



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS (PPGCEL)

ITANA SOUSA DA SILVA

**FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO INTERATIVO**

VITÓRIA DA CONQUISTA

2021

ITANA SOUSA DA SILVA

**FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO INTERATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como pré-requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Lucas Santos Campos

VITÓRIA DA CONQUISTA

2021

Silva, Itana Sousa da

Formação de Leitores na Educação de Jovens e Adultos: Desafios e Possibilidades no Processo Interativo / Itana Sousa da Silva – UESB, 2021. 72p. il:

Orientador: Prof. Dr. Lucas Santos Campos

Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referências. F. 67 - 69

1. Formação de Leitores. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Letramento. Campos, Lucas Santos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. III. Título



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS



Governo do
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

ATA DE DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DA UESB.

Aos vinte e seis dias do mês de julho do ano de 2021, reuniu-se, por meio digital/virtual, em caráter excepcional, devido à pandemia do COVID-19, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, os membros da Banca Examinadora constituída pelo Prof. Dr. Luciano Rodrigues Lima (PPGCEL/UESB), Prof. Dr. Fernando José Reis de Oliveira (CPGGC/UESC) e pelo Prof. Dr. Lucas Santos Campos (PPGCEL/UESB) orientador, para julgar a dissertação “Formação de leitores na educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades no processo interativo”, de autoria de Itana Sousa da Silva. Após apresentação pela candidata e arguição pela banca, deliberou-se pela APROVAÇÃO, condicionando-se o efeito legal desta ata, para o fim específico de emissão de diploma de mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, linha de pesquisa: Linguagens e Educação à entrega de versão definitiva da dissertação até 30 dias decorridos da data de defesa, conforme preconiza artigo 64, capítulo XXIV – das dissertações, da Resolução Consep Nº 46/2016 – que aprova o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Nada mais havendo a ser tratado, a comissão examinadora encerrou a sessão pública de defesa, da qual lavrei a presente ata que, após a sua leitura, será assinada por mim, pelos demais membros da banca e pela candidata ao título de mestre.

Vitória da Conquista, 26 de julho de 2021

Orientador – Prof. Dr. Lucas Santos Campos

1º Examinador – Prof. Dr. Luciano Rodrigues Lima

2º Examinador – Prof. Dr. Fernando José Reis de Oliveira

Mestranda – Itana Sousa da Silva

Campus de Vitória da Conquista

(77) 3424-8695 | ppgcel@gmail.com

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP: 45.700-000
PABX: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequezinho
CEP: 45.200 - 000
PABX: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45031 - 300
PABX: (77) 3424 - 8600



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS



Governo do
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

ATA DA SESSÃO DE QUALIFICAÇÃO DA MESTRANDA DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA,
EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DA UESB.

Aos vinte e seis dias do mês de outubro de 2020, foi realizado, por meio digital/virtual, através do link “<https://meet.google.com/ixo-iijc-ust?pli=1&authuser=0>” em caráter excepcional, devido à pandemia do COVID19, o exame de qualificação da mestranda Itana Sousa da Silva: “Formação de leitores na educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades no processo interativo” A Banca Examinadora, constituída pelo orientador: Prof. Dr. Lucas Santos Campos (PPGCEL/UESB) e pelos professores: Dr. Luciano Rodrigues Lima (PPGCEL/UESB) e Dr. Fernando José Reis de Oliveira (CPGGC/UESC) após emitir suas considerações e ouvir as explicações da candidata, a considerou aprovada para dar continuidade à escrita da dissertação. Não havendo mais nada a ser tratado, eu, Prof. Dr. Lucas Santos Campos, orientador da pesquisa, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada e pelos demais membros da banca de qualificação.

Vitória da Conquista/BA, 26 de outubro de 2020.

Prof. Dr. Lucas Santos Campos
Orientador

Prof. Dr. Luciano Rodrigues Lima
Examinador interno

Prof. Dr. Fernando José Reis de Oliveira
Examinador externo

Itana Sousa da Silva
Mestranda

Campus de Vitória da Conquista

(77) 3424-8695 | ppgcel@gmail.com

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45.700-000
PABX: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequeizinho
CEP 45.200 - 000
PABX: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45031 - 300
PABX: (77) 3424 - 8600

Dedico este trabalho a minha família, meu alicerce, pelo apoio incondicional nas minhas escolhas.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o sentimento que define este momento. Quão grata sou/estou a todos/as que direta ou indiretamente partilham comigo hoje essa conquista. Não poderia deixar de agradecer a cada familiar, amigo, colegas de trabalho, professores e companheiros de jornada que me apoiaram, vibraram e vibram junto comigo a cada obstáculo superado.

À Deus toda honra e toda glória, pois sem Ele nada seria possível.

Agradeço a minha mãe pelas orações, pela torcida e incentivo, por todo ensinamento para que eu me tornasse quem sou.

Ao meu companheiro de vida, Jilvak, e a minha filha amada, Laysla, pela compreensão, apoio e incentivo.

A minha amiga, companheira na peregrinação pela aprovação no mestrado, Elizete (Lôrinha), pela companhia, força, palavras de incentivo, pelas aventuras e muitas risadas nas nossas viagens.

A minha querida e sempre mestra, Profa. Zilda Freitas, pelas palavras de carinho e incentivo, por acreditar no meu potencial.

A minha amada Tia Aide pela preocupação e por me acolher tão bem em sua casa durante os períodos de aula presencial.

Ao meu querido e paciente orientador, Professor Lucas Campos, sempre tão calmo, solícito e cuidadoso. Acreditou em mim desde a entrevista e aqui estamos nós, findando mais uma etapa.

As queridas professoras Ester Souza, Giêdra Cruz e Fernanda Modl pelo incentivo, cuidado e palavras acolhedoras e carinhosas neste percurso.

Agradecimentos também às minhas amigas Rosivany e Alda pela torcida e pelo incentivo de sempre.

Por fim e não menos importantes, aos meus colegas de turma Ana Maria, Aline, Ana Paula, Helen, Juscileia, Lara, Rainan, Rita, Taires pelo companheirismo, pelas risadas e momentos de descontração; e, em especial, a Elielma, minha amiga, alma “quase” gêmea, minha parceira, pelo apoio, pelas palavras de incentivo, pela companhia e aventuras nas viagens até Vitória da Conquista.

RESUMO

Esta dissertação intitulada “Formação de leitores na educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades no processo interativo”, se propõe a investigar como os professores promovem a formação de leitores, partindo das atividades desenvolvidas por esses profissionais em sala de aula. Tem como objetivo geral, interpretar o processo interativo na formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos de um Colégio Estadual, em Jaguaquara. Parte de uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, nos moldes da pesquisa de campo, verificando a presença/ausência de atividades que instiguem no educando o gosto pela leitura, descrevendo o trabalho realizado pelos professores no processo de formação de leitores e a eficácia de tais práticas, sob a ótica dos professores entrevistados, estabelecendo um paralelo entre o que referencia o Projeto Político Pedagógico da instituição e o que é desenvolvido pelos profissionais em sala. Sabendo-se que a leitura precisa ser contextualizada e diferenciada para que os alunos possam fazer uma conexão com sua vivência diária e que assim agucem sua curiosidade a temática é relacionada aos letramentos. O referencial teórico conta com Arroyo (2005), Leis, Pareceres e Resoluções educacionais brasileiras para realização de um breve resumo histórico da Educação de Jovens e Adultos, desde o período colonial; busca as concepções de Arroyo (2005), Freire (1987, 2001), Kleiman (1999, 2005 e 2013), PCN (1998), Perini (1988), Santos (1994), SEC (2009), Silva (1999, 2002) e Soares (2003) sobre leitura como prática social imprescindível no processo socioeducativo e a diversidade de gêneros textuais que devem permear o processo ensino aprendizagem, ressignificando a formação de leitores, os quais devem ter uma postura crítica, reflexiva e atuante perante a sociedade e, apoia-se em Brasil (2006), Kleiman (1998, 2005), PCN (1998), Rojo (2009, 2012), SEC (2009), Silva (1999) e Soares (1998), para tratar dos eventos e práticas de letramento nos quais os jovens e adultos da modalidade pesquisada estão expostos cotidianamente e como transmutá-los em sala de aula. Ao final da análise, percebe-se que os professores trabalham com uma diversidade de gêneros e tipologias textuais, entretanto, isso por si só, não garante a efetiva formação de leitores, é essencial um planejamento em que os professores construam uma metodologia de intervenção ressignificando o processo de aprender a ler, valorizando as interações dos sujeitos/alunos com o mundo letrado e os usos sociais da leitura.

Palavras-chave: Formação de leitores. Educação de jovens e adultos. Letramento.

ABSTRACT

This dissertation entitled “Reader training in youth and adult education: challenges and possibilities in the interactive process”, proposes to investigate how teachers promote the training of readers, starting from the activities developed by these professionals in the classroom. Its general objective is to interpret the interactive process in the formation of readers in Youth and Adult Education at a State College in Jaguaquara. It departs from a qualitative approach of ethnographic nature, along the lines of field research, verifying the presence/absence of activities that instigate in educating a taste for reading, describing the work performed by teachers in the process of training readers and the effectiveness of such practices, from the perspective of the interviewed teachers, establishing a parallel between what references the Institution's Political Pedagogical Project and what is developed by the professionals in the classroom. Knowing that reading needs to be contextualized and differentiated so that students can make a connection with their daily experience and thus sharpen their curiosity, the theme is related to literacy. The theoretical framework counts on Arroyo (2005), Brazilian Educational Laws, Opinions and Resolutions to carry out a brief historical summary of Youth and Adult Education, since the colonial period; searches the conceptions of Arroyo (2005), Freire (1987, 2001), Kleiman (1999, 2005 and 2013), PCN (1998), Perini (1988), Santos (1994), SEC (2009), Silva (1999, 2002) and Soares (2003) on reading as an essential social practice in the socio-educational process and the diversity of textual genres that must permeate the teaching-learning process, giving new meaning to the formation of readers, who must have a critical, reflective and active posture towards society and, it relies on Brazil (2006), Kleiman (1998, 2005), PCN (1998), Rojo (2009, 2012), SEC (2009), Silva (1999) and Soares (1998), to deal with events and literacy practices in which young people and adults in the studied modality are exposed daily and how to transmute them in the classroom. At the end of the analysis, it is clear that teachers work with a diversity of textual genres and typologies, however, this in itself does not guarantee the effective training of readers, it is essential to plan in which teachers build an intervention methodology, giving new meaning to the process of learning to read, valuing the interactions of subjects/students with the literate world and the social uses of reading.

Keywords: Reader formation. Education for young people and adults. Literacy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CCA	Curso de Continuação e Aperfeiçoamento
CEB	Conselho de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFITEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PELL-BA	Programa Estadual do Livro e Leitura
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLL	Programa Nacional do Livro e Leitura
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SEC	Secretaria Estadual de Educação
TOPA	Programa Todos Pela Alfabetização
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1 Resumo histórico da EJA	17
2.2 Sobre leitura, gêneros textuais e formação de leitores	21
2.3 Sobre o Letramento: eventos e práticas letradas	27
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	33
3.1 Procedimentos Metodológicos	35
4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	38
4.1 Análise das respostas da entrevista.....	38
4.2 Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP)	58
4.3 Formação de leitores.....	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	67
ANEXO	70

INTRODUÇÃO

Um dos principais desafios das escolas públicas do Brasil na atualidade é possibilitar aos sujeitos que as frequentam, principalmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), meios para que adquiram competências necessárias para a realização de uma leitura fluente, para que se tornem leitores experientes e maduros, ou seja, leitores que consigam entender o significado do que leem, e possam realizar análise crítica das leituras que realizam. Nesse sentido, muitos projetos federais têm surgido no intuito de incentivar a formação de leitores.

Entre essas ações, podemos enfatizar: programas como o Pró-leitura, o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), Fome do Livro e Viva-leitura, Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), assim como os programas mais específicos como o Projeto Literatura em Minha Casa, Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além dos projetos estaduais como Programa Estadual de Alfabetização na Idade Certa, o Plano Estadual do Livro e Leitura (PELL-BA), o Programa Todos pela Alfabetização (TOPA), o programa Caminhos da Leitura, entre outros.

No entanto, essas políticas públicas de leitura têm acontecido de forma isolada e fragmentada, uma vez que, não incentivam a formação continuada de professores/as para atuarem nesses programas e quando se realizam ações para despertar o prazer pela leitura a escola o faz aleatoriamente não deixando explícita a definição sobre que tipo de leitor quer formar. Falta também reflexão sobre aspectos referentes aos eventos e práticas de letramento que estão ocorrendo nas salas de aula, não enfatiza a importância de os professores conhecerem as teorias sobre processamento de leitura, conhecimento esse necessário para sua atuação em sala de aula, mas que em sua maioria, não tiveram na sua formação inicial.

Vários são os conceitos atribuídos à leitura, porém todos deixam claro que esta é, antes de tudo, o mecanismo pelo qual o leitor se reconhece enquanto cidadão. A leitura é um ato inteligente, reflexivo, característico do ser humano, pois constitui-se da compreensão do mundo, e da realidade que nos cerca. É o exercício de percepção da realidade, por meio dos símbolos, dos sinais e manifestações, da informação, do conteúdo e da mensagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc.” (BRASIL, 1998, p. 69).

Com ela as pessoas são capazes de transformar a realidade pela consciência humana, pois o leitor passa a questionar o mundo e a si mesmo. Na leitura encontramos muitas das

respostas que buscamos com o enriquecimento cultural, bem como, para práticas no contexto social. Mas, é necessário que o leitor, além de compreender, também possa interpretar as mensagens contidas nos textos, para que possa utilizá-las para transformar-se a si e ao outro. Por outro lado, a leitura também nutre e estimula o imaginário dando-nos assim, uma sensação de prazer e conforto.

No entanto, ler não é privilégio de todos na sociedade brasileira, uma vez que a maioria das pessoas não consegue atribuir sentido ao que leem, preocupando-se apenas com a decifração dos signos, e principalmente, com a boa pronúncia das palavras, visto que, na escola, o ensino de leitura ainda acontece de forma padronizada seguindo passos repetitivos de ler o texto, de preferência em voz alta, responder questionários, estudar gramática e redação, dificultando sua aprendizagem, mantendo os alunos condicionados à realização mecânica da leitura, não se atentando aos aspectos linguísticos, estruturais ou ideológicos dos textos.

Legitimadas, as instituições de ensino, tem a função de alfabetizar os membros da sociedade, dando-lhes a oportunidade para adquirir o domínio da língua, do código escrito e das habilidades instrumentais básicas, as quais devem permitir ao aluno compreender e participar das mais variadas manifestações da cultura e olhar a leitura e a escrita de forma reflexiva e crítica, atuando seletivamente frente aos meios de comunicação social. Um dos principais objetivos da escola para Rojo (2009, p. 107) é: “possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

Todavia, deve-se levar em consideração que para desenvolver no educando a capacidade de leitura e interpretação, a escola tem papel primordial e deve adotar posturas que possibilitem a utilização de textos que sejam diferentes das atividades de extração de informações óbvias que não conduzam o aluno à reflexão. É necessário termos em mente que o texto existe para ser lido e criar uma expectativa prazerosa no leitor, conduzindo-o à transformação de suas convicções e certezas. Na Educação de Jovens e Adultos, de acordo com Fouani e Coito (2013),

Por ser uma questão relevante, principalmente na vida escolar, a leitura para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como um problema de grande repercussão, pois apesar de esses alunos serem alfabetizados, não significa que eles tenham contato constante e experiência efetiva com os diversos gêneros textuais (FOUANI; COITO, 2013, p. 3).

Conforme descrito na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia (2009, p. 15) a metodologia orientadora da prática pedagógica para esta

modalidade deverá ser “adequada às condições de vida dos jovens e adultos e relacionada ao mundo do trabalho, devendo, portanto, possibilitar a problematização da realidade existencial e favorecer o aprender a conhecer e o fazer fazendo”.

Nesse sentido, é necessário instrumentalizar os estudantes para que esses venham a ter condição de fazer leituras contextualizadas e diferenciadas, possam fazer uma conexão do que leem com sua vivência diária; e possam fazer leituras que agucem sua curiosidade e criatividade.

Ao atingir esse patamar, a escola estará formando leitores autônomos e competentes, ou seja, leitores que não apenas entendem o que leem, mas que interagem com o texto lido e conseguem fazer relações com outros textos; leitores que possam exprimir sua opinião sobre o que leu, que possam trocar ideias com outros leitores, ouvindo e pensando pontos de vista distintos. E, o mais importante, leitores que possam atuar significativamente na sociedade, de forma crítica.

Instigada pela experiência que tive enquanto professora de jovens e adultos em instituições públicas municipal e estadual, bem como, pelas observações e acompanhamentos pedagógicos feitos quando atuei como vice-diretora no Colégio Estadual, orientando as atividades a serem desenvolvidas pelos professores, pois na ocasião existia a falta de coordenador pedagógico. Nesse contexto, surgiu o interesse em investigar o processo de formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos no referido ambiente escolar. Percebemos, neste momento, a relevância da leitura para os alunos da EJA¹, principalmente na vida escolar, pois apesar de esses alunos serem alfabetizados não significa que eles tenham contato constante e experiência efetiva com os diversos gêneros textuais, como também a dificuldade de alguns professores em formar leitores em suas respectivas disciplinas, uma vez que, em todos os componentes curriculares, a formação de leitores críticos é imprescindível.

Como o público alvo deste estudo são os alunos da Educação de Jovens e Adultos, se faz necessário saber que, com a Lei de Diretrizes e Base (LDB), Lei nº 9394/1996, a nomenclatura Ensino Supletivo passa para Educação de Jovens e Adultos. Com o Parecer CEB/CNE nº 11/2000 que baseou a Resolução do CNE de Diretrizes Curriculares para a EJA, são enfatizadas as mudanças da nomenclatura de ensino supletivo para EJA, o direito público subjetivo dos cidadãos à educação, as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora, assim como distingue a EJA da aceleração de estudos, concebe a necessidade de contextualização do currículo e dos procedimentos pedagógicos e aconselha a formação

¹ Educação de Jovens e Adultos

específica dos educadores (PAIVA, 1983). Essa modalidade de ensino requer que jovens e adultos sejam, antes de tudo, compreendidos como sujeitos e agentes sociais protagonistas na construção de práticas e conhecimentos significativos, sujeitos com características próprias que precisam ser respeitadas e entendidas como recursos pedagógicos nas práticas de leitura e escrita exercidas no contexto escolar.

Entendemos, desta forma, a leitura como ponto de partida para outros entendimentos, pois sem ela não há interpretação, e sem interpretação não existe êxito escolar. E partimos do pressuposto de que um indivíduo que lê consegue desenvolver de forma mais ágil seu intelecto, pode ser mais criativo, crítico, desenvolve seu lado social e político, mantém-se atualizado, ajuda na definição de ideias, enriquece o vocabulário, imaginação e a forma de expressar-se, ou seja, a leitura preenche lacunas do nosso conhecimento.

De acordo com Soares (2019 online) é responsabilidade de todos os professores, independente da área ou disciplina que leciona, o ensino de leitura:

[...] no que se refere ao desenvolvimento da leitura, ao ler com compreensão, sabendo interpretar, inferir, relacionar ideias em textos de diferentes gêneros, entre outras habilidades leitoras, a atribuição, se é específica do professor de português, é também de todos os outros professores, porque todos eles trabalham intensamente com textos, e textos de gêneros específicos de seu campo de conhecimento, portanto, textos cuja leitura, compreensão e interpretação só eles têm plenas condições de orientar. Quanto a questões ortográficas, de concordância, de regência, supõe-se que, como professores de todas as áreas têm, ou devem ter, o domínio da variedade formal da língua escrita, é também a eles que cabe orientar os alunos para o domínio dessa variedade. (SOARES, 2019 s.p.)

Para traçarmos os caminhos a serem percorridos durante a pesquisa, suscitamos alguns questionamentos que se configuram como a problematização do trabalho, voltado para a questão da leitura desse público específico e para os desafios e possibilidades do processo interativo na formação de leitores. É com base nessas perguntas que construímos as referências teórico-metodológicas para a abordagem do objeto. Então, como os professores da Educação de Jovens e Adultos de um Colégio Estadual no município de Jaguaquara tem promovido a formação de leitores na EJA? Quais estratégias/ações os professores promovem em sala para potencializar a formação de leitores? Quais os desafios e possibilidades deste processo interativo? Quais as dificuldades na interpretação da leitura que este aluno tem? Por que muitos alunos de EJA leem, mas não compreendem?

A partir destes questionamentos interpretaremos o processo interativo na formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos do colégio anteriormente referido, verificando a presença/ausência de atividades que instiguem no educando o gosto pela leitura, descreveremos o trabalho realizado pelos professores no processo de formação de leitores e a

eficácia de tais práticas.

Delineamos uma proposta teórico-metodológica para buscar articular elementos teóricos e etnográficos. Sendo os primeiros reunidos durante a fase de revisão bibliográfica por meio de livros, artigos e revistas, em que teorizamos um pouco sobre a leitura, os gêneros textuais, a formação de leitores, o letramento e os eventos e práticas de letramento, bem como, brevemente, historicizamos a Educação de Jovens e Adultos. Logo, dividimos o primeiro capítulo, intitulado Referencial Teórico, em três seções: Resumo histórico da EJA; Sobre Leitura, Gêneros Textuais e Formação de Leitores; sobre o Letramento: eventos e práticas letradas. No segundo capítulo, Trajetória Metodológica, discutiremos todo o percurso metodológico traçado para responder aos questionamentos propostos para esta pesquisa, descrevemos o método, explicitamos o objeto de estudo, a natureza da pesquisa, os instrumentos e técnicas para a coleta dos dados. No terceiro capítulo, Análise dos Dados da Pesquisa, estão contidos os elementos etnográficos, os quais possibilitaram investigar práticas reais de ensino da leitura em três turmas de Educação de Jovens e Adultos, em que, quatro professores das disciplinas das áreas de Linguagens e Humanas responderam a entrevista semiestruturada na busca de verificar a aplicação e desenvolvimento de atividades que instiguem no educando o gosto pela leitura, de descrever o trabalho realizado pelos professores nesse processo de formação de leitores, e de investigar se os mesmos consideram eficazes tais práticas. Além disso, analisamos o Projeto Político Pedagógico do colégio estabelecendo um paralelo entre o que referencia o documento e o que é desenvolvido pelos profissionais em sala, considerando que o PPP é documento norteador para as práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem de cada escola. Por fim, e de posse dos dados, apresentamos as Considerações finais, buscando traçar caminhos que nos levem aos objetivos do estudo.

Essa proposta permite que tenhamos uma visão mais abrangente e contextualizada das práticas de sala de aula, focando nos aspectos das interações e nas práticas de letramentos aí construídas para a formação de leitores críticos, percebendo e compreendendo este espaço como sociocultural complexo e multifacetado.

Ressaltamos que estudos como esses devem ser realizados constantemente para que se possa avaliar o trabalho docente e atuar de maneira eficaz, com propostas que venham a melhorar o processo de formação de leitores, mudando, com isso, a postura dos leitores que se tornarão cidadãos muito mais atuantes na sociedade já que a leitura abre combate à ignorância e à alienação.

Em suma, podemos dizer que, a partir deste trabalho, é possível desenvolver uma

pedagogia crítica que se preocupe também com a leitura e que capacite os indivíduos para um alfabetismo crítico fazendo com que estes encontrem naquilo que leem, veem e ouvem, uma relação com a sua realidade, seus problemas e anseios, ajudando-o a fazer parte de um contexto social que valorize sua história de vida e o ajude a confiar na educação como instrumento da participação político-social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo abordamos o referencial teórico que serviu de base para o desenvolvimento da proposta sugerida. Para entendimento da Educação de Jovens e Adultos como campo de pesquisa, nos apoiamos em Arroyo (2005), nas Leis, Pareceres e Resoluções educacionais brasileiras, desde o período imperial até os dias atuais.

Pautado em Arroyo (2005), Freire (1987, 2001), Kleiman (1999, 2005 e 2013), PCN (1998), Perini (1988), Santos (1994), SEC (2009), Silva (1999, 2002) e Soares (2003) apresentamos os conceitos de leitura e gêneros textuais, refletindo sobre sua importância para a formação de leitores, buscando compreender que o ensino de leitura, em todas as disciplinas, deve ter como finalidade o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania, além da importância da utilização de diversos gêneros textuais como forma de desenvolvimento da leitura e formação da cidadania, do indivíduo/leitor crítico e reflexivo, principalmente na modalidade EJA, onde a escola tem a necessidade e a obrigação de valorizar o saber sensível, que se refere ao saber do corpo, sua relação com o mundo, a percepção das coisas e do outro e o saber cotidiano; e o saber reflexivo, um saber fruto da experiência de vida, envolvido em valores e princípios éticos, morais formados fora da escola, estimulando o aluno a desenvolver uma prática reflexiva que o leve à elaboração do saber formal.

Para tratarmos dos eventos e práticas de letramento nos apoiaremos em Brasil (2006), Kleiman (1998, 2005), PCN (1998), Rojo (2009, 2012), SEC (2009), Silva (1999) e Soares (1998) considerando que essas práticas se dão na interação professor-aluno em sala de aula e que os eventos devem estar associados a vida social e política a qual o aluno está inserido, considerando o saber sensível e o saber reflexivo citados anteriormente.

2.1 Resumo histórico da EJA

O marco inicial das políticas para a educação de jovens e adultos emergiu desde a colonização portuguesa, no século XVI, com a Companhia de Jesus que visava, por meio da alfabetização, catequizar o índio adulto, à cristianização e à aculturação. Vencido o ciclo econômico colonialista, a educação de adultos é abandonada, pois era desnecessária ao português pobre ou ao escravo negro.

No século XIX, mais precisamente, no período de 1860 a 1876, surgem 117 escolas noturnas, acompanhando o desenvolvimento da Escola Elementar com base nas ideias de

progresso, crescimento econômico e mudanças na sociedade. No entanto, o movimento foi considerado irregular e não obteve expansão.

Após Proclamação da República, em 1889, acontece a reforma do Ensino Elementar, agora com princípios republicanos e a Educação de Adultos passa a ser tratada enquanto parte da Educação Popular, sem interesses sociais por parte das oligarquias.

Entre o final do século XIX e início do século XX, surge a educação anarquista de princípios revolucionários com bases libertárias, contra a opressão e a coerção. Esforços no sentido de uma Educação Popular que propunha, via alfabetização, atividades culturais, palestras etc., despertar para a autogestão e a autoeducação como mecanismos de se opor às diferentes formas de opressão. Entretanto, discórdias internas ao movimento, tendências marxistas e comunistas dentro do próprio movimento operário e a repressão externa inviabilizaram a expansão da tendência no Brasil.

Na década de 20 (séc XX), fase bastante confusa, com a coexistência de princípios tecnicistas, modernistas e socialistas, surgem os Cursos Populares Noturnos, que davam em 2 anos, o título de Ensino Técnico Elementar a adultos analfabetos. Eles estudavam cultura geral e formação em higiene, por meio de projeções, palestras e demonstrações práticas. Esse processo é interrompido na Revolução de 30.

No início do governo Vargas em 1931, é assinado um convênio estatístico que inclui a categoria Ensino Supletivo com intencionalidade política liberal e doutrinária da Escola Nova. Nesse contexto, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, liderado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles, é assinado por 27 educadores, em favor de um Plano Nacional de Educação.

O Decreto nº 3.763 de 1º de fevereiro 1932 determinou a criação dos Cursos de Continuação e Aperfeiçoamento/CCA para estabelecimentos de Ensino Profissional e o Decreto 4.299 promoveu a Reforma do Ensino Elementar de Adultos e organizou os CCA, que foi entregue ao progressista antiliberal Paschoal Leme, que acabou preso por difundir ideias marxistas aos operários. Não houve implantação deste decreto por falta de recursos e mais uma vez a educação para jovens e adultos foi colocada em segundo plano.

Em novembro de 1935, com o Levante Comunista, os cursos são todos interrompidos e Anísio Teixeira e seus colaboradores são afastados da Educação até o final do Estado Novo (1945), o que significou a breve existência da EJA com características próprias no Brasil. Salientando que, de 1932 a 1935 o Ensino Supletivo chegou a ter 120.826 matrículas com 1.666 escolas.

A partir de 1943 reiniciam-se as mobilizações em prol da educação de adultos. As esquerdas organizam os Comitês Democráticos, surgiram as Universidades Populares/UP e os Centros de Cultura Popular. Em 1947 os Comitês e algumas universidades foram extintos.

Em 1948, Clemente Mariani envia um Projeto de Lei para a primeira LDB (só aprovada em 1961). Nesta época, surgem dois grandes processos: o Movimento em Defesa da Escola Pública e o Movimento por uma Educação Popular, este último é predominantemente no setor da Educação Informal e na Educação de Adultos.

A Lei 5.379/67 – Cria uma Fundação denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos.

Na Lei 5.692/71, o Ensino Supletivo ganhou capítulo próprio com cinco artigos. Um deles dizia que este ensino se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não tinham seguido ou concluído na idade própria” (Lei 5.692, artigo 22, a). Com uma visão bastante sistêmica de suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação, o Ensino Supletivo era concebido para os 1º e 2º Graus.

Bastante desacreditado, o MOBRAL foi extinto no governo José Sarney, no processo de redemocratização do País. Surge então a Fundação Educar, com a função de apoiar financeira e tecnicamente iniciativas de governos, entidades civis e empresas, comprometidas com a Educação de Adultos, trazendo à tona uma “Pedagogia Libertadora”.

Em meados dos anos 80 com Jean Piaget e Emília Ferreiro e as ideias de Construtivismo e da Psicolinguística, a Educação de Adultos entra numa fase de tratamento científico pedagógico, por parte dos profissionais da Educação, o que repercute sobre a produção de recursos de ensino, construção de Planos Curriculares, política de formação de educadores.

A partir da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – CONFINTEA, realizada em Hamburgo, na Alemanha, de 14 a 18 de julho de 1997, resultaram a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos (Concepção político educacional da UNESCO), define-se sobre a importância da EJA, tanto para países desenvolvidos, quanto para os em desenvolvimento, enquanto mecanismos de sobrevivência nas sociedades da informação e do conhecimento.

A Constituição Nacional de 1988 estabelece a obrigatoriedade de ofertas educacionais a jovens e adultos excluídos de sua escolarização, tanto pelos problemas sócio-econômico-culturais quanto pela exclusão gerada pela cultura escolar brasileira e fica estabelecido um

prazo de 10 anos para que toda a sociedade civil erradique o analfabetismo, o que não aconteceu.

A Lei 9394/96 define que a Educação de Jovens e Adultos, referindo-se aos que foram excluídos de oportunidades educacionais apropriadas, deve ser garantida a todos gratuitamente, distinguindo-a da Educação Profissional, destinada ao aprimoramento e a qualificação dos que estão vinculados à vida produtiva.

O principal documento que orienta as ações sobre a EJA é o Parecer CNE/CEB 11/2000 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, o qual apresenta as DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Este parecer ainda indica que a modalidade EJA Ensino Médio deverá seguir os princípios expressos na LDB 9.394/96 e nas Diretrizes do Ensino Médio. Ou seja, as DCNEM se estendem à Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

Foram as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2000 que definiram os objetivos da EJA: restaurar o direito à educação, negado aos jovens e adultos; oferecer a eles igualdade de oportunidades para a entrada e permanência no mercado de trabalho e qualificação para uma educação permanente.

Grande parte dos alunos jovens e adultos que buscam a escola, esperam dela um espaço que atenda às suas necessidades como pessoas e não apenas como alunos que ignoram o conhecimento escolar. Por outro lado, todos eles acreditam que a escola possa imprimir-lhes uma marca importante e por isso apostam nela. (BRASIL, 2006, p. 9).

No entanto, de acordo com a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 do CNE/CEB, as formas de oferta e organização do Ensino Médio regular são diferentes da EJA no Ensino Médio.

No Ensino Médio regular a duração mínima é de três anos com carga horária mínima de 2.400 horas, dividido em três anos, com 13 disciplinas cada ano, das áreas de linguagens, humanas, exatas e ciências biológicas. Já para a EJA no Ensino Médio a carga horária é reduzida para no mínimo 1.200 horas devendo considerar metodologia diferenciada aos estudantes trabalhadores, com uma divisão por área de conhecimento em dois anos: no primeiro (Eixo VI) sete disciplinas das áreas de Linguagens, Humanas e Diversificada; no segundo ano (Eixo VII) cinco disciplinas das áreas de Exatas e Diversificada (como disposto na matriz curricular em anexo). Sendo assim, um dos desafios da EJA Ensino Médio é proporcionar aos alunos uma educação de qualidade considerando o tempo reduzido.

A partir desse histórico, percebe-se que a EJA tem e sempre teve em seu contexto indivíduos pertencentes a classes dos excluídos, fazendo-se necessário uma “educação

libertadora”², que humanize os sujeitos, não se pautando somente na leitura para decodificação, pois esses educandos trazem uma bagagem de conhecimentos de outras instâncias sociais, que são muito significativas e devem ser consideradas na elaboração do currículo escolar, o qual precisa ter uma metodologia diferenciada porque apresenta características distintas do ensino regular. Segundo Arroyo (2005, p. 5), “A EJA tem como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens das cidades”.

Esses sujeitos são frutos de uma realidade que não deu conta de reparar, a gama de indivíduos que não acompanharam o processo de escolarização e conseqüentemente da leitura, por isso, torna-se pertinente uma abordagem em que a leitura seja direcionada para essa classe e contemple nas suas reflexões a valorização das experiências de vida, seus saberes conquistados ao longo dos tempos, enfim, uma leitura que consiga acompanhar todas as dimensões histórico-sociais do mundo, levando o sujeito a se inserir neste processo e interagir com mais autonomia.

É notório, diante de todo histórico apresentado, o descaso, por parte dos poderes públicos, com esta modalidade de ensino que só a pouco tempo passou a ser reconhecida e normatizada, no entanto, também é perceptível a luta de educadores para que essa parte da população tenha seu direito a uma educação de qualidade garantido. Ademais, faz-se necessário que professores e alunos construam juntos um currículo voltado para este fim.

2.2 Sobre leitura, gêneros textuais e formação de leitores

Sendo o ato de ler uma atividade mediadora entre o conhecimento empírico adquirido e o conhecimento do mundo, todo ser humano é capaz, pode e consegue ler uma vez que essa atividade passa pela filtragem do conhecimento humano, desde sua aceção mais simples, até as formas complexas de entendimento.

A aprendizagem do código escrito é importante para o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita no cotidiano, no entanto, pode-se aprender a ler e a escrever a partir das práticas sociais, como proposto nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ler e escrever devem ser práticas de letramento presentes no cotidiano escolar, desenvolvidas através de um processo contínuo dos usos sociais e culturais da leitura e da escrita.

Nesse sentido, Silva (2002) afirma que a concepção de leitura deve ser mais completa, uma forma de leitura que o indivíduo traga para as práticas sociais, de maneira crítica, onde

² Paulo Freire desenvolveu um trabalho pedagógico que vislumbra a Educação como um ato libertador, através do qual as pessoas seriam agentes que operam e transformam o mundo.

ele possa estar no mundo e intervir nesse mundo de forma pensada e ressignificada, articulada a criticidade obtida através do ato de ler, “Assim, este tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como um PROJETO, pois concretiza-se numa proposta pensada pelo ser-no-mundo, dirigido ao outro”. (SILVA, 2002, p. 81).

No entanto, quando nos reportamos ao período colonial, vemos que a uns poucos era permitido o exercício do ato de ler. Somente os portugueses, os senhores de engenhos e seus filhos, as pessoas ligadas à administração da colônia, aos jesuítas e ao clero era concedido este privilégio. Aos que já habitavam o Brasil e aos que foram trazidos em condição de escravos não era reconhecido este direito para que não pudessem ler a sua própria realidade e seus valores. Mesmo assim, o conteúdo oferecido era apenas o que servia aos interesses da metrópole e dos grupos dominantes. A prática inicial da leitura, no Brasil, foi profundamente discriminatória, pois levava apenas à repetição de conhecimentos e informações trazidas por outros, sem se criar a oportunidade de confronto destas informações para o exercício da cidadania.

Nos dias atuais, a situação não é muito diferente, apenas revestida de outras circunstâncias. Uns poucos leem e têm reconhecido seu direito de ler, a outros é usurpado este mesmo direito, tanto no que se refere à leitura da própria realidade, quanto no que se refere à leitura dos outros, feita sobre o mundo e os homens; os poucos que leem são cercados de conteúdos alienantes, importados de países que nos dominam, fora da nossa realidade, beneficiando aos dominadores e impondo na escola, e fora dela, os conteúdos de leitura que a eles interessa, totalmente dissociados da realidade de quem os lê.

O exercício da leitura, contudo, deve estar presente em todo processo socioeducativo complementando-o, pois a leitura é algo de suma importância para a formação do indivíduo. Desta forma, o processo de leitura na EJA se configura em novas ideias, novas visões, novas metodologias, porque para esta modalidade de ensino ela precisa ser entendida como algo mais abrangente, algo para além da mecânica, para além da decodificação, além da leitura pela leitura. Aqui, ela é entendida como uma estratégia de formação política e de compreensão de mundo, haja vista que permite o acesso a diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, o que a constitui como meio facilitador de desvelamento dos diversos discursos que permeiam no âmbito social, político, econômico e cultural.

De acordo com os PNC (1998, p. 70) o professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos: “não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda”. Todavia, a leitura aqui

propriamente dita é aquela que consegue provocar um novo olhar, provocar uma nova forma de ver o que já foi visto e formular uma nova concepção. Para Arroyo, (2005),

Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se paute pelo diálogo entre os saberes escolares e sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e a cultura acumulados pela sociedade. (ARROYO, 2005, p. 35)

Ler é uma prática social que se interliga a outros textos e outras leituras, ou seja, a leitura de um texto pressupõe ações conjuntas de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social aos quais as pessoas estão inseridas. Para isso o leitor se utiliza de diversas estratégias baseadas em seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico (KLEIMAN, 2013, p. 16-17).

Trazendo na íntegra as palavras de Silva (2002):

A leitura (ou a resultante do ato de se atribuir um significado ao discurso escrito) passa a ser, então uma via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita; a experiência dos produtos culturais que fazem parte desse mundo só é possível pela existência de leitores. (SILVA, 2002, p. 64)

Nesse sentido, a prática da leitura é tida como processo que permite ao sujeito compreender a sua razão de ser no mundo, buscando, incessantemente, mais conhecimentos sobre a realidade (SILVA, 1999). Dentro deste contexto, leitores experientes não são aqueles que lêem rapidamente, sem movimentar lábios, perceptivelmente e sem subvocalização, não apenas decifrando códigos, mas conhecendo as funções sociais dos textos (KLEIMAN, 1999).

É preciso nos darmos conta de que as necessidades de aprendizagem mudaram, com influência das novas tecnologias, do modelo social e econômico vigente, pelo acesso à informação nas mais diversas mídias, entre outros motivos. Diante disso, nós, professores da EJA, em consonância com (SOARES, 2003), precisamos direcionar esforços no sentido de proporcionar aos educandos um processo que ultrapasse a visão de apenas ensinar a ler e escrever, ou seja, um ensino de leitura que agregue as duas dimensões do letramento: a individual, que se refere à alfabetização, e a sociocultural que envolve o uso e práticas de leitura e escrita, para que o sujeito não regreda do seu processo de aprendizado. Nunca é demais lembrar que a leitura é uma prática social e histórica, e sofre, por isso mesmo, transformações com o passar dos tempos. Hoje, por exemplo, a leitura de textos virtuais, dispostos nas telas dos computadores, *notebooks*, *smartphones*, *tablets*, impõe novas reflexões e desafios ao ensino aprendizagem da leitura.

Esta, não para todos, mas para muitos alunos é feita de forma funcional, ou seja, o

aluno faz apenas a união das letras e das sílabas, porém não realiza uma interpretação contextualizada. A respeito disso, Perini (1988) ressalta:

[...] a maior parte da população brasileira adulta é funcionalmente analfabeta. Quero dizer que, se bem que sejam capazes de assinar o nome e de decifrar o letreiro de um ônibus que tomam diariamente, não conseguiriam ler com compreensão adequada nenhuma página completa, ainda que se tratasse de assunto dentro de sua competência (PERINI, 1988, p. 79)

Perini (1988) ainda expõe que considera indefeso o analfabeto funcional, pois o mesmo não tem condições de informar-se sobre acontecimentos e informações relevantes para o seu dia-a-dia, o que o torna inerente excluído da sociedade, visto que ele não tem capacidade de ler e interpretar uma notícia em um jornal ou uma revista.

Assinalamos que boa parte da população brasileira está fora da faixa etária ou nível de escolaridade. Diante desta realidade, torna-se, de certa forma, inviável ter leitores competentes. Assim, a EJA, que está direcionada para a educação de jovens e adultos, possui um papel muito importante na formação destes indivíduos no contexto social, ideia que é fortalecida pela Proposta Curricular da EJA da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (2009),

Para a garantia do direito dos jovens e adultos à Educação Básica, o currículo deverá ser pautado em uma pedagogia crítica, que considera a educação como dever político, como espaço e tempo propícios à emancipação dos educandos e à formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma (SEC, 2009, p. 11)

No entanto, ainda é percebido nos ambientes escolares, o que para Freire (1987, p. 33) se traduz como uma “concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los, para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam.” Este método visa a morte crítica e da criatividade de professores e alunos para que se tornem instrumentos úteis e hábeis nas teias do sistema, é um excelente instrumento para que poucos sejam “sujeitos” da leitura e outros sejam “objetos”, ou seja, poucos mandatários e a grande maioria marginalizada de todos os processos da vida.

Importante salientar que, nesse modelo de educação há o pressuposto de que o aluno nada sabe e que o professor é detentor do saber. Desta maneira cria-se então uma relação vertical entre o educador e o educando, em que, o Educador, sendo o que possui todo o saber, é o sujeito da aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento, e o educando é o objeto que recebe o conhecimento. Vista por essa ótica, a educação tem como meta, intencional ou não, a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e submetidos à estrutura do poder vigente. Tendo, nessa perspectiva, o professor um papel ativo, opressor, de visão

epistemológica de transferência de informações e fatos, da cultura do silêncio e do falso saber. E ao aluno cabendo o papel passivo, oprimido, depósito.

Precisamos então, perceber o processo de educação como problematizadora, em que o professor aprende enquanto ensina pelo diálogo com seus educandos, estimulando o ato cognoscente de ambos, ou seja, ensina e aprende a refletir criticamente (Freire, 1987, p. 39). Freire propõe que nessa Educação Libertadora ou Problematizadora o educador não apenas eduque, mas que, enquanto educa, seja também educado, no diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos serão, nesse processo, os sujeitos do processo de construção do conhecimento. Esse modelo de educação abre espaço ao diálogo, à comunicação, ao levantamento de problemas, ao questionamento e reflexão sobre o estado atual de coisas, em uma busca incansável por transformação. É preciso desde cedo que o aluno aprenda a construir seu conhecimento, que investigue, pesquise, construa seu conhecimento. Na visão de Paulo Freire essa é uma prática política, que pode libertar o homem e a mulher de sua ignorância social e possibilitar, assim, a luta pelos direitos básicos, tornando-os capazes de pensar e analisar o mundo.

É nesse processo interacionista de formação de leitor que o diálogo faz-se necessário, “a dialogicidade – essência da educação como prática de liberdade” (FREIRE, 1987, p. 44-69) demonstrando o quanto é importante o desenvolvimento do diálogo no processo educativo em oposição ao método bancário de transmissão de conhecimento, fundamentando o diálogo no amor e abordando a práxis com as dimensões: a ação, reflexão e ação transformadora, em que a palavra tem um valor de transformação, de transformar o mundo e aos homens. Sendo essa dialogicidade entre aluno e professor que favorecerá o acompanhamento do percurso da aprendizagem de forma mais participativa e democrática. (SEC, 2009, p. 19). Paulo Freire refere-se à categoria diálogo não apenas como método, mas como estratégia para respeitar o saber do aluno, isto é, os alunos quando chegam à escola, também têm o que dizer, e não apenas o que escutar. Dialogar consiste, fundamentalmente, em escutar as urgências e opções do educando.

Dentro desse diálogo, a palavra, a pronúncia, ação e reflexão, encorajam os educandos a descobrir o mundo, a ver o mundo e conseguir enxergá-lo, favorecer a capacidade de transformá-lo por uma práxis dominante de libertação, pronunciar o mundo e problematizá-lo, pois problematizar é tomar consciência dele, de maneira crítica, autêntica, incentivando à transformação.

Partindo, então, da premissa de que a leitura é uma prática sociocultural inserida nas relações de poder da sociedade, entender aspectos que influenciam seu desenvolvimento e

como a escola pode mediar de forma efetiva essa prática, é assunto de primeira importância para o educador. Educador esse que, para Kleiman (2005, p. 52), precisa primeiro “descobrir quais são as funções da língua escrita no grupo e criar novas e relevantes funções para a inserção plena dos alunos e seu grupo social no mundo da escrita. O trabalho é essencialmente político, mas não deixa por isso de ser didático-pedagógico”. Freire (2001) afirma que “a natureza da prática educativa não permite que ela seja neutra, mas é sempre política”.

Outro fato que não podemos esquecer é que a indústria da cultura, centrada nos meios de comunicação de massa, é um elemento muito importante nas sociedades. Segundo Santos (1994):

[...] esses meios de comunicação de massa fazem parte da paisagem social moderna. Eles penetram em todas as esferas da vida social, no meio urbano ou rural, na vida profissional, nas atividades religiosas, no lazer, na educação, na participação política. Tais meios de comunicação não só transmitem informações, não só apreçoam mensagens. Eles também difundem maneiras de se comportar, propõem estilos de vida, modos de organizar a vida cotidiana, de arrumar a casa, de se vestir, maneiras de falar e de escrever, de sonhar, de sofrer, de pensar, de lutar, de amar (SANTOS, 1994, p. 69).

Os meios de comunicação são muito poderosos. Na sua produção há muita padronização de formas e controle do conteúdo que é transmitido. Parecem dirigir-se a cada indivíduo particularmente, embora suas mensagens sejam comuns a todos e procurem gerar necessidades e expectativas massificadas. A lógica de sua maneira de funcionar é a homogeneização da sociedade, é o amaciamento dos conflitos sociais. É papel da educação adequar-se à nova cultura, desenvolvendo uma pedagogia crítica que se preocupe também com a leitura de imagens, pois o texto escrito mudou substancialmente, Kleiman (2005)

O texto comum na mídia hoje é um texto multissemiótico ou multimodal: são usadas linguagens verbais, imagens, fotos, recursos gráficos em geral. Portanto, não é apenas a linguagem verbal a que contribui para o sentido; a imagem se tornou uma forma de expressão e de comunicação muito poderosa. (KLEIMAN, 2005, p. 48-49)

Ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretá-las, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que eles comunicam em situações concretas. Portanto, capacitar os indivíduos para um alfabetismo crítico em relação à publicidade e a outras formas de cultura popular significa favorecer competências para que os indivíduos resistam à manipulação do capitalismo e contribuir para reverter a tendência em direção à crescente impotência dos indivíduos. É necessária uma reflexão sobre a mídia, acompanhada de ação, para que ela não seja usada para desviar a atenção, enganar, distrair e nos isolar. Educar para a mídia é ampliar o debate para a mobilização.

É necessário também que a escola não se limite apenas ao texto impresso, o professor deve e pode proporcionar aos alunos a leitura de vários gêneros, suportes e mídias com atividades pedagógicas que possibilitem a vivência e o acesso a diferentes espaços de circulação de textos e de uso das tecnologias digitais, transformando aquela leitura árida e tortuosa, legitimada pela tradição escolar, em uma atividade fácil e prazerosa, possibilitando a discussão e apreciação dos sentidos e significados do texto, favorecendo resultados significativos para professores e alunos. Para Kleiman (2005)

Uma importante contribuição dos estudos do letramento para a reflexão sobre o ensino da língua escrita na escola é a ampliação do universo textual, que significa, concretamente, a inclusão de novos gêneros, de novas práticas sociais de instituições (publicitárias, comerciais, políticas) que, até pouco tempo, não tinham chegado aos bancos escolares. (KLEIMAN, 2005, p. 47)

Partindo dessa premissa, estaremos transformando a sala de aula, viabilizando práticas pedagógicas imbuídas por expectativas que celebrem a diversidade cultural, ao invés de abafá-la. Para isso, um caminho possível é a luta por uma formação docente que sensibilize futuros professores à pluralidade cultural e favoreça práticas pedagógicas.

Não podemos esquecer que a leitura é poder e que o poder tem relação direta com a informação e com a percepção dela, tanto no que diz respeito aos sinais do tempo, como aos sinais da economia, da política, da cultura. As chaves do conhecimento perpassam pela leitura, análise e crítica do visto e do vivido, do pesquisado e analisado, da forma do pensamento, da leitura.

2.3 Sobre o Letramento: eventos e práticas letradas

Em suas obras, Freire utilizou o termo alfabetização com um sentido bem próximo do que chamamos hoje de letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que foi se transformando ao longo do tempo. Embora pareça ser comum a ideia de que letramento parte de situações cotidianas que envolvem leitura, escrita e oralidade, o seu conceito ainda traz algumas divergências entre os discursos de educadores e linguistas que merecem melhor estudo e compreensão.

Para Soares (1998 online),

Ser letrado é informar-se através da leitura, é buscar informações nos jornais, revistas e livros e fazer uso delas. É assistir à televisão e selecionar o que desperta interesse. É seguir instruções, usar a leitura como apoio de memória ou para comunicação. É ler histórias que nos levam a lugares desconhecidos, é emocionar-se com elas. É usar a escrita para se orientar no mundo para não ficar perdido. É escrever um bilhete ou uma lista de compras. É descobrir a si mesmo, através do envolvimento com a leitura e com a escrita nas diferentes práticas sociais (SOARES, 1998, s.p.).

Nesse sentido, Rojo (2009) complementa que,

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas). (ROJO, 2009, p. 75)

Compreende-se desse modo que, com passar do tempo o termo letramento foi agregando novas ideias e valores que representam um conceito muito mais completo e amplo de leitura, o qual traduz todo um processo que não se restringe à mera decodificação de símbolos, mas ao desenvolvimento de uma prática pedagógica social, política, histórica e cultural que permita a formação de leitores críticos e protagonistas.

Segundo Kleiman (2005, p. 5), “‘Letramento’ é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana.” O que nos faz perceber que dentro de cada cultura há diferentes letramentos associados a diferentes domínios de vida. E, se pensarmos, em tudo que está envolvido numa situação em que se utiliza a língua escrita veremos que as capacidades envolvidas vão muito além do que pode ser ensinado na escola.

Para a autora, as práticas de letramento presentes no contexto escolar são construídas no processo de interação entre professor e aluno, aluno e aluno, em que o indivíduo identifica o elo entre as práticas de letramento na aula e as necessidades do uso da escrita no cotidiano (Kleiman, 1998).

Esse tipo de letramento é denominado *letramento acadêmico* (Kleiman, 1998) ou *letramento escolar* (Soares, 1998) caracterizado por requerer formas diferenciadas de oralidade e de escrita, importantes para a escolarização e que emergem das práticas sociais tecnologicamente mais sofisticadas em sociedades escolarizadas (Rojo, 2009). (DI NUCCI, 2003)

Para este fim, a Proposta Curricular da EJA da Bahia (2009, p. 15) traz como um dos princípios pedagógicos o “Reconhecimento e valorização do amplo repertório de vida dos sujeitos da EJA: saberes, culturas, valores, memórias, identidades, como ponto de partida e elemento estruturador de todo o estudo das áreas de conhecimento.”

Rojo (2009, p. 107) ainda chama atenção para um dos objetivos principais da escola hoje em dia que é “justamente possibilitar que seus alunos possam participar de várias práticas sociais que se utilizem da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”, levando em consideração os diversos tipos de letramentos.

Assim, nas aulas das mais diversas disciplinas, os textos, geralmente os do livro didático, não seriam usados, exclusivamente, como pretexto para introduzir conteúdos, fazer

os alunos decorarem palavras sem sentido, com aplicação mecânica, descontextualizadas, mas teriam leituras variadas de textos que circulam nas esferas sociais, pois quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições (família, trabalho, igreja), mas o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele fará para outras situações da vida real, pois o letramento é usado nessas instituições como ação e interação, ou seja, prática.

De acordo com Kleiman (2005),

Um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. (KLEIMAN, 2005, p. 23)

o que o torna um evento colaborativo, dependendo de outras pessoas para que se torne significativo. Diferentemente da prática tradicional da sala de aula, que envolve a demonstração da capacidade individual de realizar todos os aspectos das tarefas.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas precisam almejar a criação de oportunidades de se experimentar a leitura e a escrita de textos significativos que cumpram diferentes funções sociais, e é necessário que elas estejam presentes na sala de aula, na aprendizagem de conteúdos acadêmicos e em todo o ambiente escolar.

Como diz Rojo (2009),

Por isso se tornam tão importantes hoje as maneiras de incrementar, na escola e fora dela, os letramentos críticos, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. Assim, o texto já não pode mais ser visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações, como tanto a escola quanto as teorias se habituaram a fazer. (ROJO, 2009, p. 112)

Tratando-se da Educação de Jovens e Adultos, a concepção limitada de leitura dos/as educadores/as, a partir da lacuna deixada, tanto na educação inicial como continuada, é refletida no ensino aprendizagem de leitura, nesse caso específico, um ensino de leitura padronizado seguindo passos repetitivos de: ler o texto, de preferência em voz alta, responder questionários, estudar gramática e redação, tudo isso acontecendo sem grande variação, durante todas as aulas que seriam destinadas à leitura, que se torna um mecanismo estafante e previsível (SILVA, 1999).

Faz-se necessário que a escola leve em consideração que esses jovens e adultos são portadores de culturas: cultura do meio rural, da periferia, da vila, da origem afro, indígena, de certa religião, etc. Estes jovens e adultos são trabalhadores, pais, mães, esposos, esposas,

namorados e namoradas, filhos e filhas. Eles educam, cuidam de si, cuidam de outros, têm múltiplos saberes. Eles, principalmente, aprenderam a sobreviver num mundo regido pelo valor da escrita, em que a escolarização vale a possibilidade de obter empregos e ascender socialmente, permite preencher fichas, ler documentos, usar a escrita como forma de perpetuar a memória, de obter informações, de comunicar-se à distância.

Esses jovens e adultos, homens e mulheres, sabem muito do valor social da escrita, muito mais que qualquer pessoa escolarizada. Para nós se tornou tão trivial usar a escrita que, com certeza, não podemos imaginar o que seria viver sem fazer uso dela.

No entanto, pessoas não-escolarizadas sabem muito bem os usos que são feitos da escrita, sabem para que serve, onde é usada e, provavelmente, o que deve estar escrito nos diversos portadores de texto que encontramos no nosso meio. Isto significa que estas pessoas têm um processo de letramento bastante avançado que deve ser reconhecido em sala de aula. Eles até criam estratégias de leitura de símbolos, sinais, imagens, cores e números, que lhes permite orientar-se no meio urbano e desenvolver suas atividades de trabalho mesmo sem o domínio da leitura e da escrita. Eles também resolvem contas mentalmente, na maioria das vezes sem fazer uso das operações matemáticas formais.

De acordo com Soares (1998), na EJA o aluno passa a ser visto como sujeito sócio-histórico-cultural, com conhecimentos e experiências acumuladas. Cada sujeito possui um tempo próprio de formação, apropriando-se de saberes locais e universais, a partir de uma perspectiva de ressignificação da concepção de mundo e de si mesmo. Tendo em vista a diversidade desses alunos, com situações socialmente diferenciadas, é preciso que a Educação de Jovens e Adultos proporcione seu atendimento por meio de outras formas de socialização dos conhecimentos e culturas, levando-se em conta suas especificidades.

Para Kleiman (2005)

Em função da tendência à contextualização das atividades, estratégias, saberes, segundo a situação específica, num tempo e espaço concretos, os modos de ler e escrever variam segundo diferentes instituições. Isso significa que, mesmo dominando a escrita, podemos deparar com situações em que somos incapazes de produzir um texto. (KLEIMAN, 2005, p. 32)

Entendendo que o letramento nos permite continuar aprendendo, precisamos de ferramentas para continuar a aprendizagem, e a leitura é a ferramenta por excelência para isso. Nesse sentido, segundo Kleiman (2005, p. 51-52), “para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social. Ele tem de ser um gestor de recursos e saberes – tanto dos dele como dos seus alunos.”

Devemos levar em consideração que o agente social deve primeiro descobrir se a atividade tem relevância na vida do outro antes de ensinar um novo modo de se relacionar com o texto. Como todo agente social é um agente de letramento, nós, professores, devemos ser esse agente promotor das capacidades e recursos de nossos alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições. (KLEIMAN, 2005).

Para tanto, também devemos considerar os documentos oficiais que regem a educação brasileira, como os PCN que propõem o desenvolvimento das capacidades de pesquisar, buscar informações e analisá-las, da capacidade de aprender, criar e formular hipóteses a respeito das práticas cotidianas ao invés do exercício de memorização e imposição de modelos.

Precisamos ampliar e democratizar tanto os eventos e as práticas de letramento dentro do ambiente escolar como o universo e a natureza dos textos que nela circulam. Nesse sentido, Rojo (2009), ressalta que

Essas mudanças fazem ver a escola como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos, institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados. (ROJO, 2009, p. 106-107)

Para que isso aconteça ainda é necessário que a escola leve em consideração os multiletramentos ou letramentos múltiplos/multiculturais, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas (Rojo, 2009). Para a autora o conceito de letramentos múltiplos “aborda os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, abordam criticamente os produtos da cultura de massa.” (Rojo, 2009, p. 120)

(...) aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, (...) aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. (ROJO, 2012, p. 13)

No que tange aos letramentos multissemióticos a autora traz como conceito

(...) a leitura e produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal, oral e escrita, musical, imagética [imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na TV], corporal e do movimento [nas danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico], matemática, digital etc.) (...) é importante também hoje abordar as diversas mídias e suportes em que esses textos circulam, (...) impõe-se trabalhar com os impressos, mas também com as mídias

analógicas (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, sobretudo, com as digitais, (...) (ROJO, 2009, p. 119)

Referindo-se aos letramentos críticos e protagonistas, Rojo (2009, p. 120) ressalta a abordagem desses “textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias (...) localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando.”

Diante desses conceitos, explicitasse que os letramentos são mais que interativos, eles são colaborativos, são híbridos (linguagens, modos, mídias e culturas) o que corrobora com a ideia de que esperamos que os alunos possam guiar suas próprias aprendizagens tendo autonomia, sabendo o que e como aprender, tendo flexibilidade e colaborando com sua prática sócio-histórica-cultural.

Para a formação de um leitor proficiente, todas as disciplinas devem levar em consideração os multiletramentos e o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação. Passando desta forma a ser mais que um mero espectador, realizando escolhas e tomando decisões.

Cabe a nós, professores, trabalhar com esferas sociais e culturais e com os gêneros que nelas emergem e circulam, servindo de ponte para a construção de conhecimento e protagonismo por parte de nossos alunos, fazendo com que eles percebam seu poder de produção e criticidade.

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade. (...) (A) escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve (...) abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida (...) essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido. (BRASIL, 2006, p. 28-29)

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste capítulo apresentamos as escolhas metodológicas que nortearam o processo de investigação que trilhamos, buscando verificar sua aplicabilidade para realização das análises e definição dos instrumentos necessários, para consecução dos trabalhos e elaboração do texto dissertativo.

Definindo a técnica da pesquisa, adotamos a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, considerando que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Identificamos e analisamos dados não mensuráveis numericamente, como percepções, intenções. Não utilizamos recursos estatísticos, salientando que a abordagem etnográfica permite a análise dos processos internos da escola e uma valorização dos saberes locais.

A natureza qualitativa da pesquisa, segundo Creswell (2007, p. 186) chama atenção para o fato de que, nessa perspectiva, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Além disso, o autor destaca que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar "como" ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Outro aspecto é que a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo – a pesquisa qualitativa é emergente em vez de estritamente pré-configurada. Ainda de acordo com o autor:

A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas [...] (CRESWELL, 2007, p. 186).

Utilizando o método etnográfico, como estabelece Cançado (1994, p. 55) a “etnografia é literalmente a descrição de culturas ou de grupos de pessoas que são percebidas como portadoras de um certo grau de unidade cultural”. Para Creswell (2007, p. 203), “o objetivo da pesquisa etnográfica é obter um quadro holístico do sujeito do estudo, com ênfase na descrição das experiências diárias das pessoas, observando e entrevistando-as, além de outras pessoas relevantes” (FRAENKEL; WALLEN, 1990 apud CRESWELL, 2007).

Para Nunes-Macedo et al. (2004), por meio das orientações da etnografia interacional, pesquisadores têm investigado a sala de aula partindo do pressuposto de que essa é uma “comunidade culturalmente constituída” por meio da participação de diferentes sujeitos, que assumem diferentes papéis no processo de ensino-aprendizagem. A etnografia interacional

possibilitará a realização de um trabalho interpretativo e observacional que acompanhará o dinamismo dos elementos observados e dos fenômenos textuais.

Para Creswel (2007, p. 190), o pesquisador qualitativo adota e usa uma ou mais estratégias de investigação como um guia para os procedimentos no estudo qualitativo. Dessa forma, a abordagem metodológica será auxiliada pela análise documental do Projeto Político-Pedagógicos (PPP) da escola investigada, apoiada pelas técnicas e instrumentos de coleta de dados, como a entrevista semiestruturada para identificarmos o perfil dos/as 04 (quatro) professores/as, seu/s objeto/s de estudo e a/s sua/s concepção/ões de leitura e como estes promovem a formação de leitores dentro da sala de aula. Vale ressaltar que na entrevista semiestruturada o pesquisador pode direcionar a linha do questionamento e os participantes podem fornecer informações históricas que ajudem na interpretação dos dados.

No entanto, por se tratar de pesquisa de campo, atentamos para o cumprimento dos aspectos éticos do estudo atuando conforme o disposto nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, que trata da pesquisa envolvendo seres humanos. Nesse processo todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a autorização de imagem. Tendo sido o trabalho iniciado após aprovação.

Vale salientar que, em toda pesquisa que envolve seres humanos existem riscos, por menores que sejam. Os riscos existentes nessa pesquisa são a ocorrência de desconfortos, constrangimentos ou desagradados por motivos diversos, tais quais o tempo despendido para fins de participação na pesquisa, timidez particular ao ser entrevistado (a), má compreensão das questões que compõem o instrumento de coleta etc.; situações estas para as quais a informação e agendamento prévio do procedimento, o esclarecimento quanto à faculdade do voluntário de abster-se a responder e a desistir ou retirar sua participação, bem como a reformulação de perguntas, por exemplo, configuram meios de minimizá-los. Usaremos os seguintes salvaguardas para proteger os direitos do informante: 1) os objetivos de pesquisa serão articulados verbalmente e por escrito, de forma que sejam claramente entendidos pelo informante (incluindo uma descrição de como os dados serão utilizados), 2) o informante dará permissão escrita para prosseguir com o estudo da forma como foi articulado, 3) o informante será comunicado sobre todos os mecanismos e sobre todas as atividades de coleta de dados, 4) transcrições literais, interpretações escritas e relatórios serão disponibilizados para o informante, 5) direitos, interesses e desejos do informante serão considerados em primeiro lugar quando for necessário fazer escolhas em relação ao relato dos dados e 8) a decisão final em relação ao anonimato do informante será do próprio.

3.1 Procedimentos Metodológicos

Nosso trabalho de pesquisa foi realizado em três (03) turmas do Eixo³ VI (primeiro ano do 3º tempo: Aprender a Fazer, que corresponde ao Ensino Médio) da EJA de um Colégio Estadual situado em um bairro nobre da zona urbana do município de Jaguaquara/BA, mas que atende a uma clientela de, aproximadamente, 1.000 alunos da periferia e da zona rural deste município.

A instituição atende alunos do 9º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio (regular e EJA) na sede e alunos do ensino médio regular no Distrito de Itiúba (zona rural), onde em entrevista semiestruturada com os/as professores/as buscamos investigar como ocorre o processo de interação na formação de leitores nas cinco (05) disciplinas lecionadas, sendo elas: Português, Inglês, Geografia, História e Artes.

A definição por amostragem foi intencional por considerar que os indivíduos escolhidos podem contribuir significativamente para a pesquisa porque já conhecem o assunto. Segundo Creswell (2007, p. 189-190), “a ideia por trás da pesquisa é selecionar propositalmente participantes ou locais (...) mais indicados para ajudar o pesquisador a entender o problema e a questão de pesquisa”.

Assim, num primeiro momento conversamos com o diretor e a coordenadora pedagógica do colégio escolhido explicando como aconteceu a pesquisa, em seguida, contactamos os/as professores/as das turmas do Eixo VI da Educação de Jovens e Adultos, também com intuito de esclarecer todas as dúvidas referentes a pesquisa e deixá-los à vontade para encontros posteriores. Deixamos agendado o dia da entrevista com cada professor separadamente, o que precisou ser revisto em virtude de termos sido surpreendidos com a suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia da Covid-19. Como técnica para coleta de dados fizemos a entrevista semiestruturada virtualmente, que foi gravada em áudio, com cada um/a dos/as 04 (quatro) professores/as na busca de identificar seu/s objeto/s de

³ A Educação de Jovens e Adultos tem a sua Proposta Curricular, estruturada por Tempos Formativos, está assim organizada:

- 1º Tempo: Aprender a Ser, contendo 03 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Identidade e Cultura; Cidadania e Trabalho; Saúde e Meio Ambiente), que acolhe os(as) alunos(as) que estão iniciando a sua formação, bem como aqueles(as) que já cursaram um ou mais estágios da EJA I, ou uma ou mais séries da Educação Fundamental.
- 2º Tempo: Aprender a Conviver, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Trabalho e Sociedade; Meio Ambiente e Movimentos Sociais), destina-se àqueles(as) que já iniciaram a formação, tendo concluído a EJA I ou séries iniciais da Educação Fundamental, bem como os (as) que estão cursando a EJA II ou o segundo Segmento da Educação Fundamental.
- 3º Tempo: Aprender a Fazer, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Globalização, Cultura e Conhecimento; Economia Solidária e Empreendedorismo), inclui os(as) educandos(as) que já concluíram o segundo segmento da EJA ou a Educação Fundamental, bem como aqueles(as) que estão no processo do curso EJA III ou Tempo de Aprender II.

estudo e a/s sua/s concepção/ões de leitura, de verificar a aplicação e desenvolvimento de atividades que instiguem no educando o gosto pela leitura, de descrever o trabalho realizado por eles/as nesse processo de formação de leitores, e de investigar se os mesmos consideram eficazes tais práticas.

Após esse momento, participaríamos de, pelo menos, quatro momentos de reuniões pedagógicas com professores/as e coordenação pedagógica a fim de observar a discussão e elaboração dos planos de aula na tentativa de perceber como esses momentos colaboram para a prática de formação de leitores dentro das salas de aula, no entanto, isso não foi possível em virtude do momento de pandemia que estamos vivendo e a necessidade de nos mantermos em distanciamento social.

O procedimento de análise desta pesquisa foi, então, baseado na entrevista semiestruturada buscando o significado dos dados coletados confrontando-os com as atividades de leitura propostas pelos professores e posteriormente, analisamos o Projeto Político Pedagógico do colégio para estabelecer um paralelo entre o que referêcia o documento e o que é desenvolvido pelos profissionais em sala, considerando que o PPP é documento norteador para as práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem de cada escola, devendo estar adequado à realidade de cada uma.

Roteiro de Entrevista

1. Qual seu nome?
2. Qual sua formação?
3. Há quantos anos leciona na Educação de Jovens e Adultos?
4. Que disciplina leciona atualmente?
5. Qual o conceito de leitura que você compreende?
6. Quais estratégias/ações você promove em sala para potencializar a formação de alunos leitores? Descreva como você as desenvolveu.
7. Quais os desafios e possibilidades você considera neste processo interativo?
8. Diante da sua experiência e observações em sala de aula quais as dificuldades na interpretação da leitura que este aluno tem?
9. Por que você acha que muitos alunos de EJA leem, mas não compreendem?
10. Você considera seus alunos da EJA letrados?

O estudo tem como categorias de análise: leitura, gêneros textuais, eventos e práticas de letramento e formação de leitores. O qual se fundamentou em pesquisadores como: Arroyo (2005), Leis, Pareceres e Resoluções brasileiras para fazer um breve resumo histórico da EJA,

tomamos por base os conceitos de leitura, gêneros textuais e formação de leitores trazidos por Arroyo (2005), Freire (1987, 2001), Kleiman (1999, 2005 e 2013), PCN (1998), Perini (1988), Santos (1994), SEC (2009), Silva (1999, 2002) e Soares (2003) e por fim, nos apoiaremos em Brasil (2006), Kleiman (1998, 2005), PCN (1998), Rojo (2009, 2012), SEC (2009), Silva (1999) e Soares (1998), para tratar do letramento.

Para subsidiar o “*corpus*” da análise foi feito um quadro comparativo para confrontar as informações. Buscamos verificar a ausência/presença de atividades que instiguem no educando o gosto pela leitura, descrevemos o trabalho realizado pelos professores no processo de formação de leitores, investigamos a eficácia de tais práticas, quais os desafios e possibilidades desse processo de interação, analisamos criticamente os resultados obtidos e produzimos material para publicação nessa área de estudos.

4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Para organização dos dados obtidos realizamos uma sistematização das informações. Como especificado anteriormente, inicialmente conversamos com o diretor e a coordenadora do colégio apresentando o projeto para esclarecer o que é e como a pesquisa ocorreria. Contactamos os/as professores/as das turmas escolhidas para apresentar a proposta de investigação, apresentamos as autorizações necessárias e colhemos as assinaturas, também agendamos o melhor dia e horário para realização da entrevista, as quais aconteceram entre os meses de setembro a novembro de 2020, com os/as professores/as das turmas do Eixo VI da Educação de Jovens e Adultos. Salientamos que a entrevista se deu por aplicativo de maneira totalmente virtual, seguindo orientações da Organização Mundial de Saúde de mantermos o distanciamento social, visando a segurança de todos os envolvidos, uma vez que estamos vivenciando um período atípico de pandemia da Covid-19. Ressaltamos que dos (cinco) professores contactados apenas 01 (um) se recusou a participar da entrevista, o que foi prontamente respeitado.

O foco da análise foi interpretar o processo interativo na formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos de um Colégio Estadual em Jaguaquara, a partir das respostas dadas pelos professores à entrevista, no intuito de verificar a presença/ausência de atividades que instiguem no educando o gosto pela leitura, descrevendo o trabalho realizado pelos professores no processo de formação de leitores, investigando a eficácia de tais práticas.

Para podermos melhor acompanhar a análise que segue, fizemos um quadro comparativo confrontando as informações dadas pelos professores e cruzamos esses dados com o PPP da instituição, buscando resposta às questões norteadoras desta pesquisa.

4.1 Análise das respostas da entrevista

Após a realização das entrevistas semiestruturadas com os/as professores/as, elaboramos um quadro comparativo com as respostas obtidas, buscando dar significado aos dados coletados, confrontando-os com as atividades de leitura propostas pelos professores. Aqui, identificamos os professores por número, preservando o sigilo dos seus dados.

Questões	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
Qual sua formação?	Licenciatura em Letras e Pedagogia.	Licenciatura em História/ Especialização em História e Historiografia do Brasil.	Licenciatura em Geografia	Licenciado em História
Há quantos anos leciona na Educação de Jovens e Adultos?	Há 2 (dois) anos.	Há 4 (quatro) anos.	Há 7 (sete) anos.	Há 2 (dois) anos.
Que disciplina leciona atualmente?	Português e Inglês	Área de Humanas.	Geografia	História
Qual o conceito de leitura que você compreende?	Compreendo que ler é interpretar o mundo de diversas formas: com o olhar, com o coração, com as vivências e com as experiências.	A leitura é capacidade que cada um de nós temos de decifrar algo. Mas a sua importância está associada à compreensão do que se leu e o uso que cada um faz para seu crescimento e liberdade intelectual.	Identificar e decodificar os códigos de um texto, mapa e/ou imagem e assimilar a ideia descrita.	Compreendo a leitura como a forma que os sujeitos elaboram para dar sentido aquilo que estão experienciando.

<p>Quais estratégias/ações você promove em sala para potencializar a formação de alunos leitores? Descreva como você as desenvolvem .</p>	<p>Além de incentivar a leitura e a interpretação de livros literários e variados textos, procuro diversificar as opções de leituras para estimular a formação de conceitos mais amplos. Através de filmes, vídeos, documentários, debates e produções escritas que estimulem uma leitura crítica de variados temas.</p>	<p>A condição do aluno leitor está associada (entre outras coisas) ao interesse que ele tem por algumas temáticas. Por esta razão a diversidade de conteúdos e variedade de formas são importantes para se potencializar um hábito pela leitura. Utilizo de imagens, charges, mapas mentais e periódicos na tentativa de uma leitura/ percepção reflexiva de mundo. Sendo quase sempre em duplas ou pequenos grupos para haja o maior compartilhamento de ideias possíveis.</p>	<p>Uso metodologias diversificadas para que eu possa despertar o máximo possível a habilidade e/ou cognição dos alunos. Dentre as práticas frequentes estão: aula expositiva, leitura e interpretação de mapas, atividades do livro e extras, leitura e interpretação de textos, confecção de mapas, debates, atividades em grupo, em dupla e individual, reportagens em debate ou situações problemas da cidade, e uso de TIC (Google</p>	<p>Busco trabalhar com as leituras e compressão da realidade social, na qual os estudantes estão inseridos. Por ser uma disciplina que requer leituras não só de materiais didáticos, mas de outros instrumentos, busco fomentá-las a partir do livro didático e textos que possam convergir ou divergir daquilo que os livros trazem. Após efetuar as leituras que se fizerem necessárias os estudantes sintetizam aquilo que eles compreenderam, seja no modelo</p>
---	--	---	--	---

			Earth e The Solar System).	de resumo ou fichamento, além das atividades escritas que sempre trazem questões abertas para promover a escrita dissertativa. Creio que nesse fazer que envolvem ler, compreender e escrever está implícito o trabalho interdisciplinar tendo como uma de suas interfaces a leitura.
Quais os desafios e possibilidades que você considera neste processo interativo?	É sempre um grande desafio trabalhar com jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de usufruir de seus direitos garantidos por lei. A falta de perspectiva e a	O maior desafio é uma leitura reflexiva e crítica, mas com perseverança e planejamento conseguimos perceber avanços importantes, mesmo que	O maior desafio é despertar o interesse do alunado para a aprendizagem. A baixa autoestima e a falta de perspectiva atenuam o desinteresse. E	Bom, para responder a este questionamento, dividirei a resposta em dois momentos: desafios e possibilidades. Desafios: Dentre os

	<p>rotina de trabalho e estudos, aliados à ausência de políticas públicas educacionais e de recursos para esta modalidade de ensino são os maiores desafios para o professor que deseja fazer um trabalho voltado para o letramento.</p> <p>Contudo, o lado positivo é o compromisso do adulto que não tem tempo a perder e a riqueza que é sua experiência de vida e as diversas leituras que ele já faz do mundo.</p>	<p>lentos.</p>	<p>uma das melhores possibilidades de conseguir esse despertar é criando um vínculo de proximidade com esse alunado. Essa proximidade se faz no olhar atento aos sinais que é deixado transparecer: cansaço, tristeza, preocupação, irritabilidade, impaciência, agressividade, distração e a própria vacância.</p>	<p>desafios para concretizar todas essas ações está o fato de este público ter uma jornada diária de trabalho, na sua grande maioria, obviamente que existe as exceções, então esses sujeitos já chegam na escola cansados e saturados do trabalho. Nesse sentido o professor precisa conduzir o processo de modo que não se torne que eles não tenham interesse em realizar. É nesse momento que torna-se necessário trabalhar com uma premissa dessa modalidade, que</p>
--	---	----------------	---	--

				<p>é amarrar os conteúdos de modo que possam partir da realidade deles.</p> <p>Possibilidades:</p> <p>Como possibilidades para fomento a leitura, isso falando do ponto de vista de história, podemos trabalhar com percursos e trajetórias de vida dos estudantes, da cidade, nesse sentido, é importante e surge como algo potente, uma vez que vai de encontro às questões que têm sentido para eles.</p>
Diante da sua experiência e observações	Grande parte dos alunos da EJA tiveram seus	Progressão lenta no vocabulário, dificuldade de	A deficiência de conceitos básicos, o que	Me parece que as dificuldades em relação à

<p>em sala de aula quais as dificuldades na interpretação da leitura que este aluno tem?</p>	<p>sonhos interrompidos e suas perspectivas podadas pela necessidade de trabalhar para contribuir com o sustento familiar. Chegaram a ser alfabetizados, mas o letramento é um processo longo e contínuo. Se esse processo é interrompido, as dificuldades serão maiores. Analisar, interpretar e compreender é um grande desafio para quem não recebe os estímulos necessários.</p>	<p>análise conceitual das palavras no (con) texto e insuficiente abordagem crítica das questões tangentes ao que se leu.</p>	<p>dificulta ou torna lenta a aprendizagem de novos conceitos. Essa dificuldade acaba por desestimular o alunado e o processo se torna ainda mais desafiador e complexo.</p>	<p>leitura que esses estudantes têm, está intrinsecamente ligado ao percurso escolar acidentado que muitos deles e delas tiveram durante a sua vida, é natural ouvirmos durante as aulas as questões relacionadas a jornada de trabalho diária, e nesse caso, não podemos contornar esse fator e fingirmos que ele não existe e não tem impacto na leitura e interpretação por parte desses indivíduos. Mesmo a Educação de Jovens e Adultos sendo uma modalidade</p>
--	--	--	--	---

				<p>que tem características e premissas específicas, ainda muito se tem a avançar. Os estudantes na maioria são pessoas que não tiveram oportunidades na juventude e tardiamente retornam à escola, muitos/as delas/es com problemas de visão, o que se configura como outro fator que acaba limitando o desempenho dos estudantes, no que diz respeito as questões centrais dessa pergunta.</p>
<p>Por que você acha que muitos</p>	<p>Por não terem recebido os estímulos</p>	<p>Algumas possibilidades: a incompreensão de</p>	<p>Infelizmente essa não é uma realidade</p>	<p>Acredito que tem estudantes da EJA que</p>

<p>alunos de EJA leem, mas não compreendem?</p>	<p>necessários.</p>	<p>alguns conteúdos, dificuldades com a língua na norma culta e a falta de hábito.</p>	<p>exclusiva da EJA. Podemos generalizar essa problemática à todas modalidades de ensino. Porém, na EJA, eu atribuo essa dificuldade de compreensão à dois fatores. O primeiro diz respeito à defasagem idade-série. Esse público que estive muitos anos afastado do ensino formal tem o desafio de recuperar toda essa distorção em um tempo curto e ainda, para agravar, em um novo formato. Apesar de estarmos sempre apontando a</p>	<p>leem e conseguem, até certo ponto, compreender o que leu. Mas temos um grande público que realmente não conseguem compreender ou associar a sua realidade aquilo que leu. Penso que tais dificuldades está relacionada com os percursos acidentados que tiveram, no que tange a educação, muitos deles/as tiveram que abrir mão da escola em prol do trabalho, manter a casa em muitos momentos torna-se a ordem do dia. O desgaste diário do trabalho, a</p>
---	---------------------	--	--	--

			<p>estagnação do ensino, a forma de aprendizagem mudou e, por mais que existam professores de métodos ainda tradicionais, novos signos e significados, ritmo e meios de aprendizado foram inseridos na educação e é, justamente, nesse ponto que a defasagem se faz notória. O segundo ponto é diversidade de público da EJA em cada sala de aula. O cenário é composto de alunos com os mais variados objetivos para com o ensino, desde aqueles que consideram a modalidade</p>	<p>ausência de outras leituras que possam alargar a visão de mundo também podem ser fatores que corroboram para essas dificuldades.</p>
--	--	--	---	---

			<p>um meio fácil e rápido de concluir os estudos até aqueles que realmente desejam aprender. E nesse contexto, para agravar ainda mais a situação, tem-se a variedade de idades, a qual se faz positiva por vezes no momento das trocas de experiências, mas amarga quando a questão é comportamental a qual é peculiar a cada fase da vida.</p>	
<p>Você considera seus alunos da EJA letrados?</p>	<p>Compreendo que o letramento é um processo longo e contínuo. Uma parte dos estudantes da EJA</p>	<p>É complexa essa definição. Mas partindo do pressuposto que o letramento e o aprendizado se</p>	<p>Não</p>	<p>Considero sim, pensando que existem vários tipos de letramento, muitos com</p>

	<p>têm pensamentos e atitudes autônomas que demonstram um avanço nesse processo. Outros ainda estão no início desse desenvolvimento. Com estímulo e acompanhamento eles desenvolvem. Contudo, compreendo que cada ser é individual em todos os aspectos, inclusive no desenvolvimento das múltiplas inteligências. Mesmo que não venham a ser pessoas letradas, irão desenvolver ou aperfeiçoar outras competências e fazer suas diversas leituras de mundo.</p>	<p>fazem na sua continuidade e aperfeiçoamento, digo que funcionalidade do letramento da EJA no que tange: leitura, escrita e as análises sociais, precisam ser avaliadas constantemente para maiores avanços.</p>		<p>dificuldades diversas, mas ainda assim letrados.</p>
--	--	--	--	---

Inicialmente percebemos que todos os professores entrevistados são habilitados para lecionar nas respectivas disciplinas com as quais atuam na Educação de Jovens e Adultos, considerando que a formação é essencial para um trabalho eficaz em sala. Também observamos que não é o primeiro ano que lecionam nas referidas turmas, o que nos sugere uma experiência em sala de aula que os ajude a responder aos questionamentos feitos.

Quanto ao conceito de leitura trazido por cada entrevistado, nos chama atenção o fato de que todos consideram que o ato de ler está intimamente ligado a interpretação e compreensão do que é lido, dando sentido ao que é experienciado, no entanto, o Professor 3 ainda associa a leitura a identificação e decodificação dos códigos de um texto, contradizendo as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o qual preconiza que no aprendizado da leitura a primeira abordagem a ser excluída é, justamente, aquela que vê a leitura simplesmente como decodificação de códigos. Por causa dessa formação deficitária, temos milhares de leitores que apenas sabem decodificar qualquer tipo de texto, não atribuindo nenhum sentido a eles. O que também é criticado por Silva (2002),

[...] a leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não significativas e irrelevantes. (SILVA, 2002, p. 96).

Em nossa sociedade as práticas leitoras são pouco incentivadas e desenvolvidas. Contudo, ainda chamamos atenção de que a leitura reflexiva representa uma das boas vias para entender a realidade. Desta forma, dada a sua importância, a leitura deve ser estimulada e integrada ao cotidiano dos estudantes jovens e adultos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a leitura possui uma função de extrema importância no ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que a partir do desenvolvimento da sua competência leitora esse aluno poderá tornar-se proficiente em todas as disciplinas.

Essa competência, por sua vez, será construída pelas práticas de leitura presentes dentro da sala de aula, com a finalidade de formar leitores e produtores de textos aptos para o manejo claro e definido de diversos gêneros textuais. Segundo as orientações dos PCN (1998):

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade. (PCN, 1998; p. 15).

No entanto, encontrar formas de tornar a leitura um hábito prazeroso é uma incumbência de todos os professores, não só dos professores de Língua Portuguesa, outro aspecto que também é destacado pelos PCN, “Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura”, e que notamos nas entrevistas realizadas. Entretanto, esta tarefa não se caracteriza como fácil ou imediata, mas sim de forma lenta e progressiva, cabendo aos docentes encontrar métodos para incentivar o desenvolvimento da leitura significativa dos alunos.

Nesse sentido, percebemos que os professores entrevistados propõem diferentes métodos de incentivo à leitura, e a diversidade de gêneros textuais está presente em suas aulas. Todos deixam claro em suas respostas que utilizam de práticas e ações que estimulem o pensamento, a criticidade, a criação, apresentando materiais de leitura diversos, com os quais seja possível despertar e estimular o gosto pelo ato de ler. Os professores 3 e 4 citam a importância de trabalhar com leituras e a compreensão da realidade em que os alunos estão inseridos já que se trata da modalidade de jovens e adultos, pautando assim seu trabalho no “diálogo entre saberes escolares e sociais” como preconiza Arroyo (2005). Segundo os PCN (1998), o tratamento didático que a leitura precisa dentro da sala de aula, refere-se à maneira como a leitura foi e está sendo exercitada, isto é, se for usada como objeto de aprendizagem, é necessário que ela faça sentido para o aluno, afastando-se daquele ensino em que o aluno/leitor não vê referência e nem sentido naquilo que lê, pautando-se também na concepção de educação bancária muito citada por Freire (1987),

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1987, p. 33-34)

O professor 1 declarou utilizar filmes, vídeos e documentários para estimular a leitura crítica dos seus alunos, enquanto que o professor 3 relatou o uso das tecnologias em suas aulas para a formação de leitores. Inserindo, assim, os alunos no mundo da *cibercultura* onde eles podem encontrar eventos em que as tecnologias digitais são utilizadas, tais como o pagamento de contas através de *homebankings*, a troca de mensagens via celular, o acesso a redes sociais etc. Quanto a esse relato podemos citar Kleiman (1999, p.8), “O domínio de

outros usos e funções da escrita significa efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e através deles, a possibilidade de acesso ao poder”, potencializando a atuação dos alunos como cidadãos para lidar com as estruturas de poder na sociedade, seguindo o caminho traçado por Paulo Freire há mais de trinta anos, no que tange ao poder do letramento. Antenados aos letramentos dominantes na contemporaneidade, estes professores ampliam e valorizam outras formas de leitura possibilitando que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida em sociedade de maneira crítica, ressaltando a importância de se abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação. “Assim, impõe-se trabalhar com impressos, mas também com mídias analógicas (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, sobretudo, com as digitais, já que a digitalização é o futuro da informação e da comunicação.” (ROJO, 2009, p. 119)

Em se tratando dos desafios considerados pelos professores no processo interativo de formação de leitores, foram citados a falta de interesse por parte dos alunos, a baixa auto estima, a falta de perspectivas, a exaustiva rotina de trabalho e estudos, já que, trata-se de uma clientela de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola anteriormente, a falta de políticas públicas educacionais e a falta de recursos para esta modalidade. Nesse contexto, o professor 4 resalta a importância de levar em consideração a premissa desta modalidade, que é associar conteúdos escolares à realidade social em que estes vivem no intuito de criar um vínculo de proximidade com os alunos e despertar neles o interesse. Como cita a SEC/BA (2009),

[...] A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida enquanto processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação. Consequentemente, a EJA orienta-se pelos ideários da Educação Popular: formação técnica, política e social. (BAHIA, 2009, p. 11)

Para Freire (2001, p. 15), o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção da Educação Popular, na medida em que a realidade vai fazendo exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras. É preciso compreender que todo e qualquer ser humano é produtor de conhecimento, reconhecendo que o contexto de cada estudante importa, e respeitando a cultura, os conhecimentos populares, os valores e habilidades individuais que todos trazem consigo.

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 1987, p. 75)

O fato de trabalhar com a realidade social aproximando os alunos do contexto escolar para despertar o interesse é tido como possibilidades no processo interativo em sala de aula, tendo sido abordado pela maioria dos professores entrevistados, associados a riqueza das experiências de vida trazidas pelos alunos, bem como as várias leituras que estes já trazem consigo. O professor 2 ainda leva em consideração um bom planejamento e salienta que os avanços são importantes, mesmo que lentos. O professor 4 evidencia o trabalho com percursos e trajetórias de vida dos estudantes dessa modalidade como potencializador no processo de formação de leitores. Desta forma SEC/BA (2009) propõe que, “[...] Na EJA, faz-se imprescindível o reconhecimento: a) dos saberes e fazeres que são construídos no tempo da juventude e da adultez; e b) das experiências e vivências de trabalho e sobrevivência desses sujeitos nas cidades e nos campos.” (BAHIA, 2009, p. 12)

Quando questionados sobre as dificuldades que os alunos têm para interpretar textos, os professores citam a interrupção do processo de escolarização, a falta de estímulos para análise, interpretação e compreensão de textos, a progressão lenta no vocabulário, a deficiência de conceitos básicos, o cansaço pela jornada de trabalho e os problemas de visão que são recorrentes nos alunos jovens e adultos. À vista disso, percebemos que os professores estão atentos a tudo que envolve o processo de formação de leitores e, não somente, aos aspectos pedagógicos, o que também torna-se um desafio nesse processo interativo de formação. Por outro viés, isso possibilita ao professor criar condições de pôr em prática suas próprias práticas e estratégias, decidir ele mesmo como ensinar aqueles a quem ensina, dando-lhe condições de selecionar, entre práticas e estratégias sugeridas por livros didáticos e paradidáticos, por colegas, e por tantas outras fontes, aquelas que se fundamentem em conhecimento e compreensão dos processos de aprendizagem dos jovens e adultos. O que coaduna com o Documento Base para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), a realizada no Brasil em 2009, que sustenta que:

[...] as estratégias didático-pedagógicas da EJA também tentam superar outros processos ainda marcados pela organização social da instituição escolar, hierarquizada como um sistema verticalizado, com saberes e conhecimentos tomados como “conteúdos”, sem os quais o sujeito não adquire a legitimidade pelo que sabe (2009, p. 3).

E ainda argumenta ainda que:

[...] um currículo para a EJA não pode ser previamente definido, se não passar pela mediação com os estudantes e seus saberes, e com a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio, para reconhecer e legitimar currículos praticados (2009, p. 4).

Quando perguntados por que acham que os alunos da EJA leem, mas não compreendem, os entrevistados, em sua maioria, avaliam que pelas mesmas dificuldades na interpretação da leitura, ou seja, falta de estímulos, incompreensão de conteúdos, deficiência em conceitos básicos, percursos escolares acidentados, desgaste diário do trabalho, além da, defasagem idade-série (sabendo-se que aprendizagem é um processo que se dá em todas as fases da vida, durante toda a vida), a diversidade de público jovens e adultos em sala de aula, os vários objetivos para com o ensino, ausência de outras leituras, dificuldade com a norma culta e a falta de hábito. Por esse ângulo, nos intriga o fato de que a compreensão de texto perpassa, geralmente, pelos conhecimentos prévios dos leitores e, neste questionamento, nenhum professor citou este item, o que nos leva a crer que quando citam conceitos básicos estão tratando de tais conhecimentos. E em se tratando das práticas de leitura na EJA, observamos que os conhecimentos prévios dos leitores são de fundamental importância no processo de compreensão do texto, segundo Kleiman (2013),

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimentos prévios: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe o conhecimento adquirido ao longo da sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimentos de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimentos que interagem entre si, à leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não há compreensão. (KLEIMAN, 2013, p. 13)

Logo, o conhecimento do mundo “geralmente adquirido informalmente, através de nossas experiências e no convívio numa sociedade, conhecimento este cuja ativação no momento oportuno é também essencial à compreensão de um texto” (KLEIMAN, 2013, p. 22), deve ser um forte aliado dos alunos e do professor na tentativa de leituras possíveis de um texto. Como observamos, embora não esteja explícito no texto, encontramos pistas de que essas experiências e convívio social estejam sendo levados em consideração para a compreensão de textos, visto que, os próprios professores citam o trabalho com leituras e compreensão da realidade nas quais os alunos estão inseridos e a variedade de gêneros textuais e metodologias empregadas na formação leitora dos alunos da modalidade atendida.

O grande desafio de repensar as práticas de leitura consiste em ativar o conhecimento de mundo dos alunos durante o diálogo com e a partir do texto, e, para Kleiman (2013, p. 25) “a ativação do conhecimento prévio é, então, essencialmente à compreensão, pois é o

conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente”. Desse modo, torna-se necessário respeitar e implementar os princípios pedagógicos para a EJA: o fazer junto, a dialogicidade e o reconhecimento dos saberes dos educandos. (SEC/BA, 2009)

Nesse momento não discutiremos a defasagem idade-série e a heterogeneidade de público e de objetivos para o ensino citados pelo professor 3, por se tratar de assuntos que demandariam outras discussões mais abrangentes no que tange a políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos, a educação como direito humano pleno que se efetiva ao longo da vida e o conceito de Educação Popular. No entanto, podemos citar Resolução CNE/CEB 1/2000, que esclarece quanto aos perfis e faixas etárias dos estudantes da EJA:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (CNE/CEB 1/2000)

No último ponto abordado na entrevista o professor 3 foi enfático ao responder o questionamento, apenas afirmando que os alunos da EJA não são letrados, o que apenas reafirma o seu posicionamento de que leitura é apenas a identificação e decodificação dos códigos do texto e que todos os desafios perpassam pelo interesse do alunado dessa modalidade que tem “idade distorcida” para a série, tem objetivos variados para o aprendizado e estudam em salas de aula com diversidade de público. Contrariando o que diz Freire (2009, p. 11), que “O processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, é uma compreensão que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Pois para ele o procedimento da leitura na EJA se configura em novas ideias, novas visões, porque a leitura aqui é entendida como algo mais abrangente que vai além da simples leitura mecânica, que vai além da simples leitura pela leitura. (FREIRE, 2009).

Nesse âmbito a SEC/BA (2009, p. 15) preconiza que a metodologia deve ser “adequada às condições de vida dos jovens e adultos e relacionada ao mundo do trabalho,

devendo, portanto, possibilitar a problematização da realidade existencial e favorecer o aprender a conhecer e o fazer fazendo”, pois não adianta apresentar metodologias diversas em sala, se o desenvolvimento destas não possibilitam problematizá-las. Quanto ao material didático deve ser “adequado a este tempo de educação, objetivando o desenvolvimento da pluralidade de dimensões da formação humana. Deve-se explorar pedagogicamente as potencialidades formadoras do trabalho como princípio educativo”, aqui não cabe a premissa de que a distorção idade-série seja um dos problemas para o processo de formação de leitores, uma vez que, a faixa etária e a pluralidade são princípios norteadores para a adequação didática e ainda no entorno desta discussão, o mesmo documento ainda propõe um “processo de aprendizagem, socialização e formação, respeitando e considerando a diversidade de vivências, de idades, de saberes culturais e valores dos educandos”. Desse modo, percebe-se que o referido professor, apesar de ter maior tempo atuando na Educação de Jovens e Adultos, ainda não compreende as necessidades e demandas desta modalidade e isso, conseqüentemente, influencia no processo de formação de leitores deste público.

Encontramos pontos controversos nas respostas de outro entrevistado. Questionado se considera os alunos da Educação de Jovens e Adultos letrados, o professor 1 admite que o processo de letramento é longo e contínuo, que uma parte dos alunos demonstra avanço, outros ainda no início do processo, compreendendo que cada ser é individual inclusive no desenvolvimento das múltiplas inteligências, contudo salienta que alguns alunos poderão não se tornar pessoas letradas. Tal entrevistado se contradiz neste momento, pois nesta mesma resposta ele diz que com estímulo e acompanhamento os alunos se desenvolverão. Nota-se também a falta de conhecimento sobre letramento, uma vez que, neste processo a leitura e a escrita devem ser trabalhadas como ferramentas para a agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a autonomia dos alunos, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania, sendo assim, todos os alunos são letrados em determinada área, em determinado momento. O que lhes falta é, justamente, ampliar esse horizonte de letramento para campos ainda desconhecidos devido a pouca oportunidade de experienciar a leitura e escrita de textos significativos que cumpram diferentes funções sociais, sendo esse o papel da escola.

Em sua resposta à questão 6 este mesmo professor não deixa explícito se as estratégias e ações que desenvolve em sala de aula contribuem para essa transformação dos alunos em agentes sociais efetivos ou não, o que nos leva a crer que as práticas e ações que envolvem a leitura em sala de aula estão atreladas aos conteúdos programáticos pré-estabelecidos pelo currículo da EJA, sem associação às práticas sociais. É considerável saber que o letramento está relacionado à prática social. E que este termo não significa apenas ler e escrever, mas

define o estado ou a condição de um sujeito (seja ele individual ou coletivo) que se apropriou daquelas habilidades (SOARES, 2001). E essa apropriação implica um uso efetivo e consciente da linguagem em resposta às demandas sociais.

Já o professor 2 transparece estar mais atento à definição e as funções do letramento, mesmo admitindo ser esta uma definição complexa. Mostra-se mais imbuído das concepções e funcionalidades do letramento na Educação de Jovens e Adultos no que diz respeito a um processo contínuo, que precisa ser aperfeiçoado e avaliado constantemente para que se obtenha maiores avanços, coadunando com Soares (2001) que afirma:

[...] na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação. (SOARES, 2001 p. 106)

Nesse sentido as práticas de letramento realizadas na escola ou diferem-se muito das práticas de letramento da vida real, ou a escola tenta recriar práticas de letramento, porém, essas não se aproximam das práticas sociais de letramento, precisando ser aperfeiçoadas e avaliadas como bem citou o professor 2. Percebe-se a preocupação desse professor para que os alunos desenvolvam uma leitura crítica e reflexiva - objetivo do letramento, e para que isso seja alcançado ele também propõe o trabalho em duplas ou grupos e o compartilhamento de ideias, tornando-o um evento colaborativo em que há interação entre professor e aluno, aluno e aluno, aluno e texto, onde todos têm algo a contribuir. As práticas de letramento circulam, criam-se e recriam-se por entre grupos de pessoas que compartilham textos e práticas diversas.

Em análise ao que respondeu o professor 4 sobre o fato de considerar os alunos da EJA letrados, este considera que sim, no entanto, admite que diante do fato de existirem vários tipos de letramento, muitos alunos têm dificuldades, mas mesmo assim, são letrados. Verificando suas respostas quanto às dificuldades que o público desta modalidade tem no que tange ao processo interativo de formação de leitores, chama atenção o fato dele citar a todo momento o cansaço dos alunos por conta do trabalho e o percurso escolar acidentado. Porém também traz a observação de que é necessário trabalhar com conteúdos e textos que retratem a realidade do aluno, daí, percebe-se em sua fala uma proposta harmônica entre o que preconiza a Educação de Jovens e Adultos e o que defende os estudos sobre letramento. Uma proposta que humaniza os sujeitos, com uma metodologia diferenciada por se tratar de jovens, adultos e idosos que tiveram seus percursos interrompidos e trazendo uma abordagem em que a

leitura está direcionada para esta classe, contemplando duas reflexões e valorizando duas experiências de vida. Citando Freire (1987)

É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes. (FREIRE, 1987, p. 35)

Percebemos durante e depois da análise da entrevista que dois dos professores (o 2 e o 4) tem uma noção do que seja leitura e letramento e de como trabalhar tais conteúdos na Educação de Jovens e Adultos facilitando assim a formação de leitores. No entanto, ainda é preciso formação docente para que estes e os outros professores (1 e 3) possam de fato abandonar o ensino tradicional, obsoleto e circular da aprendizagem da leitura/escrita pela leitura/escrita, possibilitando o uso social e efetivo da leitura e da escrita, focalizar a linguagem em situações concretas de uso, objetivando o uso da leitura e da escrita para a solução de problemas práticos, como forma do aluno atuar no mundo. Enquanto agente de letramento, o professor não pode ser um mediador de saberes, mas um construtor, um ator das produções desenvolvidas para fins sociais, tendo em seus alunos outros atores que com ele se juntam nessas produções. O agente de letramento, uma vez que concebe a leitura e a escrita como prática social (OLIVEIRA, 2008) não está na escola para desenvolver atividades linguageiras, mas para desenvolver atividades sociais.

4.2 Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP)

Ainda em fase de reelaboração, o referido documento traz pontos a serem considerados sobre a visão, objetivos e metodologia a serem trabalhados na escola, bem como, princípios educativos e pressupostos educacionais que fundamentam o processo educacional no âmbito da instituição investigada. A partir daí, confrontamos tais informações com as respostas dos entrevistados, uma vez que, o Projeto Político Pedagógico deve servir de eixo norteador para o processo ensino-aprendizagem.

Já de início chama atenção o conceito de Projeto Político Pedagógico, que nos remete a um processo contínuo que propõe mudanças e re-significação de atividades.

O Projeto Político Pedagógico de toda escola deve ser inicialmente entendido como um processo de mudança e de antecipação do futuro, que estabelece princípios,

diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar, significar e re-significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo.

Pautando-se nesse pressuposto, entendemos que o trabalho docente deve ser avaliado, ter significado e ser re-significado para alcançar melhores resultados. Contudo apenas o professor 3 considerou o momento de avaliação do processo de letramento como importante para alcançar melhores resultados.

Percebemos a todo momento, em suas citações, a preocupação da instituição em formar cidadãos críticos “Muitos problemas sociais, com os quais convivemos são objetos de estudos na sociedade atual e a escola, como instituição formadora, não têm como desvincular-se dessas questões.”, em envolver todos em uma construção coletiva partindo da realidade sócio cultural do grupo para adquirir, transmitir e produzir conhecimento para a vida. “[...] Por tudo isso, o Projeto Político Pedagógico proposto pela nossa instituição, pretende possibilitar e introduzir mudanças planejadas e compartilhadas coletivamente, pressupondo um compromisso com a aprendizagem do aluno e com uma educação para a cidadania.”

Assim, seguindo o que preconiza SEC/BA (2009, p. 14), “Respeitar e implementar os princípios pedagógicos tão caros à Educação Popular e, conseqüentemente, à EJA, quais sejam: o fazer junto, a dialogicidade e o reconhecimento dos saberes dos educandos”.

Quanto a metodologia que embasa o Projeto Político Pedagógico da escola, trata-se da aprendizagem para a vida com aplicabilidade para a solução de problemas sociais e a construção de uma nova realidade, transformando o aluno num ser crítico-reflexivo pautado nos preceitos da pedagogia histórico-crítica, “fazendo com que o aluno possa integrar o que foi aprendido na construção de uma nova realidade social, retornando à prática cotidiana com novas propostas de ação e mudanças, estabelecendo a relação prática-teoria-prática”. Identifica-se nesta discussão que a postura do professor 3 em fomentar a leitura crítica-reflexiva, geralmente em pares, corrobora com o exposto no documento, o que não é percebido na fala dos outros entrevistados, uma vez que, estes apenas citam as estratégias para a formação de leitores sem as definir e não apontam em nenhum momento o fomento a uma postura crítico-reflexiva dos alunos numa relação prática-teoria-prática.

Em consonância com a concepção construída para a EJA na Rede Estadual, os princípios teórico-metodológicos que orientam o trabalho na estrutura curricular dos Tempos Formativos direcionam o nosso fazer para a valorização dos saberes construídos, fora do espaço escolar, pelos educandos da EJA. Também direciona ao trabalho coletivo e ao respeito às especificidades da vida dos coletivos de jovens e adultos. Assim, o currículo é organizado de forma a possibilitar práticas dialógicas e emancipatórias. (SEC/BA, 2009 p. 15)

No que tange ao recomendado pela SEC/BA citado anteriormente a instituição tem como um dos seus objetivos a utilização dos vários conhecimentos sobre a realidade no que se refere ao contexto sócio-político-econômico e cultural comprometendo-se com a transformação da realidade social, tomando a leitura de mundo como ponto de partida para o aprendizado e, conseqüentemente, valorizando os saberes, ou seja, os letramentos diversos como forma de facilitar a formação de leitores críticos.

A fundamentação dessa linha está calçada na construção do conhecimento, na autonomia responsável, na valorização do saber, na implementação do crescimento global de nosso educando a fim de alcançar uma reflexão crítica do contexto social em que está inserido para constituir-se cidadão consciente preparado para buscar seu espaço no mundo moderno e competitivo.

No que concerne aos pressupostos educacionais a escola declara assumir a responsabilidade de atuar na transformação e na busca do desenvolvimento social, garantindo o empenho de todos na elaboração de uma proposta pedagógica que garanta esse objetivo. Isso reforça, mais uma vez, a ideia de formar cidadãos participativos, responsáveis, compromissados, críticos e criativos, o que traduz-se na formação de leitores “capazes de compreender e criticar a realidade, atuando na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano”. Ainda salienta que,

A partir da realidade em que se insere nossa escola, partimos do princípio de que ela deve dar conta de formar cidadãos conscientes de seu papel para com as mudanças sociais, não sendo mero expectador dos desafios enfrentados em sociedade, ser crítico, contribuir para mudanças, responsável, autônomo, solidário, criativo, e capaz de responder aos desafios do mundo contemporâneo, usando o conhecimento aprendido na escola para entender a sua realidade e contribuindo conseqüentemente, para as transformações necessárias.

Mesmo abordando o conhecimento como processo de construção o qual prioriza os sujeitos históricos, no intuito de formar leitores críticos reflexivos, o documento que referenda o processo ensino-aprendizagem se contradiz em determinado momento ao retratar o papel do professor como “transmissor de conhecimento” aqueles “responsáveis por transmitir ao aluno, informações sobre vários campos do conhecimento, que compõe a proposta curricular estabelecida pelas instâncias superiores de educação”, ignorando todos os pressupostos, citados pelo mesmo documento, da pedagogia histórico-crítica, do professor como mediador do conhecimento que é construído continuamente de forma participativa e coletiva, proporcionando a interação e a adoção de uma “postura reflexiva, crítica, questionadora, orientando os alunos a formular e expressar juízos sobre temas, conceitos, posições e situações”. O que nos leva a crer que a contradição presente no PPP da escola reflete-se nas respostas dadas pelos professores quando questionados sobre leitura, sobre as possibilidades do processo interativo para formar leitores e mesmo sobre a experiência e suas observações

em sala de aula, pois a maioria dos entrevistados trazem em suas falas a escola como único local para formar leitores, sem considerar as várias leituras que os alunos já fazem no seu dia-a-dia.

Ademais, a diversidade de materiais e estratégias propostos pelos professores entrevistados para diversificar e dinamizar as aulas estão embasados no Projeto Político Pedagógico que traz consigo, como atribuições dos docentes,

Selecionar livros, textos, materiais e atividades complementares, vídeos, dinâmicas de grupo, experiências, passeios e visitas, estabelecendo um cronograma, aplicando e avaliando no dia-a-dia as atividades planejadas;

Propor jogos recreativos e exercícios para estimular o desenvolvimento global do educando;

Desenvolver atividades que explorem conhecimentos gerais como: notícias de jornais e datas comemorativas, entre outros, promovendo um relacionamento cooperativo de trabalho com seus colegas, pais, e com os diversos segmentos da sociedade;

Organizar tarefas coletivas para estimular a socialização dos educandos, resguardando sempre o respeito e integridade;

Exigindo,

[...] procedimentos e atividades de “reinvenção” do conhecimento, um relacionamento das disciplinas em projetos de estudo, pesquisa e ação (interdisciplinaridade) e a contextualização dos conteúdos; além de uma abertura e uma sensibilidade capaz de reconhecer a relação entre o conhecimento e os contextos contemporâneos da vida social e pessoal.

Se contrapondo mais uma vez a declaração sobre o papel do professor de mero agente transmissor do conhecimento. E mostrando que os entrevistados estão caminhando para uma prática eficaz na formação leitora. No entanto, o que lhes parece faltar, é um estudo mais aprofundado sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, bem, como, leitura e formação de leitores no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, por ser esta uma modalidade que exige olhar diferenciado no que concerne a diversidade e especificidade de seu público.

Refletindo sobre currículo, o texto salienta que a escola precisa considerar as interações sociais estas também facilitariam a formação leitora trazendo para dentro da sala de aula temas e formas de abordagem capazes de amparar todo o processo formativo.

Considere as múltiplas interações entre os conteúdos das disciplinas, abertura e a sensibilidade para identificar as relações entre escola, vida pessoal e social, entre o aprendido e o observado, entre o aluno e o objeto do conhecimento, entre a teoria, suas consequências e aplicações práticas como pressupostos decisivos de sua organização.

Por fim, nos chama muito atenção e faz-se necessário esclarecer que um documento com tamanha importância não traz propostas específicas para a EJA tendo esta modalidade um número considerável de alunos matriculados, segundo o Diretor da escola. Trata o processo educacional de forma abrangente e em alguns momentos refere-se ao Ensino Médio.

Entretanto, como alertei ao iniciar a análise, a proposta ainda está em fase de reelaboração e acreditamos que este estudo ajude neste processo.

4.3 Formação de leitores

Aqui, procuraremos responder às questões de pesquisa propostas neste estudo compreendendo como acontece o processo de formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos da instituição educacional estudada.

A EJA tem no seu contexto seres que pertencem as classes dos excluídos, fazendo-se necessário uma educação libertadora, que trabalhe a humanização, que não se pautem somente na leitura de decodificação - como foi citado por um dos professores entrevistados, uma vez que esse público também tem condições intelectuais e muita experiência de vida para avançar e progredir na vida em sociedade. Segundo Arroyo (2005, p.5), “A EJA tem como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens das cidades”. Esses sujeitos são frutos de uma realidade que não deu conta de reparar, a quantidade de indivíduos que não acompanharam o processo de escolarização e conseqüentemente da leitura, por isso, hoje é pertinente abordar que a leitura direcionada para essa classe contemple nas suas reflexões a valorização das experiências de vida, seus saberes conquistados ao longo dos tempos, enfim, uma leitura que consiga acompanhar todas as dimensões históricas, culturais, sociais e políticas do mundo, levando o sujeito a se inserir neste processo e interagir com mais autonomia.

Dentro dessa perspectiva, o trabalho de leitura com o público da EJA deve ter como objetivo observar a promoção da prática cotidiana, cuja leitura seja aquela que possa abarcar os mais diversos campos do conhecimento, com possibilidades de preparação desses sujeitos para uma maior inserção social. De acordo com os PCN (1998, p.69), “a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc.”.

Nesse aspecto, Silva (2002) diz que a concepção de leitura deve ser levada para um conceito mais amplo, uma forma de leitura em que o sujeito precisa exercitar-se e trazer para as práticas sociais, uma leitura crítica, em que o sujeito possa estar no mundo e intervir nesse mundo de forma pensada e ressignificada através da criticidade. Ainda de acordo com Silva (2002), o leitor crítico, por intermédio de sua intencionalidade, ele descobre o que o autor pretende passar com aquele texto, reage, questiona, problematiza e aprecia o material criticamente, o que permite que ele evolua, se colocando perante as ideias do autor.

Em vista disso, percebemos que o Projeto Político Pedagógico da Escola tem como proposta esse tipo de formação leitora e que a maioria dos professores entrevistados até tentam contemplar essa leitura crítica citada por Silva, partindo das experiências cotidianas dos alunos, no entanto, pelas respostas a entrevista, a metodologia utilizada em sala de aula parece não colaborar para a mudança da prática social, uma vez que, os professores não deixaram claro, na descrição das ações e estratégias desenvolvidas, qual a proposta para ampliar as reflexões desses alunos e, conseqüentemente, formar leitores críticos-reflexivos. Do ponto de vista pedagógico essa leitura requer condições que permitam formar seres sociais, éticos, dentre outros, sem se prender aos procedimentos de leitura que leva em consideração apenas o código escrito no papel, criando assim condições para uma nova leitura, uma vez que a sociedade requer sujeitos dinâmicos que possam interagir socialmente entre si.

Os jovens e adultos precisam ser reconhecidos também como sujeitos do processo. Desse modo, Freire (2009) sempre relata o ato político na educação/alfabetização de jovens e adultos, ou seja, um trabalho de texto e contexto, fugindo dos processos memorizadores e repetitivos, e ainda defende a ideia de que o trabalho com a educação/alfabetização não seja cronometrado apenas na memorização mecânica, mas, “pelo contrário, enquanto ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito”. FREIRE (2009, p. 19).

Ainda de acordo com os PCN (1998, p.70) o professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos: “não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda”. Todavia, a leitura aqui propriamente dita é aquela que consegue provocar um novo olhar, provocar uma nova forma de ver o que já foi visto e formular uma nova concepção. É o que Freire (2001, p.88) diz, “à medida que o homem cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas”.

Aqui, mais uma vez, chamamos atenção para a diversidade de gêneros e tipologias textuais mencionadas pelos entrevistados, entretanto com tudo que é proposto, eles ainda declaram que os alunos têm dificuldade na leitura e no letramento. Deve-se considerar que o ato de ler, principalmente na EJA, requer um trabalho mais elaborado e de base significativa, pois a concretude desse exercício está intimamente ligada a todo o processo. E mesmo apresentando variadas opções de leitura, é necessário também, uma variedade de estratégias envolvendo a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio para melhor atender ao processo de formação leitora. Segundo Kleiman (2005)

Assim como um mesmo texto pode ser lido de modos diferentes segundo os elementos da situação que contextualizam a leitura, um mesmo leitor mobiliza diferentes estratégias, saberes e recursos de leitura (e de produção textual) segundo as características da prática situada [...] (KLEIMAN, 2005, p. 29)

Nesse sentido, Silva (2002, p. 44) diz, “não basta decodificar as representações indiciados por sinais e signos; o leitor (que assume o modo de compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se”. A leitura com poder de transcendência exige do leitor muita dedicação, fator fundamental para compreensão das possibilidades de transformação social, nas palavras de Freire (2009):

O comando da leitura e da escrita, se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. A sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real. (FREIRE, 2009, p. 29)

Nesse sentido, o ato de ler para os jovens e adultos não deve ser resumido meramente como um cumprimento de rotina, não deve se prender a uma leitura pontual, a uma leitura por determinação, esse exercício deve ser cotidiano, mas de forma criativa, e rica de conteúdo, e ainda de modo que suas informações possam ser contextualizadas. Segundo Silva (2005, p.42) “Vale sempre lembrar que uma pessoa lê para cumprir diferentes propósitos de vida. Na sociedade contemporânea, o ler se presta a um leque diferenciado de finalidades”. De certa forma, é preciso agir como se os sujeitos da EJA, já soubessem aquilo que deve aprender, baseado na bagagem que a sua leitura de mundo lhe proporcionou durante todo esse percurso de vida.

Os projetos de letramento propostos por Kleiman (2000) inovam o trabalho com a linguagem efetuado pela escola. Esses projetos abandonam a tradicional, obsoleta e circular aprendizagem da leitura/escrita pela leitura/escrita, pois possibilitam o uso social e efetivo da leitura e da escrita. Nesses projetos, focaliza-se a linguagem em situações concretas de uso, objetivando o uso da leitura e da escrita para a solução de um problema prático (proposto pelo projeto), como forma de atuar no mundo. Daí a importância de se incluir novos gêneros textuais, de práticas sociais de instituições publicitárias, comerciais, políticas etc que, até pouco tempo não tinham chegado às escolas. Incluir também os textos comuns, sobre assuntos corriqueiros, de circulação cotidiana nas famílias ou nos ambientes de trabalho, não esquecendo, dos textos comuns na mídia. Como diz Rojo (2009):

[...] trabalhar com a leitura e a escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola – e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento. (ROJO, 2009 p.118)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos compreender como os professores favorecem o processo de formação de leitores nas turmas de EJA em um Colégio Estadual no município de Jaguaquara/Ba.

A partir da entrevista semi estruturada, verificamos que os quatro professores entrevistados, apesar de perceberem a leitura de maneiras diferenciadas, com conceitos bem distintos, tentam favorecer a formação de leitores com atividades (ações e estratégias) diversificadas, no entanto, o fato de utilizarem gêneros e tipologias textuais variados não deixam claro como os desenvolvem em sala de aula. Nesse contexto, é preciso se atentar para o fato de que não há metodologia nem material didático que possa dar conta de tamanha diversidade na Educação de Jovens e Adultos, diversidade de idade, objetivos quanto ao estudo e de vida, culturas, gêneros etc, o que dificulta ainda mais o trabalho docente, exigindo dos professores mais engajamento e formação docente.

Ao relatar sobre a alfabetização de adultos, Freire (1989, p. 13) ressalta que as palavras “[...] deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações [...] deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador”. Do mesmo modo, na EJA no Ensino Médio não pode ser diferente, assim, o fato dos entrevistados buscarem uma linguagem do universo dos alunos é algo que valoriza o conhecimento dos sujeitos da EJA, proporcionando uma aprendizagem satisfatória e carregada de significados onde eles possam perceber-se dentro do processo de aprendizagem, mas salientamos que, apenas isso, não garante uma formação crítica para esses alunos, é essencial um planejamento em que os professores construam uma metodologia de intervenção que ressignifique o processo de aprender a ler, valorizando as interações dos sujeitos/alunos com o mundo letrado e os usos sociais da leitura.

Tal ato precisa estar fundamentado no Projeto Político Pedagógico, por ser o documento orientador do processo pedagógico da escola, todavia, apesar de apresentar em sua proposta um embasamento que sugira a formação de alunos críticos-reflexivos se contradiz ao tratar o professor como transmissor de conhecimento e não deixa claro como esta formação deve acontecer na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que, esta modalidade nem é citada em sua proposta curricular.

Os resultados da pesquisa mostram que apesar dos professores proporem práticas variadas, estas ainda são frágeis em decorrência de alguns empecilhos, tais como, a falta do hábito de leitura dos alunos e principalmente o cansaço com que estes chegam a escola, a falta

de formação docente voltada para a formação leitora para a modalidade específica, a falta de um documento orientador para a EJA etc. Além disso, as finalidades apontadas por alguns docentes apresentam-se desconexas de uma perspectiva de formação de um leitor crítico. Nesse sentido, o professor precisa lançar olhares mais profundos para o conhecimento de vida de seus educandos e articulá-los com a práxis para convertê-los em efetivo aprendizado.

Vale ressaltar que apesar de frágeis, as práticas que já são realizadas na escola são de grande importância para que se busque formar amplamente os leitores. No entanto, é importante que se fomente e aprofunde a pesquisa para que se perceba eventualmente outras variáveis que interfiram neste processo formativo. Neste contexto, as discussões sobre práticas de leitura, precisam ser ainda mais estudadas e discutidas, haja vista que historicamente a EJA é marcada por processos educacionais que não dão lugar a esta formação política com qualidade. Logo, é mister também, aprofundarmos estas análises mediante o posicionamento dos alunos em relação às práticas de leitura. Sendo assim, destaca-se neste momento a necessidade em promover distintas práticas de leitura na escola, assim como suscitar discussões sobre a importância dessas práticas para formação de leitores na EJA, visando uma transformação social pautada no conhecimento com características peculiares, buscando a valorização da cultura, das memórias, dos valores, saberes, racionalidade e matrizes culturais e intelectuais do povo.

Esperamos que os resultados possam contribuir para avaliar o trabalho docente e atuar de maneira eficaz, com propostas que venham a melhorar o processo de formação de leitores, desenvolvendo uma pedagogia crítica que se preocupe com a leitura.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: SECAD; RAAAB. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2005.

BAHIA (Estado). **Proposta curricular para educação de jovens e adultos da Bahia**. SEC/BA, 2009. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf. Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 23 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Resolução CNE/CEB 1/2000. In: SOARES, Leôncio. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**, vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____/SETEC. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e alunos da EJA**. Brasília: SETEC, 2006.

_____. **Documento Base Nacional para a VI CONFINTEA**. Brasília: MEC, março de 2008.

_____. Resolução CNE/CEB 2/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2012.

CANÇADO, M. **Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula**. Campinas, n. 23, 55-69, jan./jun. 1994.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DI NUCCI, Eliane Porto. **O letramento escolar de jovens do ensino médio**. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000200002#:~:text=A%20escola%2C%20como%20espa%C3%A7o%20institucional,escrito%20e%20das%20habilidades%20instrumentais. Acesso em: 20 nov. 2019.

FOUANI, M.; COITO, R. F. A leitura para alunos da EJA: Com foco para a formação do leitor - 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. **Cadernos PDE**, Os desafios da escola pública

paranaense na perspectiva do professor PDE, Paraná, v. 1, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23) 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que completam. – 50 ed. – São Paulo, Cortez, 2009.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. Em R. Rojo (Org.) **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 223-243.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação, 2005.

_____. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 15ª ed. Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

NUNES-MACEDO, M. S. A. et al. A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, 2004.

OLIVEIRA, M. S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2008. p. 93-118.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PERINI, M. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em Crise na Escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

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

_____; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. 6. ed. Brasiliense, 1994.

SILVA, E. T. da, **De olhos abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **O ato de ler**: Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9. ed.

São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. Disponível em: <https://sites.google.com/site/estudosdeletramento/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

_____. **A alfabetização e o letramento no Brasil**, segundo Magda Soares. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/alfabetizacao-letramento/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ANEXO

Superintendência de Políticas para a Educação Básica
Diretoria de Educação e suas Modalidades
Coordenação de Educação de Jovens e Adultos

Matriz Curricular – Tempo Formativo III

Número de semanas - 40		Número de dias letivos - 200				
Dias por semana - 05		Carga horária semanal - 20				
		Carga horária por aula - 40min				
Currículo composto do Tempo Formativo III correspondente ao Ensino Médio e por Eixos Temáticos e Áreas de Conhecimento contemplando uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada articulados com os saberes e conhecimentos da vida cidadã.						
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	TEMPO FORMATIVO III				CH
		EIXO VI		EIXO VII		
		Sem.	Anual	Sem.	Anual	
BASE NACIONAL COMUM						
I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	4	160	--	--	160
	Língua Estrangeira	2	80	--	--	80
II - Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	4	160	--	--	160
	História	4	160	--	--	160
	Sociologia	2	80	--	--	80
	Filosofia	2	80	--	--	80
III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	--	--	4	160	160
	Física	--	--	4	160	160
	Química	--	--	4	160	160
	Biologia	--	--	4	160	160
PARTE DIVERSIFICADA						
Artes e Atividades Laborais		2	80	4	160	240
CARGA HORÁRIA TOTAL		20	800	20	800	1.600
Observações: 1. A Matriz Curricular encontra-se em vigor desde o ano letivo de 2009. 2. Estrutura do curso: Anual 3. A carga horária dos componentes curriculares deverá estar organizada, preferencialmente, em aulas geminadas. 4. Horário das aulas: 19h às 20h 20min / 20h 20min às 20h 35min – Intervalo 20h 40min às 22h						