C. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- MORAIS, A. G. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, V.17, n.51, set-dez., 2012.
- MORAIS, A.G. & ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”?** In: ALBUQUERQUE, E. B. C. & LEAL, T. F. A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento.
- MOURA, D.C. de. Por trás das letras: as concepções e práticas de ensino do sistema de notação alfabética na EJA. **Dissertação de mestrado.** Curso de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2001.
- NOGUEIRA, V. L. Educação de Jovens e Adultos e gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às camadas populares. In: SOARES, L. S. (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 65-90.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura.** 6. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- OLIVEIRA, M. K. de. Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento. **Travessia** – Revista do Migrante, São Paulo, ano V, n. 12, p. 17-20, jan./abr.,1992.
- _____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. **Educação de Jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** São Paulo: Mercado das Letras, São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- OLSON, David R. **O Mundo no Papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.** São Paulo, SP: Ed. Ática, 1997.
- PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas, 40 anos depois.** São Paulo: Cortez, 2002.
- PEREIRA, M.L. A Construção do Letramento na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- PINTO, A. V. **Sete lições sobre a educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 2010.

- PORTO, Cynthia Cybelle R. F. Possíveis efeitos do ensino de compreensão de leitura em alunos do último ano do ensino fundamental 1. **Dissertação de Mestrado**. Pós-Graduação em Educação. Recife: UFPE, 2011.
- PRADO, Di P. F. & REIS, S. M. A. O. Educação de jovens e adultos: o que revelam os sujeitos? In: **Anais do XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012.
- SANTOS, G. L. dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. *Revista Brasileira de Educação*. Set /Out /Nov /Dez, n. 24, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a09>. Acesso em 06 de junho de 2017.
- SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. e CAVALCANTE, M. C. B. (orgs). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-26.
- SILVA, A. **Entre “ensino de gramática” e “análise linguística”**: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Pernambuco, 2008.
- SILVA, S. A.; FERREIRA, S. L. & FERREIRA, D. M. **A expectativa dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com relação à educação para o trabalho**. 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/282749886/A-Expectativa-Dos-Alunos-Da-Educao-de-Jovens-e-Adultos>. Acesso em: 27 de outubro de 2016.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schiling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectiva, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.
- _____. A reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica**. Jul./Ago. 2003a, v. 9, n.52, pp. 17-21.
- _____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO (Org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003b, pp. 89-114.
- _____. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Conteúdo e didática de alfabetização. UNIVESP, 2004, pp.96-100. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> acesso em: 29 de agosto de 2017
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. “Letrar é mais que alfabetizar”. *Nossa Língua_Nossa Pátria*. 2008. pp. 1-5. Disponível em: <http://intervox.nce.ufri.br/~edpaes/magda.htm>.
- _____. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de Alfabetização e Letramento. In: **Cultura escrita e letramento** MARINHO, M. e CARVALHO (orgs) Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010a.
- _____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2010b.
- SOUZA, A. F. **A construção da competência discursiva na EJA**. O papel da leitura de textos verbais em língua portuguesa. Recife: Edições Bagaço, NUPEP, 2004.

SOUZA, I. P. de; LEITE, T. M. R. e ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Leitura, letramento e alfabetização na escola. In: BARBOSA, M. L. F. e SOUZA, I. P. de (orgs). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autentica, 2006, p.23-38.

SOUZA, S. B. **Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguísticas: O que pensam e fazem os professores do Ensino Fundamental?** 2010, Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

_____. **Cenas do Cotidiano Escolar: o “savoir-faire” dos professores dos anos iniciais no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França.** 2016, Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

STREET, B. V. **Literacy in Teory and Praticce**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____.(Org).**Croos-cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento. Teleconferência Unesco Brasil sobre ‘Letramento e Diversidade’, outubro/ 2003. Disponível em:<http://telecongresso.sesi.org.br>. Acesso em 02 de agosto de 2017.

_____. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: **Cultura escrita e letramento** MARINHO, M. e CARVALHO (orgs) Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

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

_____. **Políticas e Práticas de Letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil.** Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan. - abr. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 06/07/2017.

SVENBRO, J. A Grécia Arcaica e Clássica A invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLLO, G. e CHARTIER, R. (orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998, p. 41-69.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIS, D. T. e TEIS, M. A. **A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa**. 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf> . Acesso em 14 de agosto de 2012.

TERRIBILI Filho, A. & NERY, A. C. B. Ensino superior noturno no Brasil: História, atores e políticas. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19327>. Acesso em: junho de 2017

TERZI, S. B. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. São Paulo: Pontes, 2006.

TFOUNI, L. V. Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas editora, 1987.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, Lia & CIAVATTA, Maria (org.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Líber Livro e Editora UFF, 2011.

VILLALTA, Luiz Carlos. Os leitores e os usos dos livros na América Portuguesa. In: ABREU, M (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

VÓVIO, Claudia Lemos. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: DALBEN, Ângela et al. **Coleção didática e prática de ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VÓVIO, C.L. & KLEIMAN, A. B. **Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas**: um balanço da produção científica. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>