



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JULIANA SERAFIM DOS SANTOS

A LEITURA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma prática social
emancipatória na Educação de Jovens e Adultos do Campo

Recife
2018

JULIANA SERAFIM DOS SANTOS

A LEITURA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma prática social
emancipatória na Educação de Jovens e Adultos do Campo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Joice Armani Galli

Recife

2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

S237I Santos, Juliana Serafim dos
A leitura no ensino de Língua Portuguesa: uma prática social emancipatória na Educação de Jovens e Adultos do Campo / Juliana Serafim dos Santos. – Recife, 2018.
145f.: il.

Orientadora: Joice Armani Galli.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Letramento. 2. Ensino de leitura. 3. Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA/Campo). I. Galli, Joice Armani (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2020-152)

JULIANA SERAFIM DOS SANTOS

A LEITURA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma prática social
emancipatória na Educação de Jovens e Adultos do Campo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestra em Letras.

Aprovada em: 15/03/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Joice Armani Galli (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Marcuschi (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Emanuel Cordeiro da Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

A minha família. Aos povos do Campo.

Às professoras e aos professores que acreditam e lutam pela educação.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Jorge e Tereza, e a minha irmã, Luanda, agradeço o apoio e o incentivo fundamentais e contínuos durante todos os meus percursos!

A Marina Nascimento (*in memoriam*), minha avó, minha inspiração, a mulher que me fez acreditar e lutar pelos meus ideais.

Aos mestres que passaram por esta minha trajetória, especialmente, à professora Joice Armani Galli, pelo incentivo, pela confiança, pela leveza e pela possibilidade de aprendizado. Agradeço nosso encontro acadêmico e na vida.

À professora Suzana Cortez, pelo incentivo, pela presteza e pelo carinho de sempre.

Aos amigos que fiz na Universidade, integrantes essenciais de minha formação humana e acadêmica: Pedro Simões, Mariana Mickaela, Priscylla Lippo, Bruna Bandeira, Luana Martins de Moura, Adriano Vidal, Elilson Nascimento, Renato Mendonça, Maria Eduarda Araújo, Eva Marinho, Eduardo Henriques e Rayanne Albuquerque, meus companheiros dentro e fora da UFPE. Durante o curso do mestrado, vocês fizeram toda diferença!

A Anne Caroline, Estevão Eduardo e Weslane Silva, amigos e companheiros do curso de mestrado, pelo incentivo, apoio, trocas e partilha essenciais.

A Lindaci Alves, por abrir os caminhos dessa pesquisa em Belo Jardim.

Às companheiras de trabalho no Instituto Conceição Moura, Joana Silva e Valdirene Silva pelo apoio e incentivo durante esses dois anos.

A Nira, pelos cuidados em Belo Jardim. E às amigas, Wellany Alves, Gabriela Aquino e Wilma Clemente por me acolherem na cidade.

Obrigada a todos!

Vai chover chuva de vento. Já estou sentindo um cheiro d'água, que vem do céu cinzento. As formigas lavadeiras cruzam o quintal em filas compridas de correição. Minhocas brotam à flor da terra. – Eh aguão!... A chuva vai vir da banda da serra, porque o João-de-barro abriu a sua porta virada para o sul. As sementinhas do meloso seco devem estar lançando na poeira. Eu não ouvi o primeiro trovão, mas o zebu está escutando, com a cabeça encostada no chão. Três urubus passam no alto, em vôo lento, em reta longa. Vão para as lapas dos lajedos. “Vai fazer tua casa, Urubu!... Tempo de chuva aí vem, Urubu!...” Já deve estar chovendo nas cabeceiras da serra, porque o ribeirão engrossa, cor de terra. Vai chover chuva de vento. Os bois vêm correndo, pasto abaixo, procurando as árvores do capão.

Vai invernar... Eu hoje amanheci alegre, querendo cantar... O vento já chegou nas casuarinas, e o sapo saiu de debaixo da laje para um buraco no meio do pátio onde vai se encher uma lagoa. – Eh aguão!... – Olá, José, arreia meu Cabiúna, liso do casco à testa, preto do rabo à crina, que eu vou sair pelo cerrado afora, a galopar, com a chuva me correndo atrás... Ela já vem, branquinha, cheirando a água nova, e a serra está clarinha, neblinando... A chuva vem rolando, vem chiando, e o vento assoviando – Galopa, Cabiúna, que a água vem vindo, e as sementinhas do meloso seco estão dançando... (ROSA, 1997, p. 142-144)

RESUMO

Ao observar a formação do Brasil rural, pautado em uma estrutura política, social, cultural e econômica fundada no latifúndio, no uso dos recursos naturais e na monocultura dependente de mercados externos, voltamo-nos à reflexão sobre as propostas educacionais de programas que surgiram a partir dos movimentos sociais de resistência ao padrão hegemônico de um suposto desenvolvimento. Esta pesquisa, situada no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996), de cunho etnográfico e qualitativo, busca compreender como se dão as situações de ensino-aprendizagem de leitura em aulas de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos do Campo, no município de Belo Jardim (Agreste pernambucano); e em que medida tal prática social tem contribuído para uma educação emancipatória dos sujeitos da EJA/Campo. Tomamos como base os estudos de Letramentos desenvolvidos em Street (2014), Signorini (1998) e Kleiman (1995). No que se refere às concepções de Linguagem, Língua e Leitura, norteamo-nos por Geraldi (2013), Moita Lopes (1996; 1998), Kleiman (1989; 1998) e Marcuschi (2008). Sobre a Educação de Jovens e Adultos do Campo, tomamos como alicerce Arroyo (2004; 2011; 2012), Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), Molina (2009) e Barbosa (2009); além de perpassarmos pela noção de educação emancipatória (FREIRE, 1999; MÉSZÁROS, 2005; ZILBERMAN&SILVA, 2004). A investigação ocorreu a partir da elaboração e aplicação de instrumentos de coleta, como questionários de perfil de leitor, os quais consideraram os valores éticos em pesquisa aplicada (CELLANI, 2005) e que propiciaram subsídios para a análise dos dados. No que se refere aos resultados da pesquisa, os dados obtidos indicaram que as situações de ensino-aprendizagem de leitura na aula de Língua Portuguesa na EJA/Campo de Belo Jardim estão sendo desenvolvidas ainda de maneira incipiente, no que se refere ao desenvolvimento das habilidades leitoras através de vivências reais de leitura. Assim, evidenciamos que isso vai além do processo de ensino-aprendizagem que ocorre em sala de aula. Há um conjunto de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais os quais necessitam ser repensados em prol de uma educação emancipatória dos sujeitos de tal modalidade.

Palavras-chave: Letramento. Ensino de leitura. Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA/Campo).

ABSTRACT

When we observe the formation of rural Brazil, established on a social, political and cultural structure based on the large property, on the use of natural resources and on the monoculture dependent on foreign markets, we turn our reflection to the educational proposals of the programs that have emerged from the social movements of resistance to the hegemonic pattern of a so-called development. Therefore, placed on the field of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 1996), this ethnographic and qualitative research intends to understand the teaching and learning processes of the reading axis in the classes of Portuguese on the Program of Education for the Youth and Adults in the Countryside (EJA/Campo), in the municipality of Belo Jardim (located in the Agreste region of the State of Pernambuco, Brazil), and how this social practice has contributed for the emancipatory education of the students of EJA/Campo. To do so, this investigation is based on the postulates of Literacy by Street (2004), Signorini (1998) and Kleiman (1995). Regarding the conceptions of Language and Reading, this research uses Geraldi (2013), Moita Lopes (1996; 1998), Kleiman (1989; 1998) and Marcuschi (2008). Concerning the conceptions of Education for the Youth and Adults in the Countryside, this research's foundation are the postulates by Arroyo (2004; 2011; 2012), Fernandes, Cerioli and Caldart (2004), Molina, (2009) and Barbosa (2009); the research also embodies the notion of Emancipatory Education (FREIRE, 1999; MÉSZÁROS, 2005; E ZILBERMAN & SILVA, 2004). This investigation was conducted through the elaboration and application of data collection tools such as questionnaires of reading profile, which took into consideration the ethical values of Applied Research (CELLANI, 2005) and which provided subsidies for the data analysis. Concerning the research results, the obtained data indicates that the situations of teaching and learning of Portuguese in EJA/Campo at the municipality of Belo Jardim are on an early stage of development when it comes to the achievement of reading skills through real-life experiences of reading. Thus, we show that this goes beyond the teaching and learning process that takes place in the classroom. There is a set of social, political, economic and cultural factors that need to be rethought in favor of an emancipatory education of the subjects of this modality.

Keywords: Literacy. Teaching of reading. Education for the Youth and Adults in the Countryside(EJA/Campo).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil grupo-classe Escola Municipal Florestan Fernandes.....	51
Quadro 2 - Perfil grupo-classe Escola Municipal Francisco Julião.....	52
Quadro 3 - Número de questionários respondidos na Escola Municipal Florestan Fernandes.....	70
Quadro 4 - Número de questionários respondidos na Escola Municipal Francisco Julião.....	80
Quadro 5 - Quadro-resumo das aulas da Escola Municipal Florestan Fernandes.....	88
Quadro 6 - Quadro-resumo das aulas da Escola Municipal Francisco Julião.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Possibilidades interpretativas do questionário de acompanhamento/observação de aulas.....	59
Tabela 2 - Possibilidades interpretativas do questionário de perfil de leitor dos gestores e coordenadores da EJA/Campo.....	60
Tabela 3 - Possibilidades interpretativas do questionário de perfil de professor-leitor.....	62
Tabela 4 - Possibilidades interpretativas do questionário de perfil de estudante-leitor.....	62
Tabela 5 - Dados obtidos no questionário de perfil dos gestores/coordenadores da EJA/Campo.....	65
Tabela 6 - Dados obtidos no questionário de perfil professora-leitora.....	66

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1	LINGUAGEM, LÍNGUA E ENSINO DE LEITURA.	18
2.2	O TEXTO E OS GÊNEROS TEXTUAIS.....	24
2.3	LETRAMENTOS E IDEOLOGIA.....	26
2.4	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO.....	29
2.5	EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: CULTIVO DE MEMÓRIA E IDENTIDADE.....	35
3	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	40
3.1	CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO.....	45
3.1.1	<i>Escola Municipal Florestan Fernandes.....</i>	<i>48</i>
3.1.2	<i>Escola Municipal Francisco Julião.....</i>	<i>48</i>
3.2	PERFIS DOS GRUPOS-CLASSES OBSERVADOS.....	50
3.2.1	<i>Grupo-classe da Escola Municipal Florestan Fernandes.....</i>	<i>51</i>
3.2.2	<i>Grupo-classe da Escola Municipal Francisco Julião.....</i>	<i>52</i>
3.3	PERFIL DA PROFESSORA.....	53
3.3.1	<i>Professora das Escolas Municipais Florestan Fernandes e Francisco Julião.....</i>	<i>54</i>
3.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	55
3.5	INSTRUMENTOS DE COLETA.....	58
4	DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS.....	64
4.1	QUESTIONÁRIOS DE PERFIL DE LEITOR.....	65
4.1.1	<i>Gestão das Escolas e coordenação do EJA/Campo.....</i>	<i>65</i>
4.1.2	<i>Professora.....</i>	<i>66</i>
4.1.3	<i>Perfil do Leitor dos Estudantes.....</i>	<i>70</i>
4.1.3.1	<i>Escola Municipal Florestan Fernandes.....</i>	<i>70</i>
4.1.3.2	<i>Escola Municipal Francisco Julião.....</i>	<i>80</i>
4.2	DESCRIÇÃO DAS AULAS.....	86
4.2.1	<i>Escola Municipal Florestan Fernandes.....</i>	<i>88</i>
4.2.2	<i>Escola Municipal Francisco Julião.....</i>	<i>105</i>
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	122

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE ACOMPANHAMENTO/ OBSERVAÇÃO DE AULAS.....	127
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PERFIL DE LEITOR DE GESTORES E COORDENADORES EJA/CAMPO.....	128
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PERFIL DE PROFESSOR- LEITOR.....	129
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE PERFIL DE ESTUDANTE- LEITOR.....	130
ANEXO A – CARTAZ DE CAMPANHA MOBRAL NA DÉCADA DE 1970.....	131
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUIS (CEP) – APROVAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	132
ANEXO C – LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO JULIÃO.....	133
ANEXO D – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	134
ANEXO E – DESENHO-RETRATO.....	136
ANEXO F – TRABALHO DE CONCLUSÃO DO FUNDAMENTAL (TCF).....	137

1 INTRODUÇÃO

Ao observarmos a formação do Brasil rural, pautada em uma estrutura política, social, cultural e econômica fundada no latifúndio, na extração e uso irresponsáveis dos recursos naturais; e na monocultura dependente de mercados externos, voltamo-nos para a reflexão sobre as propostas educacionais de programas que surgiram a partir dos movimentos sociais de resistência ao padrão hegemônico de “desenvolvimento”. Dentre as lutas desses movimentos, está o direito à educação e ao acesso às políticas públicas educacionais, as quais não sejam compensatórias, haja vista que, para os sujeitos do Campo¹, a condição do trabalho é basilar para a sobrevivência e está sobreposta muitas vezes ao acesso ao que é produzido socialmente, especificamente, à educação. Destarte, o que se tem são estudantes que, perante à necessidade de priorizar o trabalho, acabam por não atender ao modelo de periodização da escolaridade estipulado pelas políticas educacionais vigentes.

Neste movimento, surge a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente, do Campo (EJA/Campo), com o objetivo de “superar desafios”, os quais integram o Plano Decenal de Educação (PDE) através de metas, tais como:

[...] ampliar o atendimento de jovens e adultos de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente ao ensino fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados. Ao observar a meta estipulada (de números e “categorias”, tais como analfabetos. (p.42).

Ao analisar essas metas e levar em consideração os postulados sobre a EJA (ARROYO, 2011; MAINAR, 2015), compreendemos que persistem as desigualdades, como o quadro de analfabetismo; a evasão escolar e a negligência política para com esta situação. Como também persistem as iniquidades cometidas contra os grupos que compõem a EJA, tais como: negros, camponeses, indígenas, os quais são resignados às minorias sociais.

No contexto das minorias sociais, refletir sobre políticas públicas educacionais nos faz pensar sobre a tendência dos documentos oficiais a orientar as práticas dentro de sala de aula para uma luta por uma emancipação em relação ao padrão hegemônico de desenvolvimento.

¹ Nesta pesquisa, adotamos a primeira letra maiúscula na escrita da palavra “Campo”, por compreendermos a importância de reforçar a identidade camponesa. Assim, estamos em conformidade com Fernandes (2004, p.141), quando afirma: “A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural”.

Assim, em consonância com Arroyo (2004), identifica-se que a cultura deste padrão atribuiu às crenças, aos valores e aos saberes oriundos da zona rural um traço romântico, de um lugar das ausências, de saberes pré-científicos ou pré-modernos. Como se o Campo e sua cultura pertencessem a um lugar que deveria ser superado. Este movimento culminou em um modelo de educação fundamentado nos valores da escola de zona urbana, em uma lógica de produção industrial. E o próprio Estado assume sua omissão mediante as necessidades da educação básica rural,

O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola com qualidade em todos os níveis de ensino; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo (BRASIL, 2005, p.7).

Vários elementos fizeram com que o interesse por essa temática se transformasse em um objeto de pesquisa. Inicialmente, o fato de meus pais terem nascido na zona rural da cidade de Chã de Alegria, município localizado na Zona da Mata pernambucana (a, aproximadamente, 60 km de Recife); e também o fato de parte de minha infância ter sido construída no e com as pessoas do Campo. Além disso, minha vontade de ouvir as lendas contadas pelas famílias e aprender sobre a cultura dos povos que lá viviam suscitaram reflexões que surgiram das pequenas observações, desde criança; as quais, hoje, fazem-me compreender que a busca pelo entendimento das mais diversas representações também é um modo de

[...] reverter a tendência dominante de desamarar as pessoas do seu passado, impedindo-as também de projetar o futuro. [...] *A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem* (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004, p. 55).

Assim, podemos questionar: quais as representações do Campo para essas pessoas? O que o Campo significa para minha mãe – cujo tempo de estada na zona rural foi equivalente aos dois meses após seu nascimento? Como se deu a construção de sujeito de meu pai, o qual permaneceu na zona rural até os 18 anos; e, por não ter tido acesso à escola no tempo da educação formal, completou os estudos através da Educação de Jovens e Adultos do Campo? Esses questionamentos fortaleceram ainda mais nossa busca pelos estudos sobre a EJA/Campo.

Esta pesquisa objetiva compreender como ocorrem práticas do ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa na EJA/Campo, em escolas situadas no município de Belo Jardim (Agreste/Pernambuco).

O quadro da rede pública de ensino do município é assim estruturado: ao todo são 78 escolas, sendo 68 municipais, incluindo creches, escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II; e 10 escolas estaduais de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, com um total de 17.031 alunos matriculados em 2014². Ainda de acordo com o Censo Escolar, das 68 escolas municipais, 18 são urbanas, com 5.793 matrículas; e 50 são rurais, com 2.841 matrículas. Ou seja, há um número maior de escolas no Campo e um número maior de estudantes na cidade.

Para compreendermos os processos de ensino-aprendizagem de leitura na aula de LP no EJA/Campo, optamos por investigar práticas em duas escolas situadas no município. A escolha dessas escolas deu-se tanto pela oferta do EJA/Campo, quanto pelo fato de que, em ambas, havia um empenho em se manterem no Campo. A partir disso, observamos as aulas de LP ministradas por um/a professor/a de cada instituição de Ensino. Não houve escolha de professor, mas apenas das escolas, as quais já haviam designado os educadores de língua para as turmas.

A pesquisa é fundamentada nos estudos de Letramentos de Street (2014), Signorini (1998) e Kleiman (1995), já que concebem letramento como prática social, na qual estão presentes perspectivas históricas e culturalmente plurais. Assim, assumimos o modelo ideológico de letramentos (STREET, 2014) como norteador desta pesquisa, por acreditarmos que este leva em consideração a consciência das práticas de letramento e de linguagem como possíveis caminhos para que os usos e os significados do letramento contribuam com as “[...] lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas.” (STREET, 2004, p. 149). Além disso, o modelo ideológico:

[...] não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo. Uso o termo “ideológico” para descrever essa abordagem, em vez de termos menos contenciosos ou carregados como “cultural”, “sociológico” etc., porque ele indica bem explicitamente que as práticas letradas são aspectos não só da “cultura” como também das estruturas de poder. A própria ideologia mascara essa dimensão de poder. Qualquer relato etnográfico do letramento fará emergir, de fato, essa importância do poder, da autoridade e da diferenciação

² Cf. Censo Escolar 2014: <http://www.qedu.org.br/>

social em termos da interpretação desses conceitos pelo próprio autor (STREET, 2004, p. 172).

Em relação à EJA/Campo, observamos que, em um país eminentemente agrário, a zona rural brasileira foi e é composta por uma diversidade³ de ecossistemas, raças, etnias, religiões, povos, culturas, segmentos econômicos e sociais, sistemas de produção, tecnologias, formas de organização social e política que contribuem com a geração de postos de trabalho e de renda advinda de atividades agropecuárias, não-agropecuárias e florestais, com a produção de alimentos e matérias-primas. Cada um desses segmentos sociais não pode ser visto de forma homogênea, pois apresentam uma grande diversidade interna, em termos de sua relação com os biomas, os recursos naturais, os agroecossistemas, os agentes de mercado, as políticas de Estado e demais setores da sociedade.

Tomamos ainda como fundamento os estudos de Arroyo (2004, 2011, 2012), Fernandes, Cerioli e Caldart (2004) e Molina (2009), por compreendermos que também fazem parte dessa diversidade do Campo o acesso aos direitos básicos, como a educação – que se configura enquanto um direito humano e social; o acesso à (re)produção da cultura e das identidades sociais; e à organização socioeconômica e política.

Neste caminho, em busca de uma educação emancipatória, fundamentamo-nos em Freire (1999), Mészáros (2005) e Zilberman e Silva (2004), perspectivas que coadunam com nossa compreensão de que as situações de aprendizagem possibilitam o “libertar” dos sujeitos.

Em face do reconhecimento de que a linguagem é basilar no desenvolvimento dos sujeitos; na apreensão de conceitos que os permitem compreender e agir no mundo através da construção da identidade, adotamos as perspectivas de Geraldi (2013), Moita Lopes (1998), Kleiman (1998) e Marcuschi (2008) no que se refere às concepções de linguagem e língua. Para uma compreensão do que essa pesquisa objetiva investigar, que é o ensino de leitura no contexto do EJA/Campo, fundamentamo-nos nos estudos de Moita Lopes (1996) em relação à Linguística Aplicada enquanto campo interdisciplinar dos estudos dos fenômenos através da linguagem.

³ A perspectiva de diversidade adotada nesta pesquisa faz referência ao que é variado, no sentido de pluralidade. Buscamos fugir da tendência de compreender diversidade pela concepção do que é “diferente”. Uma vez que, no processo de designação dos povos, não entendemos que os povos do Campo são distintos dentro de um padrão legitimado do que é o “normal”. E, assim, tudo que distoia da representação da normatividade é designado como diferente, no sentido do que não é “normal”. Para essa normalidade, podemos identificar homens brancos heterossexuais (um padrão europeizado).

Através desse arcabouço teórico, questionamos: o ensino de leitura na aula de LP tem contribuído para uma educação emancipatória dos sujeitos do EJA/Campo? Partindo dessa pergunta, formulamos nosso objetivo geral: compreender como se dão os processos constitutivos do ensino de leitura na aula de LP na EJA/Campo. Com isso, situamos os seguintes objetivos específicos: i) Observar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de LP na EJA/Campo; ii) Identificar as concepções norteadoras da prática docente no que se refere à concepção de linguagem, de língua e de ensino de leitura; iii) Verificar se as situações de ensino-aprendizagem propiciam o desenvolvimento de leitores críticos na EJA/Campo.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. Na introdução, iniciamos pela justificativa do estudo e, posteriormente, abordamos brevemente nosso interesse pelo objeto de investigação.

No capítulo de fundamentação teórica, trazemos alguns aspectos teóricos e conceitos necessários para o entendimento e aprofundamento das concepções de Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996), de Linguagem, Língua e Leitura (GERALDI, 2013; MOITA LOPES, 1996; 1998; KLEIMAN, 1989; 1998; MARCUSCHI, 2008), de Letramentos (STREET, 2014; SIGNORINI, 1998; KLEIMAN, 1995); de Educação de Jovens e Adultos do Campo (ARROYO, 2004; 2011; 2012; FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004; MOLINA, 2009; BARBOSA, 2009). E perpassamos pela noção de prática educacional emancipatória (FREIRE, 1999; MÉSZÁROS, 2005; ZILBERMAN & SILVA, 2004).

No terceiro capítulo, apresentamos o nosso percurso metodológico e nosso aporte teórico-metodológico. Também abordamos os contextos de investigação, os perfis dos sujeitos da pesquisa (grupos-classe e professor/a), os procedimentos de análise e, por último, a discussão sobre os instrumentos da nossa coleta de dados: os questionários do perfil do leitor e o questionário de observação de aula.

O quarto capítulo volta-se para a descrição e discussão dos dados, que se configuram tanto como os resultados dos questionários de perfil de leitor, como as aulas observadas.

Enfim, nas considerações finais, sintetizamos a pesquisa, apontando os resultados; e avaliamos as contribuições de nosso estudo para o campo dos Letramentos focado no ensino de leitura. Também apontamos as limitações e os desafios encarados durante a pesquisa, bem como as hipóteses que foram confirmadas e refutadas para que chegássemos aos resultados; além de sugerirmos possíveis demandas para as investigações futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Após apresentarmos nossas pretensões e a problemática que nos trouxe à pesquisa, abordaremos os conceitos e pressupostos teóricos que fundamentam a investigação. Seguiremos com as concepções de Linguagem, Língua e Leitura adotadas aqui, em consonância com os estudos de Geraldi (2013), Moita Lopes (1998), Kleiman (1998) e Marcuschi (2008). Em seguida, abordaremos brevemente a perspectiva de Letramentos fundamentada em Street (2004), Signorini (1998) e Kleiman (1995). Outro subtópico deste capítulo refere-se aos estudos sobre a modalidade de EJA/Campo, considerando-se os postulados de Arroyo (2004; 2011; 2012), Fernandes, Cerioli e Caldart, (2004), Molina (2009) e Barbosa (2009). Por último, trazemos à discussão os estudos que se fundamentam na possibilidade de emancipação dos sujeitos através da educação, mediante as postulações de Freire (1999), Zilberman & Silva (2004) e Mészáros (2005).

2.1 LINGUAGEM, LÍNGUA E ENSINO DE LEITURA

Ao reconhecermos a linguagem em um lugar de construção dos sujeitos, concordamos que por meio dela representamos o real e produzimos sentidos. Ao buscarmos compreender os processos de construção dos modos de ver o mundo de cada sujeito, concordamos com Geraldi (2013) ao afirmar que eles são atravessados por confrontos que se dão historicamente. Esses confrontos partem da interação entre os sujeitos e os fatores envolvidos nesse processo são constituídos enquanto lugares de formação para os diversos universos sociais e discursivos. Construïmo-nos enquanto sujeitos em uma dada formação social seja ela de caráter harmônico e de igualdade ou não. Assim,

numa sociedade de classes, a desigualdade de relações leva à formulação de universos discursivos diferenciados, antes de mais nada pela segregação que uma classe impõe, através dos mais diversos mecanismos, pela articulação e retomada dos produtos herdados do passado na produção do universo discursivo do presente. Estes universos, é óbvio, não são totalmente independentes: há circulação entre eles. Caso não houvesse esta circulação, a própria dominação se tornaria menos eficaz (GERALDI, 2013, p. 55).

Acreditamos que são nessas construções que se produzem as ideologias, “enquanto elaborações sistemáticas das experiências, das necessidades, das aspirações, selecionando, hierarquizando, estruturando seus componentes” (GERALDI, 2013, p. 55). É nesse sentido que

defendemos um ensino de língua que se fundamente na compreensão de que, através da linguagem e de suas construções permeadas pelos confrontos das interações entre os sujeitos, alguns mecanismos são utilizados para a dominação dos “modos de ver o mundo”.

Os sujeitos [...] se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é trabalho de um artesão, mas o trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas (GERALDI, 2013, p. 6).

Discutir também sobre a importância do ensino de língua que tome como base as reflexões ideológicas da linguagem (nas representações de mundo, nas interações dos sujeitos) permite aos sujeitos a reapropriação, reelaboração e projeção de seus desejos. Assim, os sujeitos operam através do material sócio das interações sociais que vivenciam e isso lhes permite agir no mundo. Em uma perspectiva que coaduna com os estudos da LA interdisciplinar, compreender que esse movimento é fulcral dá-nos possibilidade de agir no ensino de LP considerando que a sala de aula é composta de múltiplos sujeitos, cujas identidades são construídas “na e através da língua. [...] é sempre dentro da representação que nos reconhecemos. Além disso, identidade está sempre relacionada ao que não se é – o Outro. Devemos lembrar que identidade só é concebível na e através da diferença” (CAVALCANTI, 2006, p. 241).

A partir dessa compreensão da construção das identidades também através da língua, refuta-se a incorporação do conceito da língua como um conjunto de itens lexicais, já que os sujeitos emergem através da interação social (e, constitutivamente, de seus confrontos), em um movimento de (re)construção através de suas vivências, processo este que, de acordo com Cavalcanti (2006), dá-se de maneira descontínua. Nesse sentido, partir de uma perspectiva de ensino que toma como objetivo a “apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema.” (GERALDI, 2013, p.16), pode se tornar algo problemático, ao considerar que não foi a existência de um sistema linguístico abstrato que nos deu uma língua comum, mas as próprias interações entre os sujeitos. Assim, dentro de um contexto da leitura em sala de aula, compreendemos que ensinar a língua é ampliar a experiência dos estudantes e isso, não necessariamente, parte do ensino da gramática.

Nesse sentido, adotamos a perspectiva de que a leitura de um texto “exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da

codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 11). Ler vai além da decodificação de um código abstrato, trata-se de produzir sentidos a partir dos conhecimentos adquiridos em outras leituras, do diálogo com os mais variados enunciados e vozes, ou seja, ler é um processo complexo na busca pela interpretação. O ato de ler é produzir sentidos e esse movimento se configura como básico. Nesse sentido, acreditamos que não

se trata de ter no horizonte a leitura do professor ou a leitura historicamente privilegiada como parâmetro da ação; importa diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu (GERALDI, 2013, p. 188).

A contribuição do professor, ao adotar essa perspectiva da leitura, é pautar seu ensino na busca pela compreensão dos caminhos que o estudante tomou na produção de sentido de determinado texto. Essa busca de caminhos passa pelos conhecimentos dos estudantes, pela identidade, pela inferência, ou seja, são construídos através do sociointeracionismo. Observamos que, desse modo, o professor deixa de orientar-se pelo “certo e errado”; fundamentado pela sua própria construção de compreensão do processo e passa se a orientar quanto aos mecanismos utilizados nesse movimento e a consequência dele para a leitura do texto. Ora, se convivemos em um mundo constituído pela interação e pela multiplicidade de sujeitos, sociedades, culturas, histórias etc., devemos buscar práticas de docência as quais abarquem a pluralidade que compõem nossa sociedade. Isso inclui buscar compreender as mais variadas representações de sentido que os estudantes utilizam para se situarem no mundo; e, no âmbito da leitura, ampliar as possibilidades de reconhecimento e compreensão do ato de ler dos estudantes.

Assim, assumimos a compreensão de que ler é um ato que acontece para além da sala de aula e dos limites disciplinares das escolas. Admitimos um olhar sobre a leitura enquanto prática indissociável das condições sociais. Para tal, consideramos necessária a reflexão sobre a valoração da leitura em nossa sociedade. Então, torna-se inegável o poder que a nossa cultura grafocêntrica atribuiu aos sujeitos que “dominam” a leitura e a escrita, denotando a essas habilidades uma referência de poder, uma vez que a leitura é considerada como algo intrinsecamente bom. Dar à leitura a condição de algo intrinsecamente bom, pode, por vezes, não desenvolver um olhar mais crítico para os textos que são utilizados em sala de aula.

Consideramos essenciais os movimentos de inserção, leitura e trabalho com o texto em sala de aula, mas é necessário que o trato dado ao texto seja desenvolvido juntamente com os

estudantes, pensando em uma proposta de leitura que promova movimentos de fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências; e que busque libertá-los do pragmatismo, o qual considera a leitura como instrumento necessário para o acesso ao mundo do trabalho, por exemplo. Bem como já pontuamos, em determinados contextos sociais, a aprendizagem da leitura está vinculada à obtenção de melhores condições de vida através da avaliação do ato de ler.

A aquisição dessa “habilidade” – termo que muitas vezes se denota à leitura em nossa sociedade – em prol da alfabetização “permite” que os sujeitos mecanizem o aprendizado da língua e tendam a restringi-lo à decodificação do sistema linguístico. Isso não contribui para a formação de um sujeito leitor; pelo contrário, limita sua atuação leitora, reforçando os construtos de universos fechados arbitrariamente impostos.

Fica, assim, evidente a força determinante que tem a situação extraleitura – a estrutura social com sua divisão do trabalho e consequente divisão de classes – sobre a leitura: na verdade, as relações de produção, de distribuição e de consumo da leitura como bem cultural repetem as condições discriminativas de produção, distribuição e consumo dos bens materiais (SOARES, 2004, p. 25).

Ainda em consonância com Soares (2004, p. 28) e Zilberman & Silva (2004), enquanto instrumento de reprodução, mas também espaço de contradição, a leitura é, fundamentalmente, processo político, uma vez que essa prática social

também pode apresentar na condição de um instrumento de conscientização, quando diz respeito aos modos como a sociedade, em conjunto, repartida em segmentos diferentes ou composta de indivíduos singulares, se relaciona ativamente com a produção cultural, isto é, com os objetivos e atitudes em que se depositam as manifestações da linguagem, sejam estas gestuais, visuais ou verbais (oral, escrita, mista, audiovisual). Neste caso, a leitura coloca-se como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e agudização do poder de crítica por parte do público leitor (ZILBERMAN e SILVA, 2004, p. 112-113).

Por esta razão, aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político quando se “engajam” com a transformação social, conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presente nas condições sociais da leitura, tendendo a assumir o ensino como uma prática social que também conscientiza e questiona a realidade em que o leitor se insere.

Por isso, a reflexão acerca do ensino de LP e da formação docente é relevante e apresenta questionamentos importantes. Neste movimento, faz-se necessário que o perfil do professor e

a sua prática dentro de sala de aula estejam adequados às demandas que os estudantes trazem de fora para dentro da escola. Portanto, adotamos o olhar de que o profissional da educação deve considerar a pluralidade de nossa sociedade (cultural, étnica etc.) e os mais diversos contextos sócio-histórico-econômicos como fenômenos de transformação e efetivação do ensino. Além disso, consideramos igualmente importante a seleção dos textos que são utilizados na sala de aula enquanto objetos de estudo da língua. Em consonância com os estudos de letramentos (STREET, 2004), acreditamos que o ensino de leitura deve se fundamentar nos entendimentos de que sujeitos serão os investigadores do texto que adentrará na sala de aula; e na existência de um diálogo entre leitor e texto, levando em consideração as vivências e as formas de representação do mundo de seus estudantes, ao entender que:

Não se trata, pois, de textos buscados por sujeitos que, querendo aprender, vão a eles cheios de perguntas próprias. E mais uma vez o que poderia ser uma oportunidade de discurso no ensino-aprendizagem, um diálogo em sentido enfático de fala conjunta, de um com o outro em busca de respostas, produz-se o discurso de sala de aula que, como a pergunta didática, faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos. (GERALDI, 2013, p. 170).

Assim, nessa pesquisa, adotamos a concepção de que o ensino de língua nada mais é do que a prática da linguagem de cada sujeito dentro das interações sociais que lhes são “permitidas” no contexto político-econômico-cultural que compõe nossa sociedade. A partir desse reconhecimento, o ensino de língua pode deixar de ser uma prática pautada na memorização de regras gramaticais e reprodução de determinados conceitos e ser elevado à produção e ampliação do conhecimento. Uma vez que, como sabemos, “As práticas de letramento, tais como as conhecemos na escola, não são mais suficientes para possibilitar aos alunos participar das várias práticas sociais em que a leitura e a escrita são demandadas hoje” (ROJO, 2009, p. 107). Esses estudantes, os quais constituem um novo perfil de sujeito escolar, necessitam de um ensino que não se paute isoladamente em práticas tradicionais. Assim, defendemos práticas de ensino que busquem atender e respeitar as demandas de seus estudantes através da compreensão e acolhimento dos diversos saberes que cada um traz consigo.

Partimos do olhar sobre a escola cujo espaço é um dos lugares em que se atribui o desenvolvimento de seus estudantes e consideramos que a leitura pode ser o eixo norteador do processo de ensino e aprendizagem de LP, o qual visa a formação de leitores críticos, reflexivos e conscientes e não apenas de “alfabetizados”. Acreditamos que, na sociedade da informação, a aprendizagem dependem cada vez mais da correlação das interações que os estudantes estabelecem com os sujeitos em seu entorno e na multiplicidade de espaços de aprendizagem –

formais e não formais – e, conseqüentemente, de desenvolvimento. Nessa perspectiva, o diálogo e a interação são vistos como ferramentas basilares na (re)construção de novos conhecimentos. Para tal, faz-se necessário que o processo de ensino-aprendizagem seja fundamentado em práticas que considerem as atividades comunicativas dos sujeitos envolvidos em tal processo.

Já no âmbito das estratégias de leitura e compreensão de textos, adotamos a percepção de Marcuschi (2008, p. 233): “Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais”. A partir disso, entendemos que, no momento em que a leitura adentra na sala de aula de LP como um dos eixos a serem trabalhados com os estudantes, podemos abordar as estratégias de leitura como possibilidades para contribuir com os estudantes-leitores na ampliação de seus horizontes (de leitura e de vida) quando constroem sentidos; no deslocamento destes sujeitos e na formação de leitores mais críticos, atravessados pelo ato de questionar a si e ao mundo.

Para tal, compreendemos que o professor, ao selecionar e orientar/mediar textos e atividades de leitura que abordem tais estratégias, terá subsídios para diagnosticar os problemas de linguagem que os estudantes apresentam no nível da leitura, tais como: a dificuldade de compreender o objetivo do texto; a dificuldade de percepção das relações entre sentenças e seqüências textuais do texto; e a dificuldade de avaliar a consistência de um texto, justamente por não conseguir estabelecer as inferências possíveis a partir da materialidade discursiva.

Observamos que é a partir dessa percepção que o professor poderá trazer para seu trabalho enfoques metodológicos que procurem habilitar os estudantes, criar condições para que eles se desenvolvam ou recuperem sua condição de sujeito avaliador através de atividades que permitam a seleção, reordenação e reconstrução do texto, preservando o valor-verdade. São atividades que possibilitam o trabalho com as noções de inferência e, conseqüentemente, a formação de um leitor crítico, uma vez se tendo a inferência como base para uma boa compreensão textual e enquanto fundamento para uma formação crítica dos estudantes.

Assim, nossa análise se deu a partir de procedimentos como observação, identificação e análise das situações de ensino-aprendizagem de LP, na expectativa de encontrarmos um trabalho uníssono entre o conhecimento linguístico, as noções de inferência e as possibilidades de vivências reais de atividades de leitura, desenvolvendo condições para a compreensão textual e propiciando, assim, uma formação leitora crítica e atenta às relações existentes na linguagem.

Reforçamos que esses critérios adotados por nós são aspectos que contribuem para a compreensão do texto e, como tal, fornecem condições de aprendizado pautadas nas bases textuais e contextuais, já que

o texto não tem inscrito em si todos os sentidos objetivamente, o leitor deve ser ativo, produtivo e criativo em sua ação individual de ler. Mas o exercício desta atividade supõe o domínio de regras e convenções sociais, podendo ser tido como uma prática social. Quando nos faltam todos os apoios e evidências textuais e contextuais para a interpretação e compreensão de um texto, geralmente apelamos para contextos socioculturais ao nosso alcance (MARCUSCHI, 2004, p. 45).

Para tanto, destacamos que os critérios utilizados são um dos caminhos que orientam nossa investigação. Com isso, observamos sobretudo as variadas situações, condições, objetivos, formas em que se apresenta a leitura no ensino de LP e seguimos essa mesma linha para uma análise dos instrumentos de coleta da pesquisa (questionários e observação das aulas) e para os textos trabalhados em sala de aula. Pois, em consonância com Geraldini (2013), consideramos também o que é lido, como é lido e para quê é lido, uma vez que as interações acontecem nas práticas sociais construídas nos mais diversos contextos político-histórico-sociais. Desse modo, defendemos que o trabalho com os textos e com os gêneros textuais na aula de LP deve ser mediado pela presença dos mais diversos gêneros e tipologias textuais.

2.2 O TEXTO E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Trazemos, agora, nossa compreensão sobre texto e gêneros textuais, admitindo que o trabalho intermediado por eles pode contribuir com o diálogo e a interação, uma vez que sejam consideradas tanto as práticas sociocomunicativas quanto a estruturação, função e esferas de atuação humana que envolvem leitura e produção textual.

A partir desta compreensão, destacamos o caráter social da construção textual, caso contrário, todas as produções/compreensões textuais seriam uma construção individual, ou seja, desprovida dos traços de uma elaboração social, o que impossibilitaria o processo de leitura e compreensão. Concordamos com Marcuschi (2008, p. 161) quando postula que:

Pode-se, pois dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. [...] Daí também a imensa pluralidade de gêneros são também necessários para a interlocução humana[...]. Assim, podemos dizer que o controle social pelos gêneros discursivos é incontornável, mas não determinista. (MARCUSCHI, 2008, p. 162).

Contudo, também admitimos que o gênero textual não perpetua nem cria relações deterministas. Mas, sabemos que ele é um dos instrumentos mais poderosos de controle social, sendo que de seu domínio e manipulação dependem da forma de nossa inserção social e de nosso poder social. Por isso, faz-se necessário construir possibilidades de ruptura com determinadas estruturas, a fim de promover a diminuição das desigualdades.

Assim, também estabelecemos como norte desta pesquisa a textualidade como propriedade imprescindível para analisarmos um texto trabalhado em sala de aula. Visto que, para ser um texto, alguém deve processá-lo como tal; e para que isto ocorra, faz-se necessário que haja um evento de letramento – mediado por algum gênero textual – bem como estar em uma atividade enunciativa, em um contexto sociointerativo e possuir um conjunto de condições que propiciem a produção de sentidos.

Com isso, ao afirmarmos que a textualidade não depende somente da norma culta da língua, mas da sua codição de processabilidade discursiva e cognitiva, adotamos os critérios de textualidade como elementos para nossa análise. Tais noções coadunam com a ideia de que “um texto se dá numa complexa relação interativa entre a linguagem, a cultura e os sujeitos históricos que operam nesses contextos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 93). Além disso, também compreendemos que o texto é

A unidade máxima de funcionamento da língua. Não se trata, no entanto, de uma unidade do tipo das unidades formais da língua. Trata-se de uma unidade funcional (de natureza discursiva). Isto não significa que o texto deva ter este ou aquele tamanho para ser um texto. A unidade não é de caráter formal e sim funcional. A forma é apenas uma realização específica do texto em constituintes linguísticos de natureza morfossintática e lexical [...]. O que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento (MARCUSCHI, 2008, p. 88).

Enfatizamos que nossa pesquisa busca investigar de que maneira o ensino de leitura contribui para o processo emancipatório dos estudantes do EJA Campo e, conseqüentemente, como a prática docente também pode fomentar este trabalho. Para tal, analisamos os textos trabalhados a partir da concepção de que estes fornecem caminhos de interpretação e compreensão para o seu leitor “[...] pelo fato de o texto ativar estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não-linguísticos” (MARCUSCHI, 2008, p. 75).

Acreditamos que, assim, há uma maior contribuição quanto às possibilidades de efeito de sentido, sobre o funcionamento da língua, quando os falantes estão situados em contextos sócio-históricos e produzem textos em condições específicas nos mais diversos eventos e práticas de letramento.

2.3 LETRAMENTOS E IDEOLOGIA

Ao refletir sobre letramentos, iniciamos este capítulo discutindo a atribuição de valor que é dada ao analfabetismo no âmbito das políticas públicas de nosso país. Como sabemos, um dos critérios de avaliação do “desenvolvimento” dos países inclusos no que se chama de “Terceiro Mundo” é a taxa de alfabetização de seu povo. A busca contínua pela erradicação do analfabetismo nos faz pensar sobre as medidas e/ou estratégias utilizadas para alcançar esse fim e se, de fato, elas têm contribuído para isso. Nesse sentido, consideramos que também é importante questionar sobre as intenções da promoção do letramento em nossa sociedade. Os elaboradores de políticas públicas estão atentos às demandas dos sujeitos envolvidos e desejam um letramento pautado em uma formação humanizadora ou enxergam a “ausência de letramento” – o dito “analfabetismo” – como algo que deve ser superado, em busca da soberania nacional e de um suposto crescimento econômico?

Para nos nortearmos, trazemos à luz a perspectiva dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco voltado ao ensino de LP no segmento da EJA/Campo:

A leitura é o eixo central desta proposta curricular. Os estudos de linguagem na escola devem convergir para ensinar a ler e escrever, ouvir e falar. Isso significa dizer que os conhecimentos sobre a linguagem – que durante muitas décadas estiveram no centro das aulas de Português – e sobre funcionamento dos textos que circulam entre nós apenas fazem sentido na medida em que tornarão os estudantes leitores, ouvintes, falantes e escritores mais competentes.

O documento oficial continua:

a) A leitura é uma construção subjetiva de sujeitos leitores que atuam sobre o texto a partir de um vasto e complexo conjunto de conhecimento acumulados e estruturados a partir da vivência em uma determinada cultura; b) O texto não porta um sentido, ou seja, o “significado” não está no texto; este nos oferece um conjunto de pistas que guiam o leitor na tarefa de construção de sentido que é a leitura; c) Além de atividade sociocognitiva, a leitura é também empreendimento interativo mediado pelo texto, que implica diálogo e negociação entre interlocutores (PERNAMBUCO, 2012, p. 32).

Compreendemos que, politicamente, a realidade é mais complexa e mais difícil de ser compreendida e enfrentada. Por isso, ela exige uma análise qualitativa mais do que quantitativa. Estudos têm mostrado que quando se trata da inclusão e/ou permanência no mercado de trabalho, por exemplo, o “nível” de letramento é um elemento menos importante do que aspectos de etnia, gênero e classe social (STREET, 2014). Ainda no plano social, para os adeptos do modelo autônomo de letramento, existe uma diferença tanto de tipo quanto de grau

entre sociedades maciçamente alfabetizadas e aquelas com apenas uma elite ou uma minoria letrada. Por essa razão, para alcançar o avanço econômico, afirma-se que níveis de letramento são necessários para o progresso social. Assim,

países em desenvolvimento devem ser trazidos para esse nível (às vezes citado como 40% de letrados numa população) para que essas sociedades possam usufruir dos benefícios da modernização, do progresso, da industrialização e participar da ordem econômica mundial. De igual modo, supõe-se que grupos sociais terão desvantagens ou ficarão “atrasados”, e que seu “analfabetismo” é uma causa principal disso: vamos alfabetizá-los e eles conquistarão mobilidade social, igualdade econômica e política e participação na ordem social (STREET, 2014, p. 38).

Em nossa pesquisa, tomamos por base a concepção do modelo ideológico de letramentos, por considerarmos que as representações desse modelo atendem às demandas sócio-históricoculturais dos sujeitos envolvidos na interação com as culturas da escrita. Justamente por compreender que outras representações de letramentos são possíveis e existentes, como, por exemplo, o modelo ideológico, o qual se mostra um caminho alternativo de abordagem dos letramentos e que busca romper com o padrão de uma representação hegemônica do “ser letrado”; bem como compreende os sujeitos enquanto construtores de seus letramentos individuais a partir de um letramento coletivo. Ou seja, vivemos em práticas sociais concretas nas quais diversas ideologias e relações de poder atuam nos mais variados contextos de cultura e identidade de grupos sociais.

Ao considerar o modelo ideológico como norteador dessa pesquisa no âmbito dos letramentos, compreendemos “o letramento em termos de práticas concretas e sociais. Ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (STREET, 2014, p. 09). Em contrapartida, observamos que o modelo autônomo de letramento – ainda bastante disseminado tanto no âmbito acadêmico quanto na Educação Básica – corrobora os estereótipos construídos também sobre os sujeitos envolvidos em nosso trabalho. Nesse sentido, faz-se necessário dizer que, sobre alguns dos estudantes participantes de nossa pesquisa, demarca-se o “analfabetismo” ou sua categorização na intitulada “fase pré-silábica”. Sob nossa perspectiva, categorizar sujeitos como “analfabetos” dentro de uma perspectiva de atraso, inclusive cognitivo,

a longo prazo pode prejudicar o campo do letramento, não só porque humilha os adultos que apresentam dificuldades, mas também porque levanta falsas expectativas sobre o que eles e sua sociedade podem obter, uma vez que aperfeiçoadas as habilidades letradas (STREET, 2014, p. 29).

Para além das questões de educação formal e conceitos de “competências” e “habilidades”, destacamos que os sujeitos envolvidos nessa pesquisa se formaram enquanto cidadãos através dos infinitos conhecimentos que suas práticas sociais cotidianas demandaram. Estamos falando de sujeitos atuantes durante toda sua vida, que construíram suas famílias e desenvolveram habilidades também para sua subsistência através do trabalho e da vida na terra. “A terra é ao mesmo tempo o lugar de morar, de trabalhar, de produzir, de viver, de morrer e cultivar os mortos, especialmente os que regaram com seu sangue, para que ela retornasse aos que nela se reconhecem” (CALDART, 2004, p. 100).

Para nós, o modelo ideológico de letramentos se coaduna com nossos objetivos nessa pesquisa, pois ele se pauta na concepção de que os educandos não são meros dominadores de competências e habilidades técnicas. “Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio, o sentimento próprio... [...]” (STREET, 2014, p. 106). Para este movimento, é basilar que a escola se compreenda e aceite sair de si mesma, reconhecendo e valorizando as práticas educativas que acontecem fora dela, identificando também o papel do educador nesse lugar do sujeito que cultiva em si – e colabora para com o cultivo nos educandos – a sensibilidade humana, os valores humanos.

Nesse sentido, há um ponto relevante a ser considerado: outros fenômenos corroboram a visão estereotipada de que, para deter conhecimento, os processos educativos devem estar intrinsecamente ligados ao imaginário de que é na escola que as/os estudantes aprendem e tudo o que divergir do modelo educacional vigente não se configura como educação. E, assim, de maneira geral, todo e qualquer conhecimento adquirido e construído fora do ambiente da educação formal é deslegitimado em nossa sociedade. No entanto, refletimos sobre se, de fato, as práticas educacionais desenvolvidas na escola têm contribuído para o aprendizado de estudantes tão diversos, com históricos de vida distintos e, conseqüentemente, heterogêneos. Ressaltamos que, no modelo ideológico de letramento, a escola é um dos espaços de aprendizado desses sujeitos. Porém, outros espaços são igualmente essenciais na construção de conhecimento do ser humano. Assim, defendemos o olhar de que os processos ligados ao ensino-aprendizagem acontecem na esfera social mais ampla. O papel da escola é interpretá-los e organizá-los em um projeto pedagógico que forneça aos estudantes subsídios científicos e técnicos para intervir na sociedade.

Faz-se importante pontuar que não deslegitimamos a escola enquanto espaço de educação formal, mas que atentamos para a necessidade de considerar, trabalhar e desenvolver os processos de aprendizagem que acontecem fora dela, já que em sua essência:

A escola é, de modo geral, uma instituição conservadora e resistente à ideia de movimento e a um vínculo direto com as lutas sociais. O serviço que historicamente tem prestado à manutenção de relações sociais de dominação e exclusão costuma estar encoberto por uma aparência de automia e de neutralidade política (STREET, 2014, p. 119).

Por isso, incluir a discussão sobre os múltiplos letramentos⁴ para a agenda política e da educação é essencial para a formação de cidadãos críticos e para a construção de uma sociedade efetivamente mais humana. No âmbito do ensino de língua, consideramos que o desenvolvimento e o trabalho pautados na perspectiva do modelo ideológico de letramento pode ir além de aspectos técnicos de ensino-aprendizagem do sistema da língua. Assim, defendemos aqui um caminho que ideologicamente seja construído nas formas específicas de linguagem que habitamos e que usamos em determinados contextos sociais.

2.4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO

Consideramos fucral iniciar nossa discussão sobre EJA/Campo tratando a questão no âmbito das lutas sociais, uma vez que, tanto a EJA quanto a Educação do Campo nasceram da luta de diversos movimentos sociais pelo direito humano e social à educação. Identificar que, historicamente, essa luta é oriunda de tal contexto, coloca-nos no terreno dos direitos, os quais reconhecem a educação como um valor crucial para a vida e para a formação humana. Assim, identificamos os sujeitos da EJA enquanto sujeitos de direitos, para além de pessoas que necessitam da educação formal para que, supostamente, atendam a uma demanda de mercado e de desenvolvimento.

⁴ Acreditamos, também, que, para abordar as noções não apenas do letramento, mas também dos multiletramentos voltados ao âmbito escolar, deve-se considerar a pluralidade de nossa sociedade (cultural, étnica etc.) e os mais diversos contextos sócio-histórico-econômicos, como fatores de transformação e efetivação do ensino. Rojo (2012, p. 8) afirma que pensar em multiletramentos “pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (‘novos letramentos’), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos”, nas suas práticas sociais, a fim de enfatizar a criticidade, a pluralidade, a ética e a democracia dos textos que expandem o arcabouço cultural dos discentes e decaem no reconhecimento e na prática de outros letramentos.

Para compreendermos os processos de construção da EJA, traçamos um breve perfil da referida modalidade através das políticas públicas. No entanto, antes de iniciarmos, refletimos sobre a própria categorização da EJA enquanto uma modalidade de ensino. No decorrer da pesquisa, é notória nossa defesa por uma prática de ensino voltada às demandas dos atores participantes. Nesse sentido, ao tratar a EJA como uma modalidade, parece-nos que não é dada a devida atenção às especificidades dos mais diversos grupos quando se “exclui” seus processos do nível da Educação Básica (sabemos que, no âmbito das políticas públicas, uma determinada nomenclatura – laboratórios, núcleos etc. – significa atrair mais recursos e investimentos financeiros). Nesse sentido, ao buscar uma definição do que significa o termo “modalidade”, trazemos Barbosa (2009):

No que se refere ao termo “modalidade” usado como referência para a Educação de Jovens e Adultos, podemos afirmar que “do ponto de vista formal, constitucionalmente, o direito à educação para pessoas jovens e adultas tem seu marco jurídico dado pela Constituição de 1988, ao determinar que o Estado deve oferecer ‘Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria’ (BARBOSA, 2009, p. 39).

No âmbito das políticas públicas, temos o fato de que todos os níveis da EJA são atendidos pelo setor público⁵, com pouca participação do setor privado. Além disso, podemos afirmar que as políticas educacionais que fundamentam o trabalho são desenvolvidas sob a pauta de políticas de governo e não de Estado, o que, infelizmente, as categoriza enquanto programas compensatórios. Isso se deu também pela construção sócio-histórica-cultural de nosso país, que negligenciou o direito à educação dos sujeitos advindos de grupos sociais e componentes da EJA.

Como uma tentativa de legitimar os caminhos do ensino para EJA, foram elaborados documentos oficiais que buscam orientar as práticas de ensino. No entanto, estes tendem a ser vistos a partir de duas perspectivas: universalistas, porque dificilmente abarcam as idiossincrasias dos sujeitos das mais diversas regiões do país; ou como uma conquista dos engajados no processo de elaboração de tais documentos. Para tal, evocamos as Diretrizes Operacionais para Oferta da Educação de Jovens e Adultos (PERNAMBUCO, 2016), por

⁵ O Art. 37 da LDB, porém referente à Educação de Jovens e Adultos, estabelece que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas”. A mudança parece mínima, já que mantém a gratuidade, mas retira a obrigatoriedade que estava assegurada no texto da Constituição, ou seja, através de uma sutil alteração do artigo 208 da Constituição, o governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade do poder público em oferecê-la aos que estão fora da idade regular. Na nossa percepção, tal alteração torna eminente o risco de descontinuidade da Educação de Jovens e Adultos nos programas educacionais brasileiros.

considerarmos que a elaboração de documentos oficiais busca legitimar o direito à educação dos sujeitos envolvidos, bem como contribuem para o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino através de diretrizes curriculares e garantem financiamento, “apesar de que diferenciado e desvalorizado em relação a outras modalidades de ensino” (BARBOSA, 2009, p. 39).

Em uma sociedade como a nossa, na qual é atribuída à escrita uma grande posição de poder, ter um documento oficial legitimado pelo discurso jurídico traz visibilidade à EJA. Semelhante a isso, foi o que ocorreu com o Campo, o qual sofreu (e vem sofrendo) a ação de silenciamento e/ou apagamento de sua cultura, dado que “as escolas rurais no Brasil foram construídas tardiamente, e sem o apoio necessário por parte do Estado para que se desenvolvessem. Até as primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos, sobretudo, no meio rural.” (JÚNIOR & NETO, 2011, p. 47). E, de acordo com o relatório do Conselho Nacional de Educação, elaborado em 2001, o qual trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo,

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (Parecer. P.3) (ARROYO, 2004, p. 178).

A partir disso, identificamos que, até então, a educação rural era vista como forma de domesticar os trabalhadores que frequentavam a escola e, assim, estes estiveram a serviço do controle sociopolítico do Estado. De acordo com Fernandes (2004, p. 140), foi apenas na Constituição de 1988 que a educação foi promulgada como direito de todos e, nesse movimento, surge a universalização da necessidade de se construir uma educação do campo a “julgo das elites” (FERNANDES, 2004, p. 140).

Ao se ter um documento oficial, supostamente o direito à educação está garantido. Assim, a luta é mantida visando o direito a uma educação que reflita sobre os sujeitos que integram a EJA/Campo. Por isso, compreendemos que ampliar os olhares sobre a condição social dos estudantes oriundos deste segmento é conhecê-los para além de denominações como “analfabeto”, “matuto” ou “fora de faixa”. E, de modo geral, as ações voltadas ao EJA/Campo sempre estão norteadas para a superação dessa questão, dificilmente refletindo sobre as questões sociais além do analfabetismo. Segundo Barbosa (2009),

as ações realizadas fundamentam-se em programas e/ou campanhas desenvolvidas em todo território nacional ou estadual, visando atingir grande número de pessoas. [...] Inicialmente, os registros apontam para aspectos históricos, como as diversas campanhas nacionais para ‘erradicação’ do analfabetismo, a exemplo da acontecida em 1947, denominada de Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos. A próxima medida fica por conta das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionadas em 1960 e em 1971, que reafirmam a linha de entendimento de que a EJA é distinta da Educação Infantil contida na Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946. Entre as duas LDBEN (1960 e 1971), ocorre uma nova campanha de erradicação do analfabetismo personificada pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL” (BARBOSA, 2009, p. 39).

Todavia, observamos que, geralmente, as campanhas de alfabetização (Anexo 01) não prezam pelos letramentos locais e partem do pressuposto de que os “analfabetos” não poderão ler o mundo sem que antes tenham alcançado o modelo de letramento ocidental. Concordamos com Soares (2004) quando a autora afirma que a supervalorização das campanhas por alfabetização corrobora a ideia da alfabetização como o passo fundamental para a inserção do sujeito no mundo. Ao refletir sobre isso, podemos analogizá-lo, como um ritual, que, quando disseminado às camadas populares, tende a representá-lo como um mundo discursivo-novo, o qual simultaneamente pode destituí-los de seu próprio discurso.

Nesse sentido, ao seguir essa visão, a sociedade tem reforçado o estigma do analfabetismo, que se consolidou de maneira histórica, social e cultural e tende a atribuir aos estudantes da EJA/Campo vários estereótipos relacionados ao atraso, inclusive cognitivo, dos processos de aprendizagem. Neste movimento, observamos a elaboração do Plano Decenal de Educação, em 1993, pelo governo brasileiro, que se propunha a “enfrentar alguns desafios”. Assim, o plano expressa que, até então, houve uma “omissão da política educacional em relação ao desenvolvimento das competências cognitivas e sociais de jovens e adultos na definição dos segmentos prioritariamente atendidos” (BARBOSA, 2009, p. 40). E, para “superar estes desafios”, no Plano Decenal de Educação foram estabelecidas metas, tais como a ampliação do atendimento de jovens e adultos no Ensino Fundamental para “3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados” (BARBOSA, 2009, p. 42).

Ao observar essas metas e levar em consideração os postulados sobre a EJA (ARROYO, 2011; MAINAR, 2015), compreendemos que as desigualdades – como o quadro de analfabetismo; a evasão escolar e a negligência política para com esta situação – persistem. Assim como as iniquidades que acometem os grupos que compõem a EJA, tais como: negros, camponeses, indígenas; sujeitos historicamente restritos de liberdade, os quais são intitulados

como “minorias sociais”. Então, seriam as campanhas contra o analfabetismo os fatores que poderiam garantir aos estudantes uma melhor condição humana e, conseqüentemente, de vida? Nesse movimento, faz-se importante refletir que “a educação não resolve por si só os problemas do país, nem ou tão pouco promove a inclusão social. [...] assim como são falaciosos certos discursos oficiais e televisivos que atíbuem à escola um papel central na solução do problema do desemprego nos centros urbanos.” (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004, p. 53). Principalmente no âmbito da EJA/Campo, o sentido de luta pela educação está vinculado tanto à garantia, quanto ao acesso e à qualidade de ensino que é oferecida aos sujeitos envolvidos, recuperando o “humanismo pedagógico que foi enterrado por uma tecnologia imperativa; que foi enterrado pela burocracia da escola; que foi enterrado nas políticas públicas educativas.” (ARROYO, 2004. p. 75). Destarte, não adianta termos escolas no Campo e não termos escolas do Campo. Pois, o que se faz necessário são escolas que tenham um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo do Campo.

Segundo esse modo de pensar, as diferenças entre escola no campo e escola dos campos são pelo menos duas: enquanto escola no campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a escola do campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo (FERNANDES, 2004, p. 142).

Construir uma Educação do Campo elaborada pelos sujeitos que integram esse grupo significa não condicionar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes às limitações ideológicas que historicamente foram construídas no âmbito educacional. Já que no que se refere à memória do campesino, Arroyo (2004. p. 79-80) afirma:

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido, a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna. Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas se lembram do campo quando se lembram de situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”. Não reconhecem a especificidade do campo [...].

Assim, enfatizamos o tipo de educação que será oferecido aos estudantes, *a priori*, baseado em suas demandas. Neste movimento, supõe-se que o atendimento dessa diversificação

representaria a democratização das oportunidades educacionais, no que se refere a uma educação do Campo; já que, historicamente, o pré-construído deste lugar está pautado como “o lugar das ausências”. Ou, então, ao ir de encontro ao padrão hegemônico neoliberal, o qual assume um papel de único caminho possível vinculado à “modernização”, à tendência de urbanização, o campesino acaba por estar à margem da sociedade. Isto, conseqüentemente, faz com que os sentidos sejam excluídos, silenciados. Assim, algumas representações – senão todas – sobre o campesino não foram trabalhadas socialmente e a consequência discursiva deste silenciamento é que muitos discursos podem não fazer sentido e/ou são deslegitimados em nossa sociedade. Como, por exemplo, a luta pelo direito à terra, que fundamentou alguns processos de legitimação através do discurso jurídico, também com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que propõe, no artigo 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, LDB 9.394/96, art. 28).

Observamos que, a partir do reconhecimento da negligência do Estado perante as escolas do Campo, os currículos e as propostas atuais dessas escolas, geralmente, têm dado ênfase aos direitos básicos da cidadania, os quais tendem a reconhecer o campo como um espaço social e de constituição de identidades e sujeitos. “Libertar” sujeitos também é o papel da EJA/Campo e deve articular-se a um projeto de emancipação humana, no qual se busca o discurso da valorização da identidade do Campo; da compreensão dos diferentes espaços e tempos de formação dos sujeitos; e do reconhecimento de que a escola apenas se configurará enquanto um espaço de formação ao tomar como imprescindível a articulação entre a realidade dos sujeitos e o espaço formal de educação.

Neste sentido, situar os estudantes sobre a função social da escola e do que se propõe a ensinar nessa instituição é essencial para fugir de um entendimento que não permita a pressuposição sobre os usos da leitura e da escrita sem um conhecimento etnográfico, uma vez que

Existem muitos gêneros de poder, não só um único letramento autônomo, se sabemos muito pouco sobre como eles operam – na Bolsa de Valores, por exemplo, ou nos patamares mais elevados do comércio e do governo. É possível especular que esses letramentos específicos, abreviados, por meio dos

quais se comunicam aqueles que já detêm o poder, não são os mesmos gêneros trabalhosos e explícitos ensinados na escola (STREET, 2004, p. 153).

Legitimar o discurso de que algumas práticas letradas, tais como o ensino de gêneros textuais específicos, podem promover por si só movimentos de mobilidade social, assegurar inserção no mercado de trabalho ou chegarem a determinadas posições de poder, pode ser um caminho perigoso a ser trilhado. Compreendemos, assim, que o ensino de LP na EJA/Campo deve deixar claro seus objetivos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem: buscar formar e emancipar os sujeitos envolvidos através da linguagem e de um trabalho dedicado à formação humana e não apenas ao mercado.

2.5 EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: CULTIVO DE MEMÓRIA E IDENTIDADE

Nesta pesquisa, defendemos que qualquer projeto pedagógico a ser desenvolvido para a EJA/Campo deve ser realizado sob a perspectiva do e no Campo. Conforme Freire (1999), é essencial à leitura da palavra a leitura do mundo. Portanto, concebemos que a educação do Campo se reconheça como um lugar de luta contra o latifúndio do conhecimento e pelos direitos ao acesso de qualidade do que é produzido socialmente.

Para que este movimento se torne um acontecimento, faz-se essencial evocar a memória do Campo e alguns processos que consideramos de apagamento e/ou silenciamento camponeses. Refletimos sobre o fato de que um país como o Brasil, de origem eminentemente agrária, não se atentou à questão da educação rural – nem na Constituição de 1824 nem na de 1891; e, como até hoje, mesmo com direitos legitimados pelo discurso jurídico, a educação do Campo não tem recebido devida atenção em nossa sociedade:

O silenciamento, esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais é um dado histórico que se tornava preocupante. Por que a educação da população do campo foi esquecida? Um dado que exige explicação: “somente 2% das pesquisas dizem respeito questões do campo, não chegando 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural.” [...] O rural teria perdido consistência histórica e social? O povo do campo seria uma espécie em extinção? O fim do rural, uma consequência inevitável da modernização? A escola do campo teria que ser apenas um remedeio da escola da cidade? (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004, p. 8)

Assim, refletimos sobre a necessidade de se criarem movimentos de ruptura da visão que prevalece sobre o Campo: um lugar de atraso, do que é arcaico e inferior. Provocar o deslocamento desse pré-construído é romper com o padrão hegemônico que vem sendo imposto

no que diz respeito ao imaginário do espaço urbano enquanto o único e natural caminho em busca do desenvolvimento e do sucesso econômico. Um dos possíveis movimentos que podem promover essa ruptura é o fortalecimento da identidade, da cultura e da memória dos povos do Campo, uma vez que a memória é um agente de resistência e que o fim da história seria a realidade de uma sociedade atemporal, que perdeu sua memória social inscrita em práticas. Neste âmbito, atentamo-nos sobre os movimentos de apagamento e/ou silenciamento sobre o imaginário dos povos do Campo, os quais são referentes às faltas e não falhas de sentido. As falhas são constitutivas da memória, assim como o esquecimento. Entretanto, o que observamos é que houve um silenciamento, uma exclusão, para que assim, não haja um já dito – os pré-construídos – que tornam a construção de sentidos possível,

[...] de tal modo que eles não fazem sentido, colocando fora do discurso o que poderia ser significado a partir deles e do esquecimento produzido por eles para que novos sentidos aí significassem. Há, assim, “furos”, “buracos” na memória, que são lugares, não em que o sentido se “cava” mas, ao contrário, em que o sentido “falta” por interdição. Desaparece. Isso aconteceu por que toda uma região de sentidos, uma formação discursiva, é apagada, silenciada, interditada. Não há um esquecimento produzido *por* eles, mas *sobre* eles. Fica-se sem memória. E isso impede que certos sentidos hoje possam fazer (outros sentidos). Como a memória é, ela mesma, condição do dizível, esses sentidos não podem ser lidos. [...]. Acontece que esses sentidos – excluídos, silenciados – não puderam e não podem significar, de tal modo que há toda uma nossa história que não corresponde a um dizer possível. Não foram trabalhados socialmente, de modo a que pudéssemos nos identificar em nossas posições. [...] O que está fora da memória não está nem esquecido nem foi trabalhado, metaforizado, transferido. Está in-significado, de-significado (4). Em consequência, a discursividade política tem seus pontos de tensão nos indícios desses silenciamentos. Hoje, discursos com os do MST, que são uma ruptura no discurso político neo-liberal, têm dificuldade de significar-se nessa margem em que muitos sentidos não podem fazer o sentido político, onde as palavras como “movimento” podem significar repressão, porque resvala para o que, hoje, se considera como ilegal [...] (ORLANDI, 1999, p. 65-67).

No entanto, ainda em consonância com Orlandi (1999), o real histórico faz pressão e no que se refere às tentativas de apagamento, o que foi “censurado” não desaparece em sua totalidade, os vestígios permanecem. Neste sentido, Arroyo (2004) postula que, desde a década de 1980, a sociedade aprendeu que o campo está vivo, seus sujeitos mobilizam-se e produzem uma dinâmica social e cultural. Muito dessa mobilização se deu pela organização dos movimentos sociais do Campo que se fizeram visíveis dentro de suas lutas por direitos (à terra, à educação, à saúde etc.). Assim, podemos perceber que o silenciamento e o esquecimento não têm mais sentido “e se torna urgente ouvir e entender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo” (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004, p. 9). Exemplo de uma proposta pedagógica possível, por ter o trabalho fundamentado

nas diversas culturas dos povos do Campo, é a do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST). Na *Pedagogia do Movimento*:

É do Movimento por ter o Sem Terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. É também do Movimento, porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando. (CALDART, 2004, p. 98).

Tal pedagogia tem como um de seus aportes a *Pedagogia da História*, que surge do cultivo da memória, do olhar sobre ser parte da história – não apenas como resgate, mas como algo a ser cultivado e produzido. Para tal, defende-se que a memória coletiva é fundamental na construção da identidade. Segundo Caldart (2004, p. 104), cultivar a memória não se trata apenas de conhecer o passado, mas educar-se para senti-lo como seu; compreendê-lo como referência para escolhas que os sujeitos tomam em sua vida. Neste movimento, o ensino de LP pautado nestas questões estará atento às reflexões ideológicas da linguagem e isso lhes permitirá uma maior possibilidade de agir no mundo, uma vez que se fundamentar nesta prática é perceber tal memória, as suas raízes, descobrindo-se como sujeito da história.

Assim, defendemos a ideia de que, para se construir ideologicamente enquanto um sujeito do Campo, é preciso ter ciência de que o Campo é parte do mundo e não o que sobra das cidades. É conceber que a história do Campo brasileiro é a história da luta principalmente contra o latifúndio e pelo direito de “pensar o mundo a partir de seu próprio lugar” (FERNANDES, 2004, p. 143). Então, atentamos para a importância de que “superar a visão de que a cultura do campo é estática, paralisante, voltada para a manutenção de formas e valores arcaicos” (ARROYO, 2004, p. 81). E passar a reconhecer(-se) (n)o Campo como um

lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lutar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação. (FERNANDES, 2004, p. 137)

Assim, assumimos em nosso trabalho a noção de que, para desenvolver qualquer proposta pedagógica com a linguagem, é necessário conhecer e compreender a história, a memória, a identidade e todos os movimentos sócio-histórico-culturais que construíram e constroem o povo do Campo. Já que, majoritariamente, “a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve” (ARROYO, 2004, p. 71); quando, na verdade, deve-se conceber que

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador (LEITE, 1999, p. 99).

E que, para esse movimento ocorrer, o Estado deve dar subsídios suficientes para que o processo de ensino-aprendizagem no/do Campo possa acontecer respeitando seus sujeitos, com sua história e identidade; e cultivar essa identidade é construí-la também a partir de seus valores. Primeiramente, os sujeitos do Campo são parte de um povo, de uma luta. Eles são sujeitos de direitos. E, ao observar os processos de construção do conhecimento pelos sujeitos do EJA/Campo, analisamos como essencial, primeiramente, (re)conhecer os grupos que compõem a população do Campo e compreender que os sujeitos integrantes dessa população fazem parte do povo brasileiro, também a partir do perfil do leitor que foi levantado nos nossos instrumentos de coleta.

Ressaltamos que os olhares sobre a condição social, política e cultural dos educandos da EJA/Campo condicionam as diversas concepções de educação e as políticas públicas que lhes são oferecidas. De acordo com Achard (1999, p. 17), “a regularização de determinada imagem se apoia necessariamente sobre o reconhecimento do que é repetido”; como, por exemplo, o discurso que ainda se tem sobre o campo e seus sujeitos. Assim, ressaltamos que estes sujeitos são jovens e adultos que, ao mesmo tempo, são aprendizes e educadores, oriundos de grupos diferentes, mas todos compõem um só povo, o do Campo.

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, Pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da Floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais. Entre esses há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (CALDART, 2004, p. 153).

São sujeitos sociais e culturais e o atendimento a sua pluralidade representa a democratização dos direitos educacionais. No entanto, de modo geral, os olhares preconceituosos sobre eles corroboram o construto de fronteiras para o desenvolvimento da cidadania plena do povo do Campo. Assim, contribuindo para sua anulação até no que se refere à elaboração de políticas educacionais que sejam voltadas para o próprio grupo.

Dessa maneira, ao buscar contribuir para o fortalecimento da identidade do povo camponês, acreditamos que cultivar sua identidade e lutar por ela é o movimento que a EJA

pode e deve realizar dentro da sua proposta pedagógica; particularmente, no ensino de leitura de LP. No entanto, muitas vezes, observamos que até a perspectiva dos elaboradores das políticas voltadas a esses sujeitos ou dos professores que estão à frente das salas de aula também está vinculada a uma lógica de que “não importa ao professor que jovem é esse, que trabalhador é esse [...] O que importa é apenas que o aluno tem que aprender – ler, aprender a escrever, a contar” (ARROYO, 2004, p. 74). Para essa tentativa da automatização humana, entendemos que a construção da identidade não será cultivada nesses povos:

Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural” (FERNANDES, 2004, p. 141).

Dessa maneira, defendemos que qualquer projeto pedagógico a ser desenvolvido deve ser realizado na escola que, de fato, seja do Campo e no Campo. Portanto, consideramos que é de basilar importância que a educação no Campo se reconheça como um lugar de luta contra o latifúndio do saber e pelos direitos ao acesso do que é produzido socialmente. Assim, entendemos também que manter os caminhos de investigação sob a tensão entre o individual e o social, em um movimento constante de reflexão sobre como as interações e as formas de ação advindas delas podem refratar e refletir momentos sócio-político-ideológicos determinados, deve ser parte do ensino de LP.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Nesta etapa de nossa investigação, apresentamos as concepções norteadoras da pesquisa. Os pressupostos teórico-metodológicos adotados seguem o paradigma de investigação crítica, uma vez que compreendemos essa etapa como parte do olhar de nossas escolhas políticas e ideológicas enquanto pesquisadora. Assim, por nos pautarmos em valores articulados aos saberes teóricos e práticos da atividade humana, submetemos a pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cuja aprovação integra a sessão de anexos desta investigação (anexo 02).

Ressaltamos nossa compreensão de que, na construção dos modos de fazer pesquisa, deve-se primordialmente considerar os contextos dos sujeitos envolvidos. Segundo Liberali (2011), este paradigma crítico de investigação tende a colocar o conhecimento dentro de um desenvolvimento histórico e social, cujos principais apontamentos são os potenciais repressivos e/ou emancipatórios do ato de pesquisar. Para tal, também nos fundamentamos nos postulados de Celani (2005), quanto às questões éticas na pesquisa em Linguística Aplicada, tais como: consentimento informado dos participantes e das instituições; a posse dos dados; as relações de poder entre os envolvidos e entre eles e a pesquisadora; e as diferenças culturais e os papéis dentro da ética.

Entendemos que, na adoção deste olhar, podemos contribuir para a compreensão do que se pretende abordar na presente investigação. Aqui, admitimos uma pesquisa não sobre determinado fenômeno, mas em, para e com determinado objeto de investigação. O “fazer pesquisa” deve propiciar deslocamentos, para que esses movimentos possam promover o desenvolvimento de alternativas para os sujeitos envolvidos – em direção a relações educacionais e sociais mais igualitárias. Enquanto paradigma de investigação, este viés crítico permite que o pesquisador promova, por exemplo, a visibilidade de minorias sociais (para que outras formas de compreender seu mundo se tornem possíveis). Consequentemente, isso implica os cuidados que uma pesquisa aplicada de caráter qualitativo, a qual tem como *corpus* uma atividade humana, deve tomar:

Há procedimentos e há conceitos que não se coadunam com o fazer pesquisa com minorias linguísticas. Considerando que esses conceitos/procedimentos cristalizados e clássicos foram elaborados em uma época em que se focalizavam minorias linguísticas como “objetos” de pesquisa e não como agentes pensantes (CAVALCANTI, 2006, p. 234).

No que se refere aos métodos da pesquisa, buscamos o diálogo entre os dedutivos e os indutivos, uma vez que, para fundamentação das hipóteses e para criação das categorias de análise, métodos e técnicas de pesquisa, guiamo-nos pelo método dedutivo. No entanto, verificamos que o método indutivo também contemplou nossa investigação, tanto no desenvolvimento de análises quanto na fundamentação teórica. Esta articulação forneceu subsídios ao desenvolvimento da pesquisa.

Neste sentido, assumimos o lugar de uma pesquisa em LA cujo caráter tende ao etnográfico e tem como objetivo descrever e compreender como se dão os processos de ensino-aprendizagem da leitura no ensino de LP da EJA/Campo. Trazemos brevemente a concepção que fundamenta nosso entendimento do que é uma pesquisa nessa esfera:

Trata-se de uma pesquisa aplicada no sentido em que se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele, embora possa também contribuir para a formulação teórica, como a chamada pesquisa básica [...] A LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social [...] (MOITA LOPES, 1996, p. 19-20).

Por acreditarmos que são as compreensões de contextos específicos que acabam por designar os comportamentos e a cultura dos sujeitos participantes, os dados foram coletados através da observação do fenômeno em seu contexto. Consideramos também os pontos de semelhança e/ou discrepância para descrever as compreensões da realidade dos participantes.

No que se refere à ética de nosso processo de pesquisa, relembramos que, para validação do processo de investigação, no qual há participação de seres humanos, o trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Temos ciência de que é “preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente” (CERALI, 2005, p. 107). Além disso, pontuamos que também estamos cientes da relação entre pesquisador-sujeitos-objeto de estudo e que, por isso, assumimos a suposta assimetria de poder, uma vez que, desde a seleção dos pressupostos teórico-metodológicos até o tratamento dos dados, o ponto de vista que construirá essa pesquisa é a do sujeito investigador. Assim, buscamos considerar a expansão dos dados coletados e das fronteiras entre os campos de conhecimento. Esse movimento faz-se necessário, pois apenas dessa forma conseguiremos compreender as tensões da linguagem que são observadas pela pesquisadora, dentro do contexto social específico que são a aula de LP e as particularidades do Campo.

Ressaltamos que uma pesquisa que se propõe a investigar o ensino de leitura na aula de LP da EJA/Campo tem por natureza a percepção da realidade a partir dos mais variados significados. Assim, a subjetividade ganha um caráter fundamental nesse caminhar, haja vista que não consideramos quantificações mecânicas, “mas compreensões e explicações das relações sociais humanas em relação estreita com a compreensão das estruturas e instituições que a compõem” (LIBERALI, 2011, p. 21).

Pelo fato de que a pesquisa também se ocupa da descrição do processo de ensino-aprendizagem da leitura enquanto objeto de estudo, concebemos que, para coadunar nosso olhar investigativo à compreensão da realidade, optamos pelo tipo de estudo descritivo baseado no processo. Além disso, por tratar-se de uma pesquisa de campo, cuja pesquisadora exerce a função de observar e explorar os dados, utilizamos os questionários e os diários de campo oriundos das próprias observações das aulas como instrumentos de coleta. Assim, além do caráter de registro desses materiais, eles também forneceram subsídios a nossa análise. Ressaltamos que também consideramos as conversas entre a pesquisadora e os envolvidos na pesquisa como dados que contribuem para a descrição das relações estabelecidas durante este trabalho.

Faz-se basilar destacar que o processo de observação das aulas se deu em duas escolas e que, a partir delas, selecionamos um docente de língua portuguesa de cada instituição de ensino, o qual desenvolve seu trabalho na modalidade. No que se refere ao segmento, levamos em consideração o fato de que para a EJA/Campo de Belo Jardim não foram ofertadas todas as séries/turmas escolares, já que a oferta acontece baseada na suposta demanda. Assim, acompanhamos as aulas de LP nas seguintes escolas cujos nomes foram atribuídos de maneira fictícia: Escola Municipal Francisco Julião (Anos Finais, do Ensino Fundamental II) e Escola Municipal Florestan Fernandes (Ensino Médio). Na EJA/Campo, os segmentos são subdivididos em fases. Assim, temos a seguinte correspondência: Anos Iniciais do EF I correspondem às fases I e II e Anos Finais do EF II correspondem às fases III e IV. As duas instituições estão situadas na zona rural do município de Belo Jardim, cidade do Agreste de Pernambuco. Ao “optar” por essas instituições educacionais, reiteramos o foco deste trabalho, o qual busca estar alinhado com o ambiente a que se propõe a observar: escolas do Campo que geograficamente se mantêm na zona rural, no Campo.

Nosso *corpus* de análise constitui-se através dos questionários de perfil de leitor; do questionário de acompanhamento de aula; do diário de campo; e dos textos trabalhados nas aulas (que foram selecionados pela professora envolvida nesta pesquisa). Para tal, fundamentamo-nos a partir da compreensão de que a aula de LP, enquanto prática social, pode

ser um dos caminhos para o fomento à cultura e à identidade dos sujeitos do Campo. E, assim, fortalecer o movimento de emancipação dessas mulheres e desses homens que lá vivem, trabalham, constroem suas famílias e se constituem enquanto cidadãos. Neste movimento, teremos como eixo norteador o ensino de leitura e as etapas dos processos teórico-metodológicos, tais como: mapeamento das escolas do EJA/Campo; elaboração de instrumentos de coleta; a coleta e a discussão dos dados.

Em um primeiro momento, foram aplicados os questionários aos gestores, à professora e, posteriormente, aos estudantes. Assim, juntamente com os dados gerados pelos questionários e a partir da observação das aulas, identificamos os hábitos leitores dos sujeitos envolvidos na pesquisa e pudemos compreender quais as concepções norteadoras da prática docente dos professores. Simultaneamente, analisamos se o processo de ensino-aprendizagem propicia o letramento ideológico, o desenvolvimento de habilidades leitoras e, conseqüentemente, a formação emancipatória dos estudantes através das aulas de LP.

Ressaltamos a etapa de coleta dos materiais didáticos voltados à leitura de textos, os quais foram utilizados pelos professores em sala de aula. Por isso, demos ênfase ao ensino da leitura a partir dos textos selecionados pela professora. Para tal, consideramos o eixo de leitura e o eixo de produção textual, haja vista que a leitura é um processo subjetivo e de construção coletiva, que envolve autor-texto-leitor e, conseqüentemente, seus contextos sócio-histórico-culturais.

Neste sentido, adotamos a perspectiva de que o ato de ler também é o ato de compreender e, assim como defendido por Kleiman (1989) e Marcuschi (2008), compreender é inferir. Dessa maneira, como critérios de análise, verificamos se os textos que adentraram na sala de aula propiciavam o desenvolvimento de estratégias de leitura, tais como: i) a seleção de informações de um texto; ii) a reordenação de ideias de um texto; iii) a reconstrução do texto – seja de maneira oral ou escrita. Com isso, analisamos os materiais didáticos e os textos trabalhados nas aulas de LP, observando se tais textos oferecem subsídios para a construção das inferências pelos estudantes. Haja vista que “produzir e entender textos não é uma simples atividade de codificação e decodificação, mas um complexo processo de produção de sentido mediante atividades inferenciais. (MARCUSCHI, 2008, p. 99).

Quanto ao eixo de produção textual, consideramos os critérios de textualidade como propriedades textuais que auxiliam a compreensão dos mais diversos textos. Por isso, adotamos alguns destes princípios a fim de verificar em que medida os textos trabalhados na aula de LP

eram legíveis, ou seja, se através dos seus aspectos estruturais, eles auxiliavam tanto os processos inferenciais dos estudantes como a seletividade da informação textual.

Para tal, traremos uma breve definição destes sete princípios conforme os pressupostos de Marcuschi (2008). Assim, compreendemos a *Coesão* como um conjunto de processos que dão conta da estruturação da sequência (superficial) do texto através dos recursos conectivos e/ou referenciais e não apenas pelos princípios sintáticos. Já a *Coerência* pode ser entendida como uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. “Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 121). Quanto à *Intencionalidade*, consideramos a intenção do autor como fator relevante para a textualização (“o que é que o autor deste texto pretende?”). Sobre a *Aceitabilidade*, compreendemos que este princípio trata das relações de inteligibilidade e aceitação de um texto por parte de seus leitores/ouvintes, não se reduzindo aos planos das formas, mas considerando também às noções pragmáticas. No que se refere à noção de *Situcionalidade*, adotamos a concepção de que este “princípio diz respeito aos fatores que tornam um texto relevante numa dada situação, pois o texto figura como uma ação dentro de uma situação controlada e orientada.” (MARCUSCHI, 2008, p. 129). A *Intertextualidade* subsume as relações entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação. Sobre a *Informatividade*, compreendemos que, para um texto possui-la, ele deve ser passível de distinção entre o que ele quer transmitir e o que é possível extrair dele, e não o que é pretendido. Assim, quando um texto é informativo, ele é capaz de dirimir incertezas.

Assim, admitimos que esses “sete critérios não têm todos o mesmo peso nem a mesma relevância. Além disso, não se distinguem de maneira tão clara como aparentam. Alguns são até mesmo redundantes” (MARCUSCHI, 2008, p. 97). Com isso, para fins de recorte, optamos por analisar os textos que adentraram a sala de aula a partir dos critérios contextuais, uma vez que, em análise, observamos que a coesão, a coerência e a informatividade foram atendidos no que se refere a suas propriedades, tais como: a organização referencial; as progressões internas e externas; e a clareza das informações, respectivamente. Quanto à intencionalidade, avaliamos que esta não seria passível de análise, uma vez que nossa pesquisa não se preocupa – ou não dá conta – de adentrar na intencionalidade do produtor do texto, suas pretenções e expectativas sobre o material escrito. Assim, no âmbito dos princípios de textulidade, optamos mais especificamente pelos critérios da *Aceitabilidade*; da *Situacionalidade* e da *Intertextualidade*. Ao partirmos do letramento ideológico e dos pressupostos interacionistas, entendemos que tais

princípios de textualidade, enquanto conceitos contextuais de compreensão textual, foram elaborados a partir de processos desenvolvidos socialmente, ou seja, de fenômenos sociais.

Além disso, enquanto pesquisadora, o trabalho de observação manteve-se em consonância com nossos objetivos específicos: i) Observar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de LP na EJA/Campo; ii) Identificar as concepções norteadoras da prática docente no que se refere à concepção de linguagem, de língua e de ensino de leitura; iii) Verificar se as situações de ensino-aprendizagem propiciam o desenvolvimento de leitores críticos na EJA/Campo. Consideramos que os objetivos específicos da pesquisa, se desenvolvidos em condições reais dentro das situações de ensino-aprendizagem, implicam no fortalecimento da identidade campesina.

Quanto à forma de registro das etapas de levantamento e coleta dos dados, utilizamos os seguintes instrumentos: gravador de voz, fotografia e anotações descritivas das aulas, enquanto instrumentos de registro e credibilidade de nossa investigação. Após essas etapas de levantamento e coleta de dados, interpretamos e analisamos nossos dados através das perspectivas teóricas admitidas neste trabalho e da escuta das vozes dos sujeitos participantes. A partir disto, buscaremos compreender como o ensino de leitura na modalidade EJA/Campo é desenvolvida no município de Belo Jardim.

3.1 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Compreendemos que, para que se desenvolva um modelo ideológico de letramento, faz-se necessário considerar aspectos sócio-histórico-culturais mais abrangentes, como o espaço no qual se situa a escola. Assim, em cada seção denominada *Contexto de investigação*, traçamos um breve caminho pelos aspectos políticos, de infraestrutura física do município e das escolas envolvidas. Ao considerarmos esses aspectos, alguns dados revelaram questões para além do econômico, na medida em que orientaram nossa compreensão sobre as interações dos sujeitos e a construção de suas identidades mediante as questões levantadas durante as aulas.

Inicialmente, situamos geograficamente as duas escolas observadas, as quais estão localizadas no município de Belo Jardim, cidade situada no Agreste pernambucano (a 200 km da capital, Recife). O clima é predominantemente semi-árido. No que se refere a esta questão, de acordo com o DNOCS (2004),

Em Pernambuco, o Semi-árido abrange cerca de dois terços do estado localizados entre o Agreste e o Sertão, com características bem peculiares que vai das regiões mais secas às que margeiam o Rio São Francisco. [...] Estudo feito pela Fundação Joaquim Nabuco revelou que Pernambuco tem, pelo menos, sete diferentes tipos de clima. Os climas secos representam 81,2% do total enquanto os outros 18,8% são formados pelos climas úmidos. [...] Como em todo Semi-árido brasileiro, em Pernambuco, além das vulnerabilidades climáticas e grandes períodos de secas, o déficit hídrico, em determinadas épocas do ano, é de longe, o pior fenômeno natural que prejudica os moradores dessa região (DNOCS, 2004).

É nesse contexto climático que as duas instituições estão inseridas e buscam desenvolver a função social que lhes é atribuída enquanto espaços orientados à formação de sujeitos. Após seis anos (2011-2017) de forte seca, com a ausência de chuvas e, aproximadamente, dezoito meses sem água nas torneiras, a crise hídrica⁶ na cidade é comumente atribuída a um dos maiores problemas de infraestrutura físicas das escolas integrantes dessa pesquisa.

No âmbito político de Belo Jardim, iniciamos pela questão da transição de poder: em oito meses (entre os anos 2016 e 2017), estiverem à frente da prefeitura três gestores. No que se refere ao cargo dirigente da Secretaria Municipal de Educação, foram cinco alterações nesse mesmo período. O prefeito eleito nas eleições municipais de 2016 foi exonerado do cargo em 2017; isso desencadeou as transições de governo e as indicações para os cargos de gestão do município, revelando uma cidade pautada em políticas públicas de governo e não de Estado.

Assim, além da forte crise hídrica que assolou a cidade, as escolas buscaram manter sua atuação nas comunidades, tarefa esta que não consideramos das mais fáceis, pois grande parte do quadro da equipe das escolas também foi modificado, incluindo gestoras/es e professoras/es. Pontuamos esta questão como uma dificuldade, porque, tanto para criação quanto para o fortalecimento de vínculos, em um ambiente escolar que esteja em um construto de identificação e confiança entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário um tempo razoável de convivência, que na nossa perspectiva não foi respeitado nos processos de transição de poder no município.

Para análises demográficas e acesso a determinadas políticas públicas (como a garantia de transporte público, por exemplo), de acordo com o Censo de 2015, Belo Jardim possui 75.000 habitantes. Esse número asseguraria serviços básicos para o desenvolvimento humano também no âmbito da infraestrutura da cidade. No entanto, mesmo com esse quantitativo de pessoas explorando e consumindo os recursos naturais da cidade, a existência de um Plano de

⁶ Nesta pesquisa, concebemos que tal situação pode ser considerada como colapso hídrico.

Saneamento Básico Municipal não garante sua funcionabilidade, bem como a inexpressiva (quase ausente) Gestão de Recursos Hídricos do município.

No âmbito da saúde, há dois anos foi inaugurado o único hospital público da cidade e não há carros disponíveis para o SAMU. Já no que se refere ao policiamento, apenas duas viaturas de polícia prestam serviço na região. Em contrapartida, Belo Jardim tem cinco indústrias (três na área alimentícia; uma na área automotiva – uma das maiores multinacionais do país; e outra na área da construção civil). Além disso, a esta cidade, de acordo com pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi atribuído o melhor PIB da região Agreste, no ano de 2011. No âmbito econômico, de acordo com o Censo de 2015, a agricultura da cidade ocupa lugar de destaque como uma das atividades que mais gera recursos financeiros ao Município, juntamente ao setor de serviços e da indústria. Porém, durante os dois anos de vivências na cidade, notamos que esse recurso financeiro não é revertido de maneira prioritária às políticas públicas.

No que se refere ao contexto de investigação das escolas, iniciamos a busca pelo campo de observação que atendesse às fases de ensino correspondentes ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, para que, assim, pudéssemos compreender os processos constituintes das aulas de LP na EJA/Campo de Belo Jardim. Para fins de esclarecimentos de ordem administrativa, faz-se necessário registrar que a modalidade de EJA/Campo ofertada em Belo Jardim se desenvolve nas escolas municipais, uma vez que não há escolas estaduais na zona rural da cidade. Administrativamente, ambas as escolas estão vinculadas a uma escola estadual localizada na zona urbana do município.

Para nós, faz-se relevante trazer à luz que, inicialmente, optamos por turmas que estivessem na IV fase do ciclo do EJA. No entanto, para o ano letivo de 2017, a rede educacional da cidade não ofertou essa fase de ensino em todas as escolas da zona rural. Com isso, foram selecionadas uma turma de Ensino Fundamental II de Anos Finais e outra de Ensino Médio. Ao optarmos por manter a observação em duas escolas de ciclos distintos, compreendemos que ampliamos nossas perspectivas em um contínuo de trabalho no que se refere ao Ensino de LP na modalidade da EJA/Campo no Município.

3.1.1 *Escola Municipal Florestan Fernandes*

A Escola Municipal Florestan Fernandes está vinculada à rede municipal de ensino de Belo Jardim e caracteriza-se enquanto uma instituição pública localizada no distrito rural de Serra dos Ventos. Reforçamos que a escola atende à EJA/Campo cedendo o espaço físico à modalidade. No entanto, administrativamente, a modalidade está vinculada a outra escola – integrante da rede estadual de ensino –, tendo como uma de suas responsabilidades assegurar professores à escola municipal.

Além disso, de acordo com as informações repassadas pela gestão da escola, o número de matrículas realizadas em 2017, ano da presente pesquisa, foi de 651 estudantes subdivididos nos seguintes níveis de ensino vinculados à Educação Básica: Ensino Fundamental I e II; e a modalidade EJA – níveis fundamental e médio. Esses estudantes são apoiados pelo quadro de sessenta e um (61) funcionários que atuam nas áreas administrativas, de serviços gerais e no âmbito pedagógico. A escola também oferece alimentação escolar para estudantes e funcionários.

No que se refere à infraestrutura física, a Escola Municipal Florestan Fernandes possui prédio próprio e os serviços públicos básicos de abastecimento de água, fornecimento de energia elétrica, saneamento básico de esgoto; a coleta do lixo acontece de maneira constante. A escola conta com 01 sala de diretoria; 01 sala de professores; 12 salas de aula; 01 laboratório de informática; 01 quadra de esportes descoberta; 01 cozinha; 01 biblioteca; 02 banheiros destinados ao uso das/os estudantes – divisão por gênero; e 01 área verde. No que se refere aos recursos multimídia, tem-se: 01 aparelho de som; 01 projetor multimídia – Datashow; 05 equipamentos de TV; 02 aparelhos de DVD; 02 impressoras; 19 computadores (04 para uso administrativo e 15 para uso dos estudantes). Quando questionado sobre o funcionamento desses computadores, uma funcionária informou que houve poucos momentos em que eles foram utilizados e que não se sabe ao certo se estão aptos ao uso pedagógico.

3.1.2 *Escola Municipal Francisco Julião*

A Escola Municipal Francisco Julião situa-se em um local onde operava uma fazenda até 2002. Ainda neste ano, foi instalado o acampamento fundado por um trabalhador rural,

vinculado ao MST do município. Em meados de dezembro de 2005, as terras foram concedidas aos trabalhadores que ali residiam, tornando-se, assim, um assentamento do MST. Outro ponto é que a Escola atende à EJA/Campo cedendo o espaço físico à modalidade. No entanto, administrativamente, a modalidade está vinculada a outra escola – integrante da rede estadual de ensino do Município.

Além disso, de acordo com o Censo Escolar/INEP de 2016, o número de matrículas foi de vinte e três (23) estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), mas não há nenhum registro de matrícula da Educação de Jovens e Adultos. Ainda de acordo com o Censo, esses vinte e três (23) estudantes são apoiados pelo quadro de dois (02) funcionários que atuam nas áreas administrativas, de serviços gerais e no âmbito pedagógico. Ou seja, obviamente, o número de professores que são cedidos pela escola estadual não se configura como registro da escola municipal. A escola também oferece alimentação escolar para os estudantes e funcionários. No entanto, isso se dá de maneira “terceirizada”: os professores ou coordenadores do EJA/Campo adquirem os alimentos na cidade (zona urbana) e os levam à escola nos seus dias de atuação na instituição.

No que se refere à infraestrutura física, a Escola Municipal Francisco Julião funciona em apenas 01 cômodo, onde ficam alocados a sala de aula e os materiais didáticos que atendem a todos os estudantes da escola – do Ensino Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da EJA Campo. Notamos que no espaço há a presença de cupins. Não há banheiro no espaço físico destinado à escola; a iluminação conta com apenas 01 ponto; não há biblioteca nem sala de leitura, bem como laboratório de informática e/ou ciências e quadra esportiva; também não há espaço destinado aos funcionários (diretores, professores, coordenadores etc.). Quanto aos recursos multimídia, a escola não tem televisão, DVD, impressora, projetor, computador nem internet. Quanto às condições básicas de saneamento básico, conforme o Censo Escolar de 2016, não há abastecimento de água; e o fornecimento de energia está vinculado à rede pública; o destino do esgoto é a fossa e o lixo é queimado, pois não há coleta, muito menos seletiva.

No que se refere à infraestrutura pedagógica, a escola não conta com a distribuição de livros didáticos referentes ao EJA Campo nem à fase de escolarização em que os alunos estão matriculados (Anos Finais do Ensino Fundamental II). O livro didático de LP (anexo 03), por exemplo, que é destinado aos estudantes, advém das escolas vinculadas ao EJA da zona urbana da cidade e corresponde aos ciclos de alfabetização. A não distribuição desses livros por meio

do Poder Público, mas através do “garimpo” desse material através da professora que leciona LP na turma, fez-nos refletir sobre:

[...] Não será certamente por acaso que a progressiva conquista da escola pelo povo – que propicia, sobretudo, o acesso à escrita, e, principalmente, à leitura – venha sendo acompanhada por esses mecanismos de sonegação e de distribuição seletiva, de modo que o acesso ao mundo da escrita vem significando, apenas, para as camadas populares, ou a aquisição de uma habilidade quase mecânica de decodificação/codificação (ao povo permite-se que aprenda a ler, e não se lhe permite que se torne leitor), ou o acesso a universos fechados arbitrariamente impostos (SOARES, 2004, p. 25).

Isso fez com que compreendêssemos a dificuldade, inclusive dos professores, quanto ao apoio neste processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do EJA Campo no referido município.

3.2 PERFIS DOS GRUPOS-CLASSES OBSERVADOS

Nossa amostragem de pesquisa tem como premissa a similaridade entre os sujeitos investigados: todos fazem parte de grupos-classes componentes do EJA/Campo. Trata-se de Jovens, Adultos ou Idosos cujo tempo de escolarização não é compatível com o sugerido pelas políticas públicas educacionais vigentes. São pessoas que já construíram suas vidas e retornam à escola, muitas vezes, para serem reconhecidos enquanto ‘pessoas letradas’ ou para obter a declaração de término da Educação Básica, a fim de obter acesso ao mercado de trabalho, o qual em determinadas instâncias, exige tal comprovação.

Além da similaridade quanto à vida no Campo e composição de determinado grupo-classe da EJA/Campo, outros pontos de similaridade ou discrepâncias foram levantados, verificados e interpretados através das análises dos questionários de perfil de leitor e dos registros descritivos das observações de aula de LP. Ressaltamos que tais instrumentos de coleta em consonância com as teorias adotadas forneceram subsídios para uma investigação de perfil de leitor pautada na ética da pesquisa no campo da LA.

3.2.1 Grupo-classe da Escola Municipal Florestan Fernandes

Quadro 1 - Perfil grupo-classe Escola Municipal Florestan Fernandes

Data e quantidade de aulas	Estudantes presentes	Estudantes matriculados x Estudantes assíduos	Faixa etária predominante	Integrantes de movimento social ou de grupos da sociedade civil
09 de agosto de 2017 – 05 aulas	17 estudantes – 05 mulheres e 12 homens	28 estudantes matriculados x 15 estudantes assíduos	A turma é composta por jovens, adultos e idosos. Não há uma faixa etária predominante	Não
16 de agosto de 2017 – 05 aulas	15 estudantes – 06 mulheres e 09 homens			
18 de agosto de 2017 – 05 aulas	19 estudantes – 06 mulheres e 12 homens			
30 de agosto de 2017 – 05 aulas	15 estudantes – 06 mulheres e 09 homens			

fonte: a autora.

O grupo-classe observado é composto por uma turma mista no que se refere à faixa etária. Ao observar esse dado a partir da premissa de discrepância, a turma é composta por Jovens, Adultos e Idosos, o que implica em vários perfis de estudantes e reflete diretamente no trabalho da professora ao lidar com as mais diversas vivências. Aqui, temos jovens abaixo dos 25 anos, bem como sujeitos que adentram na fase Adulta e Idosos acima dos 60. De acordo com a professora, para a modalidade na escola, foram matriculados vinte e oito (28) estudantes; destes, quinze (15) são assíduos. E nenhum deles faz parte de movimentos ou organizações da sociedade civil, mas boa parte da turma está engajada em atividades religiosas. Também através dos questionários e das conversas com os estudantes, obtivemos a informação de que a turma não tem como base de subsistência atividades ligadas ao Campo, como por exemplo, agricultura.

Durante as conversas introdutórias à observação das aulas e, também, durante o processo, a professora afirmou que a turma “não deixava a desejar”, que “poderia ser tranquilamente comparada a uma turma do ensino regular”. Em nenhum momento foram destacadas as possíveis dificuldades de ensino-aprendizagem; ao contrário, a professora ressaltou a desenvoltura dos estudantes neste processo. Além disso, durante as observações de

aula, através do discurso dos estudantes, pudemos observar as construções de argumentação presentes nos enunciados; principalmente, no âmbito das questões sociais – o que corroboraram as falas da professora (discorreremos sobre esse ponto na sessão voltada às *Descrições das aulas na Escola Municipal Florestan Fernandes*).

3.2.2 Grupo-classe da Escola Municipal Francisco Julião

Quadro 2 - Perfil grupo-classe Escola Municipal Francisco Julião

Data e quantidade de aulas	Estudantes presentes	Estudantes matriculados x Estudantes Assíduos	Faixa etária predominante	Integrantes de movimento social ou grupos da sociedade civil
21 de agosto de 2017 – 05 aulas	07 estudantes – 02 mulheres e 05 homens	19 estudantes matriculados x 10 estudantes assíduos	Entre 50 e 70 anos	Sim - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)
28 de agosto de 2017 – 05 aulas	09 estudantes – 03 mulheres e 06 homens			
29 de agosto de 2017 – 05 aulas	07 estudantes – 02 mulheres e 05 homens			
09 de novembro de 2017 – Apresentação Trabalho de Conclusão do Fundamental	09 estudantes – 03 mulheres e 06 homens			

fonte: a autora.

De acordo com dados fornecidos pela professora, na modalidade da EJA/Campo da Escola Municipal Francisco Julião, estão matriculados dezenove (19) estudantes, sendo, destes, dez (10) assíduos. Ao seguir a premissa de similaridade a fim de gerar um perfil-comum ao grupo-classe da Escola Municipal Francisco Julião, destacamos inicialmente a faixa etária predominante dos estudantes, a qual se situa dos 50 aos 70 anos de idade, muito deles já aposentados ou buscando por tal direito. Além disso, todos têm como atividade principal de subsistência o trabalho no Campo vinculado à agricultura.

Durante as observações de aula, pudemos notar aspectos para além do ensino-aprendizagem, como, por exemplo, a constante alegria dos alunos na recepção da professora, a consciência sobre a importância de estar na escola e como isso pode contribuir com suas vidas,

uma vez que estas estão inseridas em uma sociedade letrada. No entanto, também pudemos perceber como ponto de similaridade uma baixo-autoestima; justamente, por os alunos não se sentirem parte dessa sociedade letrada, o que os difere em outros aspectos da vida. No que se refere aos seus conhecimentos sobre as atividades que desenvolvem no Campo, os estudantes se mostram bastante atuantes e confiantes.

No que se refere aos aspectos voltados ao ensino-aprendizagem e às expectativas de aprendizagem, um ponto de similaridade é que majoritadamente os estudantes ainda não foram alfabetizados. Assim, eles deixam muito claro que suas presenças na sala de aula se dão, primordialmente, pelo desejo em aprender a ler e escrever.

3.3 PERFIL DA PROFESSORA

De antemão, para fins de retomada e princípios éticos, atribuímos um nome fictício à professora, a qual, nesta pesquisa, chamaremos de Marielle Franco, em homenagem à ex-vereadora da cidade do Rio de Janeiro. Marielle defendia o feminismo, os direitos humanos e criticava a intervenção federal no Rio de Janeiro. Além disso, ela denunciou vários casos de abuso de autoridade por parte de policiais contra moradores de comunidades carentes na cidade. A ex-vereadora foi assassinada em 14 de março de 2018 (no dia anterior à defesa desta dissertação).

Concordamos que traçar um perfil da professora envolvida na pesquisa significa também buscar compreender sua prática-docente e suas vivências enquanto sujeito no mundo e educadora a partir das concepções que norteiam seu trabalho em sala de aula. Sob essa perspectiva, consideramos que esse processo se deu de maneira ética, uma vez que nos fundamentamos e assumimos uma concepção sobre o ofício do professor de LP articulada com nossas bases teóricas e éticas enquanto pesquisadora. Assim, também buscamos “[...] examinar o discurso do professor que não incide sobre o conteúdo do curso, mas que visa muito precisamente às práticas linguísticas nos campos do dito e do dizer.” (LEGRAND-GELBER, 1989, p. 29 *apud* GERALDI, 2013, p. 238).

Haja vista o sistema político-econômico como o que vivemos, observamos que muitas vezes é atribuído à profissão do professor todo sucesso ou fracasso escolar. No entanto, sabemos que essa é uma noção reduzida e equivocada. Então, é evidente que o professor está na ponta

de um sistema educacional o qual o mantém cerceado desde sua formação até a sua atuação no mercado de trabalho. Ora, se o próprio sistema educacional limita esse profissional e sua atuação enquanto um sujeito que deve educar, como se dá sua prática mediante dois pontos básicos de sua profissão: competência técnica e compromisso político para com a educação?

Fundamentados nas concepções admitidas nesta investigação, pretendemos obter um panorama da situação acima a partir da discussão sobre o perfil da professora envolvido na presente pesquisa, cujo desenvolvimento se deu a partir dos dados obtidos através do questionário de perfil leitor do professor e da sua atuação no ensino de LP na EJA/Campo durante as aulas observadas.

3.3.1 Professora das Escolas Municipais Florestan Fernandes e Francisco Julião

A professora integrante da presente investigação está à frente da disciplina de LP das duas turmas observadas. Isso se deu porque, administrativamente, essas duas escolas estão vinculadas a uma única escola estadual do Município que convocou e designou o trabalho da professora na EJA/Campo, a qual possui um vínculo também na rede estadual de ensino.

Marielle Franco está na faixa etária acima dos 50 anos e possui formação em licenciatura em Letras. O tempo dela em experiência em sala de aula ultrapassa 15 anos. Desses, menos de 5 anos atuando na EJA e EJA/Campo. Interessante pontuar que, em 2016, a professora fez parte da equipe dirigente da Secretaria Municipal de Educação de Belo Jardim, na qual ocupou o cargo de coordenadora do Ensino Fundamental I. Dentro do meio profissional da educação na cidade e na região, ela é uma das referências de competência técnica e de compromisso político com a profissão.

Durante as aulas nas quais estivemos presentes, notamos as percepções de Marielle quanto à concepção de linguagem, língua e leitura e sua valorização das vivências dos estudantes. Também identificamos que, em sua prática, a professora não procura “avaliar o que os sujeitos sabem sobre alguns textos escritos, com raras preocupações sobre como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais” (STREET, 2004, p. 9). Pelo contrário, seu trabalho tende às contribuições interacionistas do ensino de LP. No entanto, no capítulo voltado à Descrição e Discussão de dados, veremos que, em determinados pontos, essa prática não se mantém constante.

Constatamos certa preocupação de Marielle no que se refere à discriminação por parte do quadro de professores da rede quando referenciam, perJORativamente, de maneira a subjugamento, as expectativas de aprendizagem dos estudantes integrantes da EJA/Campo de uma das escolas citadas. Para nós, essa sensibilidade para com o estudante da modalidade é essencial para um trabalho que busca propiciar um caminho de autonomia e emancipação desses sujeitos, haja vista que:

Uma reconfiguração do letramento como prática social crítica exige que levemos em conta essas perspectivas históricas e também transculturais na prática da sala de aula e que auxiliemos os alunos a situar suas práticas de letramento [...]. Parece decorrer de tudo isso a necessidade que o professor, o formulador de currículos e o planejador de desenvolvimento têm – seja em sociedades industrializadas que enfrentam “tempos novos” ou em programas de “desenvolvimento” – de conhecer não só a teoria educacional, mas também teoria linguística, teoria do letramento e teoria social (STREET, 2014, p. 150).

Essa mesma sensibilidade também foi percebida para conosco através da importante contribuição da professora para a pesquisa, com sua demonstração de interesse e sua partilha junto à investigadora, que foram pontos cruciais para um bom desenvolvimento desta investigação.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os procedimentos de análise utilizados por nós seguem a linha da pesquisa educacional informada pela teoria crítica. Sabemos que questões fundamentais para as análises deste tipo são a observação das relações assimétricas de poder e o papel social dos participantes envolvidos na pesquisa. Para tal, aqui, assumimos a compreensão de que é através da linguagem que as relações sociais se fundamentam. Assim, os procedimentos de análise dos dados coletados fundamentam-se no tipo de análise descritiva do fenômeno “aula de LP”. Com isso, ressaltamos que nosso objeto de estudo se constrói através da linguagem e pontuamos que, ao analisar os textos dispostos para as leituras, nossos procedimentos também poderão ser da ordem da análise do discurso. Uma vez que, para o tipo de pesquisa de tendência etnográfica adotada por nós, não são indicadas categorias aplicacionistas. Pelo contrário, as categorias devem ser minuciosamente elaboradas a fim de que elas abarquem as particularidades dos fenômenos investigados.

Nesse sentido, também coadunamos com o modelo do letramento ideológico, ao assumir um papel de pesquisadora-investigadora que busca, em certa medida, romper com o padrão hegemônico nas formas de pesquisar dentro do campo da Linguística. Para tal, reforçamos a relevância do teor subjetivo de todo processo de ensino-aprendizagem das aulas observadas durante a pesquisa. No entanto, ao optarmos por tal modelo, ressaltamos o desafio de realizar nossa análise etnográfica mantendo nosso olhar sob as práticas enquanto fenômenos sociais. Buscamos manter o entendimento de que estes também são construídos a partir das diversas subjetividades e particularidades do processo de ensino-aprendizagem. Assim, dentro dessa perspectiva dos letramentos sociais, não nos interessa avaliar as práticas, mas compreendê-las, pois, “tal como desejamos evitar juízos culturalmente enviesados sobre diferentes letramentos em diferentes comunidades, também desejamos evitar fazer juízos sobre o letramento escolar” (STREET, 2014, p. 127). Entretanto, temos ciência que, enquanto pesquisadores, também estamos inseridos no padrão hegemônico social.

Nesse movimento, seguimos a descrição do conteúdo, considerando também o contexto sócio-político-ideológico de produção de determinado texto e o papel social de seus interlocutores. E, com isso, analisamos os textos utilizados em sala de aula, levando em consideração que este material vai além de uma construção pautada no sistema linguístico formal: há uma realização linguística, que Marcuschi (2008) chama de evento comunicativo. Assim, compreendemos que o texto é uma proposta de sentido, na qual o leitor/ouvinte tem um papel primordial: a participação na construção desse sentido. Para tal, concordamos com Beaugrande (1997), quando diz que um texto é produzido a partir de aspectos linguísticos; sociais e cognitivos. Isso significa adotar a percepção de que esses três aspectos acontecem simultaneamente.

Para análise dos aspectos linguísticos do material trabalhado em sala de aula, consideramos que o texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão. Adotamos a concepção de que compreender um texto é um processo. Concordamos com Marcuschi (2008, p. 256) quando postula que o processo de compreensão se dá em quatro etapas: 1. Estratégica (compreender não é algo sistemático e lógico que traz resultados automáticos); 2. Flexível (não há uma orientação única, pode-se compreender um texto de maneira global); 3. Interativa (uma negociação com as propostas textuais e com o interlocutor) e 4. Inferencial (a produção de sentido se dá através de conhecimentos construídos a partir de diversas prodecências). Assim, admitimos que a compreensão é uma atividade

dialógica que se dá na relação com o outro. Isso implica a permissividade das múltiplas leituras sobre o mesmo texto.

Nesse sentido, compreendemos que,

a leitura, sendo também produção de sentido, opera como condição básica com o próprio texto que se oferece à leitura, à interlocução; neste sentido são as pistas oferecidas pelo texto que levam a acionar o que lhe é externo (por exemplo, outros textos lidos anteriormente). Do ponto de vista pedagógico, não se trata de ter no horizonte a leitura do professor ou a leitura historicamente privilegiada como parâmetro da ação; importa, diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu; é na recuperação desta caminhada que cabe ao professor mostrar que alguns dos mecanismos acionados pelo aluno podem ser irrelevantes para o texto que se lê, e, portanto, a sua “inadequada leitura” é consequência deste processo e não porque não se coaduna com a leitura desejada pelo professor (GERALDI, 2013, p. 188).

Por essa razão, fundamentamo-nos também nos postulados de Marcuschi (2008), no que se refere aos critérios de textualidade ligados à produção textual. Ressaltamos que a condução desses critérios na análise de nossa investigação pode ser considerada enquanto princípios, uma vez que eles não constituem caminhos metodológicos para uma formação textual, mas critérios de acesso à produção de sentido. “Primeiro, porque não se podem dividir os aspectos da textualidade de forma tão estanque e categórica. [...] Segundo, porque como tal já foi lembrado, não se deve concentrar a visão de texto na primazia da forma.” (MARCUSCHI, 2008, p. 93). Assim, consideramos que, quando determinado texto traz em sua construção os critérios de textualidade, admitidos nesse trabalho, ele fornece condições relevantes para uma leitura que contribua para a compreensão textual e, assim, criação de sentido. Mas não como algo tão determinante, uma vez que o texto não se pauta apenas pela boa formação textual.

Conforme propõe Marcuschi (2004, p. 51), um texto deve oferecer aos seus leitores condições tanto de base co-textuais quanto contextuais, (a existência de um sistema linguístico de domínio comum e suficiente aos propósitos da interação): a) Condição de conhecimentos relevantes partilhados (conhecimentos que dialoguem com os que interagem com ele, para além do domínio linguístico); b) Condição de coerência (uma proposta de coerência temática que é construída tanto na produção como na recepção do texto); c) Condição de cooperação (a compreensão dá-se como atividade interacional e, para tal, necessita da colaboração mútua tanto na produção quanto na recepção do texto); d) Condição de abertura textual (o texto permite variadas possibilidades interpretativas); e) Condição de base contextual (situar os textos em um tempo e em um espaço, tanto na produção quanto na recepção); f) Condição de determinação

tipológica (um texto carrega em si condições restritivas específicas que define sua tipologia textual).

Nesse sentido, a seguir, tratamos da elaboração dos instrumentos de coleta construídos para esta pesquisa. Respaldamo-nos nos objetivos da investigação e levamos em consideração as variáveis, tais como os sujeitos e objetos de estudo.

3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA

Ao tratarmos dos instrumentos de coleta, atentaremos para a apresentação, a descrição e os comentários sobre os instrumentos adotados, como o questionário de observação de aula e os questionários de perfil de leitor. Destacamos nossa preocupação na elaboração de instrumentos que estivessem articulados ao caráter aplicado desta pesquisa, de tendência etnográfica, e admitimos que, mesmo munidos dos dados fornecidos pelo grupo observado, a imersão nos contextos investigados configura-se como essencial para a compreensão de determinado fenômeno. Neste sentido, também alinhamos estes materiais com as perspectivas norteadoras da pesquisa, inclusive no campo da ética em pesquisa em LA.

No âmbito das observações das aulas, subsidiamo-nos pelos questionários de acompanhamento, nas conversas com os atores envolvidos e em nossos registros descritivos das aulas de LP. No que diz respeito ao questionário de acompanhamento/observação de aula, tal instrumento tem como objetivo orientar nosso olhar durante as observações (apêndice 01). Ele é composto de um breve cabeçalho correspondente aos dados do/a professor/a (nome e faixa etária). Logo em seguida, há espaços destinados à sinalização da instituição que foi acompanhada (nome da escola, a turma e turno e o número de estudantes matriculados e assíduos). Podemos observar o quadro de acompanhamento dividido nas categorias “Observação/aulas” (aqui, elas foram enumeradas de um a quinze – número de aulas estipulado por nós como razoável/condizente com um conjunto de dados que subsidiam nossa investigação), “perguntas norteadoras” e um campo destinado aos possíveis comentários cabíveis em uma pesquisa de tendência etnográfica e qualitativa.

No que se refere às dez (10) perguntas componentes do questionário de acompanhamento/observação de aula, destacamos que elas nos dão suporte para uma análise crítica dos processos constituintes do ensino-aprendizagem de LP, pois cada uma delas correlaciona-se a pontos passíveis de análise e interpretação e que, a depender das respostas,

contribuem com a verificação dos dados a partir da análise comparativa entre o questionário de perfil de leitor e o questionário de acompanhamento/observação de aulas. Assim, temos abaixo as correlações postuladas por essa investigação:

Tabela 1– Possibilidades interpretativas do questionário de acompanhamento/observação de aula

PONTOS ANALISADOS	PERGUNTAS NORTEADORAS	POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS
Resgate de conhecimentos prévios	1. A/o professor/a pontou o(s) objetivo(s) da aula? 2. A/o professor/a resgata conhecimentos prévios dos estudantes?	<u>Em caso de respostas positivas:</u> Tende a revelar alguma preocupação do professor em articular os conhecimentos que foram trocados entre ele e o grupo-classe nas aulas que antecederam aquele momento.
Prática docente atuante no ensino do eixo de leitura	3) A/o professor/a trabalha com o eixo de leitura? 4) A/o professor/a aborda as estratégias de leitura? 6) Os/as estudantes leem durante a aula?	<u>Em caso de respostas positivas:</u> Tende a revelar uma prática docente pautada no trabalho com o eixo de leitura e, conseqüentemente, com a compreensão textual dentro da sala de aula.
Diálogo com materiais didáticos e textos de diversas esferas sociais	5) A/o professor/a usa algum material didático? Se sim, qual (pontuar nos comentários)?	<u>Em caso de resposta positiva:</u> Neste campo, há a possibilidade de comentar sobre quais materiais didáticos são utilizados. Assim, a partir do material didático trabalhado, podemos analisar: 1) A entrada do texto na sala de aula; 2) De que maneira ele é explorado; 3) Sua contribuição para um trabalho voltado à linguagem, língua e ao ensino de leitura.
Interações sociais construídas na linguagem em sala de aula	7) O professor/a estimula/propõe/oferece espaços de abertura para o estudante?	<u>Em caso de resposta negativa:</u> Tende a revelar, por vezes, explicitamente, a existência de um mecanismo de controle do discurso dos sujeitos integrantes do grupo-classe participantes da pesquisa
	8) Os/as estudantes se posicionam/ questionam/ interagem quanto ao conteúdo discutido em sala de aula?	<u>Em caso de resposta positiva:</u> Tende a revelar quais são os movimentos da aula de LP fornecem possibilidades de atuação dos estudantes enquanto sujeitos críticos sobre as questões colocadas para discussão naquele momento de interação.
	9) A partir das interpelações dos estudantes, o professor reage de maneira positiva (pontuar nos comentários)? 10) Há trocas de saberes entre o professor/a e os/as estudantes durante a aula (pontuar nos comentários)?	<u>Em caso de respostas positivas:</u> Tendem a revelar as tensões harmônicas e desarmônicas constituintes das interações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem.

fonte: a autora

No que se refere ao questionário do perfil de leitor, foram elaborados três instrumentos distintos, para que assim pudéssemos compreender o perfil dos sujeitos envolvidos mediante sua função social dentro do contexto do ensino-aprendizagem. Para tal, definimos o plano amostral através de dez (10) questionários voltados aos estudantes – cinco (05) para cada escola; dois (02) referentes à coordenação do EJA/Campo e/ou gestores das escolas envolvidas e um (01) à professora integrantes da pesquisa.

Assim, sobre o questionário voltado à coordenação e/ou gestão das escolas (apêndice 02), este é composto por cinco (05) perguntas norteadoras que abrem possibilidades interpretativas mediante fatores demográficos, de experiência em gestão educacional e sobre as concepções sócio-histórico-político-econômico e culturais do sujeito à frente do cargo de coordenação da EJA e/ou gestão da escola. A depender da resposta, pode-se revelar o conhecimento do dirigente sobre as reais condições de funcionamento da modalidade na cidade, por exemplo. No que se refere à última questão, tem-se uma proposição diretamente ligada à atribuição de valor que é dada à leitura em nossa sociedade, como podemos ver abaixo:

Tabela 2 – Possibilidades interpretativas do questionário de perfil de leitor dos gestores e coordenadores da EJA/Campo

PERGUNTAS NORTEADORAS	POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS
1) Sua faixa etária	Demografia
2) Tempo de experiência na gestão pública educacional: 3) Tempo de atuação na EJA:	Experiência profissional em educação
4) Em que nível você concorda com a afirmação abaixo: “Quanto ao investimento financeiro e de pessoas destinado ao EJA/Campo, considero que:” 5) Qual a importância da leitura no mundo atual?	Concepções sócio-histórico-político-econômicas e culturais da educação.

fonte: a autora.

No que se refere aos questionários do perfil de leitor, primeiramente, gostaríamos de destacar o desafio de seu processo de elaboração. Ao iniciarmos sua construção, buscamos criar

um instrumento de coleta de dados que pudesse subsidiar informações sobre os processos de leitura dos atores envolvidos nesta pesquisa. No entanto, sabe-se do grande desafio de mensuração de dados qualitativos, haja vista que esta pesquisa tem como considera as subjetividades dos sujeitos, dos processos e das interações como elementos basilares do processo de ensino-aprendizagem de leitura na aula de língua portuguesa.

Com o passar de nossa investigação, já com os questionários de perfil de leitor dos estudantes e da professora elaborados, aplicados e analisados, observamos e avaliamos que as questões 04, 05 e 06 (justamente as que se propuseram a obter dados sobre o perfil leitor) do documento poderiam reforçar os estereótipos de uma sociedade letrada sobre os ditos “não-letrados”, em uma hegemonia de pesquisa acadêmica a qual busca trazer uma objetividade para os processos educacionais. Com isso, a partir dessa análise crítica de nosso ato de pesquisar, reiteramos nosso compromisso em não reforçar esteriótipos, os quais marginalizam sujeitos, estes, por sua vez, também negligenciados pela omissão da sociedade e pelas políticas públicas de nosso país. Além disso, também ressaltamos que a aplicação dos questionários aconteceu no início ou no término das aulas de LP que observamos, ou seja, durante todo preenchimento do instrumento, estivemos junto aos estudantes e da professora, conversando com os estudantes e entendendo um pouco mais dos seus contextos de vida. Também realizamos a leitura das questões, bem como orientamos o preenchimento e nos colocamos à disposição para possíveis esclarecimentos sobre as perguntas e as alternativas dos questionários.

No decorrer de nossa análise, compreendemos tais documentos como ponto de análise comparativa entre i) a concepção do letramento autônomo (a partir dos questionários de perfil de leitor); e ii) a concepção dos letramentos sociais (a partir das conversas e das nossas observações de aula).

Quanto ao questionário de perfil de professor-leitor (apêndice 03), elaboramos um instrumento composto por dez questões de múltipla escolha. Consideramos que, levando em consideração as respostas juntamente com a análise comparativa do que foi observado durante as aulas de LP, teríamos dados relevantes para a compreensão do perfil do profissional que media o processo de aprendizagem. Assim, temos:

Tabela 3 – Possibilidades interpretativas do questionário de perfil de professor-leitor

PERGUNTAS NORTEADORAS	POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS
1. Sua faixa etária	Demográfica
2. Tempo de experiência em sala de aula:	Experiência profissional em educação
3. Tempo de atuação na EJA:	
4. Das temáticas abaixo, com quais você se identifica enquanto leitor/a?	Perfil do professor-leitor
5. Semanalmente, quantas horas você demanda à leitura?	
6. Quantos livros você leu este ano?	
7. Você já visitou uma biblioteca? Se sim, qual?	
8. Onde você adquire o material de leitura?	
9. Você trabalha a leitura em sala de aula? Se sim, metodologicamente, você planeja a aula de leitura?	Prática docente atuante no ensino de leitura na aula de LP
10. Como você avalia o desenvolvimento de seus estudantes no eixo da leitura?	

fonte: a autora.

Já o questionário que busca traçar um perfil de leitor dos estudantes participantes também é composto por dez (10) questões de múltiplas escolhas. Abaixo, podemos vê-las acompanhadas das possibilidades interpretativas correlacionadas aos questionamentos:

Tabela 4 – Possibilidades interpretativas do questionário de perfil de estudante-leitor

PERGUNTAS NORTEADORAS	POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS
1. Sua faixa etária	Demográfica
2. Há quanto tempo você não frequentava a escola formal:	Questões e concepções sócio-históricas-políticas-econômicas e culturais
3. Qual a importância da leitura no mundo atual?	

4. Semanalmente, quantas horas você demanda à leitura?	Perfil do estudante-leitor
5. Quais gêneros textuais você normalmente lê?	
6. Quantos livros você leu neste ano?	
7. Durante a aula de LP, você lê ou gostaria de ler?	Expectativas de ensino-aprendizagem ou vivências de experiências estéticas literárias construídas nas interações com espaços físicos e pessoas
8. Você já visitou uma biblioteca? Se sim, qual?	Vivências de experiências estéticas literárias construídas nas interações com espaços físicos e pessoas
9. Você participa de algum grupo/clube de leitura?	
10. Onde você adquire o material de leitura?	Perfil do estudante-leitor

fonte: a autora.

Em comparação ao questionário de perfil do professor-leitor, o questionário do estudante-leitor traz algumas modificações (apêndice 04). Aqui, duas perguntas que integram o instrumento estão relacionadas às expectativas de ensino-aprendizagem e às vivências de experiências estéticas literárias dos estudantes sobre seus desejos quanto ao ato de ler em sala de aula e fora dela.

4 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo, propomo-nos a descrever e discutir os dados, a partir dos instrumentos de coleta: os questionários de perfil de leitor; as conversas com os atores envolvidos nos processos; as observações de aula juntamente com o questionário de acompanhamento; e os textos utilizados na aula de LP.

De antemão, sinalizamos que nossa observação se deu de forma participativa ativa. Destarte, em alguns momentos, a pedido da professora e/ou da turma, participamos das discussões estimuladas e promovidas pelo grupo-classe. Assim, nossa observação caracteriza-se como participante, uma vez que, enquanto pesquisadora, é possível inserir-se no contexto da pesquisa, observando de perto as atividades humanas envolvidas nos processos e buscando compreender as percepções dos participantes sobre o evento observado.

Entendemos que, para a manutenção desse foco de observação, também se faz necessário considerar que os letramentos trazidos pelos estudantes à sala de aula estão além da escola. Então, optamos por teorias que considerem as perspectivas plurais de mundo, as quais buscam não corroborar uma perspectiva carregada de preconceitos e que discrimina os sujeitos envolvidos. Ao nos propormos a realizar uma investigação em LA, devemos ter ciência da necessidade de que nosso olhar enquanto investigadora deve estar sempre em movimento e ser temporário. Isto porque, ao levarmos nossa experiência enquanto sujeitos formados em instituições, majoritariamente, que se norteiam em práticas sociais burocraticamente cristalizadas, nós

[...] entramos numa comunidade específica, cuja cultura é diferente da nossa, [e] dificilmente nos questionamos sobre a bagagem que levamos para adentrar o território do outro, principalmente quando o outro está numa situação subalterna, diante do poder das instituições, através das quais se dá a nossa intervenção na área como profissionais especializados (CAVALCANTI, 2006, p. 237).

Ao admitirmos nosso olhar investigativo sobre as distintas representações de realidade dos grupos envolvidos na pesquisa, compreendemos que, mediante ao caráter subjetivo de nosso *corpus*, o caminho de uma análise descritiva do contexto e da aula de LP nos fornece subsídios relevantes para trazer à luz o que revela os interesses e preocupações dos envolvidos. Isso nos faz considerar tanto as questões linguísticas quanto as sócio-político-ideológicas e culturais que permeiam as vivências dos sujeitos que se constroem na linguagem.

Dessa forma, também as descrições das aulas de cada escola apresentamos de maneira sistematizada, através de tabelas com os conteúdos, gêneros e tipologias textuais trabalhados em cada aula, bem como a metodologia e os materiais didáticos selecionados pelo professor.

4.1 QUESTIONÁRIOS DE PERFIL DE LEITOR

4.1.1 *Gestão das Escolas e coordenação do EJA/Campo*

Tabela 5 - Dados obtidos no questionário de perfil dos gestores/coordenadores da EJA/Campo

QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO	GESTÃO DAS ESCOLAS FLORESTAN FERNANDES E FRANCISCO JULIÃO
1. Sua faixa etária	25 a 34 anos
2. Tempo de experiência com gestão pública educacional	Menos de 10 anos
3. Tempo de atuação na EJA	Menos de 10 anos
4. Em que nível você concorda com a afirmação abaixo: “Quanto ao investimento financeiro e de pessoas destinado ao EJA/Campo, considero que:”	“Se faz necessário um maior investimento”
5. Qual a importância da leitura no mundo atual?	“Extremamente necessária”

fonte: a autora.

Ao observarmos os dados obtidos, as respostas referentes à terceira questão nos orientou a refletir sobre há quanto tempo a Educação de Jovens e Adultos do Campo está em vigor na cidade. Notamos que tanto os gestores das escolas quanto os coordenadores da EJA/Campo e os professores desenvolvem suas atividades nesta modalidade há menos de dez anos. Quanto ao investimento que é destinado, ambas acreditam que este deveria ser maior. Através desse dado, acionamos nosso diário de campo e relembramos, por exemplo, o fato de que os

estudantes não têm livros específicos para a Educação do Campo nem para suas respectivas séries. Isso nos indica que a gestão das escolas e do EJA/Campo no município está atenta às necessidades, inclusive, administrativas do segmento educacional da cidade.

4.1.2 Professora

Tabela 6 – Dados obtidos no questionário de perfil professores-leitores

QUESTÕES COMPONENTES DO QUESTIONÁRIO	PROFESSORA DAS ESCOLAS FLORESTAN FERNANDES E FRANCISCO JULIÃO
1. Sua faixa etária	Acima de 50 aos
2. Tempo de experiência em sala de aula:	Acima de 15 anos
3. Tempo de atuação na EJA:	Menos de 10 anos
4. Das temáticas abaixo, com as quais você se identifica enquanto leitor/a?	Educação/Política/Filosofia
5. Semanalmente, quantas horas você demanda à leitura?	Entre duas e cinco horas
6. Quantos livros você leu este ano?	De três a cinco livros
7. Você já visitou uma biblioteca? Se sim, qual?	Sim – A biblioteca pública de Belo Jardim e as das escolas em que trabalha
8. Onde você adquire o material de leitura?	Internet – suporte: computador
9. Você trabalha a leitura em sala de aula? Se sim, metodologicamente, você planeja a aula de leitura?	Desenvolvo um trabalho voltado à leitura e planejo as aulas desse eixo de ensino
10. Como você avalia o desenvolvimento de seus estudantes no eixo da leitura?	No desenvolvimento da realização de atividades orais e escritas que demandam leituras prévias.

fonte: a autora.

Para uma análise das respostas dadas pela professora participante na pesquisa, também nos orientamos pelos postulados de Freire (1996), uma vez que este orienta caminhos para uma prática docente humanizadora e que proporciona autonomia aos sujeitos. Como nesta pesquisa admitimos o eixo de leitura como o central para o trabalho com a linguagem, que também deve ser desenvolvida na aula de LP, acreditamos que o/a professor/a deve ter uma visão da leitura como um processo subjetivo e de construção coletiva, que envolve autor-texto-leitor e, conseqüentemente, seu contexto sócio-histórico-cultural. Para tal, o professor é uma instância essencial, uma vez que seu ofício enquanto educador é o de se ater principalmente a sistematizar, mediar/orientar e facilitar o aprendizado dos estudantes. Para tal, compreendemos o caráter essencial da responsabilidade do professor também na seleção dos gêneros, textos e atividades, bem como na mediação e/ou orientação das interações educacionais que compõem suas aulas.

Durante as observações de aula, nosso olhar foi direcionado principalmente para o trabalho com leitura e, com isso, avaliamos qual perfil de professor que detém essa responsabilidade deve estar articulado com uma proposta de formação de leitores, bem como se todos os eixos trabalhados por ele fornecem subsídios para o desenvolvimento das práticas de leitura através das reflexões sobre a linguagem.

Entendemos o contexto sócio-político-econômico desigual de nossa sociedade e como ele reverbera desde a formação docente até sua atuação no mercado de trabalho. Mas também compreendemos que um professor deve e pode estar atento aos seus dois maiores compromissos enquanto educador: competência técnica e compromisso político. Assim, por considerarmos que principalmente o professor de LP deve ser um leitor ativo e/ou deter repertório cultural ampliado para uma visão de mundo plural, para, assim, orientar e facilitar aprendizados e selecionar textos aos leitores em formação – seja ela técnica ou humana.

Assim, analisamos as respostas que foram dadas às perguntas 04, 05, 06 e 07 de nosso questionário de perfil do professor-leitor. São elas, respectivamente: “Das temáticas abaixo, com quais você se identifica enquanto leitor/a?”; “Semanalmente, quantas horas você demanda à leitura?”; “Quantos livros você leu este ano?” e “Você já visitou uma biblioteca? Se sim, qual?”. De acordo com a professora das Escolas Municipais Florestan Fernandes e Francisco Julião, o tempo investido em leitura semanalmente é de duas a cinco horas e suas leituras geralmente advém de textos que trazem discussões sobre Educação, Política e Filosofia. Sobre

os hábitos de leitura dos educadores, trazemos dados da 4ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, a qual foi desenvolvida em março de 2016 pelo Instituto Pró-Livro e considera que é leitor quem leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses. Para fins de parâmetros, ressaltamos um outro dado da pesquisa: 74% da população nunca comprou um livro e 30% dos entrevistados nunca leram uma obra. No entanto, mais da metade da população brasileira se considera leitora, com apenas 4,96 livros lidos por ano. Assim, nossos dados demonstram que a resposta da professora a enquadra na média de leitura dos brasileiros.

Todavia, ao analisarmos tais questões sob o viés dos letramentos sociais, questionamos sobre quais formas e conteúdos de leitura legitimam o engajamento da professora enquanto leitora, uma vez que:

Começamos definindo o que entendemos com a noção de diferentes “letramentos” e com a conceitualização do letramento fora da escola e da pedagogia. O letramento está de tal como encaixado nessas instituições na sociedade contemporânea que, às vezes, é difícil nos desvencilharmos delas e reconhecer que, na maior parte da história e em grandes setores da sociedade contemporânea, as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições sociais (STREET, 2014, p. 123).

Reiteramos nossa preocupação em não reforçar estereótipos. Então, ao analisarmos tais respostas, também compreendemos o quão difícil é mensurar as horas destinadas à leitura. Além disso, dentro do viés do letramento ideológico, também revemos o quanto a pergunta 06 (“Quantos livros você leu este ano?”) corrobora com a visão canônica do que é leitura, quando se atribui aos livros (ao objeto e à quantidade lida) uma espécie de suporte que legitima as habilidades leitoras de um sujeito.

Para além da resposta dada no questionário sobre a quantidade de livros lidos no ano, consideramos relevante trazer à luz algumas informações obtidas durante as conversas com a professora. Além disso, ao contextualizar brevemente o cenário da rotina de trabalho dos profissionais da educação brasileira, ressaltamos que a rotina profissional da professora-participante, a qual tem vínculo tanto na rede municipal quanto estadual de ensino, faz com que ela esteja em sala de aula durante os três turnos do dia. Ora, “exigir” que uma docente da rede pública de ensino brasileira alcance um alto grau de leitura baseado na quantidade de livros lidos no período de um ano significa não considerar os fatores de desigualdade social de nosso país, no qual, comumente, justifica-se que alguns professores acumulam vínculos e trabalham por mais de doze horas por dia. Neste sentido, concordamos com Street (2014, p. 130), quando o autor traz à discussão a reflexão do senso comum sobre as

[...] maneiras como os processos sociais de leitura e escrita estão referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia; “privilegiamento” – às maneiras como se confere status à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores.

No que se refere à familiaridade dos professores com o ambiente de uma biblioteca, os dados indicaram que ambos já visitaram bibliotecas, mas que suas referências estão situadas apenas em Belo Jardim, uma vez que os locais apontados por eles foram as bibliotecas pública da cidade e a do SESC Ler de Belo Jardim. Consideramos que essa familiaridade com um espaço cujos seus recursos de infraestrutura física e pedagógica fomentam o ato de ler é imprescindível. No entanto, pontuamos que, apesar da biblioteca do município estar disponível à comunidade e em boas condições de funcionamento, não há muita diversidade de exemplares e a seleção dos livros disponíveis nem sempre supre as necessidades leitoras da comunidade escolar, inclusive quantitativamente. Neste sentido, defendemos aqui a importância do trabalho com o eixo das estéticas literárias e seu contexto sócio-histórico também a partir das oportunidades que os estudantes e professores têm de vivenciar experiências, tais como sugeridos pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa da EJA: “Buscar outras obras de um mesmo autor.”; “Buscar diferentes autores que tratam de um mesmo tema.”; “Buscar materiais de leitura de forma autônoma”. Ressaltamos que recorremos ao documento anterior em vigência, pois, até o presente momento desta pesquisa, a Base Nacional Curricular Comum limitou-se a informar que determinados eixos e conteúdos se aplicam a crianças, jovens e adultos, mas não há qualquer reflexão sobre a especificidade da modalidade, tendo em vista os seus sujeitos, suas vivências e suas experiências de vida.

No entanto, para que esse cenário seja minimamente possível, dentro do ambiente de escolarização formal, o Poder Público deve propiciar condições reais para tais práticas sociais referentes à leitura. Uma vez que, infelizmente, mesmo vivendo na Era da Informação, de acordo com dados da pesquisa realizada em 2016 pela União Internacional de Telecomunicações (ITU), cerca de 70,5 milhões de brasileiros – ou seja, 1/3 da população – não possui acesso à internet, seja por banda larga, móvel ou fixa.

Além disso, pontuamos as expectativas de aprendizagem dos Parâmetros no que se refere à importância que frequentar uma biblioteca tem para a formação leitora de qualquer sujeito. Destacamos o campo dos “conteúdos atitudinais” no eixo voltado à literatura, estéticas literárias e contexto sócio-histórico, que propõem aos envolvidos no ensino-aprendizagem de

LP, respectivamente: “Frequentar espaços de leitura na escola (biblioteca de sala, biblioteca da escola)” e “Frequentar espaços públicos de leitura (bibliotecas públicas, bancas de jornais e revistas.” Para nós, construir familiaridade com esses espaços possibilita a apropriação da literatura pela vivência de experiências estéticas que contribuem para o letramento literário.

No que se refere à questão que aborda o desenvolvimento da prática docente através da leitura, a professora afirmou que aborda tal eixo e que planeja as aulas pensando no seu processo de ensino-aprendizagem. Quanto à resposta dada sobre a maneira de avaliar o desenvolvimento dos estudantes no âmbito da leitura, a docente optou pela alternativa que diz “No desenvolvimento da realização de atividades orais e escritas que demandam leituras prévias.” Nesse sentido, baseamo-nos em Kleiman (1989), sobre os modos de avaliação da leitura dos estudantes:

Se por exemplo, queremos descobrir se o aluno conhece as regras ortográficas da língua, a leitura em voz alta é um bom instrumento de avaliação[...] Se tivermos interessados em saber se o aluno reconhece os valores dos diversos sinais de pontuação, também a leitura em voz alta é adequada, porque a evidência está na entonação com que lê [...] Mas, se tivermos interessados na capacidade da criança para compreender um texto, fica difícil justificar a leitura em voz alta [...] o que ocorre, em geral, é que numa situação de leitura em voz alta, a preocupação primordial da criança é com a decodificação, uma vez que, naquele momento, ela está sendo avaliada neste aspecto pelo professor e pelos colegas. Como consequência, o significado fica em segundo plano [...] A leitura silenciosa, no entanto, excluindo a preocupação com a pronúncia e entonação, permite à criança envolver-se totalmente na busca de significados utilizando para isto seu próprio ritmo de leitura e as regressões ou releituras que se lhe fizerem necessárias (KLEIMAN, 1989, p. 154-155).

Tratamos este ponto com mais profundidade na seção voltada à *Descrição das aulas*.

4.1.3 Perfil do Leitor dos Estudantes

4.1.3.1 Escola Municipal Florestan Fernandes

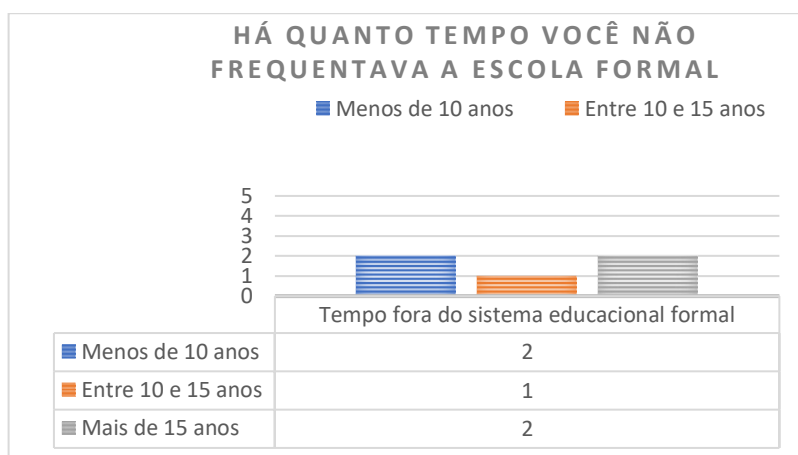
Quadro 3 - Número de questionários respondidos na Escola Municipal Florestan Fernandes

Número de questionários respondidos	Quantidade de questionários respondidos por mulheres	Quantidade de questionários respondidos por homens
05	02	03

fonte: a autora.

Nessa etapa da pesquisa, de acordo com as possibilidades interpretativas de cada questão e a partir dos dados gerados pelas respostas aos questionários, buscamos compreender um perfil de estudante-leitor da turma acompanhada na Escola Florestan Fernandes. Inicialmente, destacamos a faixa-etária da turma como uma questão relevante para nossa pesquisa, uma vez que, no grupo-classe, não há uma faixa etária predominante – esta turma preenche com rigor o nome dado à modalidade: “Educação de Jovens, Adultos e Idosos” – o que, sob nosso olhar, contribui para o enriquecimento das interações educacionais em sala de aula a partir das múltiplas e distintas vivências dos estudantes da turma.

A seguir, analisaremos os dados obtidos a partir da segunda pergunta do questionário: “Há quanto tempo você não frequentava a escola formal?”, a qual está correlacionada às questões sócio-econômico-culturais.



Ora, ao investigarmos um determinado fenômeno dentro da EJA/Campo, já sabemos que, de acordo com as políticas públicas educacionais, o contexto social com o qual iremos interagir também é construído por sujeitos que, por algum motivo, não puderam concluir seus estudos no tempo regular de ensino. Assim, dos cinco (05) questionários respondidos, dois (02) afirmaram que se mantiveram fora do sistema de ensino formal por mais de 10 anos. Reforçamos, aqui, nossos fundamentos no modelo ideológico de letramento, o que nos faz compreender quais implicações e concepções sócio-histórico-político-econômicas e culturais reveladas nesta questão perpassam a ordem do possível “desinteresse” dos estudantes em frequentar as aulas. Pois, para a manutenção do *status quo* burguês, não se admite a premissa da garantia do acesso à educação de maneira universalizada e obrigatória neste país, como

podemos observar na Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que diz “Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, mesmo que esta, anteriormente, estivesse assegurada por lei⁷. A questão é que há outras maneiras de impedir que as minorias acessem ambientes educacionais, como, por exemplo, os entraves com transporte ou o trabalho infantil, pela necessidade de garantir a sobrevivência através do trabalho etc. Assim, concordamos com Mészáros (1930, p. 26), quando o autor disserta sobre o impacto da lógica do capital sobre a educação e como isso está diretamente relacionado às campanhas educacionais contra a evasão escolar, principalmente, na zona rural.

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. [...] Portanto, seria realmente um absurdo esperar uma formulação de um ideal educacional, do ponto de vista da ordem feudal em vigor, que considerasse a hipótese da dominação dos servos, como classe, sobre os senhores da bem-estabelecida classe dominante. [...] Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica. Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. [...] A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas

⁷ **Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I** - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- I** - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
- I** - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- II** - Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- II** - Progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
- III** - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV** - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- IV** - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- V** - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI** - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII** - Atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- VII** - Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

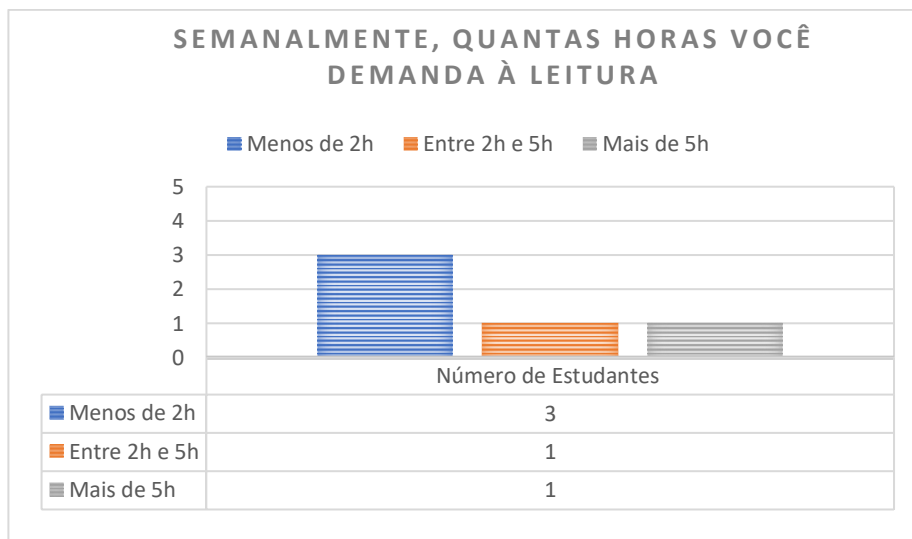
educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis (MÉSZAROS, 1930, p. 26).

Os movimentos para elaboração de leis e documentos oficiais, bem como maior investimento em recursos humanos e financeiros, para assegurar educação de qualidade de maneira universalizada em nosso país foram perceptíveis nesses últimos anos. Entretanto, ressaltamos que “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (MÉSZÁROS, 1930, p. 27). Então, compreendemos que, para uma formação emancipatória, os processos constituintes do ensino-aprendizagem, inclusive e, principalmente, de LP, não devem estar vinculados apenas às necessidades do mercado.

No que se refere à pergunta referente à importância da leitura no mundo atual, em todos os questionários, tivemos a resposta “extremamente necessária”. Através das respostas, observa-se que a representação do grupo converge com a valorização social que a leitura detém em uma sociedade letrada como a nossa, mesmo que, por vezes, as pessoas não saibam definir o porquê desta conotação de valor. Tal exemplo pode ser confirmado em conversa com todos os estudantes que preencheram o questionário, pois, ao serem questionados sobre o porquê da resposta, as respostas se alteraram entre “Porque é importante, né?” ou “Porque pra tudo você precisa saber ler”.

Ainda sobre este ponto, também observamos que, no momento em que a professora anunciava o início de uma atividade de leitura, ocorreu um movimento da turma para instaurar o silêncio, o foco e o respeito, como uma espécie de preparação para um momento importante da aula. Através desse momento, observamos que o ato de ler é, de fato, muito valorizado por eles e isso nos fez refletir sobre a complexidade disso para as expectativas criadas pelos estudantes, uma vez que, alguns deles têm dificuldade na fluidez de leitura e compreensão textual, conforme observamos durante a observação das aulas.

Nesse sentido, quando realizamos um levantamento sobre o tempo dedicado à atividade da leitura, os estudantes afirmaram que poucos têm investido nessa prática, de maneira canônica:



Compreendemos que o tempo investido em uma prática de leitura contribui significativamente com a familiarização dos estudantes-leitores com o ato de ler. Nesse sentido, ressaltamos aqui que ler não se restringe às vivências com estéticas canônicas, mas observa-se também que as vivências estéticas encontradas em livros literários, por exemplo, podem favorecer na construção das identidades dos sujeitos ao ampliar seus horizontes e promover deslocamentos.

No que se refere ao levantamento das práticas leitoras dos estudantes, inicialmente destacamos dois pontos para esclarecimentos metodológicos desta pesquisa: i) o plano amostral; ii) a concepção de gênero textual e de suporte textual. Quanto ao primeiro, ressaltamos que mantivemos nossa amostra de cinco pessoas por turma. Porém, ao responder uma das questões, um dos estudantes optou por escolher duas das alternativas disponíveis, aumentando, assim, o percentual de respostas dadas para uma das alternativas. Já quanto ao segundo ponto, destacamos um considerável equívoco teórico por parte desta pesquisa – o qual foi observado apenas após a elaboração, a aplicação e a análise dos questionários. Na pergunta temos: “5) Normalmente, quais gêneros textuais você lê?” e, para esta pergunta, ofertamos as seguintes alternativas: “a) Jornais e revistas”; “b) Redes sociais”; “c) Livros e artigos”. Dessa forma, conforme Marcuschi (2008, p. 178-186), elucidamos que partimos da noção de que jornais, revistas, redes sociais e livros são suportes textuais⁸ e não gêneros textuais, como damos a entender em nosso questionário.

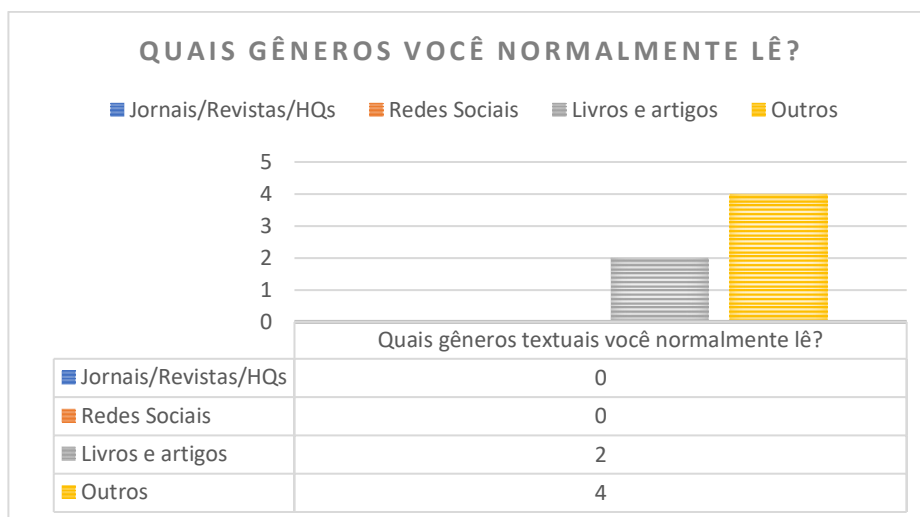
⁸ Entendemos aqui como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual como formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma

Apesar de tal questão, reiteramos nossa perspectiva de que identificar e reconhecer as práticas leitoras dos estudantes contribui inclusive para uma prática docente de ensino de leitura de maneira mais orientada. Por isso, apresentamos o gráfico abaixo, no qual foi evidenciado que majoritariamente do grupo-classe, composto de Jovens, Adultos e Idosos, optou pela alternativa “outros”, que quando especificada pelos estudantes, trouxe como resposta “a Bíblia”. Através desse dado, compreendemos tal cenário a partir de dois vieses: i) a perspectiva dos estudantes sobre a Bíblia, que não a identifica como um livro; ii) a compreensão dos estudantes sobre a Bíblia como algo que é lido, que se adequa às suas concepções de leitura.

A partir deste olhar, também trazemos à luz determinados relatos das conversas desenvolvidas com os estudantes durante a aplicação dos questionários. Uma delas refere-se justamente “a Bíblia” enquanto obra que os estudantes normalmente leem. Neste movimento, enquanto pesquisadora-investigadora, atentei-me ao momento da aplicação dos questionários como uma mediadora/orientadora do preenchimento das questões e, neste caminhar, algumas dúvidas e comentários surgiram. Estes últimos principalmente vinculados ao hábito da leitura da Bíblia. Sobre tal questão, o estudante afirmou que pratica o hábito da leitura da Bíblia ao menos uma vez por semana, de maneira coletiva e em família, numa espécie de grupo de leitura bíblica e, em decorrência deste hábito, foi iniciada a criação da sua biblioteca domiciliar (tais informações são reiteradas quando o mesmo estudante responde às questões seguintes referentes à participação em grupos de leitura e à familiaridade com bibliotecas). Assim, admitimos que

[...] atualmente a leitura vem sendo tratada em um novo contexto teórico que considera práticas sob um aspecto crítico e voltado para atividades, sobretudo sociointerativas. Trata-se de promover a leitura como uma ação solidária e coletiva no seio da sociedade. A leitura deve ter assim uma influência bastante clara sobre os processos de compreensão que não se dão, a não ser contra esse pano de fundo socio interativo [...]. Trata-se aqui, de uma visão que não desloca o pólo da observação, mas desloca o problema observado. Observam-se atividades sociais e não processos de compreensão (MARCUSCHI, 2008, p. 238).

superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. Essa ideia comporta três aspectos: a) suporte é um lugar (físico ou virtual); b) suporte tem formato específico; c) suporte serve para fixar e mostrar o texto (MARCUSCHI, 2008, p. 175).



Além disso, a partir da notória aceitabilidade da Bíblia pelos estudantes, surgiu um outro ponto de reflexão; agora, sobre a nossa perspectiva do fazer ciência. Dado isso, a seguir, posicionamo-nos brevemente quanto ao padrão hegemônico no ato acadêmico da pesquisa.

O fato de que a maioria da turma lê a Bíblia fez-nos refletir sobre o desafio de manter nosso olhar investigativo constantemente atento ao padrão hegemônico de nossa sociedade. Pois, isto também está na academia e implica nos modos de fazer ciência. Assim,

Se quisermos entender a natureza e os significados do letramento em nossas vidas, precisamos então de mais pesquisas focadas no letramento na comunidade – neste sentido mais amplo – e nas implicações ideológicas e não tanto educacionais das práticas comunicativas em que ele se insere (STREET, 2014, p.144).

Haja vista que há um movimento de pedagogização do letramento, o qual nos leva a compreender que o letrar está vinculado às teorias e/ou aos gêneros/textos canônicos que circulam nos meios do ensino superior, ou seja, ao que é legitimado pela universidade enquanto ciência, fomentando assim a dicotomia entre esta e a fé, por exemplo. No entanto, quando falamos em letramentos sociais, consideramos que há três esferas basilares para o letrar: a escola; o trabalho; e a igreja, uma vez que são nestas esferas que se constroem comunidades.

No que se refere à questão sobre a quantidade de livros lidos no ano de 2017, os estudantes do grupo-classe acompanhados, em sua maioria, afirmaram que leram até dois livros e um afirmou que não leu nenhum livro naquele ano. Nesse sentido, por entendermos que a escola é um espaço para sistematização de informações e, em muitos contextos sociais de nosso país, ela torna-se o caminho de acesso à educação formal, acreditamos que a escola deve e pode oportunizar mais eventos e práticas de letramento voltados à leitura na EJA/Campo.

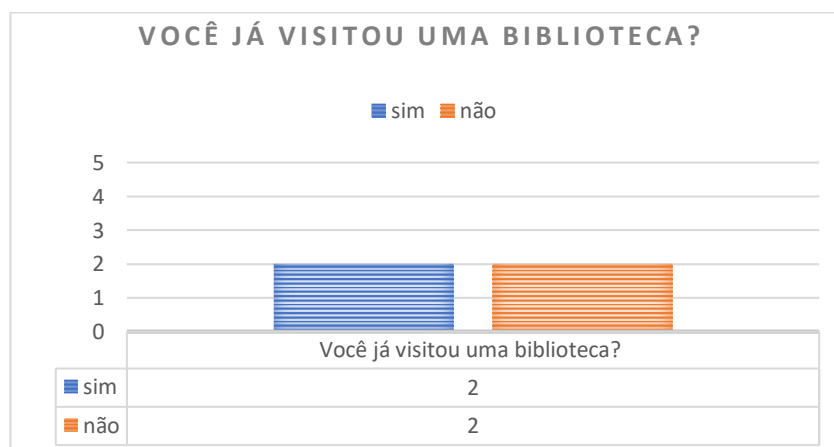


No entanto, também compreendemos que

os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferente e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (KLEIMAN, 2004, p. 14).

Por isso, na seção destinada à descrição das aulas ressaltamos os momentos em que a leitura se constituiu enquanto um evento de letramento da turma, em relação ao qual também foi constatado que o ato de ler não estava apenas focado nos livros canônicos, mas em outras práticas de letramento.

Na elaboração deste instrumento de coleta, também consideramos relevante tomar ciência sobre a familiaridade dos estudantes com as bibliotecas.

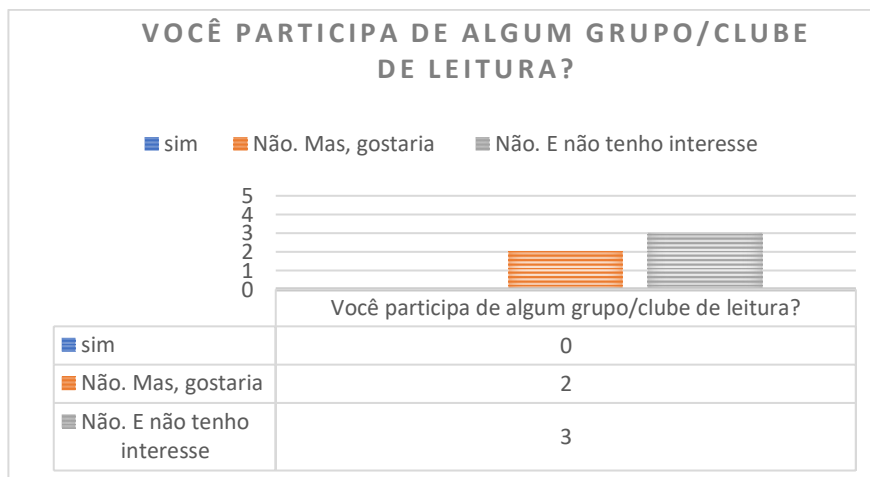


Inicialmente, frisamos que a escola possui uma biblioteca, composta majoritariamente de livros didáticos ao invés de livros literários, por exemplo. Mesmo assim, a resposta de dois dos cinco questionários revela a não apropriação do espaço enquanto biblioteca. Além das respostas evidenciadas no gráfico, outra resposta foi “criada” por um dos estudantes que elaborou a opção “outros” e, logo após, especificou: “Eu tenho uma pequena biblioteca evangélica em minha casa”. Isso nos fez refletir mais uma vez sobre a presença das obras religiosas nos eventos de letramento das comunidades do campo. Além disso, estes dados também nos fizeram questionar o acesso que as camadas populares e os camponeses têm à atividade de leitura, no que se refere aos espaços físicos.

Dificulta-se (impossibilita-se?) o acesso à leitura: onde as bibliotecas públicas? Onde as bibliotecas escolares? Nas instituições de ensino que servem às camadas populares (no entanto, presentes e ricas nas que servem às classes dominantes)? Onde o livro a preço acessível? Consideramos, assim, que a leitura, o livro, o acesso ao que é produzido culturalmente ainda não são direitos assegurados e garantidos às camadas mais populares. Para nós, a existência da barreira de acesso à leitura está tanto nos mecanismos de controle através da distribuição e da forma de consumo seletiva de materiais como livro, revistas, jornais (SOARES, 2004, p. 24).

Quanto às respostas do grupo-classe no que se refere a suas expectativas sobre vivências reais com a leitura em sala de aula, temos a totalidade dos estudantes respondendo a alternativa “Sim”. Ou seja, mais uma vez, observamos a atribuição de valor dada à leitura sob a perspectiva dos estudantes. Este dado também revela que o ensino-aprendizagem de LP precisa olhar para esse desejo, que aqui traduzimos em necessidade desses estudantes de serem estimulados por eventos de letramento que os coloquem frente a essas situações de aprendizado.

Já a pergunta seguinte situa as possíveis respostas no campo das vivências reais, e não apenas nas expectativas com a leitura dentro ou fora da sala de aula. O gráfico abaixo indica os dados obtidos:

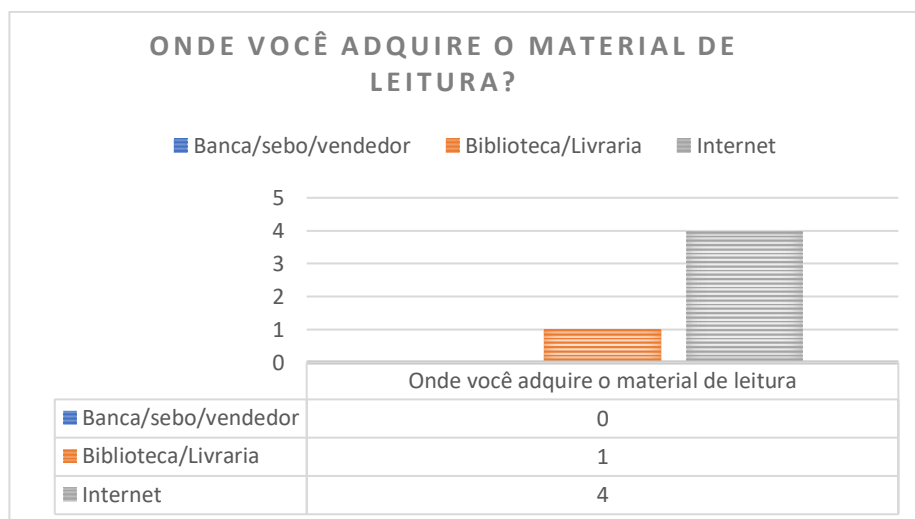


Em uma breve análise comparativa, observamos que 100% dos estudantes que responderam os questionários pontuaram que gostariam de ler durante as aulas de LP. Entretanto, 60% do mesmo grupo focal exprime que não participa de nenhum grupo/clube de leitura, mas também não tem interesse. No entanto, nas conversas que aconteceram durante o preenchimento do questionário, tal grupo focal afirmou que compreendeu a pergunta como um desejo de “Você gostaria de saber ler para poder fazer isto durante as aulas de LP?”. Nesse sentido, compreendemos que existe o desejo pelo aprendizado da leitura, mas não em práticas de leitura coletiva, nas quais eles poderiam compartilhar suas mais distintas compreensões, como por exemplo, o que se realiza nas tertúlias.

Para nós, a pergunta sobre onde os estudantes-leitores adquirem seu material de leitura está diretamente ligada à questão da distribuição e acesso ao objeto de leitura, que é produzido culturalmente, pois consideramos que a

[...] força determinante que tem a situação extraleitura – estrutura social com sua divisão do trabalho e consequente divisão de classes – sobre leitura: na verdade, as relações de produção, de distribuição e de consumo da leitura como bem cultural repetem as condições discriminativas de produção, distribuição e consumo dos bens materiais (SOARES, 2004, p. 25).

Sobre esse ponto, ao observar os dados gerados, notamos que 80% dos estudantes afirmam que a internet é o meio pelo qual eles têm acesso a seu material de leitura – ressaltamos que o grupo também é composto por idosos – e o celular é o suporte utilizado para esse acesso. Assim, notamos que com o advento da internet há um movimento de desmonopolização do acesso, da distribuição e das vendas de material para leitura.



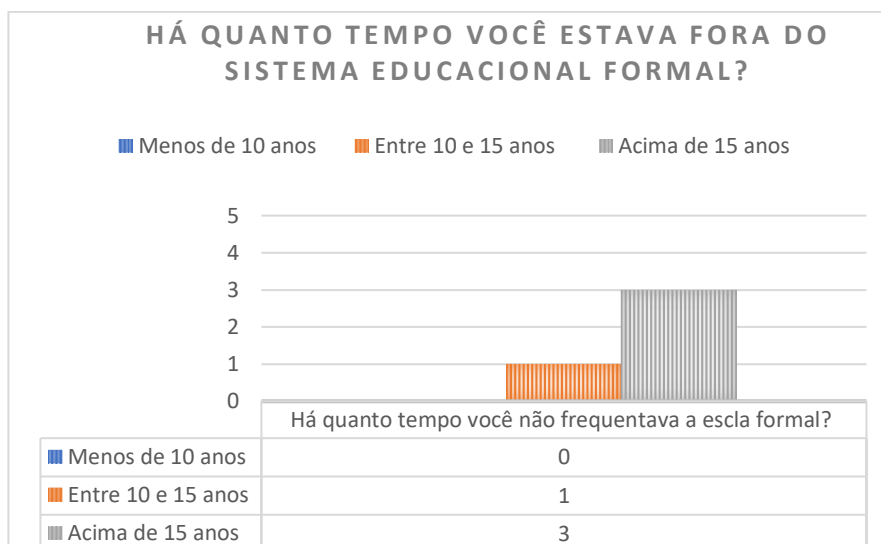
4.1.3.2 Escola Municipal Francisco Julião

Quadro 4 - Número de questionários respondidos na Escola Municipal Francisco Julião

Número de questionários respondidos	Quantidade de questionários respondidos por mulheres	Quantidade de questionários respondidos por homens
05	02	03

fonte: a autora.

Na Escola Municipal Francisco Julião, 05 (cinco) questionários foram respondidos. Destes, três por homens – que quantitativamente são a maioria da turma – e dois por mulheres. Como dito na seção voltada ao *Perfil do grupo-classe* da escola, a turma é composta majoritariamente por Adultos e Idosos que estão acima dos 50 anos de idade.

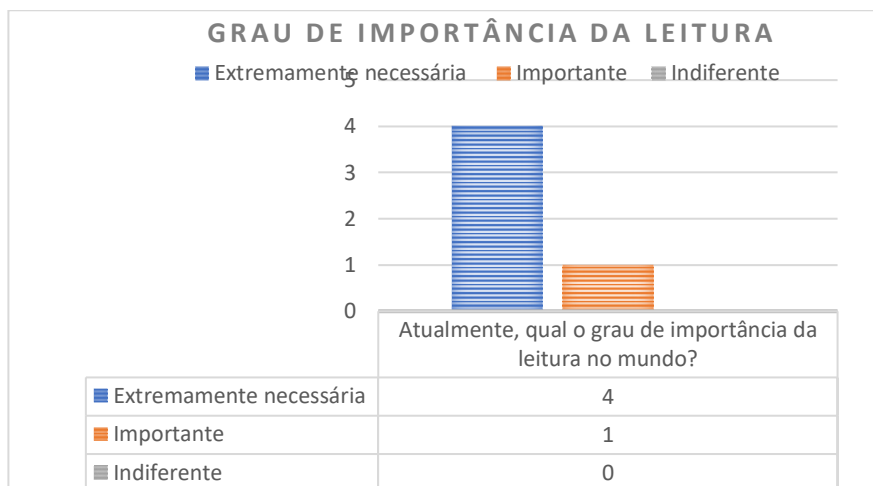


Dos cinco (05) estudantes que responderam a esta questão, três (03) afirmaram estar há mais de 15 anos fora da escola. No entanto, a resposta que se sobressaiu dentre todas foi justamente tal ausência, uma vez que o estudante preferiu não marcar nenhuma das alternativas, pois aquela era a primeira vez que ele frequentava a escola. Enfatizamos o fato de que tal dado só pode ser observado e registrado a partir de uma conversa com o estudante. Por isso, utilizamos como instrumento de coleta os questionários, mas também optamos pela promoção de conversas para compreender as práticas de letramento desses estudantes.

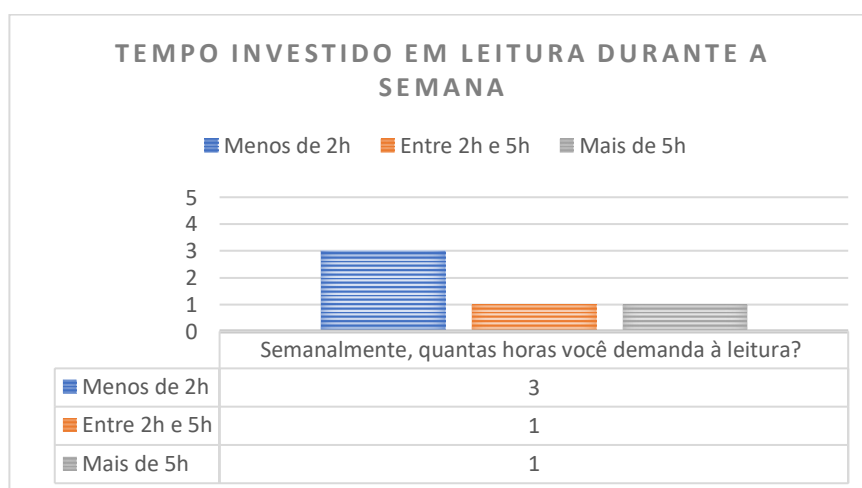
A partir desse relato do estudante, recordamo-nos de um breve texto de Carlos Augusto Abicalil, que compõe a contracapa do livro “Qualidade e cidadania nas reformas da educação: o simulacro de um discurso modernizador”, de Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcanti, que diz: “Existe um universo de crianças que nunca colocaram os pés na escola, nem a mão, nem a cabeça, nem o estômago, nem o sorriso, e, portanto, estão absolutamente aleijadas”. Para nós, impedir, não facilitar ou não promover o acesso à educação para as pessoas em um país tão socialmente desigual como o nosso é um crime, indo de encontro à Constituição de 1988, que promulga a universalização da educação para todos.

Consideramos também importante evidenciar que foi a partir desta resposta que nosso olhar sobre os caminhos metodológicos desta pesquisa começou, de fato, a compreender os distintos eventos e práticas de letramento; bem como identificar os pontos cruciais a serem observados, analisados e considerados para este *corpus* e suas especificidades.

Com relação ao grau de importância que o grupo-classe atribuiu à leitura, apenas uma estudante afirmou que esta prática é “importante”. Quatro estudantes afirmaram que, atualmente, a leitura assume um lugar de extrema importância em nossa sociedade.



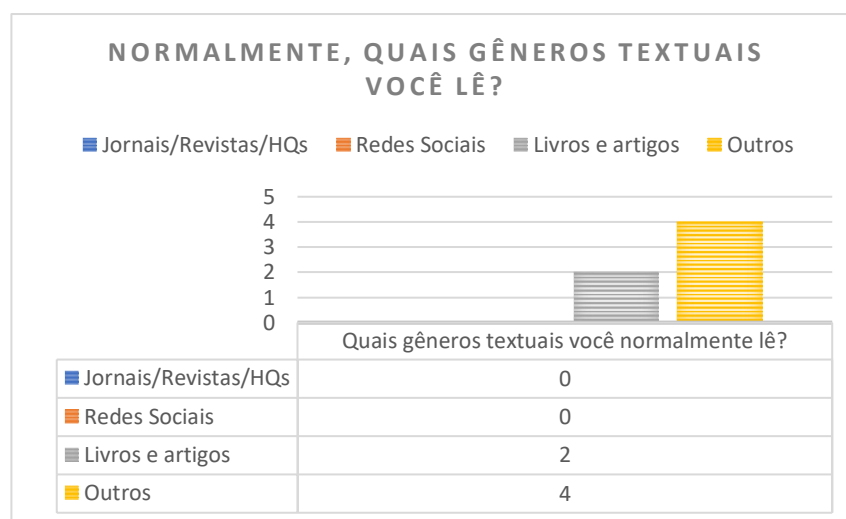
No que se refere ao tempo que os estudantes investem em leitura, obtivemos os seguintes dados:



Apenas um estudante respondeu que lê de duas a cinco horas por semana. Durante a observação das aulas, notamos que este mesmo estudante é o que demonstrou ter maior desenvoltura com a leitura. A outra estudante que afirmou ler mais de cinco horas por semana pontuou a leitura como algo “importante”. Frisamos o fato de que alguns dos estudantes do

grupo estão situados no nível de ensino-aprendizagem voltado à alfabetização. Então, sinalizamos para a possibilidade de que o tempo que eles demandam à leitura como um evento de letramento esteja relacionado aos momentos de que essa prática social acontece em sala de aula.

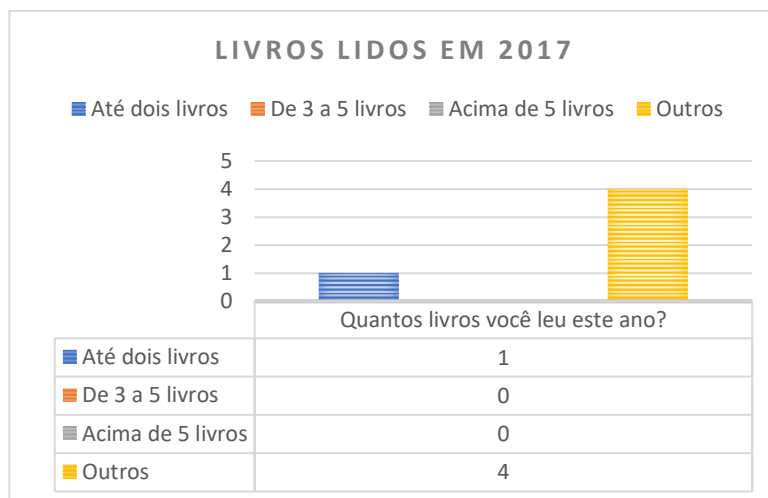
Sobre a preferência dos estudantes quanto à leitura através dos gêneros textuais:



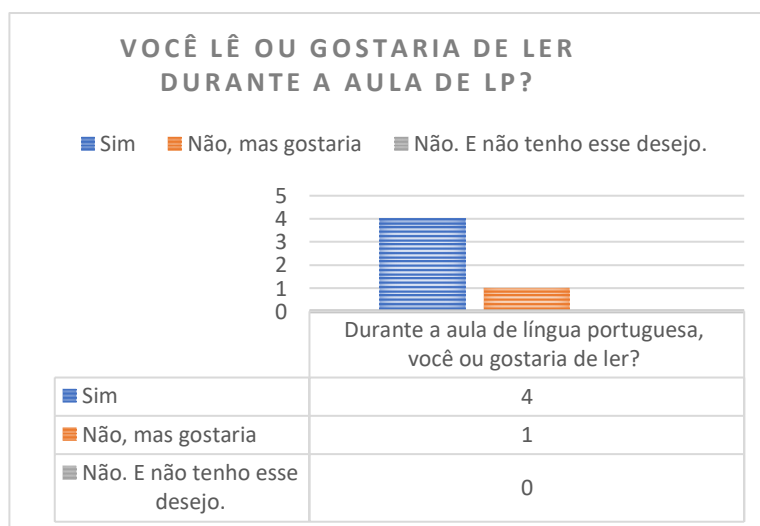
Nesta questão, alguns estudantes marcaram mais de uma alternativa. Assim, dos cinco estudantes, quatro optaram pela alternativa “outros”, que não foram especificados no questionário nem durante as conversas com os estudantes durante o preenchimento do questionário. Sobre tal ponto, após constataremos essa ausência de respostas, a interpretamos como algo vinculado à timidez em abordar esse assunto. Além dessa questão, duas outras respostas fornecidas foram “Bula” e “TV”. Sobre essas duas respostas, pressupomos que a Bula seja um gênero que circula entre a turma, uma vez que o grupo-classe tem uma faixa etária situada acima dos 50 anos e que, durante as conversas, muitos relataram estar se cuidando de algumas enfermidades relacionadas ao trabalho constante na agricultura. Já sobre a TV enquanto gênero, adotamos a premissa de Marcuschi (2008, p. 181) de que a televisão é um suporte, meio e serviço, mas não um gênero textual.

No que se refere à quantidade de livros lidos em 2017, 80% dos estudantes optaram pela alternativa “outros”. Como esta opção possibilitava especificações, obtivemos apenas uma resposta: “Ainda não li”. A resposta foi dada pelo estudante que declarou estar frequentando a escola pela primeira vez. Além disso, na conversa desenvolvida com ele durante a aplicação

dos questionários, constatamos que tal resposta se deu pelo fato de que o estudante se encontra na fase da alfabetização e tem como desejo aprender a ler.



No âmbito das expectativas leitoras dos estudantes, constatamos quatro (04) estudantes afirmaram que leem ou que gostariam de ler durante a aula de LP.

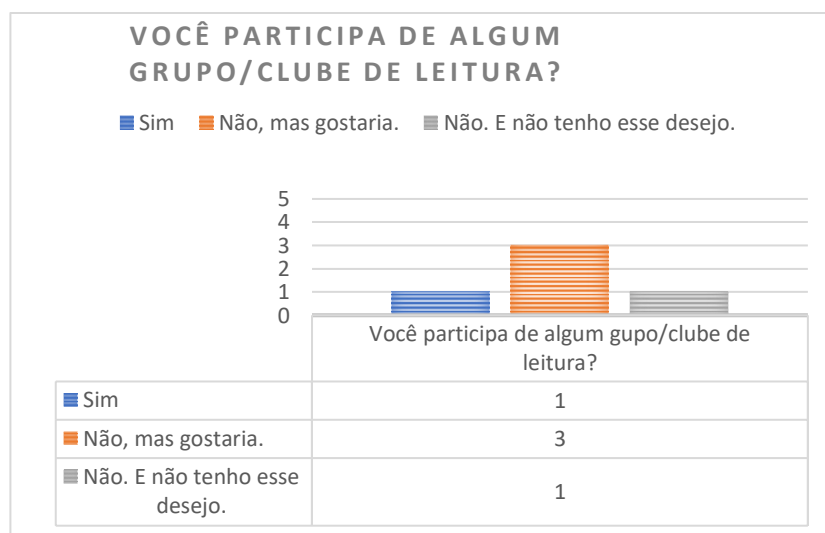


Nesse sentido, retomamos a conversa com eles a fim de compreender tal desejo. Assim, ficou evidente que tal evento de letramento – a leitura – para eles já havia se instaurado como uma prática social de todos da turma. Com isso, surgiu um questionamento sobre como seria possível ter uma prática de letramento voltada à leitura em uma turma que está em processo de

alfabetização? Desse modo, buscamos observar como esses eventos de letramento aconteciam e como os estudantes se viam dentro desse processo, cuja descrição e desenvolvimento serão abordados na sessão voltada à descrição das aulas. Além disso, obtivemos apenas uma resposta “Não. Mas gostaria” e, essa resposta foi dada pelo estudante que declarou nunca lera um livro.

Quando perguntados sobre a ida a uma biblioteca, do plano amostral total, 100% afirmou que nunca esteve em uma biblioteca. Evidenciamos o fato de que a escola não tem biblioteca, muito menos um acervo considerável de livros; e que, durante o processo de acompanhamento das aulas, constatamos que majoritariamente dos livros alocados no espaço da sala de aula eram os livros didáticos. Além disso, destacamos que esses livros didáticos advêm da cidade, os quais, na verdade, são “as sobras” das escolas que estão na zona urbana.

Já no que se refere às práticas leitoras ou às expectativas leitoras do grupo-classe; e à participação em clubes e/ou grupos de leitura, 60% afirmou não integrar nenhum grupo, mas que gostaria. A única resposta afirmativa, destacou o grupo de leitura bíblica familiar.



Neste momento, trazemos à luz que nas duas turmas observadas, as pessoas mais velhas e praticantes da religião evangélica são as pessoas que participam de grupos de leitura, todos eles familiares e com foco na discussão de trechos da bíblia. Ainda sobre essa questão, ainda tivemos uma única resposta para “não tenho esse desejo”, que foi dada pelo estudante que teve uma melhor desenvoltura com a leitura em voz alta, nas aulas observadas. Para fins de

conhecimento, este estudante é o mesmo que detém certa liderança da comunidade em decorrência das atividades do espaço enquanto um assentamento do MTST.

No que se refere à questão sobre onde os estudantes adquirem seu material de leitura, das cinco respostas dadas pelos estudantes, 100 % do grupo-classe respondeu que adquirem o material de leitura de outras maneiras que não estavam listadas como alternativas. Ou seja, os próprios estudantes criaram uma possibilidade de resposta dentre as cinco já existentes. Assim, quatro responderam que leem os livros fornecidos na escola e apenas um pontuou que lia os livros disponíveis na igreja – este estudante é o mesmo que disse nunca ter lido um livro. Desse modo, mais uma vez recorremos à conversa para compreender essa questão e o estudante nos trouxe a informação de que, na igreja, ele conta com o apoio das pessoas para realizar as leituras solicitadas durante as cerimônias religiosas. Os dados revelaram que a igreja e a escola são as principais fontes de acesso à leitura do grupo-classe.

4.2 DESCRIÇÃO DAS AULAS

Nesta etapa da investigação, realizamos uma análise descritiva tanto do contexto quanto das aulas de LP. Para tal, fundamentamo-nos: i) nos Materiais Didáticos (incluindo os textos que adentram na sala de aula); ii) nas observações das aulas de LP; e iii) nas conversas com os atores envolvidos nesta pesquisa. Ressaltamos que nosso foco é o trabalho voltado à leitura e, para tal, analisaremos o que os dados nos dizem sobre o que é desenvolvido no ensino-aprendizagem de tal prática de letramento. Por isso, evidenciamos nossa perspectiva sobre o processo de compreensão textual, que coaduna com Marcuschi (2008):

Como o texto é um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade, sua função central não será informativa. Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Assim, reiteramos que esta pesquisa não tem como objetivo verificar/checar se as expectativas de aprendizagem dos estudantes – enquanto bons ou maus leitores – estão sendo alcançadas; mas compreender e investigar como as situações de ensino-aprendizagem têm propiciado eventos de letramento voltados à leitura, considerando as práticas de letramentos já

desenvolvidas pelos estudantes nas diversas esferas sociais nas quais estão inseridos e em que medida estas são representadas e estão presentes na aula de LP. Desse modo, consideramos que, para uma formação leitora crítica, a prática em sala de aula de LP deve estar atenta às relações existentes na linguagem – seja nas interações ou nas construções das identidades. Para nós, isso implica diretamente na promoção de uma educação emancipatória dos estudantes da EJA/Campo. Nesse sentido, admitimos que

as novas etnografias do letramento nos contam que as pessoas podem levar vidas plenas sem os tipos de letramento pressupostos nos círculos educacionais e outros. A reconceituação do letramento sugerida ali implica afastar-se da visão dominante de letramento como possuidor de características “autônomas” distintivas associadas intrinsecamente à escolarização e à pedagogia (STREET, 2014, p. 141).

Nesse sentido, também consideramos que as estratégias de leitura contribuem para tal emancipação, como, por exemplo, as inferências, as quais, de acordo com Marcuschi (2008, p. 239), estão diretamente vinculadas à compreensão textual: “Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos”. Aqui, podemos afirmar que, para compreender um texto, precisamos inferir; e que tal processo acontece somente na articulação entre texto e contexto. A noção de inferência adotada aqui traz consonância com Kleiman (1989) e considera as atividades que propiciam o desenvolvimento de estratégias de leitura, tais como: i) a seleção de informações de um texto; ii) a reordenação de ideias de um texto; iii) a reconstrução do texto – seja de maneira oral ou escrita. Com isso, analisamos os materiais didáticos e os textos trabalhados nas aulas de LP, observando se tais textos oferecem subsídios para a construção das inferências pelos estudantes. Contudo, não nos atentaremos a levantar os tipos de inferências possíveis mediante a leitura de determinado texto, muito menos verificar se as expectativas inferenciais foram alcançadas pelos estudantes. Além disso, também para fins de análise dos textos que adentraram na sala de aula, adotamos os seguintes critérios pragmáticos de textualidade: a *Aceitabilidade*; a *Situacionalidade* e a *Intertextualidade*, haja vista que ao partir do letramento ideológico e dos pressupostos interacionistas, compreendemos que eles são construções dadas a partir de fenômenos sociais e que a criação de sentido dos estudantes partindo dos textos trabalhados na aula de LP é um elemento enriquecedor de nossa pesquisa.

Destacamos mais uma vez que o objetivo de nossa pesquisa é verificar se o ensino de LP propicia condições para a formação leitora dos estudantes da EJA/Campo, promovendo eventos de letramento em leitura, bem como considerando as práticas de letramento já

desenvolvidas pelos estudantes. Com isso, estamos afirmando que não tomaremos como objeto de estudo a avaliação/verificação/checagem do aprendizado dos estudantes.

4.2.1 Escola Municipal Florestan Fernandes

Quadro 5 - Quadro-resumo das aulas da Escola Municipal Florestan Fernandes

Data e quantidade de aulas	Conteúdo	Gênero textual trabalhado	Material didático	Metodologia
09 de agosto de 2017 – 05 aulas	Figuras de linguagem (conotação e denotação);	Placas de sinalização; Receita culinária; notícia; poesia.	<i>Data show</i> e um computador	Aula expositiva e dialogada
16 de agosto de 2017 – 05 aulas	Interpretação e compreensão de texto	Crônica	Ficha de leitura	Aula dialogada
18/08/2017 – 05 aulas	Fechamento do eixo: A diferença entre política pública e partidária.	Palestra/seminário; canção.	computador e <i>Data show</i>	Aula magistral
30/08/2017 – 05 aulas	Interpretação e compreensão de texto	Notícia	Ficha de leitura e ficha de exercício	Aula dialogada

fonte: a autora.

Na Escola Municipal Florestan Fernandes acompanhamos quinze aulas. No mesmo dia de início das atividades, estabelecemos o primeiro contato com a professora que ministrou as aulas no grupo-classe observado. Nesse e nos momentos seguintes, a professora mostrou-se solícita e sempre disponível para conversas e para o esclarecimento de dúvidas, inclusive ao colaborar substancialmente para o andamento dessa pesquisa frente aos obstáculos de diversas ordens, inclusive os políticos-administrativos, os quais as cinco transições de poder que SME (Secretaria Municipal de Educação) passou em oito meses (no período de outubro de 2016 a agosto de 2017). Então, estabeleceu-se um vínculo também de gratidão entre a pesquisadora e a professora. Assim, durante praticamente todos os intervalos das aulas observadas, respeitados os momentos de conversa com as outras colegas da equipe da escola, houve uma procura mútua, a fim de trocarmos experiências, informações, inquietações acerca da profissão. Essas conversas foram sempre muito importantes, pois também configuram uma boa parte das

informações que temos acerca da contextualização da turma, da escola, da professora e da sua própria prática.

Bem como em todas as aulas observadas, nesse primeiro momento, a professora organiza a sala em um semicírculo. Em seguida, nos apresenta enquanto pesquisadora e, tranquilamente, pede silêncio e cooperação aos estudantes. Posteriormente, pergunta como foi o fim de semana e alguns estudantes contam o que viveram naqueles últimos dias. Ao iniciar a aula, a professora apresentou o conteúdo a ser trabalhado naquele dia: as figuras de linguagem (conotação e denotação).

Através da observação das aulas, identificamos uma característica comum a todos os momentos: o caráter expositivo das aulas e o estímulo ao compartilhamento de conhecimentos do grupo-classe sobre sua bagagem sócio-cultural referente ao conteúdo abordado na aula de LP. Para nós, esse ponto da prática docente coaduna-se com Orlandi (2008, p. 176), já que a autora entende que

é necessário que o homem trabalhe o “conhecimento” sobre suas condições de vida no contexto em que ela se realiza; deve-se propiciarem condições para harmonia psíquica, vital, dos sujeitos e para a efetiva prática de atividades simbólicas compatíveis com os modos como esses sujeitos se significam nas suas condições que incluem, entre outras coisas, o meio ambiente, não sendo este considerado no entanto nem exclusivo nem fora da sociedade e da história. Os sujeitos se relacionam com a natureza em processos de subjetivação sócio-históricos em que estão presentes instâncias institucionais que relacionam ciência, tecnologia e administração. Isto não pode ser apagado quando se fala dos homens no mundo. Ou seja, trata-se de um mundo em que não há uma relação direta homem/natureza, mas em que, na relação da sociedade com a história, os sujeitos estabelecem sentidos fundamentais para suas existências, mediados por relações de forças e por práticas institucionais. [...]. Para novos sentidos não bastam novas palavras. Elas podem até serem as mesmas, mas devem deslocar os sentidos para outros lugares de significação, fazendo emergir o irrealizado, o que ainda não significou (ORLANDI, 2008, p. 176-177).

Ao iniciar o trabalho com o grupo-classe a partir do conteúdo de figuras de linguagem, a professora expõe, através de slides, a receita culinária abaixo:

Texto 1

- Bolo de arroz
- 3 xícaras de arroz
- 1 colher (sopa) de manteiga
- 1 gema
- 1 frango
- 1 cebola picada
- 1 colher (sopa) de molho inglês
- 1 colher (sopa) de farinha de trigo
- 1 xícara de creme de leite
- salsa picadinha.
- Prepare o arroz branco, bem solto.
- Ao mesmo tempo, faça o frango ao molho, bem temperado e saboroso.
- Quando pronto, retire os pedaços, desosse e desfie. Reserve.
- Quando o arroz estiver pronto, junte a gema, a manteiga, coloque numa forma de buraco e leve ao forno.
- No caldo que sobrou do frango, junte a cebola, o molho inglês, a farinha de trigo e leve ao fogo para engrossar.
- Retire do fogo e junte o creme de leite.
- Vire o arroz, já assado, num prato.
- Coloque o frango no meio e despeje por cima o molho.
- Sirva quente.
- (Terezinha Terra)

A leitura do texto é realizada em voz alta pela professora. Posteriormente, também através de slide, ela apresenta uma placa de trânsito que traz em seu enunciado: *Perigo – depressão na pista*.



A partir de nossa observação, notamos que ambos gêneros os textuais apresentados (receita culinária e placa de sinalização de trânsito) foram abordados através dos conteúdos de figuras de linguagem (denotação e conotação), em seus aspectos lexicais, e, a partir disso, foram trabalhados aspectos de conhecimento enciclopédico. Mas, nenhuma pista de compreensão textual foi dada por intermédio dos gêneros textuais, por exemplo.

Ao dar continuidade à atividade, a professora interpreta e compartilha seu entendimento do enunciado da placa e acaba por não oportunizar tal momento aos estudantes. Através desse

movimento, a professora estabelece a autoridade enquanto docente sobre a direção que os estudantes-leitores seguirão na interpretação. Avaliamos que, nesta atividade, havia margem para que a professora abordasse aspectos da interação oral/letrada, dos aspectos contextuais e semióticos do texto; e, com isso, decodificasse os múltiplos significados das diferentes perspectivas interpretativas dos estudantes.

Inicialmente, a partir dos critérios de textualidade adotados por nós, observamos que tal abordagem sobre os textos trabalhados em sala não propiciou o desenvolvimento de inferências por parte dos estudantes. Também não identificamos o desenvolvimento de atividades de leitura que proporcionassem um maior engajamento na seleção de informações, na reordenação de ideias do texto e sua reconstrução por parte dos estudantes. Já no que se refere à intertextualidade, à situacionalidade e à aceitabilidade na relação estabelecida entre texto-leitor, avaliamos que não foi construído um caminho de contextualização para a compreensão textual dentro da atividade proposta.

Logo após, a professora apresenta em *slide* o texto abaixo e distribui a versão impressa de um poema de Castro Alves.

TEXTO I

A escravidão dos negros, no Brasil, é uma nódoa que mancha a nossa história. Mesmo com a "libertação" dos escravos, através da Lei Áurea, a escravidão continua a deixar seu rastro por muitos e muitos anos. Grandes injustiças sociais foram cometidas contra os cidadãos afrodescendentes que, ao receber a chamada "liberdade" foram, de um dia para o outro, jogados ao Deus dará, sem ter emprego fixo, moradia ou alimentos, criando-se assim outro problema tão grave quanto a escravidão: eram levas e levadas de ex-escravos que vagavam pelas cidades, sem ter quem os acolhesse. Logo em seguida, ao invés de contratar os serviços dos recém libertos, o Brasil resolveu investir trazendo agricultores europeus, principalmente os italianos, para cuidar da lavoura, tarefa que antes era exercida exclusivamente pela mão de obra escrava.

M^a das Neves

TEXTO II

Senhor Deus dos desgraçados!
 Dizei-me vós, Senhor Deus!
 Se é loucura... se é verdade
 Tanto horror perante os céus?!
 Ó mar, por que não apagas
 Co'a esponja de tuas vagas
 De teu manto este borrão?...
 Astros! noites! tempestades!
 Rolai das imensidades!
 Varrei os mares, tufão!
 (...)

(Castro Alves in Navio Negreiro)

Identificamos que a temática dos textos versava sobre a escravidão no Brasil – notamos que ambos os textos foram apresentados sem título, mas a eles foram atribuídas suas respectivas autorias. Após a distribuição do material para a turma e da leitura individual e silenciosa dos estudantes, a professora oportuniza o momento de compartilhamento das percepções dos estudantes após a leitura. Nesse momento, algumas estudantes trouxeram casos de trabalho escravo que conheciam e definiram tal situação como injusta, inclusive se baseando nos Direitos Humanos para fundamentar suas colocações.

Aqui podemos observar que a seleção dos textos trabalhados naquele momento propiciou o contato dos estudantes com textos que dialogam com outros discursos sobre a escravidão, atendendo, assim, à *Intertextualidade*; bem como a situação de ensino-aprendizagem orientou o diálogo com a *Situacionalidade* de ambos textos, o que, para nós, contribuiu para uma maior *Aceitabilidade* textual. A partir da leitura e do compartilhamento da compreensão textual por parte dos estudantes, criou-se uma discussão sobre o texto e o que ele retratava da realidade dos estudantes. Ou seja, os estudantes receberam o texto como uma configuração aceitável, interpretável e significativa.

Ressaltamos que o comando da professora para que os estudantes compartilhassem suas compreensões sobre os textos apresentados orienta a seleção de informações e a reordenação de ideias do texto, bem como sua reconstrução de maneira oralizada por parte dos estudantes. Assim, sob nosso viés de análise, essa situação de aprendizagem forneceu subsídios para a construção de inferências sobre os textos apresentados.

A atividade teve continuidade com a apresentação do texto “O bicho”, de Manuel Bandeira:

O Bicho

*Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.*

*Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.*

*O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.*

O bicho, meu Deus, era um homem.

Novamente, a professora iniciou o trabalho com o texto optando por não apresentar e/ou trabalhar seu título. De acordo com ela, a expectativa de aprendizagem desse momento foi promover a reflexão sobre os gêneros textuais que circularam na aula. Acreditamos que, para o ensino-aprendizagem de leitura, a compreensão não é uma espécie de decodificação, de apreensão de sentidos a partir de elementos presentes no texto. Assim, ao buscar estimular a reflexão dos estudantes sobre quais gêneros textuais eram abordados na aula, a professora incentivou que os estudantes realizassem inferências a partir das informações dadas nos textos e em contextos mais amplos de reconhecimento e familiaridade com o gênero textual trabalhado nesse texto. No entanto, nenhum trabalho com as estratégias de leitura foi desenvolvido mais profundamente a partir do texto proposto.

As aulas seguintes foram iniciadas com a entrega do questionário de perfil de leitor aos estudantes. Ao dar andamento às atividades, a professora solicitou que uma ficha de exercício fosse respondida:

EXERCÍCIOS

01) Assinale o segmento em que **NÃO** foram usadas palavras em sentido conotativo:

- (A) Lendo o futuro no passado dos políticos (...)
- (B) As fontes é que iam beber em seus ouvidos.
- (C) Eram 75 linhas que jorravam na máquina de escrever com regularidade mecânica.
- (D) Antes do meio-dia, a coluna estava pronta.
- (E) (...) capaz de cortar com a elegância de um golpe de florete.

02) Assinale a alternativa cujo termo grifado **NÃO** é linguagem conotativa:

- (A) "... mas um 'defunto autor, para quem a campa foi outro berço "
- (B) "Acrece que chovia - peneirava - uma churvinha miúda, triste"
- (C) "A natureza parece estar chorando a perda irreparável ..."
- (D) "... rio discurso que proferiu à beira da minha cova."

03) O item em que o termo sublinhado está empregado no sentido denotativo é:

- (A) "Além dos ganhos econômicos, a nova realidade rendeu frutos políticos."
- (B) "...com percentuais capazes de causar inveja ao presidente."
- (C) "Os genéricos estão abrindo as portas do mercado..."
- (D) "...a indústria disparou gordos investimentos."
- (E) "Colheu uma revelação surpreendente..."

04) Marque a alternativa cuja frase apresenta palavra(s) empregada(s) em sentido conotativo:

- (A) O homem procura novos caminhos na tentativa de fixar suas raízes.
- (B) "Mas lá, no ano dois mil, tudo pode acontecer. Hoje, não."
- (C) "... os planejadores fizeram dele a meta e o ponto de partida."
- (D) "Pode estabelecer regras que conduzam a um viver tranquilo ..."
- (E) "Evidentemente, (...) as transformações serão mais rápidas."

05) Assinale a alternativa em que **NÃO** há palavra empregada em sentido conotativo:

- (A) "O estrangeiro ainda tropeça com muita frequência na incompreensão das sociedades por onde passa."
- (B) "Quando a luz estender a roupa nos telhados, seremos, na manhã, duas máscaras calmas." (Mário Quintana)
- (C) "Vejo que o amor que te dedico aumenta seguindo a trilha de meu próprio espanto."
- (D) Não, eu te peço, não te ausentes / Porque a dor que agora sentes / Só se esquece no perdão."
- (E) "Sinto que o tempo sobre mim abate sua mão pesada." (Carlos Drummond de Andrade)

A partir dos postulados de Marcuschi (2008), observamos a tipologia das perguntas contidas nessa ficha de exercício. Todas as questões estão relacionadas ao conteúdo trabalhado quanto a conotação e denotação, mas elas não dialogam com os textos trabalhados em sala de aula. Identificamos que essas são perguntas do tipo "impossíveis" (MARCUSCHI, 2008, p. 271), ou seja, exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. Outro ponto observável é que essa atividade não propiciou nenhuma seleção de informações textuais nem a reordenação de ideias; tampouco a reconstrução de nenhum texto. Dessa maneira, consideramos que a atividade não contribui para a compreensão textual, mas talvez para uma possível fixação de conteúdo ligado a análise linguística.

Durante a atividade, a professora percorre o espaço da sala para tirar dúvidas e conversar com os estudantes. Nesse momento, observamos que uma das estudantes – inclusive a que durante nosso período de observação mais incita discussões filosóficas sobre as questões sociais e posicionamentos políticos, expõe sua condição de sujeito de direito etc. – trouxe dicionário e fez pesquisas durante a atividade. Por fim, a ficha de exercício trabalhada foi corrigida em sala de aula. Para a professora, essa prática contribui para maior interação e participação nas aulas.

As aulas seguintes são iniciadas a partir da distribuição de fragmentos/recortes do texto abaixo:

Falta alegria em nossas vidas

1. Meu Deus, como andamos chatos, dei-me conta outro dia. Não paramos de reclamar. Muitas vezes com razão. Os impostos, o custo de vida, o desemprego, a violência, a prolongada adolescência dos filhos, a súbita falsidade de alguém em quem confiávamos tanto, a velhice complicada dos pais, a pouca autoridade das autoridades, a nossa própria indecisão.
2. As rápidas mudanças na sociedade, alguns ainda tentando arrastar o cadáver dos valores que precisam ser mudados, outros tentando impor a anarquia quando a gente devia era renovar, não bagunçar. Pensei que uma das coisas que andam ficando raras é a alegria, e comentei isso. Alguém arqueou uma sobrancelha:
3. — Alegria? A palavra está até com cheiro de mofo...Tanta coisa grave acontecendo, tanta tragédia, e você fala em alegria?
4. Pois comecei a me entusiasmar com a ideia, e provocativamente fui contando nos dedos os motivos que deveriam levar a que o grupo se alegrasse: a lareira crepitava na noite fria, uma amizade generosa circulava entre nós, três bebês dormiam ali perto, na sala ao lado, ouviam-se risadas e, apesar de sermos na pequena roda mais ou menos calejados pelas perdas da vida, tínhamos os nossos ganhos em experiência, amores, conhecimento, esperança. Nenhum de nós desistira da jornada. Nenhum de nós era um malfeitor, um ser humano desprezível, ao contrário: a gente estava na luta, tentando ser decente, tentando superar os próprios limites.
5. Havia marcas da passagem do tempo em todos os rostos: ninguém se fizera deformar pelo fanatismo da juventude eterna, mas todos se gostavam o suficiente para não se deixarem cair em um trapo velho. Olhei em torno e gostei de nós: ali se viam belos cabelos pintados e belos cabelos brancos, rostos interessantes que tinham visto muita coisa, bocas marcadas que haviam dado muitas risadas e pronunciado palavras amorosas, mas também falado coisas duras, silenciado quem sabe ternuras difíceis, ocultado queixas que deveriam ter sido lançadas.
6. Mãos que tinham segurado bebês, conduzido crianças, confortado adolescentes, cuidado de velhos doentes, fechado pálpebras, dirigido automóveis, segurado ombros, fendido ondas, tapado o rosto em pranto solitário— quantas vezes?
7. Éramos tão humanos, tão desvalidos e tão guerreiros, o pequeno grupo de amigos diante de uma lareira na noite fria, como centenas, milhares de outros, homens, mulheres, crianças, entre os dois mistérios do nascer e do morrer. Repeti a minha pequena heresia:
8. — Eu acho que uma das coisas que andam faltando, além de emprego, decência e tanta coisa mais, é alegria. A gente se diverte pouco. Andamos com pouco bom humor.
9. Érico Veríssimo, velho amigo amado, uma de minhas mais duras perdas, me disse quando eu era muito jovem: “Lya, em certos momentos, o que nos salva nem é o amor, é o humor”.
10. Um riso bom ou um sorriso terno em meio a toda a crueldade, falsidade, hipocrisia, violência de acusações abjetas, de calúnias vis, de corrupção escandalosa, de desagregação familiar melancólica, de mentira secreta e venenosa pode nos confortar e devolver a esperança.

Lya Luft. Revista Veja. Editora Abril, 28 de julho de 2004

A professora solicitou a leitura em voz alta dos recortes que foram distribuídos, para que, posteriormente, os estudantes pontuassem o que acharam interessante. Ao avaliarmos esse modo de estimular os estudantes a compartilhar suas compreensões de leitura sobre os

trechos do texto, entendemos que a professora dá espaço à subjetividade dos alunos, a partir do comando “o que vocês acharam interessante no texto?”. Analisamos que perguntas como esta não orientam claramente os processos de seleção de informações, reordenação de ideias e/ou reconstrução do texto. De acordo com Marcuschi (2008, p. 271), podemos categorizar esse tipo de pergunta como “vale-tudo”. Tais perguntas são definidas por não possibilitarem erros ou acertos sobre a leitura do texto, implicando, assim, em uma dificuldade em traçar algum diagnóstico da compreensão textual do estudante, caso sua resposta seja superficial/reducionista. Essas perguntas não oferecem muitas pistas sobre os processos interpretativos que o estudante aciona ao realizar uma atividade de leitura.

Dando seguimento à descrição da aula, retomamos à atividade de leitura em voz alta. Aqui, os estudantes dão continuidade ao trabalho com os trechos repartidos do texto que foram distribuídos. Nesse processo, observamos que alguns tiveram dificuldades na leitura, principalmente quanto à entonação. Isso evidenciou que alguns ainda têm dificuldades em reconhecer as correspondências entre grafia e som, bem como reconhecer os valores dos diversos sinais de pontuação. Nesse sentido, ressaltamos que o grupo-classe é uma turma da fase IV do EJA/Campo, a qual corresponde ao Ensino Médio.

Compreendemos que, ao fragmentar o texto, a situação de ensino-aprendizagem construída pela professora acaba por não “permitir” uma leitura mais contextualizada do material linguístico trabalhado, assim comprometendo os critérios de *Intertextualidade*, *Situacionalidade* e *Aceitabilidade* textuais. Entendemos que a correlação do texto com a atividade configura-se como um pretexto, uma vez que não exige nenhum tipo de justificativa ou relação textual.

Outro ponto observável foi o de que a crônica não foi trabalhada enquanto gênero textual, o qual detém uma materialidade discursiva que dá aporte ao critério de *Situacionalidade*, por exemplo. Mas a seleção de gêneros textuais como a crônica pode contribuir com a carga de aceitabilidade de um texto, haja vista que

[...] a escolha dos textos a serem trabalhados em cada etapa de ensino deve considerar critérios como: o tamanho do texto; o seu grau de “novidade” (quanto mais demandar conhecimento novo, mais difícil será o texto); a seleção lexical (se próxima ou distante do domínio vocabular dos estudantes); a estrutura sintática; o próprio tema (temas que se distanciem da realidade dos leitores podem oferecer mais dificuldades interpretativas) etc. Considerando os vários discursos, os gêneros textuais devem ser selecionados também em função de sua complexidade. Consideremos, por exemplo, a leitura de narrativas nas séries de Ensino Fundamental. O trabalho pode partir da leitura

de crônicas, textos cujo vínculo com o cotidiano pode facilitar a leitura [...] (PERNAMBUCO, 2012, p. 36).

Ao dar continuidade à aula, a professora lê o texto na íntegra. Todos escutam atentamente. Com isso, notamos o início do envolvimento dos estudantes a partir da partilha de reflexões sobre o conceito de humanidade trazidas pelo grupo-classe. Assim, notamos que, ao passo em que há o compartilhamento das possíveis compreensões sobre o texto, o critério de *Aceitabilidade* foi contemplado na atividade.

Nesse segundo momento de atividade com o texto, após a professora lê-lo na íntegra e, posteriormente, estimular o compartilhamento das compreensões dos estudantes, avaliamos que a situação de ensino-aprendizagem orquestrada pela professora propiciou a seleção das informações e a reordenação de ideias correspondentes ao texto. Além disso, sua reconstrução também foi realizada de maneira oralizada. Com isso, avaliamos que, em certa medida, a atividade forneceu subsídios para a construção de inferências, facilitando, assim, a compreensão textual do material linguístico trabalhado. Posteriormente, inicia-se a correção do exercício entregue na aula anterior. Aparentemente, os estudantes responderam/participaram da atividade proposta.

Na aula seguinte, nossa observação deu espaço para uma palestra de fechamento de um dos eixos de ensino do EJA/Campo no município. Enfatizamos que, ao manter nosso foco no que os dados nos dizem sobre o ensino de leitura na aula de LP, trataremos desse momento nos atentando mais na descrição do que foi abordado do que na discussão de tal evento. Assim, o tema foi “Política e Emancipação: Estado e Sociedade” e o palestrante foi um professor de história com experiência em gestão escolar do município vizinho (Tacaimbó) e estudante de licenciatura em música no Instituto Federal de Pernambuco localizado em Belo Jardim.

Para realizar tal atividade, o palestrante iniciou a discussão através de uma citação de Platão: “O preço que o homem de bem paga por não se envolver em política é ser governado pelos mal-intencionados”. Em seguida, ele apresentou dois modos de se fazer política na sociedade brasileira: 1 Partidária; 2. Política pública. Isso permitiu que ele acionasse conceitos de cidadania juntamente com a canção “*Cidadão*”, de Lúcio Barbosa, com interpretação de Zé Ramalho. Após esse momento, solicitou que os estudantes se posicionassem sobre o que compreenderam da letra. Ao dar esse comando, identificamos que o palestrante orientou essa etapa do trabalho a fim de obter pistas sobre a compreensão da turma sobre a canção, bem como examinar qual o grau de familiaridade dos estudantes com a temática abordada. Observamos

que não foi desenvolvido o trabalho com o gênero textual canção, mas a leitura da letra evocou e dialogou com as vivências dos estudantes. Assim, concordamos que

[...] a leitura permite a exploração das configurações textuais e, não só as perguntas que incidem sobre o que o texto diz podem levar-nos a buscar outros textos. Também refletir sobre o modo como outros organizam o que tinham a dizer pode ser a razão de leituras. A atenção a estas configurações textuais não quer dizer que, de imediato, os textos lidos devam fornecer ao professor o parâmetro a partir do qual lerá os textos de seus alunos; ao contrário, a atenção que se lhes dedica vai constituindo para cada leitor em particular e para o grupo de leitores, horizontes de possibilidades dos quais vamos extraindo, como o faz a criança na aquisição da oralidade, um conjunto heteróclito de “regras”, de “regularidades” que, ao longo do processo histórico desses convívios, vai nos constituindo como sujeitos competentes no uso da linguagem em suas instâncias públicas. Competência que não é “fixada pra sempre”, mas é o que é em cada momento histórico do sujeito tal como a avalia que também não é fixa para cada sujeito e nem válida para todas as ocasiões (GERALDI, 2013, p. 180).

Ao término da palestra, os estudantes falaram sobre a importância da discussão política em sala de aula e outro professor – o qual leciona em outra escola, também na EJA/Campo – que estava presente afirmou que é a partir da reflexão sobre cidadania que a transformação social poderá acontecer na esfera global.

As aulas seguintes foram iniciadas através da consulta da professora aos estudantes sobre as áreas de conhecimento que eles tinham mais afinidade. Ela explica que a pergunta foi necessária, pois haveria um trabalho de turma para expor na escola. Instantaneamente, um estudante perguntou se a turma ficaria sem a aula de LP. Para nós, isso foi uma demonstração do medo/receio de ficar sem aula LP durante a semana.

Após esse momento, a professora iniciou a aula contando uma história cuja temática foi pautada no conceito da meritocracia (“tudo depende de vocês”), entre um jovem e um sábio, como forma de motivar os estudantes a persistirem nos estudos. Logo em seguida, entregou uma atividade (corrigida) cuja realização foi solicitada aos estudantes um pouco antes de iniciarmos nossa pesquisa com a turma – não houve uma correção individual. Posteriormente, a professora entregou ao grupo-classe um texto intitulado “A pobreza ainda é um problema no Brasil, apesar dos últimos avanços”, de Rodolfo F. Alves Pena, e a ficha de exercício correspondente ao texto trabalhado, a qual segue abaixo:

A pobreza ainda é um problema no Brasil, apesar dos últimos avanços.



O Brasil, em função de seu histórico de colonização, desenvolvimento tardio e dependência econômica, além dos problemas internos antigos e recentes, possui uma grande quantidade de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza. Assim, por representar um país subdesenvolvido emergente, a pobreza no Brasil apresenta elevados patamares.

Segundo um dado oficial do Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome datado de 2011 existia no Brasil até esse ano cerca de 16,27 milhões de pessoas em condição de "extrema pobreza", ou seja, com uma renda familiar mensal abaixo dos R\$70,00 por pessoa. Vale lembrar que ultrapassar esse valor não significa abandonar a pobreza por completo, mas somente a pobreza extrema.

É preciso dizer, porém, que a pobreza não é uma condição exclusiva de uma região ou outra, como se costuma pensar. Praticamente todas as cidades do país (principalmente as periferias dos grandes centros metropolitanos) contam com pessoas abaixo da linha da pobreza.

No entanto, é válido ressaltar que, apesar dos problemas históricos, o Brasil vem avançando na área de combate à fome e à pobreza no país. Segundo um relatório divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o número de pessoas que abandonaram a pobreza no Brasil em 2012 ultrapassou os 3,5 milhões. Nesse estudo, o critério para pobreza extrema era, inclusive, mais alto que o acima mencionado: R\$75,00 por membro da família.

Outra boa notícia é a de um relatório apresentado pela Assembleia das Nações Unidas em 2013 que colocou o Brasil como o 13º país que mais investe no combate à pobreza no mundo, em um *ranking* composto por 126 países em desenvolvimento. Assim, o país investe mais do que todos os demais membros do BRICS (Rússia, Índia, China e África do Sul), mas ainda está atrás de nações como Argentina e Venezuela. Ao todo, segundo o relatório, o Brasil gasta quase US\$ 4 mil dólares por ano para cada pessoa [1].

O carro-chefe atual das políticas públicas de combate à fome no Brasil é o programa Bolsa Família, criado em 2003. Trata-se de uma política assistencialista de transferência de renda, em que o governo oferece subsídio para famílias em condições de pobreza ou miséria acentuada. Apesar das muitas críticas e polêmicas na esfera política, o programa vem recebendo elogios por parte de sociólogos e economistas, uma vez que gasta muito pouco (0,5% do PIB) e contribui substantivamente para a melhoria da qualidade de vida. Segundo o Ipea, a estimativa é a diminuição de 28% da miséria do país em 2012 somente pelo Bolsa Família.

Recentemente, um apontamento do Banco Mundial revelou que o Brasil vem servindo de modelo e exemplo no que diz respeito ao combate à pobreza no mundo, com a redução da miséria, a diminuição de dependentes do próprio Bolsa Família e com a criação do Cadastro Único, que visa a identificar a quantidade de pessoas em extrema pobreza no país [2]. Tais medidas vêm sendo estudadas e até copiadas por especialistas e governantes de outras localidades do mundo.

Por outro lado, há uma grande quantidade de pessoas que ainda vivem à margem da sociedade no Brasil, problema que dificilmente se resolverá somente com a promoção de programas assistencialistas. Os principais desafios estão em vencer os problemas nas áreas de saúde e educação, que vêm recebendo tímidos avanços, e ampliar a qualificação profissional e a oferta de emprego no país.

Além disso, para muitos especialistas, diminuir o número de pessoas que vivem com menos de US\$1,25 por dia – critério elaborado pelo Banco Mundial e pela ONU para definir a pobreza extrema – não é o suficiente. A ideia seria a de elevar esse valor na definição de miséria e traçar uma nova meta para a redução da pobreza no Brasil, principalmente através de medidas que não taxem tanto as classes média e baixa e que consigam encontrar formas de diminuir a desigualdade social e a concentração de renda, que ainda são muito acentuadas no Brasil.

Publicado por: Rodolfo F. Alves Pena em Geografia humana do Brasil

Questão 1

O Brasil é um país subdesenvolvido e que ainda possui uma significativa quantidade de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza. Sobre os fatores que contribuem para a construção e permanência da pobreza no Brasil, assinale a alternativa incorreta:

- a) A pobreza no Brasil não é causada por um episódio único, sendo resultado de uma série de fatores históricos, sociais, conjunturais e políticos.
- b) O tipo de colonização ao qual o Brasil foi submetido no passado exerce influência até os dias atuais na distribuição da riqueza no país.
- c) Fatores históricos possuem influência insignificante na expressiva quantidade de pessoas que vivem na pobreza no Brasil. O principal fator reside em uma tradição cultural de desvalorização do trabalho. A maior parte dessas pessoas opta por não trabalhar, por comodismo ou escolha.
- d) O desenvolvimento tardio do país configura-se como uma das causas do quadro de pobreza brasileiro.
- e) A histórica dependência econômica que nosso país tem em relação às nações desenvolvidas e organismo financeiro internacionais agrava ainda mais a desigualdade social e a pobreza existentes no Brasil.

Questão 2

As pessoas consideradas em **situação de extrema pobreza** são assim classificadas de acordo com critérios estabelecidos por organismos internacionais. Sobre esse dado, avalie as proposições a seguir:

- I) O cálculo adotado pelo Brasil em 2011 define extrema pobreza como aquela em que o indivíduo recebe menos de 70 reais mensais, cerca de 2,3 reais por dia.
- II) Segundo a ONU e o Banco Mundial, as pessoas em situação de extrema pobreza são aquelas que vivem com menos de 1,25 dólar por dia.
- III) Os critérios adotados pelo Governo brasileiro, ONU e Banco Mundial são muito distintos. Se adotada a medida internacional, teríamos no Brasil um número muito maior de pessoas classificadas em situação de extrema pobreza.

Estão corretas as alternativas:

- a) I e III. b) I e II. c) II e III. d) Todas as alternativas. e) Apenas a alternativa I.

Questão 3

A respeito da distribuição das pessoas em situação de pobreza no país, assinale a alternativa correta.

- a) A pobreza está concentrada exclusivamente em estados da região norte e nordeste do país.
- b) Nas regiões sul, sudeste e litoral brasileiros, a questão da pobreza já foi superada, pois não há mais números significativos de pessoas em situação de pobreza.
- c) Praticamente todos os municípios brasileiros, principalmente as periferias dos grandes centros metropolitanos, contam com pessoas abaixo da linha da pobreza.
- d) A pobreza está concentrada em poucas cidades do país. Na maior parte dos municípios brasileiros, essa situação é inexistente.
- e) A maior parte das pessoas em situação de pobreza é encontrada em pequenas cidades e propriedades rurais isoladas.

Questão 4

Nos últimos anos, o país tem adotado políticas públicas para o combate à fome e à miséria no país. Entretanto, o foco principal dessas políticas tem sido um programa em que o Governo oferece subsídio para famílias em condições de pobreza ou miséria acentuada. Que programa é esse?

- a) PETI b) Bolsa Família c) Prouni d) Minha casa, minha vida e) Garantia safra

Simultaneamente à realização da leitura silenciosa do texto pelos estudantes, a professora entregou a ficha de exercícios acima e, após o término da leitura dos estudantes, a professora também destacou e solicitou a leitura da imagem que integra o texto. Nesse momento, uma das estudantes disse:

Estudante 1 – A casa ali não demonstra conforto pras pessoas que vivem nela... E não tem nada a ver com a comparação da casa de um rico...É que ela parece não dar o mínimo de condições pra vida...

Notamos que a leitura da imagem abriu uma possibilidade interpretativa que, imediatamente, correlacionou-se com uma noção de língua como atividade sociointeracionista e cognitiva, interagindo com seu contexto (situacionalidade) não só de produção, como também de leitura. Nesse sentido, analisamos a assertividade na seleção desse texto nessa situação de ensino-aprendizagem, já que foi estabelecida uma interação entre texto e leitor, perceptível através da socialização das inferências dos estudantes no grande grupo. Sobre este ponto, acreditamos que a socialização contribuiu para uma maior facilidade na compreensão textual. Outro ponto observável foi que a orientação de leitura da imagem permitiu que os estudantes selecionassem as informações multissemióticas presentes e que, ao ter como objetivo compartilhar a compreensão que fizeram da imagem, os estudantes também tiveram que reordenar suas concepções, organizá-las e reconstruí-las através do texto oral. Tal imagem trata-se de uma fotografia. Desse modo, faz-se necessário trazer à luz nossa percepção de que as múltiplas possibilidades de expressão da linguagem contribuem com a formação de leitores proficientes de variados tipos de textos (de linguagens, épocas e domínios discursivos distintos) representativos de nossa cultura. Haja vista que os gêneros multissemióticos⁹ possibilitam o desenvolvimento de processos como atenção, observação, apreciação de sentidos e configuram-se como uma forma distinta de leitura – antes, vinculada apenas à linguagem escrita. Isso favorece a formação leitora, pois amplia as possibilidades de reconhecimento dos gêneros e compreensão do ato de ler.

⁹ Faz-se necessário lembrar que, atualmente, o uso do termo “gêneros multimodais” é o mais cristalizado nos estudos referentes à multimodalidade, como, por exemplo, em Kress e van Leeuwen (1996). No entanto, optamos por não usá-lo, por concordarmos com Dionísio (2011) quando a autora defende que a multimodalidade é um traço constitutivo de todos os gêneros textuais. Dessa forma, adotamos a nomenclatura “gêneros multissemióticos” (DIAS, 2012), por considerarmos que o uso deste termo enfatiza os múltiplos recursos semióticos constituintes dos gêneros textuais. Além disso, atentamos à existência de outras denominações, tais como: “gêneros textuais visuais” (LIMA, 2009). Esta terminologia busca enfatizar a constituição desses gêneros através de mais de um modo, neste caso, texto verbal – escrito – e imagens – estáticas.

A professora aproveitou a fala para iniciar uma reflexão e perguntou se no distritito de Serra dos Ventos (onde a escola está situada) há casas “daquele jeito”. A partir disso, os estudantes trouxeram suas representações das realidades de “pobreza” e “riqueza” através da arquitetura das casas. Assim, concordamos com a ideia de que:

O discurso é o uso da linguagem como prática social [...] O discurso pode ser visto como uma prática de significação do mundo e não apenas de representação – ele constitui e constrói o mundo. O discurso, que, para o autor, é político e ideológico, contribui para a construção de identidades sociais, sistemas de conhecimento e crenças (ROJO, 2006, p. 263).

Essa discussão fez-nos refletir sobre como grande parte dos valores sociais estão pautados (ou são implantados no nosso imaginário) no padrão hegemônico de atribuição de valor do sistema capitalista, do qual nossa sociedade faz parte, inclusive para os sujeitos do Campo.

Ao dar seguimento à aula, a professora deu o comando de leitura de tal texto em voz alta para um estudante. Posteriormente, ela orientou que, junto ao grupo-classe, lesse um dos parágrafos em voz alta. Todos leram, com exceção do estudante que, inicialmente, leu o texto na íntegra. Após esse momento, os estudantes começaram a se colocar sobre as possíveis causas da desigualdade social (colonização e corrupção foram citados). Uma das estudantes pontuou a importância de se pensar no coletivo:

Estudante 1 - As pessoas têm que ser em prol do coletivo... professora...

Ao encerrar a aula, a professora solicitou que os estudantes realizassem uma pesquisa sobre o atual número de pessoas no Brasil que estão em extrema pobreza. Observamos que a ficha de exercício referente ao texto trabalhado não foi utilizada. Mesmo assim, fundamentadas nos estudos de Marcuschi (2008, p. 271), analisamos e compreendemos que as questões 1, 2 e 3 da ficha estimulam a seleção de informações por parte dos leitores. O objetivo, obviamente, é a maior compreensão textual, que acaba por se tornar a condição básica para responder a essas questões. Quanto às questões 3 e 4, avaliamos que elas são perguntas do tipo “objetiva”, as quais indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto, estimulando, assim, uma atividade de decodificação, uma vez que a pergunta está centrada no texto.

Após esse momento, a professora concedeu-me a palavra. Agradei e me comprometi a compartilhar os processos dessa pesquisa com o grupo-classe. Encerrei a aula me despedindo e percebendo o carinho do grupo-classe para comigo, também através de um presente que ganhei:

um retrato desenhado por um dos estudante (anexo 04). Ressalto que, durante todo o processo de observação, notei que a minha presença naquele espaço alterava significativamente o ecossistema da instituição: olhos sempre atentos aos meus movimentos; palavras comedidas nas conversas; atenção aos meus momentos de intervenção em aula etc. Mas, que todas as interações aconteceram de maneira muito respeitosa e enriquecedora.

Após essa etapa da coleta de dados na Escola Municipal Florestan Fernandes, nossa compreensão dos processos que constituem o ensino de leitura na aula de LP na EJA/Campo estão ligados a questões de diversas ordens: o movimento de busca pela transformação de suas próprias vidas através do aprendizado sobre a língua; o cultivo à identidade, não do Campo, mas de sujeitos da classe trabalhadora; a compreensão de que nesse contexto, o respeito e os laços afetivos entre os sujeitos envolvidos são essenciais para o desenvolvimento desses estudantes. Assim, seguimos sob o olhar de que é

interessante examinar o discurso do professor que não incide sobre o conteúdo do curso, mas que visa muito precisamente às práticas linguísticas nos campos do dito e do dizer. De qualquer modo, este tipo de estudo mostra que há um engano na afirmação do saber na pedagogia transmissiva, hoje dominante (GERALDI, 2014, p. 238).

E de como essas interações estão diretamente relacionadas às possibilidades que o olhar da professora desenvolveu ao longo de carreira. Obviamente, alguns pontos se mostraram construtivos, como, por exemplo, quando ao invés de sempre buscar oportunizar a leitura do texto por parte dos estudantes, a professora demonstrou tomar a atividade enquanto algo de sua agência dentro do papel social do ser professor. Assim, nossa percepção foi de que nesse aspecto, a prática docente alinha-se com a representação da função social da profissão, corroborando a concepção de que

Globalmente, é ao professor que compete a tarefa de fixar os direitos à tomada da palavra, o nível de pertinência e de legitimidade das intervenções, seu momento e sua duração. A avaliação de aceitabilidade linguística, o valor de seu conteúdo. É ele que pontua os inícios e os fins das sequências, que marca as pausas do jogo e seus prolongamentos. Estes realizam mais frequentemente por um funcionamento implícito que não é sem consequências na condição de aprendizagem (GERALDI, 2013, p. 238).

Em contrapartida, observamos que muito da obtenção do desenvolvimento do trabalho no decorrer das aulas que acompanhamos se deve ao fato de a professora compreender a aula de LP como um momento de reconhecimento do grupo-classe, majoritariamente, a partir da

linguagem. Nesse sentido, pudemos verificar o fortalecimento do empoderamento dos estudantes a partir de uma tomada de consciência sobre os mais variados mecanismos que orientam suas vidas. Mas, como dito anteriormente, esse movimento de se reconhecer enquanto sujeitos de direito está muito mais voltado à questão da luta de classes do que para uma identificação dos sujeitos envolvidos (professora, grupo-classe e escola) enquanto sujeitos do/no Campo.

Nesse movimento, retornamos às notas do diário de observação e tentamos compreender o que faz com o que esses estudantes não tenham essa identificação de pertencimento à realidade rural. Verificamos que o processo de ensino-aprendizagem do grupo coaduna com seus saberes para além das escolas, mas que os saberes do Campo pouco são abordados na aula de leitura e LP e, menos ainda, contemplado na fala dos estudantes; nos discursos do livro didático utilizado pela turma, nos textos discutidos e lidos na sala de aula. Destacamos a notoriedade do desenvolvimento de um trabalho pautado em concepções humanizadoras da educação e do ensino de leitura e língua, mas ressaltamos que a apropriação quanto as questões camponesas pode ser fortalecida no âmbito do ensino de leitura de LP.

4.2.2 *Escola Municipal Francisco Julião*

Nessa escola foram observadas 15 aulas de LP, as quais ocorreram no mês de agosto de 2017. Além disso, também acompanhamos o fechamento do ciclo através da apresentação do Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF) (anexo 05). Para fins de esclarecimento, o TCF configura-se como trabalho de investigação científica que deve ser desenvolvido pelos estudantes que estão concluindo o Ensino Fundamental II, a fim de avançar para o Ensino Médio. Dando seguimento, apresentamos o quadro das aulas a seguir:

Quadro 6 - Quadro-resumo das aulas da Escola Municipal Francisco Julião

Data e quantidade de aulas	Conteúdo	Gênero textual trabalhado	Material didático	Metodologia
21 de agosto de 2017 – 05 aulas	Pontuação	Conto; Fábula	Livro Didático “EJA Alfabetização. Volume 1. Editora Moderna”	Aula expositiva
28 de agosto de 2017 – 05 aulas	Autoditado	_____	Ficha de exercício	Aula expositiva
29 de agosto de 2017 – 05 aulas	Pesquisa com dicionário e autoditado		Dicionário de Língua Portuguesa; Ficha de exercício e Livro Didático de LP	Aula expositiva e orientação à pesquisa
09 de novembro de 2017 – Apresentação de Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF)	Apresentação de trabalhos desenvolvidos pelos estudantes	Seminário; Música; Cordel.	Computador; <i>data show</i> ; caixa de som; maquetes	Aula magistral

fonte: a autora.

Torna-se interessante observar que a turma está matriculada nos anos finais do Ensino Fundamental, que no EJA/Campo corresponde à 4ª fase. No entanto, a partir da análise dos dados gerados pelo questionário e logo nas primeiras observações de aula, notamos que a maioria dos estudantes assíduos ainda não havia desenvolvido a leitura e a escrita de maneira satisfatória para a compreensão textual. Outro ponto observável e rotineiro no ecossistema dessa sala de aula é o fato de que, ao término dos encontros nas aulas de LP, o grupo (organizado em um círculo cujos integrantes ficam de pé, com as cabeças abaixadas e ouvindo atentamente a Palavra) sempre realiza a leitura de um versículo Bíblico. E quem o faz são sempre os estudantes com maior desenvoltura na leitura e na escrita, em uma espécie de “dar a Palavra a quem já a possui”. Mais uma vez, corroboramos a ideia de que a escola, o trabalho e a igreja são as três esferas onde os letramentos se constroem, a partir da forte interação entre as comunidades. Nesse sentido, os estudantes não estavam necessariamente em um evento de letramento realizado na igreja, mas sabemos que esta é uma prática de leitura que advém da construção das religiões cristãs no Brasil, a qual pudemos observar nas duas escolas participantes desta pesquisa (em algum grupo familiar de leitura bíblica ou no âmbito da sala de aula). Assim, observamos que, dentro do contexto da Escola Municipal Francisco Julião, a leitura do texto bíblico configura-se como um evento de letramento.

As primeiras aulas observadas pautaram-se no trabalho com a pontuação. A professora selecionou um conto indígena do livro didático utilizado pela turma, conforme segue o exercício a seguir:

DIÁLOGO: PONTUAÇÃO

LEIA ESTE TRECHO DE UM CONTO INDÍGENA:

"DIAS DEPOIS MEU PAI ME PEGOU PELAS MÃOS E DISSE QUE PRECISÁVAMOS ANDAR PELA FLORESTA. [...] CONTINUAMOS A ANDAR ATÉ CHEGAR A UMA CLAREIRA. FAZIA UM SOL DE RACHAR O CRÂNIO! PARAMOS SOB UMA GRANDE ÁRVORE. SENTAMOS PARA UM DESCANSO RÁPIDO. ALI, MEU PAI PERGUNTOU-ME:

— O QUE VOCÊ ESTÁ OUVINDO, MEU FILHO?

AGUCEI MEUS OUVIDOS, MAS NADA OUVIA. DEI COM OS OMBROS.

— CONTINUE TENTANDO OUVIR. O SILÊNCIO SEMPRE NOS DIZ ALGO.

— MAS NADA OUÇO, MEU PAI.

— VOCÊ ESTÁ QUERENDO OUVIR AS COISAS DE FORA, PEQUENO GUERREIRO. ANTES DE OUVIR COM OS OUVIDOS DE FORA, É PRECISO OUVIR COM OS DE DENTRO.

— COMO ASSIM, PAI?

— HÁ COISAS QUE SÓ PODEMOS VER QUANDO FECHAMOS OS OLHOS. HÁ COISAS QUE SÓ PODEMOS OUVIR TAPANDO OS OUVIDOS DO ALTO DA CABEÇA. QUEM VIVE NO MATO SABE A IMPORTÂNCIA DE OUVIR COM NOSSO OUVIDO DE DENTRO.

— E O QUE TENHO QUE OUVIR?

— O QUE VOCÊ TEM DENTRO?

— MEU CORAÇÃO.

— E O QUE MAIS?

— A TRADIÇÃO DE NOSSOS AVÓS.

ELA MORA DENTRO DA GENTE. [...]"

GLOSSÁRIO

- AGUÇAR: AUMENTAR A CAPACIDADE DE.
- TRADIÇÃO: CRENÇAS E COSTUMES QUE HERDAMOS DE NOSSOS ANTEPASSADOS.

MUNDURUKU, DANIEL. TEMPO DE ESCOLHER. IN: PRIETO, HELOISA (ORG. E APRES.). *ANTOLOGIA DE CONTO INDÍGENAS DE ENSINAMENTO: TEMPO DE HISTÓRIAS*. SÃO PAULO: MODERNA, 2005. P. 44-45.

NO TEXTO OCORRE UM **DIÁLOGO** ENTRE PAI E FILHO. **DIÁLOGO** É UMA CONVERSA ENTRE DUAS OU MAIS PESSOAS. NO TEXTO ESCRITO, UTILIZAMOS SINAIS DE PONTUAÇÃO PARA MARCAR AS PAUSAS E ENTONAÇÕES.

NOVENTA E SETE 97

O texto foi selecionado pela professora, a qual convocou um dos estudantes a realizar leitura em voz alta:

Professora – Vamos ver se seu G. consegue ler::...

Anteriormente, de maneira informal, a professora havia declarado que o estudante não sabia ler, mas que tinha muito conhecimento sobre a terra (agricultura e natureza). Assim, o estudante leu com dificuldade e ficou quieto na sala de aula por aproximadamente 20 minutos após sua participação em tal momento. Destacamos o fato de esse estudante ser o mesmo senhor que, ao preencher o questionário de perfil de leitor da presente pesquisa, declarou que essa era sua primeira vez frequentando uma escola.

Durante o trabalho com o conto indígena, observamos que o gênero textual não foi trabalhado quanto aos aspectos do contexto de produção, de circulação do gênero e da estrutura;

tampouco as questões de identidade cultural do povo indígena, o qual é um dos grupos que compõem o Campo.

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu* (FREIRE, 1996, p. 41, grifos do autor).

Posteriormente, a professora deu o comando de realização de uma atividade do livro didático e, durante a explicação da questão, minha participação foi solicitada. Assim, através de dois breves exemplos (“Juliana corre agora.” e “Juliana, corre agora!”), busquei estimular a reflexão dos estudantes sobre as possibilidades de interpretação mediante o uso da vírgula nessa sentença. No entanto, Kleiman (1989) aponta que situações de aprendizagem como essas

abundam nos textos escolares os exercícios que solicitam ao aluno manipulações (i.e., “Modifique, como no exemplo: “Terminando a carta escrevi outra Quando terminei a carta, escrevi outra”) que em nenhum momento mostram ao aluno que a significação do texto depende da função dos diversos elementos linguísticos no texto, não na sentença (KLEIMAN, 1989, p. 56).

Assim, evidenciamos que não realizamos nenhuma atividade para verificar o aprendizado dos estudantes quanto ao exemplo dado, o que nos impede de afirmar se nosso exemplo de fato trouxe esclarecimentos ou não ao estudo do conteúdo.

Além disso, como o texto não foi trabalhado como uma unidade, mas sim como um pretexto para o ensino de pontuação, os elementos de textualidade como a *Intertextualidade*, a *Aceitabilidade* e a *Situcionalidade* também não puderam ser verificados, assim como os processos inferenciais que envolvem a compreensão textual do leitor.

Após nossa intervenção, a professora entregou o texto “A fábula da formiga e da cigarra” e sua respectiva atividade, apresentada abaixo:

Atividade: No texto abaixo troque os □ por um sinal de pontuação, segundo a tabela com o número de vezes que cada sinal ocorre:

Vírgula	7
Dois-pontos	5
Ponto de interrogação	4
Ponto de exclamação	2
Reticências	1
Travessão	4
Ponto final	5

A cigarra e a formiga

Num belo dia de inverno as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de comida. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado molhados. De repente aparece uma cigarra.

□ Por favor, formiguinhas, me deem um pouco de comida.

As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra seus princípios, e perguntaram:

□ Mas por que? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?

Falou a cigarra:

□ Para falar a verdade, não tive tempo. Passei o verão todo cantando.

Falaram as formigas:

□ Bom. Se você passou o verão todo cantando, que tal passar o inverno dançando? E voltaram para o trabalho dando risadas.

Moral da história: Os preguiçosos colhem o que merecem.

(Fábula de ESOPHO)

A professora deu seguimento à atividade através de sua própria leitura em voz alta. Notamos que a partir de tal atividade surgiu uma breve discussão sobre a temática abordada no texto. Percebemos que, rapidamente, os estudantes estabeleceram uma relação com o material, uma vez que este pareceu estabelecer um diálogo com as vivências dos estudantes sob uma perspectiva da dignidade do trabalho, algo tão presente e constitutivo do gupo-classe acompanhado. Dessa maneira, analisamos que, no que se refere à seleção do texto, mais especificamente quanto à temática trabalhada nele, a relação texto-leitor forneceu a *Aceitabilidade* necessária para a compreensão textual.

Ao seguir com o acompanhamento, observamos que o desenvolvimento das situações de ensino-aprendizagem não se deu através do ensino de LP pelo viés do gênero textual. Haja vista que, novamente, a professora não orientou a aula por esse caminho de compreensão. Acreditamos que, ao abordar um gênero como a fábula, o ensino de LP poderia e deveria

discutir, principalmente, as questões morais e linguísticas que constroem a narrativa e de que maneira isso dialoga com as vivências dos estudantes, contribuindo, assim, para uma maior compreensão textual, uma vez que textos como fábulas, por exemplo,

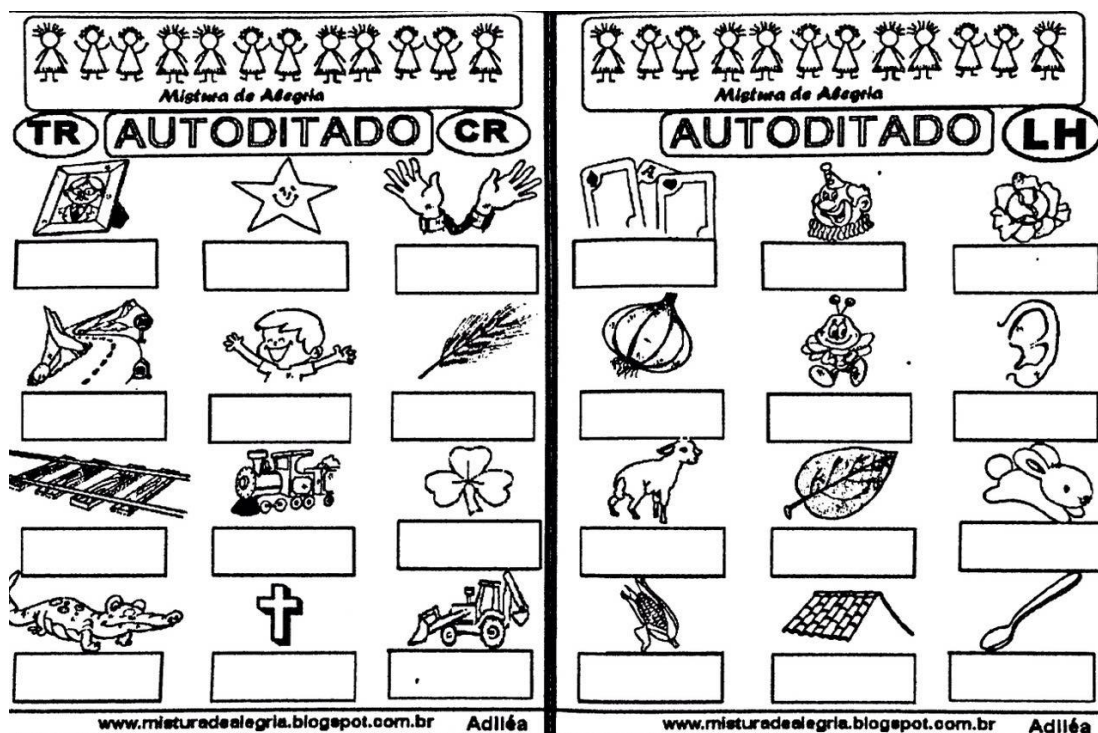
Só poderão fazer sentido na medida que a criação for capaz de inferir uma série de elementos, tanto a partir de seu conhecimento da estrutura da fábula (cujo mundo tem características diferentes do mundo real) quanto a partir de seu conhecimento do mundo real (KLEIMAN, 1989, p. 57).

Dessa forma, defendemos a concepção de que o texto em si não traz todo significado, mas aponta possíveis caminhos para a construção desse significado pelo leitor a partir de seu próprio conhecimento. Entretanto, durante as aulas observadas, identificamos que a professora geralmente não fomenta discussões sociais e políticas que estariam intrinsecamente ligadas ao cotidiano desse grupo-classe.

Posteriormente a esse momento, foi dado o comando de resolução da atividade de pontuação de tal texto. Porém, observamos que os estudantes têm dificuldade em realizar o que foi solicitado na questão. Para nós, isso revelou/demonstrou que, de acordo com Dahlet (2004 *apud* MARCUSCHI, 2008), “a pontuação é principalmente um fenômeno discursivo e textual e não um fenômeno gramatical”. Ao término da aula, a professora comunicou que as correções do exercício ficariam para o próximo encontro.

Nas aulas seguintes, a professora trabalhou com os estudantes exercícios de ditado e pesquisa em dicionário. Ela não deixou claro o objetivo da aula; no entanto, mediante o conteúdo trabalhado, evidenciou-se que as situações de ensino-aprendizagem se fundamentavam no trabalho com as regras ortográficas; com a grafia e com o som das palavras. Assim, mediante o critério de distribuição que atendia à perspectiva da educadora quanto à desenvoltura dos estudantes com leitura e escrita de LP, foram entregues dicionários a quatro estudantes designados enquanto alfabetizados ou com maior desenvoltura com a leitura. Com o apoio da coordenadora do EJA/Campo que estava presente, o pequeno grupo foi direcionado à realização de uma pesquisa em articulação com uma atividade do livro didático. Tal exercício solicitava a organização das palavras disponíveis em ordem alfabética e de acordo com seu significado.

Enquanto a atividade descrita acima ocorria, o outro grupo realizava a atividade do autoditado com o apoio da professora. Segue abaixo o autoditado:



Ao analisarmos esse exercício podemos relacioná-lo a uma prática de verificação/checagem do aprendizado dos estudantes no que se refere ao trabalho com as regras ortográficas da língua através das correspondências entre grafia e som. Com isso, também destacamos que essa atividade em nenhum momento propicia a conjectura de inferências baseada em processos interpretativos de determinados textos e, conseqüentemente, na compreensão textual. Já no que se refere à atividade direcionada ao grupo com maior desenvoltura com a leitura e com a escrita, analisamos que o uso do dicionário para fins de pesquisa com base na organização das palavras disponíveis em ordem alfabética e seu significado fortalece o trabalho no âmbito da apropriação do sistema alfabético.

Em nosso último momento de observação com o grupo-classe, acompanhamos a Apresentação do Trabalho de Conclusão do Fundamental II da turma. As apresentações ocorreram de maneira expositiva com a elaboração de um trabalho escrito final que também foi apresentado oralmente pelos estudantes, através de seminário com a apresentação do material elaborado para esse momento (o fechamento de ciclo). Destacamos o convite que recebemos para participar de tal evento, que, além da presença de estudantes, professores e coordenadores da escola, também contou com a participação da Gerência Regional de Educação (GRE). Assim, a abertura das apresentações dos TCFs foi marcada pela fala institucional da GRE, na presença da Coordenadora do EJA/Campo da Região, a qual destacou a importância do

momento para o fortalecimento da luta por políticas públicas voltadas à Educação do Campo, ao invés do fomento à política partidária. Assim, as apresentações foram divididas em dois grupos de estudantes norteados por três áreas de conhecimento: Matemática; Ciências; e Linguagens, História e Geografia.

O grupo que desenvolveu sua pesquisa e seu trabalho nos campos de conhecimentos de Linguagens, História e Geografia abordou a luta da escola desde sua inauguração até os dias atuais, representando os espaços que constituem o Assentamento. Isso se deu a partir da reprodução de tais locais em maquetes. Já como produção textual, os estudantes elaboraram um cordel contando a história da escola Francisco Julião, não apenas enquanto instituição de ensino, mas também como parte da comunidade, como um espaço de luta e conquista da comunidade. Além disso, cantaram a música “Admirável Gado Novo”, atentando às pessoas presentes sobre as semelhanças entre a vida deles, enquanto Trabalhadores Rurais que lutam constantemente por seus direitos, e a letra da música.

Quanto aos textos apresentados durante o seminário, analisaremos o trabalho realizado com a canção e com o cordel, uma vez que esses gêneros textuais foram desenvolvidos enquanto pesquisa na disciplina de LP. Assim, segue o cordel:



A LUTA POR NOSSA TERRA		
ALUNOS CONCLUINTES	PRESTE BASTANTE ATENÇÃO COMPANHEIROS E COMPANHEIRAS UMA HISTORIA VOU CONTAR SÃO RELATOS VERDADEIROS	NA PLANTAÇÃO DO MILHO DA BATATA E DO FEIJÃO TRABALHANDO O DIA INTEIRO PRA PÔ NA MESA NOSSO PÃO
AVENOR JOSÉ BATISTA		
MARIA DO CARMO	VOU FALAR DA NOSSA LUTA QUE EM 2002 COMEÇOU TENDO COMO NOSSO ABRIGO BARRACAS DE LONA E CALOR	CUIDANDO DO GADO E DO LEITE DO PORCO E DA GALINHA E NA PRODUÇÃO DE QUEIJO PRA SE COMER COM FARINHA
GENIVALDO DOS SANTOS		
MANOEL ADAUTO LEITE		
SEVERINA DE OLIVEIRA	POR ISSO TRABALHADORES É HORA DE SE ORGANISAR DE LUTAR HONESTAMENTE PARA NOSSO ESPAÇO CONQUISTAR	HOJE A NOSSA LUTA CONTINUA SEM PARAR PARA CONSEGUIRMOS O TÍTULO DEFINITIVO E DESCANSAR
	PASSAMOS ASSIM ALGUNS ANOS E O POVO FOI ENTENDENDO QUE TODOS TINHAM DIREITO A TERRA IR CULTIVANDO.	AGRADECEMOS A TODOS QUE VIERAM NOS PRESTIGIAR E ASSIM TORNAR MAIS FORTE NOSSO JEITO SINGULAR

No que se refere aos critérios de textualidade admitidos na pesquisa, identificamos que a construção do texto atendeu tanto à *Aceitabilidade*, à *Situacionalidade* - “Refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação – social, cultural, ambiente etc.” (MARCUSCHI, 2008, p. 128) como à *Intertextualidade*/interatividade, uma vez que a produção escrita do Cordel narra brevemente a luta dos estudantes/trabalhadores pelo direito à terra, dialogando, assim, com vários textos e construções sociais do gupo-classe observado.

No que se refere ao trabalho desenvolvido com a canção “Admirável Gado Novo”, de Zé Ramalho, ressaltamos que não houve um aprofundamento do trabalho com esse texto, já que sua apresentação se deu através do canto dos estudantes e da professora de LP. No entanto, ao pensar sobre a entrada dos textos nas situações de ensino-aprendizagem de LP, consideramos que a seleção textual nesse contexto corrobora a concepção de que deslocamentos na estrutura da ordem da compreensão textual só serão possíveis se o material se relacionar também com as condições de criação de sentido dos leitores.

Dessa forma, compreendemos que o texto apresentado tem forte carga de *Aceitabilidade*, uma vez que traz legibilidade e estabelece na relação autor-texto-leitor condições reais para a *Situacionalidade* e a *Intertextualidade*/interatividade; também através da temática do direito à terra e da vida massacrante do trabalhador dentro de um sistema social, político e econômico opressor e desigual.

Assim, a partir dos dados obtidos através dos instrumentos de coleta da pesquisa e das observações de aula, notamos que as situações de ensino-aprendizagem desenvolvidas com o grupo-classe tendem sempre ao trabalho a partir da apropriação do sistema alfabético, das regras de ortografia, da grafia e do som. Também notamos que dificilmente são levantadas discussões temáticas sobre as questões sociais sobre as quais todos nós precisamos nos aprofundar. Isso chamou nossa atenção, pois todos os estudantes que compõem o grupo-classe são integrantes do Movimento do Trabalhador Rural Sem Terra (MST) e vivem em um Assentamento do Movimento. É como se durante aquele espaço da aula as questões não penetrassem ou fossem alheias aos tópicos de aprendizado, nem sendo estimuladas pela professora nem pelos estudantes.

Parece-nos que, pelo fato de os estudantes ainda não desenvolverem com plenitude os mecanismos da língua, não é possível/permitido que avacem para esse campo de discussão, que, sob nossa perspectiva, promove movimento, descolamentos e reflexão. No entanto, antes mesmo de aprender a ler a palavra, consideramos a leitura de mundo e é inegável que os senhores e as senhoras que compõe esse grupo-classe possuam tal experiência.

No âmbito da promoção às situações de ensino-aprendizagem, consideramos que, na medida em que a professora compreende as dificuldades dos estudantes, ela orienta as situações de aprendizagem para contribuir com o desenvolvimento dos alunos. Outro ponto observável é que sempre há a busca pela compreensão dos processos interpretativos que os estudantes realizam para chegar à compreensão textual e ressaltamos esse caminho como algo enriquecedor para aula de LP. Contudo, reforçamos a importância em se falar e desenvolver possibilidades de trabalho nas quais as temáticas sobre o Campo sejam transversais, como um movimento cartático de resgate das identidades constitutivas dos povos que compõem esse ecossistema.

Ao considerar os aspectos do letramento ideológico desta pesquisa, faz-se necessário pontuar a interação entre este grupo-classe e a pesquisadora. Durante o tempo de nossa intervenção construímos tanto um vínculo com a professora como com os grupos participantes. No entanto, com alguns dos integrantes do grupo-classe da Escola Municipal Francisco Julião, estabelecemos uma relação de amizade, a qual se estendeu para além da sala de aula. Um dos estudantes, por exemplo, foi convidado pela pesquisadora para ministrar uma palestra sobre o uso dos agrotóxicos nos alimentos; e também para promover uma oficina de defensivos agrícolas na instituição em que a pesquisadora coordenava um projeto de educação ambiental

na cidade. Como resultado destas participações, o estudante começou a levar seu conhecimento e suas vivências para outros espaços no município; e, atualmente, integra um conselho de usuário do principal rio da cidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, dedicamo-nos a compreender como tem se construído o ensino de leitura na aula de LP na EJA/Campo do município de Belo Jardim. Para tal, orientamo-nos pela seguinte pergunta: o ensino de leitura na aula de LP tem contribuído para uma educação emancipatória dos sujeitos do EJA/Campo? Ao partirmos desse lugar de questionamento, formulamos que nosso objetivo foi compreender como se dão os processos constitutivos do ensino de leitura na aula de LP na EJA/Campo. Para tal, observamos o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de LP nessa modalidade; bem como identificamos as concepções norteadoras da prática docente no que se refere às concepções de linguagem, língua e ensino de leitura. Por último, mas não de maneira isolada, verificarmos se as situações de ensino-aprendizagem propiciavam o desenvolvimento de leitores críticos na EJA/Campo. Reforçamos nossa compreensão de que, antes mesmo de aprender a ler a palavra, consideramos a leitura de mundo e, é inegável que os senhores e as senhoras que compõe esse grupo-classe possuam tal experiência. Justamente, por entendermos que a leitura é de suma importância, já que esse não é um assunto apenas escolar ou acadêmico. A leitura é a nossa vivência no mundo enquanto sujeitos sociais. Ler são as nossas experiências positivas ou negativas com a linguagem em nossas relações comunicativas. Por isso, entendemos que situações de ensino-aprendizagem da leitura que propiciem o desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes da EJA/Campo contribuem para sua formação crítica, para o fortalecimento das identidades campesinas e para as possibilidades de agir em um mundo permeado por práticas letradas.

Assim, pautamo-nos em estudos que coadunam com nossas concepções, orquestrando um aparato teórico que contribuiu para nosso entendimento de que

Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Nesse sentido, reforçamos que os pressupostos metodológicos adotados na pesquisa seguiram o caminho do paradigma investigativo crítico. Assim, optamos por duas escolas cujas escolhas se justificaram face aos seguintes critérios: 1. Escolas que ofertassem o EJA/Campo no turno da noite; 2. Escolas que mantessem sua luta para permanecer no Campo. Nosso

primeiro contato se deu no âmbito da gestão administrativa da Secretaria Municipal de Educação, através da Diretoria de Ensino; seguida da coordenação do EJA; Gestores e, posteriormente, Professores (as) das escolas, as quais avaliamos como um campo de observação fértil para nossa pesquisa.

Posteriormente, através da aplicação de questionários elaborados como instrumentos de coleta, buscamos compreender e gerar dados sobre os perfis leitores de coordenadores da EJA/Campo, dos gestores das escolas e dos professores e dos estudantes envolvidos na investigação. Assim podemos ter acesso às múltiplas representações dos envolvidos na pesquisa sobre este complexo processo que é a leitura. Quanto às observações/acompanhamentos de aula, entendemos que essa etapa nos deu subsídios consistentes para a compreensão do contexto sócio-econômico-político-educacional e cultural, no qual a professora e as duas escolas estão inseridas. Esse entendimento é importante, pois admitimos que outros fatores implicam no desenvolvimento das situações de ensino-aprendizagem de leitura e, obviamente, de língua. Haja vista que, “[...] na noção de língua como atividade, tomando a compreensão como inferência ou pelo menos como processo de construção baseada numa atividade mais ampla e de base sociointerativa” (MARCUSCHI, 2008, p. 237).

Assim, para obtenção dos dados, acompanhamos os grupos-classes por cinco meses e, ao retomar nossas descrições e discussões das aulas, entendemos que nessa pesquisa não nos cabia realizar um tipo de análise que seja comparativa, uma vez que cada estudante, cada grupo-classe, cada professor, cada escola etc. é um ecossistema plural e que dentro dos aspectos qualitativos analisados categorizar seus resultados poderia reforçar um estereótipo de análise pautada na concepção de um letramento autônomo, por exemplo. Dessa forma, optamos por retomar os pontos analisados de cada escola levando em consideração nossos objetivos específicos. Então, partimos da observação do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de LP na EJA/Campo para identificarmos as concepções norteadoras da prática docente no que se refere às concepções de linguagem, língua e ensino de leitura. Assim, verificarmos se as situações de ensino-aprendizagem propiciam o desenvolvimento de leitores críticos na EJA/Campo.

Nesse sentido, analisamos o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de LP na Escola Municipal Florestan Fernandes a partir dos dados gerados do questionário de perfil de leitor voltado à gestão escolar e à coordenação da EJA/Campo no município; do questionário de perfil de professor-leitor; dos cinco questionários de perfil de estudante-leitor

e descrição e discussão das aulas observadas/acompanhadas. Dessa forma, identificamos que as concepções de linguagem, língua e ensino de leitura que constroem as situações de ensino-aprendizagem de LP são consonantes às teorias que trazem em si a necessidade de se considerar as múltiplas representações sociais dos estudantes, bem como a compreensão de que uma aula de LP é um evento comunicativo, que se constrói enquanto uma atividade social e cognitiva marcada pela linguagem de maneira colaborativa.

Assim, verificamos que muitas das situações de ensino-aprendizagem orientadas pela professora Marielle Franco forneceram subsídios para o desenvolvimento de uma formação crítica do grupo-classe. No entanto, também em diversos momentos parece-nos que esse movimento se imbrica na articulação da seleção dos textos, implicando na descontinuidade temática dos conteúdos desenvolvidos, principalmente, nas atividades propostas. Com isso, refutamos nossa hipótese de que sempre que o professor parte de concepções de linguagem, língua e leitura enquanto um construto social, suas aulas estarão alinhadas a essas concepções através das posturas, dos discursos, da seleção de textos, das atividades propostas, das maneiras de avaliar etc. Pois, como bem colocamos nessa pesquisa, a aula também é um evento comunicativo. Isso implica dizer que os professores poderão estar fundamentados em tais noções, mas sua prática também é social, bem como sua forma de avaliar, selecionar os textos etc. Assim, consideramos que é irreal acreditar que, ao elencarmos possíveis estratégias de ensino de LP, os professores serão plenamente capazes de atendê-las em sua totalidade. Pois, uma aula de LP é tão plural e tão subjetiva como nós, sujeitos sociais. Por esse motivo, consideramos que as concepções teóricas do professor são importantes, já que sua atividade não é mecânica, mas que, se estiver atento nas suas concepções de ensino, este será minimamente hábil a construir possibilidades para uma formação leitora em sala de aula, através de seu planejamento, da seleção dos textos, das avaliações etc. Além disso, destacamos o estímulo ao compartilhamento das vivências do grupo-classe frente às temáticas sociais que permeiam suas vidas. Pois, acreditamos que abrir espaço para tal atividade também é contribuir uma formação emancipatória dos estudantes através da reconstrução dos discursos e textos, ou seja, construídos na linguagem. Assim, fortalecendo as identidades, a emancipação dos estudantes e a libertação do aprisionamento que é o latifúndio do conhecimento.

Nesse movimento, dando sequência à compreensão do fenômeno social investigado nesta pesquisa, analisamos o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de LP na Escola Municipal Francisco Julião a partir dos dados gerados do questionário de perfil de leitor voltado à coordenação da EJA/Campo no município; do questionário de perfil de professor-

leitor; dos cinco questionários de perfil de estudante-leitor, além da descrição e discussão das aulas observadas/acompanhadas. Dessa forma, relembramos que a professora Marielle Franco atende às duas escolas municipais participantes desta pesquisa. Porém, na Escola Municipal Florestan Fernandes, o grupo-classe integra o Ensino Médio; enquanto na Escola Municipal Francisco Julião tem-se uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental II. Nesse sentido, identificamos as idênticas concepções de linguagem, língua e ensino. Sabemos que no início dessas considerações finais esclarecemos que não desenvolveríamos análises de caráter comparativo. No entanto, ao analisarmos a prática docente da professora na escola Florestan Fernandes e, posteriormente, na escola Francisco Julião, acabamos por fazê-la e notamos algumas discrepâncias. Obviamente, levamos em consideração o fato de as turmas se situarem em níveis de escolaridade distintos; implicando, assim, em diferentes situações de ensino-aprendizagem.

Destacamos a prática docente nas duas escolas a partir da promoção de discussões sobre as temáticas sociais. Apesar de observarmos que na Escola Municipal Francisco Julião tais aspectos foram pouco abordados de maneira mais questionadora, na Escola Florestan Fernandes, evidenciou-se que as temáticas sociais foram mote de diversos momentos em sala de aula. Desse modo, em análise, observamos como positiva tal promoção e estímulo às conversas sobre tais questões, seja informalmente ou pela entrada do texto na sala de aula ou pela avaliação. No entanto, em ambas as Escolas, a não distribuição do livro didático coerente com a proposta do EJA/Campo evidencia-se como algo alarmante para o desenvolvimento de atividades que dialogam com o projeto de vida dos estudantes.

Na Escola Municipal Francisco Julião, as aulas de LP acompanhadas por nós se desenvolvem no campo do ensino-aprendizagem das regras de grafia e som das palavras, na entonação durante a leitura em voz alta, na compreensão e apropriação do sistema alfabético pelos estudantes. Compreendemos que esses conteúdos pertencentes ao ensino de LP poderiam estar articulados a um projeto de formação crítica do grupo-classe. Ressaltamos que esse movimento acontece, por exemplo, na elaboração do Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF). No entanto, acreditamos que compreender a aula de LP como um projeto per si poderia fortalecer a apropriação dos conteúdos no desenvolvimento de discussões que estão associadas à vida dos estudantes de maneira fucral. Não apenas porque são sujeitos sociais, mas também pelo fato de a turma integrar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no município e, por isso, serem sempre negados a eles direitos sociais e humanos básicos, como

os direitos à terra, à moradia, à saúde e à educação de qualidade, ao saneamento básico, à iluminação pública, ao acesso do que é produzido culturalmente, à aposentadoria etc.

A partir dos critérios admitidos nesta pesquisa, verificamos que as situações de ensino-aprendizagem que foram acompanhadas por nós e propostas às turmas podem ser desenvolvidas com maior potencialidade, estabelecendo as relações com as vivências dos estudantes. Também observamos que as práticas e os eventos de letramento estão presentes, mas nem sempre são utilizados como rico recorte para um trabalho pautado nas vivências reais com a leitura, mesmo durante as aulas que abordam temáticas literárias. Sobre este ponto, observou-se que as aulas que trabalham tais temáticas estão pautadas no ensino diacrônico da literatura, evocando a historicidade de escolas literárias, o que acaba por não motivar/estimular a participação dos estudantes quando é dada a possibilidade de compartilhar suas compreensões textuais com o grande grupo.

Os dados obtidos através das observações/acompanhamento das aulas na escola evidenciaram que a inclusão na agenda educacional das discussões sobre a que se propõe a escola e o que aquele espaço físico e pedagógico pode propiciar ao ensino-aprendizagem na EJA/Campo se mantem como extremamente necessário. Por isso, também é papel do professor trazer à luz as tensões harmônicas e desarmônicas como possibilidades grandiosas para se discutir questões basilares para sujeitos envolvidos (coordenadores, gestores, professores, estudantes, família, comunidade etc.) no sistema educacional e que tal prática pode e deve estar presente, principalmente, no ensino-aprendizagem de LP, por se tratar de uma prática social construída na e para o estudo da linguagem.

Essa percepção faz-nos assumir uma postura nesta pesquisa que corrobora com a ideia de que não há excelência nos métodos para o ensino, mas há possíveis caminhos de se desenvolver possibilidades de ensino-aprendizagem, uma vez que esse processo não é visível nem tangível; nem tem um fim. Os professores estão sempre pensando nas metodologias de como realizar suas aulas, como obter êxito nas suas propostas e nas aprendizagens de seus estudantes. Sempre pautados em um olhar de excelência sobre a sua prática, na qual as “falhas” não devem ser constitutivas do processo. Assim, evidenciamos que o sistema político, econômico e cultural também reflete diretamente nessa lógica de conceber a educação como um produto, na qual preocupa-se com o fim, com os resultados. Acreditamos ser importante romper com essa lógica, principalmente, no campo educacional, para que, de fato, alcancemos a emancipação dos sujeitos.

Consideramos que esta pesquisa se configura como um trabalho relevante por investigar a abordagem que é dada ao ensino de leitura na aula de LP da EJA/Campo, ao passo que esta ainda é uma área carente de investigações dentro desta modalidade. Neste sentido, face ao que pudemos acompanhar, constatamos que é pertinente o desenvolvimento de pesquisas desse caráter, pois, através delas, pode-se disseminar e, conseqüentemente, alertar os envolvidos com o ensino de LP sobre as atuais abordagens voltadas ao letramento e ao ensino de leitura em nossa área de atuação. Mediante os resultados alcançados, esperamos que este trabalho possa suscitar futuras pesquisas sob o olhar do ensino de leitura na aula de LP na EJA/Campo; e que estas contribuam para o fortalecimento das identidades e da emancipação dos povos do Campo.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: _____. et. al. (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.
- AGUIAR, M. A. S. et al. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luis Vasconcelos, 2009.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. et. al. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- _____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARBOSA, M. J. Reflexões de educadoras/es e educandos/os sobre a evasão da escolarização de jovens e adultos. In: AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009.
- BEAUGRANDE, R. **New Foundation for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society**. Norwood: Ablex, 1997.
- BRASIL. **Catálogo de publicações editadas pelo DNOCS**. Departamento Nacional de Obras Contra as Secas. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2004.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1998.
- _____. **Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referência para uma política nacional de Educação do Campo**. Brasília: Caderno de Subsídios, 2005.

- CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. (Org.) **Por uma Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- CAVALCANTI, M. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em LA. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CELANI, M. A. A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, No. 1, 2005 (pp. 101-122).
- CHNAIDERMAN, M. Língua(s)- Linguagem(ns)- identidade(s)- movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.
- FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.) **Por uma Educação do Campo – Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. (Org.) **Por uma Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Conheça os Resultados da 4ª Edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/atuacao/28-projetos/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil/8042-downloads-4eprlb>. Acesso em: 09 set. 2017.

JÚNIOR, A. F. S.; NETTO, M. B. Por Uma Educação Do Campo: Percursos Históricos e Possibilidades. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação** – Caderno temático: Cultura e Educação do Campo. n. 3, p. 45-60, 2011.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 1989.

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

_____. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. **Abordagens da leitura**. Belo Horizonte: Scripta, 2004.

KOCH, I.; ELIAS, M. V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBERALI, F.C.; LIBERALI, A. R A. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. **Inter FAINC** [recurso eletrônico] / Faculdades Integradas Coração de Jesus. Vol. 1, n. 1 (jan./jun. 2011) – Santo André, SP: FAINC, 2011

MAINAR, A. A. S. **A Evasão na Educação de Jovens e Adultos do Território Campesino: O Que Dizem As/Os Sujeitas/Os Que Não Estão Mais Na Escola?** Recife: O Autor, 2015.

MARCUSCHI, L. A. A leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

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

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de LI: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.) **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ORLANDI, E. P. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, P. et. al. (Org.) **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes Editores, 2008.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**: Parâmetros Curriculares de LP: Educação de Jovens e Adultos. Recife, 2012.

_____. **Diretrizes Operacionais Para A Oferta Da Educação De Jovens E Adulto**. Recife, 2016.

PRETI D. (Org.) **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999.

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

_____. **Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica**: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SERRANI, S. M. **A linguagem na pesquisa sociocultural**: um estudo da repetição na discursividade. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

SIGNORINI, I. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, I. M. S.; HIROSE, K.; CECILIO, M. Perspectivas de leitura: educação do campo. In: AZEVEDO, M. L. N. (Org.) **Políticas públicas e educação**: debates contemporâneos. Maringá: Eduem, 2008.

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Editora Ática, 2004.

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

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. Pedagogia da leitura: movimento e história. In:

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Editora Ática, 2004.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE ACOMPANHAMENTO/OBSERVAÇÃO DE AULAS

QUESTIONÁRIO DE ACOMPANHAMENTO/OBSERVAÇÃO DE AULA																
Docente:								Faixa etária:								
Escola:								Turma e turno:								
								Número de estudantes matriculados:								
								Número de estudantes assíduos:								
PERGUNTAS NORTEADORAS	OBSERVAÇÃO/ AULAS															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1) A/O professor/a pontou o(s) objetivos da aula?																
2) A/O professor/a resgata conhecimentos prévios dos estudantes?																
3) A/O professor/a trabalha com o eixo de leitura?																
4) A/O professor/a aborda as estratégias de leitura?																
5) A/O professor/a usa algum material didático? Se sim, qual (pontuar nos comentários)?																
6) Os/As estudantes leem durante a aula?																
7) O/A professor/a estimula/propõe/oferece espaços de abertura para o/a estudante?																
8) Os/As estudantes se posicionam/ questionam/ interagem quanto ao conteúdo discutido em sala de aula?																
9) A partir das interpelações dos/as estudantes, o/a professor reage de maneira positiva (pontuar nos comentários)?																
10) Há trocas de saberes entre o/a professor/a e os/as estudantes durante a aula (pontuar nos comentários)?																
Comentários:																

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PERFIL DE LEITOR DE GESTORES E
COORDENADORES EJA/CAMPO**

QUESTIONÁRIO – GESTÃO
Nome:
Área de Formação:
1) Sua faixa etária: (a) De 25 a 34 anos (b) Entre 35 e 50 anos (c) Acima de 50 anos 2) Tempo de experiência com gestão pública educacional: (a) Menos de 10 anos (b) Entre 10 e 15 anos (c) Acima de 15 anos 3) Tempo de atuação na EJA: (a) Menos de 10 anos (b) Entre 10 e 15 anos (c) Acima de 15 anos 5) Em que nível você concorda com a afirmação abaixo: Quanto ao investimento financeiro e de pessoas destinado ao EJA Campo, (a) se faz necessário um maior investimento (b) caracterizo o investimento como razoável (c) são muitos os recursos destinados a este segmento 6) Qual a importância da leitura no mundo atual: (a) extremamente necessária (b) importante (c) indiferente

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PERFIL DE PROFESSOR-LEITOR

QUESTIONÁRIO - PROFESSOR	
Nome:	
Escola:	
1) Sua faixa etária: (a) De 25 a 34 anos (b) Entre 35 e 50 anos (c) Acima de 50 anos 2) Tempo de experiência em sala de aula: (a) Menos de 10 anos (b) Entre 10 e 15 anos (c) Acima de 15 anos 3) Tempo de atuação na EJA: (a) Menos de 10 anos (b) Entre 10 e 15 anos (c) Acima de 15 anos 4) Das temáticas abaixo, com quais você se identifica enquanto leitor/a? (a) Autoajuda/Religiosos (b) Aventura/Romance/Policiais (c) Educação/Política/Filosofia (d) Outros: _____ 5) Semanalmente, quantas horas você demanda à leitura? (a) menos de 2h (b) entre 2 e 5h (c) mais de 5h 6) Quantos livros você leu este ano? (a) Até dois livros (b) de 3 a 5 livros (c) Acima de 5 livros (d) Outros: _____	7) Você já visitou uma biblioteca? Se sim, qual? (a) Sim. _____ (b) Não. 8) Onde você adquire o material de leitura? (a) Biblioteca/Livraria (b) Banca/sebo/vendedor (c) Internet Se a resposta for letra C, em qual suporte? _____ 9) Você trabalha a leitura em sala de aula? Se sim, metodologicamente, você planeja a aula de leitura? (a) Na minha prática não há aula de leitura (b) Trabalho a leitura em sala, mas não planejo as aulas voltadas à leitura. (b) Desenvolvo um trabalho voltado à leitura e planejo as aulas desse eixo de ensino. 10) Como você avalia o desenvolvimento de seus estudantes no eixo da leitura? (a) Ficha de paradidático (b) Leitura em voz alta de textos utilizados em sala de aula (b) No desenvolvimento da realização de atividades orais e escritas que demandam leituras prévias.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE PERFIL DE ESTUDANTE-LEITOR

QUESTIONÁRIO - ESTUDANTE	
Nome:	
Escola:	
1) Sua faixa etária: (a) De 18 a 24 anos (b) Entre 25 e 40 anos (c) Acima de 40 anos 2) Há quanto tempo você não frequentava a escola formal: (a) Menos 10 anos (b) Entre 10 e 15 anos (c) Acima de 15 anos 3) Qual a importância da leitura no mundo atual: (a) Extremamente necessária (b) Importante (c) Indiferente 4) Semanalmente, quantas horas você demanda à leitura? (a) menos de 2h (b) entre 2 e 5h (c) mais de 5h 5) Normalmente, quais gêneros textuais você lê? (a) Jornais/revistas (b) Redes Sociais (c) Livros e artigos (d) Outros: _____	6) Semanalmente, quantas horas você demanda à leitura? (a) menos de 2h (b) entre 2 e 5h (c) mais de 5h 7) Você lê ou gostaria de ler durante a aula de Língua Portuguesa? (a) Sim (b) Não. Mas gostaria. (c) Não. E não tenho esse desejo 8) Você já visitou uma biblioteca? Se sim, qual? (a) Sim. _____ (b) Não. 9) Você participa de algum grupo/clube de leitura? (a) Sim (b) Não, mas gostaria. (c) Não. E não tenho esse desejo. 10) Onde você adquire o material de leitura? (a) Biblioteca/Livraria (b) Banca/sebo/vendedor (c) Internet Se a resposta for letra C, em qual suporte? _____

ANEXO A – CARTAZ DE CAMPANHA MOBRAL NA DÉCADA DE 1970

Pelo amor de Deus, ensine alguém a ler.

Se você é prefeito, empresário, estudante, você pode ajudar.

Se você dirige um sindicato, uma organização religiosa, uma associação, você pode ajudar.

Então ajude.

O Mobral vai alfabetizar 7 milhões de brasileiros até 1973.

E deixará este país sem um analfabeto, em dez anos. Isso tudo já começou. O Movimento Brasileiro



de Alfabetização já está funcionando em 457 cidades.

E está precisando de sua ajuda.

Vá procurar o Mobral de sua cidade e veja o que você pode fazer.

Ou então escreva ao Mobral, no Iltio.

Rua da Imprensa, 15.

Edifício do Ministério da Educação.

Mas, pelo amor de Deus, dê uma chance a quem nunca teve nenhuma.

MOBRAL

MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO



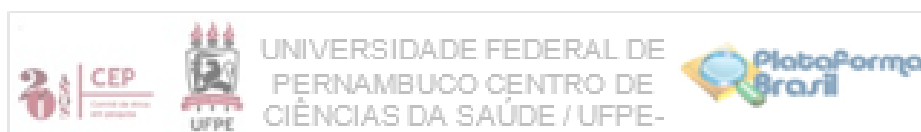
20 ANOS
1954-1974

Intiative
das revistas
Abril
de apoio ao
Mobral.

Disponível em: [<http://memoriasoswaldohernandez.blogspot.com.br/2012/10/anuncios-dos-anos-70-de-diversos.html>].

Acessado em: 20 de setembro de 2017.

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) – APROVAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PRÁTICA SOCIAL EMANCIPATÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO

Pesquisador: JULIANA SERAFIM DOS SANTOS **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 69884517.8.0000.5208

Instituição: ~~Universidade Federal de Pernambuco~~ Centro de Artes e Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.283.288

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto do mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, que dedica-se à compreensão do papel da leitura no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos do Campo. A pesquisa trabalhará com professores de escolas rurais do município de Belo Jardim, no Agreste de Pernambuco.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: Compreender como o ensino da leitura, pode contribuir para com uma formação emancipatória dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos do Campo.

São três os objetivos específicos indicados na p.7 do projeto:

- 1) Identificar e compreender quais as concepções norteadoras da prática docente no que se refere ~~à concepção~~ de linguagem; língua e ao ensino de leitura de língua portuguesa;
- 2) Compreender de que maneira o ensino de leitura forma os sujeitos da EJA Campo coadunando ~~concepções~~ identitárias camponesas e, consequentemente, com uma formação cidadã; 3) Verificar se a em que medida há uma profícua proposta de ensino de leitura.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 50.748-900

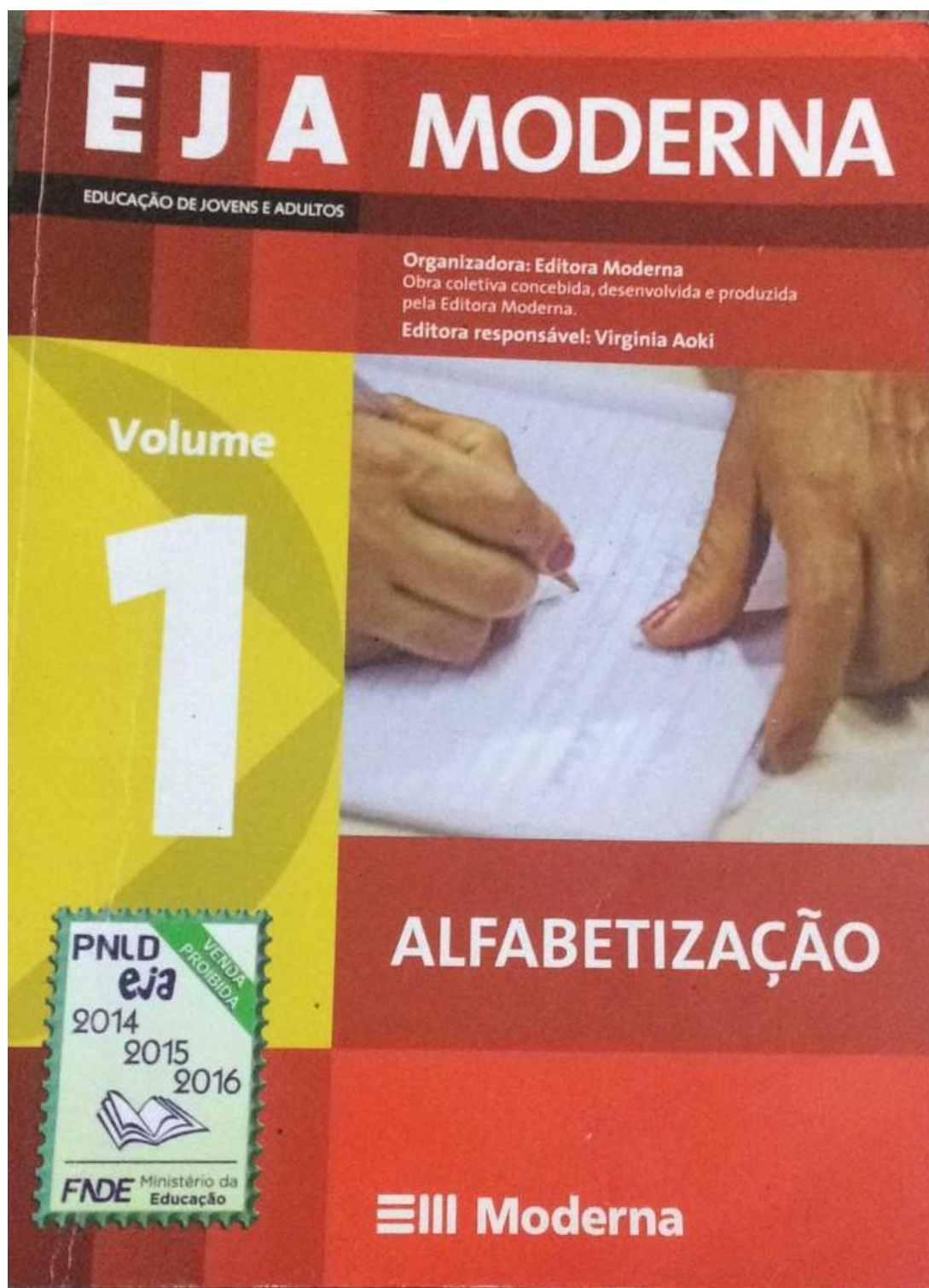
UF: PE

Município: RECIFE

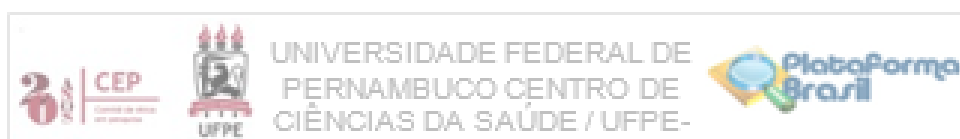
Telefone: (81)2128-8588

E-mail: cepca@ufpe.br

ANEXO C – LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA ESCOLA MUNICIPAL
FRANCISCO JULIÃO



ANEXO D – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



Continuação Parecer 2.293.388

Página 01 de

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos dizem respeito à possibilidade de os participantes sentirem constrangimento durante a entrevista, a realização da gravação e a observação das aulas.

Quanto aos benefícios, estes são indiretos, como se observa através da seguinte ação descrita na p. 15 do projeto: "retomar os resultados da pesquisa de forma refletida para a comunidade, como também para a equipe gestora do município, a fim de dar voz e valorizar o trabalho desenvolvido pelos envolvidos no EJA/Campo das escolas rurais". Outra ação indicada: "planejar ações junto às escolas e às/aos professoras/es voluntárias/os para a promoção do ensino de língua materna." (p.15).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem como foco a formação de professores no âmbito da EJA Campo. Atenta a isto, focalizará os procedimentos didático-pedagógicos adotados pelos docentes para o ensino de uma educação emancipatória, que favoreça a identidade camponesa. Para tanto, realizará entrevista com 3 docentes de três escolas da zona rural do município de Belo Jardim: Escola Municipal Manoel Teodoro, Escola Municipal do Campo João Bezerra Filho e Escola Maria Luiza Leopoldina. Além da entrevista, que tratará do ensino da leitura, serão utilizados como instrumentos de pesquisa: a observação das aulas dos professores e análise do material didático adotado. Serão utilizados gravador e registro visual (fotografia) para realização das entrevistas e observação das aulas. Estas, ainda, serão registradas por meio de anotações descritivas. A pesquisa é relevante, bem problematizada e justificada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

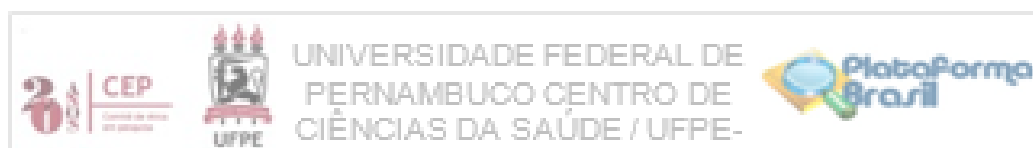
A pesquisadora acolheu as pendências apresentadas.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 7º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária
UF: PE
Município: RECIFE
Telefone: (81)2120-8588
E-mail: cepsa@ufpe.br



Continuação do Parecer 2.2003.269

Aprovado.

Página 12 de

Considerações Finais a critério do CEP:

As exigências foram atendidas e o protocolo está **APROVADO**, sendo liberado para o início da coleta de dados. Informamos que a **APPROVAÇÃO DEFINITIVA** do projeto só será dada após o envio do Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as Instruções do Link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/CCS/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (Item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (Item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). O CEP/CCS/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do(a) pesquisador(a) assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-690 UF: PE Município: RECIFE Telefone: (81)2120-4588 E-mail: cepsccs@ufpe.br				

ANEXO E – DESENHO-RETRATO

ANEXO F – TRABALHO DE CONCLUSÃO DO FUNDAMENTAL (TCF)
TCF- EJA CAMPO

AVENOR JOSÉ BATISTA

MARIA DO CARMO

GENIVALDO DOS SANTOS

MANOEL ADAUTO LEITE

SEVERINA DE OLIVEIRA

A LUTA POR NOSSA TERRA

Belo Jardim
2017

TCF- EJA-CAMPO

AVENOR JOSÉ BATISTA

MARIA DO CARMO

GENIVALDO DOS SANTOS

MANOEL ADAUTO LEITE

SEVERINA DE LIMA

A LUTA POR NOSSA TERRA

Trabalho apresentado como requisito para conclusão do ensino fundamental em língua Portuguesa, ministrada pela Prof. Lindaci Alves Calado.

Belo Jardim
2017

RESUMO

A Fazenda pertencia ao Senhor de nome José Eudócio, agricultor responsável pela terra. Mais tarde sendo notificado pelo INCRA para sua desapropriação por deixar a terra improdutiva há muitos anos, essa notificação dada no ano de 1997.

Em 2002 a terra já em posse judicial foi passada aos assentados dando então a eles o direito da terra. Chamada por eles “Fazenda Ouro 2”.

Palavra Chave: Terra

Sumário

1. INTRODUÇÃO	141
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	141
2.2. QUALIDADE DE VIDA	141
3. METODOLOGIA.....	142
4. RESULTADO E DISCUSSÃO.....	142
5. CONCLUSÃO	143
6. REFERÊNCIAS	143
7. ANEXOS.....	144

INTRODUÇÃO

Com a apropriação da terra em 2002 pelos assentados, foi dado início a preparação da terra, já que a mesma encontrava-se em péssimas condições tomada pelo mato e vegetação espreça.

As condições dos moradores da fazenda ouro 2, era bastante difícil, faziam cabanas feitas de lona e madeiras para morar com suas famílias. Com muita dificuldade conseguiram se organizar e seu primeiro coordenador foi o Sr. Natal, passando então a administração do local anos depois ao Sr. Francisco que responde até os dias de hoje pelo assentamento.

Mais tarde com a chegada de mais um membro, o Sr. Avenor, foi convidado juntamente com o Sr. Francisco a fazerem parte da presidência do assentamento, ambos começaram então o plantio de grãos, como milho, feijão, o cultivo da mandioca ao qual produzia a farinha para o próprio consumo. Tempo depois começaram produzir para terceiros, mais uma forma de ter uma renda para o próprio benefício da comunidade como um todo.

Essa maneira era muito mais prática e todo o lucro da venda dos produtos eram divididas em partes iguais entre eles. Em 2007 chegou ao assentamento o Sr. Genivaldo e sua família, ele sugeriu a divisão da terra em partes iguais para começar também com a criação de bovinos e caprinos, com a criação de vacas teriam também a cultura do queijo e da manteiga para seu próprio consumo.

Tiveram muita dificuldade nesse mesmo período, já que nesse ano a falta de chuvas na região já encontrava-se cada vez mais difícil, passaram os meses e a estiagem ainda permanecia forte e cruel para com o nordeste. A seca castigava todo produtor tornando as plantações mortas e a criação de animais difícil, devido a essa dificuldade muitos tiveram que vender suas criações porque não conseguiam manter esses animais, com a escassez de água a dificuldade aumentou já que não tinham água para o próprio consumo, logo a ajuda veio da prefeitura, lógico que não era suficiente para todos os membros do assentamento para terem um vida digna. Pediram então ajuda ao exército ao qual foi cedido auxílio para o abastecimento de água da comunidade.

Hoje em 2017 a situação é bem diferente daquelas já vista antes, com a chegada das chuvas na região todos ficaram animados e colocaram a mão na massa, prepararam a terra novamente para o plantio de feijão, milho, jerimum e a criação de gado leiteiro para a produção de queijo coalho.

Luta maior ainda se passa para conseguir o título definitivo de posse da terra, já que todos tem o contrato por tempo determinado, sendo renovado periodicamente, até que seja liberada definitivamente para os trabalhadores dessa terra tão querida e esperada por todos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Qualidade de vida

É o método usado para medir as condições de vida, relacionamentos sociais, como famílias e amigos. Não deixando de lado, a saúde, educação, transporte, moradia, trabalho e participação nas decisões que lhes dizem respeito e determinam como viver no mundo.

Esses direitos muitas vezes tiradas deles sem o menor respeito, sem direito algum a se manifestar em decisões que lhes cabem o próprio futuro. O direito ao crédito para se

investir na terra, em equipamento que poderiam facilitar a vida desses trabalhadores. Nessa nova vida, tendo a própria terra, cujo significado remete ao local de vida e de produção, os assentados podem plantar e cultivar alimentos e criar animais para seu próprio consumo.

Deve-se deixar claro que a melhoria na vida dos assentados é identificada não apenas pelo fato dessas pessoas terem conseguido adquirir determinados bens (eletrodomésticos e automóveis, por exemplo), mas, sobretudo, por questões relacionadas ao sentimento de pertencimento a um sistema produtivo, o qual, em muitos casos, lhes havia sido tirado. Expulsos da terra, nesse sentido, a melhoria na qualidade de vida dos assentados, significa também o fortalecimento da cidadania dos mesmos.

2 METODOLOGIA

Foi feita uma pesquisa de forma direta aos moradores do assentamento, na pessoa dos senhores : Francisco, Genivaldo, Avenor e demais membros da comunidade fazenda ouro 2.

Depois de feitas algumas perguntas aos moradores e dadas suas respostas, foi contada a história real de como nasceu o assentamento fazenda ouro 2. Detalhada a mínimos detalhes como foi o sofrimento deles para conseguirem a terra e suas moradias até os dias de hoje.

3 RESULTADO E DISCUSSÃO

O Movimento Sem Terra vem empreendendo significativas ações na luta pela terra. Logo em seu início, o Movimento percebeu que a luta pela terra, tanto no plano imediato, como articulada a um projeto histórico socialista, demandava outras lutas. Dentre as diversas lutas empreendidas pelo MST, destacamos a questão da educação, buscando compreender sua origem e seus desdobramentos no interior do Movimento.

Podemos dizer que a preocupação de origem que desencadeou a reflexão sobre as questões educativas no MST refere-se às seguintes indagações: O que fazer com as crianças que se encontravam nas primeiras ocupações? Como auxiliar as crianças para que entendessem o que estavam vivendo?

O eixo da proposta de educação no MST centra-se no processo de formação humana em suas diversas dimensões, ou seja, num processo de humanização em confronto com a lógica desumanizante gerada pelas relações sociais capitalistas.

A relação entre escola e a vida A marca de origem da escola carrega consigo um diferencial de classe. Ela nasceu voltada para uma minoria, para aqueles que não trabalhavam e viviam do trabalho alheio, possuindo assim, tempo disponível para desfrutar do privilégio de estudar.

VARIAVEIS	CATEGORIA	RESULTADOS
Aspectos ambientais	Atividades na preparação da terra e bem estar.	Falta de apoio na preparação da terra e a dificuldade na qualidade de vida no local de trabalho.

Aspectos físicos	Precauções, saúde.	Falta de um acompanhamento médico para todos.
------------------	--------------------	---

4 CONCLUSÃO

Com base na pesquisa realizada, todos do movimento tem uma maior preocupação não só com a terra, mas com todos que ali vivem e participam de maneira direta ou indiretamente da comunidade, promovendo a paz e a alegria.

Sem esquecer de suas raízes e de onde vieram, procurando sempre a todo momento mostrar sua luta e batalha pela terra a qual lutam por sua posse há tantos anos. E tudo se resume a letra da canção do compositor e cantor “Zé Ramalho” “Admirável Gado Novo”.

Vocês que fazem parte dessa massa

Que passa nos projetos do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber
E ter que demonstrar sua coragem
À margem do que possa parecer
E ver que toda essa engrenagem
Já sente a ferrugem lhe comer
Êh, ôô, vida de gado
Povo marcado
Êh, povo feliz!

Lá fora faz um tempo confortável
A vigilância cuida do normal
Os automóveis ouvem a notícia
Os homens a publicam no jornal
E correm através da madrugada
A única velhice que chegou
Demoram-se na beira da estrada
E passam a contar o que sobrou!
Êh, ôô, vida de gado
Povo marcado
Êh, povo feliz!

O povo foge da ignorância
Apesar de viver tão perto dela
E sonham com melhores tempos idos
Contemplam esta vida numa cela
Esperam nova possibilidade
De verem esse mundo se acabar
A arca de Noé, o dirigível,
Não voam, nem se pode flutuar
Êh, ôô, vida de gado
Povo marcado
Êh, povo feliz!

REFERÊNCIAS

AVENOR, J. B.; GENIVALDO, dos S. Membros da comunidade. Belo Jardim, PE, 2017.

ANEXOS



