

**DOROTHY DO ABAETÉ ANDRADE NEIVA**

**LETRAMENTO LITERÁRIO E OS SUJEITOS DA EJA:  
práticas, eventos e significados atribuídos**

**Belo Horizonte - MG  
Faculdade de Educação da UFMG  
2010**

**DOROTHY DO ABAETÉ ANDRADE NEIVA**

**LETRAMENTO LITERÁRIO E OS SUJEITOS DA EJA:  
práticas, eventos e significados atribuídos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmem Lúcia Eiterer  
Universidade Federal de Minas Gerais

**Belo Horizonte - MG  
Faculdade de Educação da UFMG  
2010**

NEIVA, Dorothy do Abaeté Andrade.

X f., enc.: il.

Letramento literário e os sujeitos da EJA: práticas, eventos e significados atribuídos [manuscrito] / Dorothy do Abaeté Andrade Neiva – 2010.

Orientadora: Carmem Lúcia Eiterer

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Bibliografia: f. X-X

1. Educação de Jovens e Adultos - 2. Leitura Literária - 3. \_\_\_\_\_ – Dissertações

I. Eiterer. Carmem Lúcia. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título

Dissertação intitulada “*Letramento literário e os sujeitos da EJA: práticas, eventos e significados atribuídos*”, de autoria da mestrande Dorothy do Abaeté Andrade Neiva, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmem Lúcia Eiterer – FaE/UFMG – Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Míria Gomes de Oliveira – UFMG

---

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares – UFMG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Analise de Jesus da Silva – UFMG – Suplente

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Francisca Izabel Pereira Maciel – UFMG – Suplente

Belo Horizonte, 29 de outubro de 2010

A meus pais, esposo, filhos, irmãos,  
sobrinhos, toda a família.

À minha querida netinha Laís  
Que a vida lhe traga alegrias  
Que seja muito feliz!

## AGRADECIMENTOS

*O Senhor completará o que começou em meu auxílio*

Ingressar no campo da pesquisa e concluir esta presente Dissertação é conquistar mais uma etapa da minha vida profissional e pessoal. Meus sinceros agradecimentos a todos que, em diferentes momentos e de diferentes maneiras, compartilharam e contribuíram para a realização deste ideal.

A Deus, por nunca me abandonar, mesmo nos momentos mais difíceis!

À minha orientadora Carmem Lúcia Eiterer, com quem, desde a graduação, me identifico e, nesse percurso, pude contar e a quem passei a admirar ainda mais.

Ao meu pai, Belline e minha mãe, Alice, que sempre foram firmes em suas convicções, pelo carinho e atenção com que tratam a todos, pela dedicação e coerência em suas atitudes.

Ao meu esposo, Henrique, companheiro e amigo, que sempre esteve ao meu lado, incentivando-me nessa conquista.

Ao meu querido filho Ismael, que compreende minhas angústias, agradeço pela amizade e carinho e compartilho a conquista desse sonho.

À minha amada filha Ananda, pela firmeza de caráter e beleza de sentimento que habita em seu coração.

Ao meu precioso filho Pablo, que foi morar longe tão cedo e que, nem por isso, é distante no amor e carinho que sinto por ele.

À minha estimada Érika, pelo cuidado, atenção e carinho com que trata toda a nossa família.

Em especial, à Laís, netinha linda, que chegou em um momento especial de nossas vidas, trazendo um sentimento novo, uma alegria diferente.

Aos meus irmãos e irmãs, que são meus amigos ao longo de toda a minha vida e me dão a convicção de que somos uma família especial.

Aos sobrinhos, queridos, pessoas fortes e de bem.

Aos colegas da Pós, pelos conhecimentos partilhados e pela convivência.

À amiga Mariana Cavaca, pelo companheirismo durante nosso trajeto de estudos e pela amizade sincera que compartilhamos.

À amiga Sandra Caldeira, pela identificação nas lutas cotidianas, mesmo à distância.

Aos professores da Pós, pelas ricas contribuições.

Aos funcionários da FaE, pela disponibilidade e atenção.

Às professoras e alunos, sujeitos desta pesquisa, por terem compartilhado comigo suas salas de aula e por terem contribuído de modo significativo para a concretização desta investigação.

À direção do Colégio, pela confiança e permissão para que esta pesquisa se realizasse.

Aos professores da EJA, colegas da escola onde a pesquisa foi feita, pelo profissionalismo, caminhada, parceria e certeza que formamos uma equipe.

Às colegas da PBH, pela paciência, tolerância, amizade e aprendizado.

Por fim, a todos que compartilharam do choro ao riso, do mau humor à alegria, de um projeto à realização de um sonho.

Seja como for, enquanto não chega esse dia, os livros estão aqui, como uma galáxia pulsante, e as palavras, dentro deles, são outra poeira cósmica flutuando, à espera do olhar que as irá fixar num sentido ou nelas procurará o sentido novo, porque assim como vão variando as explicações do universo, também à sentença que antes parecera imutável para todo o sempre oferece subitamente outra interpretação...

José Saramago, História do Cerco de Lisboa.



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar o papel de professoras e a participação de alunos em uma experiência de Leitura Literária dialogada, em turmas de alfabetizando e de recém-alfabetizados, da modalidade Educação de Jovens e Adultos. Pretendemos verificar se é um evento significativo para alunos e professoras, se essas leituras literárias oferecem as condições para o letramento literário dos alunos, não só na escola, mas para a vida deles. Verificar se as professoras se consideram leitoras literárias, a partir de dados obtidos em entrevistas. Nesse contexto, a proposta deste trabalho é verificar se a leitura está a serviço de tornar o mundo mais compreensível para os alunos ou se usam a leitura como uma simples ferramenta de decodificação e de desenvolvimento da escrita, além de compreender quais concepções de letramento esses professores possuem, à luz de teóricos como Magda Soares, Antonio Cândido e Paulo Freire. Concluimos que alunos e professores acreditam que estas oficinas de leitura literária são eventos de letramento significativos, porque geram conhecimentos de mundo necessários neste processo. Quanto às leituras literárias das professoras, concluimos que leem pouca literatura, priorizando as leituras mais cotidianas. A partir da observação da reação dos alunos diante das leituras literárias realizadas e da reflexão sobre as respostas deles a um questionário, uma das conclusões a que chegamos é que o gosto pelo literário pode ser, sim, despertado a partir de atividades desenvolvidas em sala de aula. Por outro lado, o que não é possível de ser garantido é a sua permanência fora dos muros da escola. Diante disso, reiteramos que assim como assistir televisão, ler bilhetes, receitas e revistas são, para os alunos colaboradores desta pesquisa, necessidades imperiosas, a literatura pode se tornar uma dessas necessidades desde que o trabalho com o texto literário se torne uma prática efetiva inserida no cotidiano da sala de aula, uma vez que os dados coletados levam a crer que parece que é só no espaço escolar que a maioria dos alunos tem acesso a esse bem simbólico que é a literatura, e não podemos, como ensina Candido (1995), negar-lhes esse direito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento, Leitura Literária, Educação de Jovens e Adultos

## ABSTRACT

The aim of this research is to identify the role of the teacher and the participation of students in a dialogued Literary Reading experience, which took account groups of students on a literacy development and also new literate students that are part of the Youths and Adults Education Program. The purpose is to verify the significance of the event for teachers and students, if the literary reading offer conditions for the students literary literacy, not just at school, but for their lives. Yet, according to the interviews, it verifies if the teachers consider themselves as literary readers. In this context, the purpose of this paper is to verify if the role of reading is helping the students to understand the world in a more comprehensible way or if reading is being used simply as a tool of decoding and development of writing, and also to understand what are the teachers literacy conception. The theorists considered are Magda Soares, Antonio Cândido and Paulo Freire. The conclusion of this paper considers that students and teachers understand the Literary Reading workshops as events of literacy significance because they promote a better and necessary understanding of the world. Regarding the teachers literary reading, they have a poor literary reading experience; instead, they prefer other kinds of reading. Observing the reaction of the students when involved with the literary reading proposed and the thoughts about their answers in the questionnaire, the conclusion is that the students taste for the Literary can be aroused from activities developed in classroom. On the other hand it is not possible to guarantee its permanence outside the classroom. However, it is possible to understand that activities like watching TV, reading notes, recipes and magazines are for the students that collaborate with this research a must. Literature can become a need if the work with the literary text becomes an effective and everyday practice inside the classroom. The results acquired conclude that just at the school space the majority of the students have access to this symbolic possession which is literature, and as Candido (1995) teach us, we cannot deny them this right.

Key word: Literacy, Literary Reading, Youths and Adults Education

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>Introdução</b> - Os caminhos anteriores à pesquisa: memórias e reflexões.....   | <b>12</b>  |
| <b>Capítulo 1</b> - Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil..... | <b>20</b>  |
| 1.1 - O surgimento da EJA no Brasil.....   | <b>20</b>  |
| 1.1.1 - Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.....                           | <b>29</b>  |
| 1.1.2 - O professor da EJA.....  | <b>33</b>  |
| 1.1.3 - A influência da concepção freireana na EJA.....                            | <b>35</b>  |
| 1.1.4 - As políticas de incentivo à leitura.....                                   | <b>36</b>  |
| 1.2 - Revisão bibliográfica.....   | <b>39</b>  |
| 1.2.1 - Práticas de leitura e letramento na Educação de Jovens e Adultos.....      | <b>53</b>  |
| <b>Capítulo 2</b> – Pressupostos teóricos.....                                     | <b>58</b>  |
| 2.1 – Letramento, eventos e práticas.....  | <b>58</b>  |
| 2.2 - Letramento literário.....  | <b>74</b>  |
| <b>Capítulo 3</b> – O local da pesquisa.....                                       | <b>84</b>  |
| 3.1 Caracterização do local.....   | <b>84</b>  |
| 3.2 - A EJA conquista espaço na escola .....                                       | <b>86</b>  |
| 3.3 - As Oficinas de Leitura e Escrita .....                                       | <b>91</b>  |
| 3.4 - Os percalços encontrados no caminho da pesquisa.....                         | <b>93</b>  |
| 3.5 - Os referenciais metodológicos.....   | <b>97</b>  |
| <b>Capítulo 4</b> – Análise da pesquisa.....                                       | <b>105</b> |
| 4.1 - Apresentação dos sujeitos colaboradores da pesquisa.....                     | <b>108</b> |
| 4.2 - As leituras literárias do Projeto de leitura.....                            | <b>113</b> |
| 4.3 - Os olhares dos alunos.....   | <b>121</b> |
| 4.4 - Os olhares das professoras.....  | <b>129</b> |
| 4.5 - As leituras no cotidiano das professoras.....                                | <b>131</b> |
| <b>Considerações finais</b> .....  | <b>152</b> |
| <b>Referências Bibliográficas</b> .....  | <b>156</b> |
| <b>ANEXO 1</b> - Projeto Leitura Literária EJA.....                                | <b>164</b> |
| <b>ANEXO 2</b> – Roteiro de entrevista com os alunos.....                          | <b>165</b> |
| <b>ANEXO 3</b> - Roteiro de entrevista com as professoras.....                     | <b>166</b> |

## **Introdução - Os caminhos anteriores à pesquisa: memórias e reflexões**

Este trabalho teve seu início a partir de minha inserção na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1999, durante o curso de Pedagogia.

Não comecei meu trabalho de educadora nessa época, já me sentia uma profissional há vinte anos, mas não possuía habilitação para tal. A experiência profissional foi adquirida em aulas particulares que, ao longo de todos esses anos, preenchiam meu tempo, aliás, dez a doze horas, todos os dias. Nessa época, tive a oportunidade de conhecer as dificuldades escolares, de um modo geral, e os anseios de crianças e adolescentes de escolas particulares tradicionais de Belo Horizonte. A leitura de livros literários era a grande vilã para esses alunos, que não se dispunham a ler, não gostavam e não se interessavam por literatura. Já no curso de pedagogia, diante de estudos a respeito de Bourdieu, pude entender que, para que os filhos sejam influenciados pelo capital cultural dos pais, não basta que tenham em casa bibliotecas recheadas de coleções; é preciso que os pais transmitam o seu capital cultural aos filhos, se não quiserem que ele se perca. De fato, por mais que o professor estimule e leia para os alunos, a questão é que os pais necessitam fazer parte dessa relação de aprendizagem, dando subsídio e suporte aos filhos, através de atitudes e práticas que demonstrem o seu capital cultural. As práticas dos alunos não deixavam claro que a bagagem cultural herdada favorecia o processo ensino-aprendizagem; eram frequentadores de cinemas, viajavam para várias partes do mundo, contudo, demonstravam não receber, por parte dos pais, uma transmissão de saberes para que se familiarizassem com esses domínios da cultura e, por isso, não adquiriam essas práticas.

Senti necessidade de aliar à minha prática, uma teoria, que me sustentasse em minhas dificuldades. Por isso, optei pelo curso de Pedagogia, vindo a entrar na Universidade vinte e seis anos após haver concluído o Ensino Médio.

Na Faculdade de Educação, certa manhã, observei um cartaz que selecionava monitores para Educação de Jovens e Adultos. Imediatamente pensei: já trabalho com jovens há vinte anos, o trabalho com adultos não deve ser muito diferente, vou me candidatar a essa bolsa para adquirir uma base teórica para meu trabalho. Como estava no quarto período, ainda não conhecia o que era Educação de Jovens e Adultos. Fui selecionada e comecei a trabalhar no Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA), sediado no Colégio Técnico (COLTEC), dentro da Universidade Federal de Minas Gerais. O meu trabalho consistia em monitoria de Pedagogia; deveria dar orientação aos alunos que frequentavam o curso e, eventualmente, procurar facilitar o trabalho dos monitores em algumas questões que

surgissem no dia a dia. Os professores do PEMJA eram estudantes de licenciatura da UFMG das várias áreas de conhecimento e davam aulas orientados por professores do COLTEC.

Assustei-me ao ver o que era, realmente, o meu trabalho e ao conhecer o público que frequentava o PEMJA. Imediatamente, notei que os jovens da EJA não são os jovens com que estava habituada a trabalhar ao longo de vinte anos. São trabalhadores, que buscam uma oportunidade de estudo depois de terem abandonado a escola por motivos vários, entre eles, o sustento da própria família. Martha Kholi exemplifica os jovens que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, diferenciando-os dos alunos da escola regular:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. (...) busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem (...) não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Os adultos não se diferenciavam do perfil dos jovens exemplificados na citação, frequentavam a escola depois de uma longa jornada de trabalho, em busca de um sonho abandonado por motivos que iam desde pais e esposos que não permitiam que estudassem “porque não havia necessidade”, no caso das mulheres, até a urgência de sustento dos filhos. Os que frequentaram a escola por um pequeno período de tempo, no passado, tiveram que abandoná-la por vários motivos, como cita Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

deixam a escola para trabalhar; deixam a escola porque as condições de acesso ou de segurança são precárias; deixam a escola porque os horários e as exigências são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir. Deixam a escola porque não há vaga, não tem professor, não tem material. Deixam a escola, sobretudo, porque não consideram que a formação escolar seja assim tão relevante que justifique enfrentar toda essa gama de obstáculos à sua permanência ali. (FONSECA, 2002, p. 32 e 33).

Geralmente, as mulheres voltavam aos estudos ali porque haviam se aposentado ou ficado viúvas, outras buscavam uma melhor condição em seus empregos. A história dos homens não era diferente daquela das mulheres: não estudaram porque precisavam ajudar no sustento dos pais e irmãos e, naquele momento, surgiu a oportunidade de retornar.

No PEMJA, era comum os alunos apresentarem dificuldades no processo de aquisição de conhecimento, demandavam uma atenção diferenciada nas atividades propostas; por outro lado, os monitores/professores não se sentiam totalmente preparados para o desafio de levar os alunos a buscarem o conhecimento a partir de suas próprias experiências e

vivências, o que acabava transformando as aulas em um processo de mera transmissão de conhecimentos. Os alunos jovens e adultos tiveram sua trajetória escolar interrompida, sofreram um processo de exclusão sociocultural, que condicionará a sua volta ao ambiente escolar. É necessário que os educadores reconheçam esse aluno “jovem ou adulto como sujeito de conhecimento e aprendizagem” (OLIVEIRA, 1999, p.43). São alunos que retornam à escola, ou chegam pela primeira vez a esse local, trazendo uma enorme bagagem: sua história de vida, suas experiências, seus conhecimentos que devem sempre ser considerados e explorados. Segundo Freire, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos:

(...) pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 30).

Um aspecto em especial me incomodava: a literatura, por exemplo, não era vista como um conteúdo de ensino significativo, apenas os monitores/professores indicavam livros para que os alunos lessem em casa, sem a preocupação de formar um leitor cuja competência ultrapassasse a mera decodificação. Não havia o ensino de contextualizar essa leitura, não a valorizavam como processo de “letramento”, que, segundo Magda Soares, “é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da leitura e da escrita” (SOARES, 2003, p.18). Notamos que segundo a visão da maioria dos professores do referido projeto PEMJA, a escrita, assim como a leitura, deveriam ser um instrumento tecnológico neutro e objetivo; os alunos deveriam usar desse instrumento apenas para o aprendizado de questões que eles achavam mais fundamentais (os conteúdos específicos).

Algum tempo depois, fui trabalhar ainda no Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG, porém, no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos II Segmento, que corresponde ao nível de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental. Nesse Projeto, pode-se perceber uma maior compreensão acerca da especificidade do educando da EJA. Os monitores/ professores recebem uma maior atenção por parte de seus coordenadores, que são professores universitários ligados à área de EJA. O trabalho dos professores é acompanhado mais diretamente, o que tem repercussões na formação docente (FONSECA *et al.*, 2000). Apesar disso, os professores também apresentavam, em suas práticas, algumas dificuldades com relação ao trabalho com o público jovem e adulto. Notei que não havia a presença de projetos de leitura específicos, que a literatura não era uma prática que envolvia a formação

desses monitores, naquela ocasião, ano de 2004. Desde 2008 existe um trabalho de leitura literária para os alunos que frequentam esse Projeto, apresentado de uma forma extraclasse, sem nenhuma obrigatoriedade de frequência<sup>1</sup>.

Ao mesmo tempo, comecei a trabalhar como coordenadora pedagógica do Ensino Noturno no Colégio Turquesa de Belo Horizonte<sup>2</sup>, instituição filantrópica, de caráter confessional e local de desenvolvimento desta pesquisa. Na época da minha entrada nessa Instituição de Ensino, o Ensino Noturno funcionava com quatro turmas, 68 alunos, que cursavam o Ensino Fundamental 1º Segmento (correspondente a 1ª a 4ª série). Nesse espaço, encontrei um corpo docente formado por professores que possuem um largo histórico de magistério, inclusive dando aulas nesse colégio há mais de quinze anos. Notei que esses professores apresentavam as mesmas dificuldades encontradas por aqueles professores do PEMJA que não aceitavam uma proposta educacional diferenciada para o público de EJA. A maioria dos professores dessa escola particular também não valorizava o conhecimento prévio dos alunos, acreditando que a sua experiência docente, aliada à solidariedade, eram suficientes para o trabalho com esse público. Não incentivavam a leitura literária em nenhum momento nas aulas, nem procuravam criar condições para que os alunos se interessassem por essa leitura. Percebi que esses profissionais

não contaram em sua formação inicial com cursos e disciplinas voltadas para a atuação em processos de alfabetização e aprendizagem de pessoas jovens e adultas, e que apoiam suas práticas em experiências e saberes construídos na educação regular para crianças e adolescentes (VOVIO, 2007, p.6).

Nessa perspectiva, os professores não davam a devida importância à sua formação para o desenvolvimento de um trabalho educacional voltado para jovens e adultos, praticando inclusive, uma “Educação Bancária” como Paulo Freire cita em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2005, p.67).

A possibilidade de participar desse grupo, nas séries iniciais do ensino fundamental, permitiu-me vivenciar as práticas de alfabetização de jovens e adultos nessa Instituição. Tive a oportunidade de observar e auxiliar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Eiterer e Reis (2009) sinalizam como marca reguladora do processo de escolarização de jovens e adultos a visão compensatória dessa modalidade de ensino, citando, dentre seus efeitos.

---

<sup>1</sup> Sobre esse projeto, acessar [www.fae.ufmg.br/neja/letramento.htm](http://www.fae.ufmg.br/neja/letramento.htm) e [www.fae.ufmg.br/neja/artigo.polly.htm](http://www.fae.ufmg.br/neja/artigo.polly.htm). Acesso em 21 de janeiro de 2010. Nota-se, no entanto, que não são todos os alunos que o frequentam, por motivos diversos.

<sup>2</sup> O nome do colégio é fictício.

o fato de que o objetivo de alfabetizar não se fazia acompanhado de um reconhecimento da especificidade dos alfabetizandos e de suas necessidades socioeducacionais; a infantilização das experiências vividas e dos trabalhos escolares; a fragmentação do ensino regular e dos currículos; a educação a serviço do mercado e não para a vida; a falsa autonomia; a avaliação de desempenho, e não de processos; a participação de baixa intensidade, a rotatividade e precariedade do trabalho docente da EJA e outras (EITERER e REIS, 2009, p.184).

Estar inserida nesse contexto de alfabetização possibilitou que eu entendesse a necessidade e a importância de se respeitar a história de vida desses sujeitos, seus saberes, suas lutas e necessidades, também nesse momento. Os alunos eram, em sua maioria, mulheres, negras, empregadas domésticas e estavam sendo alfabetizadas sem que se levasse em conta suas dificuldades, tampouco o fato de já serem sujeitos inseridos no mundo do trabalho; sem oportunidades de refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem.

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999, p. 61).

Esses educandos não frequentavam a biblioteca, nem os pátios, nem a piscina, não circulavam pela escola, não assistiam a peças de teatro, não ouviam histórias e não liam livros. Apenas iam à aula para aprender a ler e escrever. Algumas alunas frequentavam o curso há anos, sem saírem da mesma série, sendo retidas porque não conseguiam êxito no processo de codificar e decodificar o alfabeto. Notávamos que não havia preocupação com o letramento dos alunos, ou seja, os professores não procuravam desenvolver neles a capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos anteriormente de leitura e escrita para a realização das práticas sociais necessárias à sua vida cotidiana, como a exigência de direitos sociais. O material pedagógico que as professoras apresentavam aos alunos era infantilizado, recortado das séries referentes, no ensino com crianças, sem uma contextualização, uma discussão sobre o assunto, apenas com a preocupação de que os alunos aprendessem a ler. Nessa perspectiva, a alfabetização era vista como um instrumento de combate à situação de pobreza, apenas, não existindo a efetiva realização da educação como direito de todos, nem a oportunidade de expansão dessa educação, articulada à garantia de qualidade. A alfabetização está condicionada à escolarização, ao trabalho dos professores para a instrução dos indivíduos. Ela é a aprendizagem do uso de códigos, o alfabeto, tornando o aprendiz habilitado ao uso da



leitura e da escrita. Os conceitos de alfabetização integram a experiência histórica da educação brasileira, inclusive da Educação de Jovens e Adultos e encontram-se registrados em diversas obras. Um desses conceitos revela que

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (TFOUNI, 1995, p. 9).

O Brasil continua exibindo um grande número de analfabetos. Conforme Ribeiro (2007), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apura até hoje esse índice, com base na auto-avaliação da população recenseada sobre sua capacidade de ler e escrever um bilhete simples e, ainda que os critérios dos recenseadores ou da população recenseada possam ter variado ao longo do tempo, é possível construir uma série histórica consistente, que mostra que o analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais veio decrescendo paulatinamente no último século, de 65,3% em 1920 para 13,6% em 2000 (FERRARO, 2003), chegando a 10,9% em 2005, segundo a PNAD (HENRIQUES E IRELAND, 2006)<sup>3</sup>, num total de mais de 15 milhões de analfabetos. Sobre isso, Soares (2002) questiona:

apesar de queda anual e de marcantes diferenças regionais e setoriais, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta de condições de acesso ao processo de escolarização deve ser motivo de autocritica constante e severa (SOARES, 2002, p.31).

Segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas mais velhas, provenientes de regiões pobres, de área rural e de afro-descendentes. A educação de jovens e adultos representa uma dívida da sociedade para com aqueles que tiveram seu direito negado ao acesso à escolarização; tendo sido privados desse momento, são excluídos de uma presença mais significativa na convivência social. Soares (2002), referindo-se a esses jovens e adultos, afirma que dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade, da qual nos dão prova, entre muitos outros exemplos, a literatura de cordel, o teatro popular (...) (p.32).

No colégio em questão, devido à resistência das professoras em exercício, mesmo depois de receberem alguma formação relativa à Educação de Jovens e Adultos, novas professoras foram contratadas, para dar prosseguimento ao trabalho de alfabetização de adultos.

---

<sup>3</sup> PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Publicado no Cadernos Cenpec Educação, Cultura e Ação Comunitária, v. 3, p. 111-126, 2007.

Nesse mesmo período, passei a trabalhar no Projeto de Ensino Fundamental 1º Segmento (PROEF 1), que faz parte do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais, que atua com alfabetização e continuidade de estudos, com pessoas jovens, adultas e idosas. A minha atuação nesse segmento de alfabetização baseava-se em fornecer orientações aos monitores/professores em seus planejamentos semanais, reuniões pedagógicas e formações. Nesse mesmo período, participei de cursos de formação para professores alfabetizadores de Jovens e Adultos, do Programa Brasil Alfabetizado. Além disso, juntamente com outras coordenadoras do PROEF 1, atuávamos na formação de coordenadores desse mesmo Programa, sempre com a orientação da professora Francisca Maciel, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/UFMG).

Todas essas experiências me impulsionaram a uma busca por conhecimento teórico sobre Educação de Jovens e Adultos e esse interesse culminou nesta pesquisa de mestrado, que é um recorte daquilo que vivenciamos com os sujeitos da EJA. Diante de tudo isso, surgiu o desejo de aprofundar meus conhecimentos nas questões sobre letramento e leitura literária na Educação de Jovens e Adultos.

Falar de literatura e Educação de Jovens e Adultos é uma tarefa prazerosa e reflexiva; são várias as dificuldades, os estudos que tratam dessa temática são escassos, se comparados com outras pesquisas. Esse tema se tornou relevante, justamente pela contribuição que pode trazer à área e para futuras pesquisas.

Esta dissertação organiza-se em quatro capítulos.

No capítulo 1, apresentamos um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos, além de uma revisão bibliográfica pertinente ao estudo aqui proposto, resgatando uma síntese dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos nos Programas de Pós-graduação no Brasil.

No capítulo 2 desse trabalho, apresentamos o referencial teórico que subsidiou a pesquisa, a fim de elucidar os conceitos que a nortearam. Essa necessidade acontece “quando o problema em estudo é gerado por uma teoria, ou quando não é gerado ou explicado por uma teoria particular, mas por várias”. (SILVA; MENEZES, 2001, p.38).

No capítulo 3, caracterizamos o local, os colaboradores e os objetivos da pesquisa. Apresento, ainda, os caminhos percorridos para alcançar os resultados obtidos, escolhas metodológicas e instrumentos utilizados.

No capítulo 4, apresentamos a análise das entrevistas e os resultados das mesmas. Em seguida, encerraremos com as considerações finais, procurando indicar as contribuições desta pesquisa para o campo de estudo no qual ela se insere.

Com esta pesquisa procuramos, portanto, não só chamar atenção para o fato de que a sala de aula, embora seja um espaço complexo, é um laboratório para infindáveis pesquisas que podem ser realizadas pelos próprios professores e por pesquisadores e trazer contribuições que possam orientar o trabalho do professor em sala de aula, sejam seus alunos da EJA ou do ensino regular.

Convidamos os leitores deste trabalho a buscarem reflexões que possam colaborar com debates acerca da importância e da valorização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Além do mais, convidamos a refletirem acerca da necessidade de se oferecer leitura literária dialogada, compartilhada, enfim, de incentivar práticas literárias que contribuam para o desenvolvimento do sujeito enquanto cidadão, atuante, participativo e com direito à literatura.

## Capítulo 1 - Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

### 1.1 - O surgimento da EJA no Brasil

A história da Educação de Adultos no Brasil é marcada por políticas públicas de caráter compensatório em quase toda sua totalidade. Uma vez que são destinadas a pessoas que têm a sua história de vida marcada pela exclusão, essas políticas acabam por revelar quem são os adultos não escolarizados no Brasil, mas pouco dizem sobre o que faz com que eles assim se tornem. As políticas públicas voltadas para a EJA discutem quem são os alunos atendidos por essa modalidade de ensino, mas não se preocupam em discutir as causas dessa condição, limitando-se, na maioria das vezes, a programas e campanhas de alfabetização. Jorge (2009) afirma que “esses programas e campanhas atravessam as décadas sem, no entanto, conseguir resultados realmente significativos no que tange aos níveis de letramento<sup>4</sup> dessas pessoas (p.36)”. Essas políticas tentaram atingir os jovens e adultos que foram excluídos da escola, que não tiveram acesso a ela ou, ainda, os que tiveram acesso, mas não conseguiram nela permanecer.

As experiências de EJA, que ocorrem por meio de iniciativas governamentais e não governamentais, visam a atender a um público diversificado, com características singulares, composto por camponeses, indígenas, operários, trabalhadores informais, docentes e agentes sociais, pais e mães de família, empresários, pessoas da terceira idade, associados de grêmios e militantes partidários (RIVERO, 1998).

Neste capítulo abordaremos questões da alfabetização de jovens e adultos, que está marcada pelas ideologias e características da história e da cultura nas quais se insere. Vivemos numa sociedade grafocêntrica<sup>5</sup> em que não podemos desconsiderar as significações que são atribuídas ao aprendizado da leitura e da escrita, tanto pela instituição escolar como pelos próprios indivíduos que dela fazem parte. A cultura escolar passou gradativamente a se diferenciar dos conhecimentos advindos da educação informal, que os jovens e adultos não escolarizados recebem em seu cotidiano. Nessa conjuntura, a educação de jovens e adultos torna-se

um local de confronto de culturas (cujo maior efeito é, muitas vezes, uma espécie de “domestificação” dos membros dos grupos pouco ou não-escolarizados, no sentido de conformá-los a um padrão dominante de funcionamento intelectual) e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades (OLIVEIRA, 2001, p. 41).

---

<sup>4</sup> O conceito de letramento será aprofundado em outro capítulo e assume o conceito de letramento apresentado por SOARES (1998, 2004, 2002): *o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.*

<sup>5</sup> Sociedades grafocêntricas são aquelas que possuem a organização centrada em torno da leitura e da escrita.

Para estudar a leitura literária dos alfabetizandos da educação de jovens e adultos que ocorre nas turmas pesquisadas é necessário perceber a sociedade e os processos socioculturais que nela se desenvolveram. Na atual sociedade brasileira, as práticas de leitura e de escrita possuem importância fundamental na vida dos indivíduos e em seu convívio social. Mortatti (2004, p.98) destaca que esta sociedade é “baseada em comportamentos individuais e sociais que supõem inserção no mundo público da cultura escrita, isto é, uma cultura cujos valores, atitudes e crenças são transmitidos por meio da linguagem escrita”. Desta forma, serão apresentadas algumas características históricas e culturais que contribuem para a compreensão das atuais práticas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

O processo de alfabetização de jovens e adultos existe desde a colonização, quando acontecia através da catequese. No Império, a primeira Constituição Brasileira (1824) previa a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, no entanto, essa lei não se cumpriu, pois o Estado não disponibilizava de recursos para tal, viabilizando-os para a educação de caráter elitista, apenas. Segundo a autora Félix (2009), a Constituição de 1891 centraliza a responsabilidade do ensino básico nas províncias e municípios. Este período é caracterizado por várias reformas educacionais, devido à preocupação com o ensino básico precário, que mantinha marginalizadas as camadas sociais desfavorecidas.

O Censo Demográfico de 1920 apontava que 72% das pessoas acima de cinco anos eram analfabetas. Diante desse quadro, há um movimento de educadores e população em busca de melhorias educacionais.

Nos anos de 1930, no Período Vargas, o governo federal reafirma a educação como direito de todos e dever do Estado, inclusive aos que não tiveram acesso a ela em idade adequada. Surgiram incentivos do governo federal para projetos de educação das camadas populares, porém as dificuldades enfrentadas tornam essa modalidade de ensino um problema nacional. Em 1942, há a integração da Fundação Nacional do Ensino Primário, que inclui a EJA ao Programa do INEP (Instituto Nacional de estudos Pedagógicos) e, em 1945, 25% dos recursos destinados à educação passam a ser encaminhados à EJA (FELIX, 2009). Dois anos depois, cria-se a SEA (Serviço de Educação de Adultos), responsável por “produzir e distribuir materiais, integrar serviços, mobilizar a sociedade e garantir infraestrutura para essa modalidade educacional” (FELIX, 2009). Ao implementar esses projetos, segundo Lajolo e Zilberman (1996), o governo deparou-se com vários obstáculos, desde a não aceitação dos métodos alfabetizadores até a constatação da total miséria econômica em que vivia grande parte da população brasileira.

Para entender o aumento da responsabilidade do governo, Haddad e Di Pierro (2000, p.111) citam a expansão dos direitos sociais do cidadão, em resposta à presença de massas populares que se urbanizavam e pressionavam por melhores condições de vida. A educação dos jovens e adultos passa a ser vista como condição necessária para que o Brasil se tornasse uma nação desenvolvida. Devido às ações promovidas entre 1940 e 1950, no ano de 1960 o Censo aponta a queda de 72% para 46,7% de analfabetos. Comparando esse índice aos demais países da América Latina, ele ainda é considerado alto. Em 1958 acontece o II Congresso Nacional da Educação de Adultos. O Congresso aponta a necessidade de redefinir a EJA, repensar as práticas pedagógicas e a visão que se tinha dos sujeitos jovens e adultos analfabetos, até então considerados sem conhecimento e comparados a crianças. O Congresso é considerado um marco, pois promove uma ampla reflexão sobre o social para o campo educacional. Era necessário não apenas alfabetizar, mas preparar os jovens e adultos para exercerem seus direitos, posicionarem-se criticamente frente à realidade social.

Entre 1959 e 1964, vários movimentos de iniciativa autônoma surgem, a fim de legitimarem práticas sociais educativas. Dentre eles, os Centros Populares de Cultura, Movimento de Cultura Popular de Recife (do qual fez parte Paulo Freire) e o Programa Nacional de Alfabetização.

A partir de 1964 o País vive o golpe militar. O Estado autoritário, para manter seu poder e a “ordem”, reprime os movimentos de educação e cultura popular, cuja natureza política de suas ações contrariava os interesses impostos pelo golpe. Alguns desses movimentos continuaram existindo, mas de forma dispersa e clandestina.

Em 1967, numa tentativa de amenizar críticas que vinham recebendo pela extinção dos programas da EJA, os militares implementaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)<sup>6</sup>, colocado em prática entre 1971 e 1985. O objetivo da alfabetização no Mobral era capacitar a mão de obra, consolidar o controle social e a política ideológica do governo. Galvão e Pierro (2007) destacam que o professor do Mobral era um semivoluntário que escutara a propaganda na televisão e acreditava que pudesse transmitir seu saber para tirar os outros das “trevas do analfabetismo”. A alfabetização estava relacionada diretamente com a produção e com o mercado de trabalho, voltada, portanto, para a funcionalidade. O governo prometia acabar, através desse Programa, com o

---

<sup>6</sup> O MOBRAL foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, através da Fundação Mobral. Sua presidência foi entregue ao economista Mário Henrique Simonsen que procurou passar à sociedade a idéia do MOBRAL como o movimento que nos livraria do analfabetismo e possibilitaria que os empresários pudessem contar com uma massa trabalhadora alfabetizada.

analfabetismo, considerado vergonha nacional. Foi criticado pelo pouco tempo para alfabetizar (seis meses), pelos critérios de avaliação e por não proporcionar a continuidade de estudos.

Nas décadas de 1960 e 1970, o aumento no número de escolas e de matrículas no ensino fundamental veio acompanhado de um crescente índice de reprovações, principalmente nas classes de alfabetização. Na falta de explicação para as causas do fracasso da escola em alfabetizar todos os alunos, acabou-se por impor a culpa direta ou indiretamente aos educandos e à sua suposta incapacidade de aprender ou às suas condições de vida, carência alimentar, cultural e social. Surgiu, então, a necessidade de se implantar uma educação que compensasse as deficiências. Tendo sido colocada como solução para o fracasso, a educação compensatória não teve resultados favoráveis e apenas reforçou a discriminação. Se o sujeito continuava fracassando é porque não era capaz, uma vez que lhe haviam sido dadas as condições para aprender.

Foi nessa época (1971) que surgiram os exames supletivos e os centros de estudos supletivos em que não havia a obrigatoriedade da presença. Surgem como uma nova concepção de escolarização e nova linha de educação (HADDAD e PIERRO, 2000) e se justificam pela necessidade de promover crescente oferta de educação continuada e, assim, recuperar o atraso daqueles que interromperam a sua escolaridade. Haddad e Pierro (2000) afirmam que “o ensino supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD e PIERRO, 2000, p.117).

Em 1985, aconteceu em Paris a IV CONFINTEA<sup>7</sup>, que se caracterizou pela pluralidade. Na ocasião foram discutidos temas importantes, como alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional e educação técnica. Em 1990, ocorreu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos e nela ficou entendido que a alfabetização de jovens e adultos seria uma etapa da educação Básica. Essa Conferência consagrou a idéia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, ou seja, das “necessidades básicas de aprendizagem” (JORGE, 2008, p.42).

Nesse contexto a visão sobre o aluno da educação de adultos se modificou. Os jovens e adultos analfabetos passaram a ser vistos como pessoas capazes de elaborar hipóteses sobre a escrita e o sistema de alfabetização. A influência do construtivismo foi notória; a

---

<sup>7</sup> Conferência Internacional de Educação de Adultos é o evento internacional máximo da área de Educação de Adultos. Mais informações no site [www.forumeja.org.br](http://www.forumeja.org.br)

alfabetização passou a ser vista como um processo que carece de continuidade. Assim, as propostas pedagógicas voltadas para a educação de adultos privilegiam textos reais e produções dos próprios alunos jovens e adultos.

Na década de 1990, as práticas educativas de ideário da educação popular voltam com força e ganham visibilidade. Dentre seus adeptos está Paulo Freire, criador de uma original concepção de alfabetização que se baseia em palavras geradoras e contextualizadas, com o objetivo de promover uma educação libertadora, utilizada até os dias de hoje como fundamentação para programas de alfabetização de adultos. Soares (2002) define com clareza quão inovadora foi a teoria de Freire nos estudos sobre a alfabetização no cenário internacional

Na literatura internacional sobre alfabetização, só nos anos 80 surgem autores propondo concepções de alfabetização que, tal como Paulo Freire já o fizera mais de 20 anos antes, não a vêem como uma prática neutra, orientada para a aprendizagem de técnicas de ler e escrever e de comportamentos de adaptação ao meio social, mas, ao contrário, a veem como uma prática construída socialmente, que tanto pode adaptar e submeter a valores, tradições, padrões de poder e de dominação quanto pode questionar esses valores, tradições, padrões de poder e dominação, levar à sua consciência crítica e ser um meio de libertação (SOARES, 2002, p. 122).

Houve um grande período de reformas educacionais nos anos 1990, no governo Collor, momento em que a educação de jovens e adultos passa a ocupar lugar marginal, pois esteve subordinada às prescrições neoliberais de reforma do Estado e restrição do gasto público. A deslegitimação das políticas de educação da EJA encontra sua explicação não apenas na conjuntura nacional, mas no interior de processos que se efetivaram no âmbito internacional e que afetaram os países em desenvolvimento. Nesse período, a reforma do Estado brasileiro apregoava a restrição dos gastos públicos. Como essa reforma era norteadas pelas diretrizes da descentralização, da focalização e da redefinição das atribuições dos setores públicos e privados, surgiu um conflito envolvendo o campo da educação popular, devido à exclusão da EJA das fontes de financiamento. Emergiu então “o movimento dos fóruns de educação de jovens e adultos, conformando espaços públicos de expressão e legitimação de reivindicações, diálogo e negociação” (DI PIERRO, 2005, p.1123).

Segundo Di Pierro (2001), no final da década de 1990, os municípios respondiam por um terço das matrículas da educação básica, e, em 2001, sua participação na oferta do ensino fundamental de jovens e adultos representava 49,6%.

No governo Fernando Henrique Cardoso surgiu a Lei 9394/96, que integra a EJA ao ensino básico comum. A aprovação dessa lei representou, no campo da EJA, a



desuniversalização dos direitos educacionais, aprofundando a sua desqualificação no âmbito legal. Isso porque modificou o artigo 208 da Constituição Federal, retirando a obrigatoriedade da educação fundamental dos que a ela não tiveram acesso na idade apropriada e mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. A aprovação dessa emenda suprimiu o artigo 60, das Disposições Constitucionais Transitórias, do compromisso com a erradicação do analfabetismo no prazo de dez anos. Reduziu-se o percentual de 50% para 30% dos recursos a que se refere o artigo 212, destinado à erradicação do analfabetismo e à universalização do ensino fundamental.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) situa a EJA como uma das modalidades educativas que compõem a educação básica. O artigo 37 dessa seção declara que a “educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Também afirma que a EJA se destina ao universo dos trabalhadores, sendo necessárias ações integradas e complementares entre si, de modo a facilitar, para esse grupo, o acesso à educação bem como garantir sua permanência.

No entanto, o artigo 38 reitera uma visão compensatória, ao afirmar que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que habilitam ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Com isso, não superou concepções intrínsecas à Lei 5692/71, que compreendiam a educação de jovens e adultos voltada para suprir a aprendizagem e recuperar o tempo perdido, desconsiderando o pertencimento de classe desse aluno e sua condição de aluno trabalhador. Houve a diminuição da idade dos candidatos ao exame supletivo para 15 anos no ensino Fundamental e 18 anos no Ensino Médio, numa sinalização de que cada vez mais há a identificação entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração de fluxo, medida posta em prática em vários governos estaduais e municipais ao longo desse período. O governo fez intervenções de caráter compensatório, destinadas às regiões mais pobres do país e deslocou para outros ministérios as questões referentes à EJA, pulverizando os programas da União.

O aumento da responsabilidade do governo pode ser entendido no quadro da expansão dos direitos sociais da cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por maiores e melhores condições de vida (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.111). Nesse contexto, a educação de jovens e adultos passa a ser vista como condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida.

Em 1996 foi criado o Programa Alfabetização Solidária (PAS), política pública de educação de adultos que marcou o Governo Fernando Henrique Cardoso. Em 1997 aconteceu

em Hamburgo, na Alemanha, a V CONFINTEA. Nela foram proclamados os direitos de todos à educação continuada e ao longo da vida. Entretanto, não havia ainda no Brasil um consenso em relação a esse paradigma. Por outro lado, houve uma certa transição de referências paradigmáticas graças ao legado deixado pelas experiências de educação popular. Essas mudanças influenciaram também o pensamento pedagógico sobre a EJA para além das relações entre educação e trabalho na sociedade atual. Jorge (2009), sobre esse momento, afirma que foi muito especial para se repensar a configuração do aluno na educação de adultos no Brasil e, em conformidade com os estudos de Oliveira (1999), comenta sobre como foi possível desconstruir o mito de que há uma idade própria para aprender (infância e juventude). Nesse sentido, Di Pierro ressalta que:

em um país em que o acesso à educação é seletivo, guardando simetria com as profundas desigualdades geográficas e socioeconômicas como é o caso do Brasil, a identidade político pedagógica da educação de jovens e adultos não foi construída com referências a características psicológicas ou cognitivas das etapas do ciclo de vida (juventude, maturidade, velhice) mas sim em torno de uma representação social enraizada, de um lado, no estigma que recai sobre analfabetos nas sociedades letradas e, de outro, em uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos conferida pela condição de camponeses ou migrantes rurais (ou sua descendência) e trabalhadores de baixa qualificação (DI PIERRO, 2005, p.1120).

A partir de 1996 surgiram outros programas em forma de parcerias com os estados e o governo federal, numa tentativa de levar a EJA a conquistar seu espaço na educação brasileira. Dessa forma, cria parcerias com ONGs, entidades variadas, fundações e Sistema S (SESC/ SEST/ SENAC)<sup>8</sup>, entre outros (FORTUNATTI, 2007). Essas entidades apresentam projetos que contribuem para amenizar alguns problemas, mas há uma crise no segmento, devido às muitas dificuldades que abrangem diversas áreas, próprias da aprendizagem, como currículos, conteúdos, estrutura didática, organização pedagógica, saúde, idade, trabalho, cansaço e desmotivação pessoal (PAIVA, 2006).

Em 1999, aconteceu no Rio de Janeiro o I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA<sup>9</sup>. O ENEJA se organiza a partir de uma importante instância que auxilia na definição da EJA no cenário político brasileiro: os Fóruns de EJA.

Os Fóruns são articulações estaduais ou regionais de instituições envolvidas com esse campo: secretarias de educação, universidades, organizações não governamentais, movimentos sociais e sistema S.

<sup>8</sup> Serviço Social do Comércio, Serviço Social de Transportes, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

<sup>9</sup> O ENEJA ocorre nas seguintes datas e estados: PB (2000 – II ENEJA); SP (2001-III ENEJA); MG (2002 – IV ENEJA); MT (2003 – V ENEJA); RS (2004 – VI ENEJA); GO (2005 – VII ENEJA); PE (2006 -VIII ENEJA); PR (2007- IX ENEJA).

(...) essa nova forma de movimento social teve origem no Rio de Janeiro, onde se criou o primeiro fórum estadual por ocasião do processo preparatório da Confinteia V em 1996. O exemplo foi seguido em outros estados e, com apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e da Unesco, os primeiros fóruns estaduais organizaram o I Encontro Nacional de Jovens e Adultos em 1999.

No ano 2000, ocorreu a Conferência Mundial de Educação. Nessa conferência, um novo acordo nacional e internacional foi estabelecido e aceito pelos países participantes, inclusive pelo Brasil, de que até 2015 todas as crianças em idade própria terão acesso ao Ensino Fundamental de qualidade.

Em 2003 os Estados-membros da UNESCO foram convocados a reexaminarem os compromissos com a EJA firmados na Conferência de 1997. A reunião aconteceu em Bangcoc, influenciado pelo clima de Fórum Social Mundial. Este encontro foi uma chamada de responsabilização dos estados membros com a finalidade de implementar a Agenda de Hamburgo e a concretizar a CONFINTEA VI, em 2009.

Deste encontro também foi ressaltado a necessidade de criação de instrumentos de advocacia para Educação de Adultos, em nível local e global, em espaços dentro e fora da UNESCO.<sup>10</sup>

Assim, em 2009, foi realizada a VI CONFINTEA, no Brasil, ocorrendo pela primeira vez no hemisfério sul.

Em 2004 foi criada a Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). Nela, incluem-se temas como alfabetização e as diversas facetas e campos da educação (de jovens e adultos, indígena, ambiental). Dentre os programas e ações que a Secad desenvolve, inclui-se o Brasil Alfabetizado, o PNLA (Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos) e a Coleção Literatura para Todos. A Secad tem como objetivo a “redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação<sup>11</sup>”.

Com o fim do Governo Fernando Henrique Cardoso, foi implementado pelo Governo Lula o Programa Brasil Alfabetizado. O PAS, entretanto, continuou a desenvolver seus trabalhos na condição de ONG. O governo Lula, empossado em 2003, operou uma mudança discursiva sobre a alfabetização de adultos. Esta passou a ser pautada como prioridade nacional. Entretanto, contrariando o seu discurso, o governo implantou em 2003,

---

<sup>10</sup> [WWW.observatoriodaeducacao.org.br](http://WWW.observatoriodaeducacao.org.br)

<sup>11</sup> [www.mec.gov.br/Secad](http://www.mec.gov.br/Secad)

com orçamento limitado, o Programa Brasil Alfabetizado vinculado à Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (DI PIERRO, 2005).

Segundo Jorge (2009), no Informe Nacional Brasil de abril de 2008, documento do MEC sobre o desenvolvimento e situação atual da Educação de Jovens e Adultos, é destacado o fato de o governo Lula reassumir, em 2003, a responsabilidade da EJA através da criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), a criação da Comissão Nacional de Alfabetização (CNA), transformada posteriormente em Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). Esse mesmo documento enfatiza que, em 2004, a alfabetização se integrou às políticas de educação básica, respondendo a uma antiga reivindicação dos movimentos sociais. Assim, a SEEA foi incorporada à Secad, conforme citado anteriormente.

O Brasil Alfabetizado é desenvolvido por Estados, Municípios, Instituições Alfabetizadoras e é coordenado pelo MEC. De acordo com o MEC, a ênfase do Brasil Alfabetizado está na qualidade e no maior aproveitamento dos recursos públicos investidos na educação de jovens e adultos e inclui, entre outras coisas, a ampliação do período de alfabetização de seis para até oito meses e aumento de 50% nos recursos para a formação dos alfabetizadores. Um dos aspectos polêmicos do Brasil Alfabetizado é sua semelhança às campanhas de alfabetização ocorridas no passado, como, por exemplo, a curta duração dos módulos de ensino e aprendizagem bem como a ausência de instrumentos de avaliação consistentes. Quanto à formação dos alfabetizadores, ela é precária e de certa forma improvisada, não havendo mecanismos que assegurem aos alunos egressos do programa a continuidade dos seus estudos (DI PIERRO, 2005; ROCHA, 2004).

Apesar do PAS e o Brasil Alfabetizado serem os principais programas voltados para a alfabetização de adultos na história recente do Brasil, há outros que foram criados a partir de 1995 no âmbito do Governo Federal, e que ainda permanecem ativos. São eles: Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (PLANFOR); o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Nacional e Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária (ProJovem) e o Programa Recomeço.

O PRONERA é um programa do governo federal, cuja gestão se dá em espaços não governamentais, através da articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). Esse programa, criado em 1998, ainda no governo FHC, tem como objetivo principal levar educação aos jovens e adultos nos assentamentos de reforma agrária, situados em comunidades rurais.

O PLANFOR teve na sua implantação a meta de ampliar e diversificar a oferta de educação profissional, qualificar e requalificar cerca de 15 milhões de trabalhadores (dados de 2003). Ele não se caracterizava como um programa de Ensino Fundamental ou Médio. Desde que foi implantado em 1995, a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTE) – coordenadora do PLANFOR, delineou um perfil de formação que tinha relação direta com o desejado pelo mercado de trabalho. Assim, ao lado das competências técnicas voltadas para o exercício profissional, compreendia também a educação básica dos trabalhadores. Por esse motivo, nele comportavam iniciativas relacionadas à elevação da escolarização de jovens e adultos, sejam eles do campo ou da cidade (HADDAD e DI PIERRO, 2005).

O Recomeço foi criado em 2001 e tem como objetivo apoiar financeiramente estados e municípios das regiões norte e nordeste e algumas centenas de municípios de pequenas regiões com baixo IDH. Ele integrou o Projeto Alvorada que, durante o governo FHC, articulava programas sociais, de infra-estrutura e desenvolvimento do governo federal, que tinham como objetivo a redução das desigualdades regionais e a melhoria das condições de vida em regiões carentes do país.

O ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária) foi criado em 2005 e desenvolvido em parceria com Estados e Municípios. Seu objetivo é atender a jovens que concluíram os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, tenham entre 18 e 24 anos e não possuam vínculo empregatício.

De acordo com o que foi citado aqui, é possível afirmar que as políticas públicas voltadas para o enfrentamento do analfabetismo no Brasil não evoluíram, se organizam no formato de campanhas que pouco ou nada incorporam os avanços proporcionados pelas pesquisas voltadas para esta temática, as quais tanto poderiam contribuir.

Entretanto, apesar da precariedade com que essa modalidade de ensino vem sendo tratada pelos governantes, temáticas emergentes, como o letramento, vêm sendo paulatinamente incorporadas ao discurso sobre a alfabetização de adultos e incorporadas nos referenciais nacionais para a EJA.

Enfim, há que se discutir a Educação de Jovens e Adultos no cenário das políticas públicas do Brasil, voltadas para a diminuição da injustiça social que assola este país. Jorge (2009), citando o autor Bagno conclui: “é triste viver num país emergente com uma educação submersa” (2009, p.56). Entretanto, é necessário resgatar a esperança tão repetida e abordada

por Paulo Freire: a esperança é uma necessidade ontológica e um imperativo excepcional e histórico; mas há que ser uma esperança crítica (JORGE apud FREIRE, 1992).

### **1.1.1 - Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**

A Educação de Jovens e Adultos atende a um público constituído, em sua maioria, por jovens e adultos trabalhadores, pobres, negros, marginalizados, oprimidos, subempregados. O conhecimento sobre as condições de vida desse público são de fundamental importância para as experiências de educação. A EJA atende a pessoas excluídas, que são analfabetas devido a questões sociais como pobreza, exclusão e preconceito.

Conforme dissemos na introdução deste trabalho, no Brasil, há um grande número de pessoas que tiveram pouca ou nenhuma passagem pela escola, que fazem parte das estatísticas sobre o analfabetismo neste país e que hoje somam cerca de 14 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). As razões que explicam essa situação passam pela entrada precoce no mundo do trabalho ou pela falta de condições para frequentar a escola ou nela permanecer. De acordo com Jorge (2009), anteriormente a EJA não era assumida como um direito, “ela sempre teve à frente pessoas que não tinham formação adequada como voluntários e educadores que usavam com adultos a mesma metodologia que era usada na educação de crianças, o que não era adequado” (p.17). Por isso, o Parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, ao regulamentar essa modalidade de ensino, insistiu em que o perfil diferenciado dos alunos devesse ser respeitado.

A EJA surge, então, como a alternativa encontrada para atender a pessoas que buscam tardiamente a escola. A EJA, modalidade de ensino que é atualmente destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade considerada certa, se constitui como um valioso recomeço da educação escolar que Cury (2008) chama de importante instrumento de cidadania. Para ele, a ausência da educação escolar é uma lacuna para as pessoas e uma grande perda para a cidadania. Entendida como um direito, a EJA tem como objetivo reparar essa situação inadmissível do ponto de vista da cidadania.

A visão que temos, hoje, do aluno da EJA, a partir de estudos sobre letramento e numeramento<sup>12</sup>, é que são alunos ativos e capazes de participar de eventos que impliquem o

---

<sup>12</sup> Numeramento é aqui entendido como um fenômeno recente que compreende o domínio de habilidades fundamentais tanto da matemática como do letramento. (TOLEDO, 2004)

uso da leitura, escrita e cálculos matemáticos. Jorge afirma que “os laços existentes entre educação e trabalho evidenciam a necessidade da formação continuada dos trabalhadores ao longo da vida” (2009, p.17). As ideias de uma educação construtiva se sobrepõem às aquelas puramente transmissivas.

Entretanto, como a história da EJA evidencia, nem sempre a visão sobre o aluno da EJA, ou seja, o adulto pouco escolarizado foi assim. Essa visão foi sendo construída ao longo dos anos e fomentada pelos fatores sociais e políticos que marcaram a história política e da educação no Brasil. Embora as pesquisas voltadas para a EJA revelem avanços relacionados ao enfoque dado ao perfil do aluno da EJA, as políticas de educação voltadas para esta modalidade de ensino são ainda compensatórias e pouco efetivas. Garantir o direito das pessoas jovens e adultas à educação implica o respeito a um direito humano essencial. A consequência da violação de direitos à educação é a exclusão de práticas de leitura e escrita garantidas pela escolarização e que se constituem como importante ferramenta para pensar, pesquisar e acessar o saber produzido pela humanidade (HADDAD, 2003).

Apesar de termos o direito à educação reconhecido desde o ano de 1824, a sua realização ainda é um problema. De acordo com dados coletados pelo Censo 2000 pelo IBGE, o número de analfabetos adultos atingia 14,2 milhões de analfabetos absolutos, ou seja, que não sabiam ler ou escrever um bilhete simples. Haddad (2003) enfatiza a não neutralidade dos números indicados pelo Censo:

Os números não são “neutros”, ao contrário, traduzem a exclusão social no país, que tem cor, etnia, sexo, idade, endereço e condição econômica. Nas zonas rurais, 29,8% dos jovens e adultos são analfabetos absolutos, contra 10,2% nas zonas urbanas. No Nordeste, o índice de analfabetismo é de 19,5%, elevando-se a 42,6% no campo. O maior número de analfabetos encontra-se entre os mais idosos: 48,7% têm idade igual ou superior a 50 anos (HADDAD, 2003).

Os dados destacados por Haddad (2003) apresentam a configuração exata do perfil dos alunos que compreendem a EJA. Eles são negros, muitos estão concentrados nas zonas rurais (e acabam migrando para os centros urbanos) e uma grande maioria tem 50 ou mais anos de idade. As pessoas com mais de 50 anos ficaram fora da escola na idade considerada certa para a escolarização porque, possivelmente, viviam em zonas rurais empobrecidas e de difícil acesso à escola pública, ou ainda, ingressaram precocemente no mundo do trabalho, seja ele no campo ou nos centros urbanos.

---

A EJA é ancorada em uma visão totalizante do jovem e do adulto, como um ser de direitos, que traz uma bagagem cultural e uma ampla vivência. A EJA busca não só alfabetizar, mas formar um ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético. Sobre isso, Freire afirma:

Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade de que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2000, p. 33).

Miguel Arroyo (2001) afirma que o mérito dos projetos populares de EJA tem sido adequar os processos educativos à condição dos jovens e adultos que o frequentam e não o inverso, que eles se adaptem às estruturas escolares feitas para a infância e adolescência. A alfabetização na EJA, por exemplo, possui a qualidade de apropriação da leitura vinculada a uma nova condição humana, de pessoas capazes de se envolver em práticas políticas, sociais e culturais, ou seja, capazes de se desenvolver como sujeitos. Os vínculos entre alfabetização, libertação, emancipação, são marcantes na EJA. O autor afirma que os olhares sobre a condição social, política, e cultural dos alunos de EJA têm condicionado as diversas concepções da educação que lhes é oferecida, "os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais" (ARROYO, 2001, p.10). O autor chama a atenção para o discurso escolar que os trata como os repetentes, evadidos, defasados, "aceleráveis", deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional. Ou seja, as propostas e as concepções de EJA comprometidas com a formação humana necessitam entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos.

Construir uma EJA que considere, em seus processos pedagógicos, quem são esses sujeitos, implica em pensar uma escola aberta, que valorize a participação, os interesses, os conhecimentos e expectativas dos alunos; que favoreça a sua participação, que respeite seus direitos na prática e não somente em programas e conteúdos; que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos a partir da vida desses sujeitos; que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem.



não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 2000, p. 81)

A EJA deve se abrir para a pluralidade dos seus sujeitos, com seus conhecimentos, atitudes, linguagens, códigos e valores que, muitas vezes, são desconhecidos ou vistos de forma desvalorizada pela cultura escolar e pelos currículos tradicionalmente oferecidos. Deve abandonar os modelos tradicionais de suplência e ultrapassar o enfoque da Educação de Jovens e Adultos como educação compensatória, em favor de uma visão mais ampla e permanente. Os conteúdos curriculares necessitam ser pensados dentro do contexto da identidade e das aspirações dos diversos sujeitos da EJA. Estratégias pedagógicas e metodologias devem ser orientadas para a otimização da formação específica de professores e gestores responsáveis por esse modo de fazer educação, bem como construir uma nova institucionalidade nos sistemas de ensino.

Di Pierro (2005) assinala que a identidade da EJA não foi construída com base nas características psicológicas ou cognitivas das etapas do ciclo de vida (infância, juventude e velhice), mas em uma representação social. Essa representação social está arraigada tanto no estigma que recai sobre as pessoas analfabetas quanto numa perspectiva que atribui a esses educandos uma relativa homogeneidade sociocultural em virtude de sua “condição de camponeses ou migrantes rurais (ou sua descendência) e trabalhadores de baixa qualificação pertencentes a estratos de escassos rendimentos” (DI PIERRO, 2005, p. 1120).

A imagem que os educandos possuem da escola tem muito a ver com a imagem que têm de si mesmos dentro dela, por isso a importância de se valorizar esse ensino e promover uma educação de qualidade, que valorize seus sujeitos e possibilite a eles condições de participação e desenvolvimento social. A EJA deve garantir acesso à cultura letrada, participação mais ativa no trabalho, política e cultura. Seus sujeitos têm necessidade de acesso a informações, bem como de assumir direitos e deveres. É um grupo heterogêneo, culturalmente, apesar de homogêneo do ponto de vista sócio-econômico. Os alunos de EJA trazem uma bagagem que inclui conhecimentos sobre o mundo letrado, adquiridos em breves passagens pela escola ou na realização de atividades cotidianas.

O problema não está, mais uma vez, na oferta de vagas, mas no cuidado em se fazer da EJA uma educação que seja comprometida, que vise não só a diminuição da taxa de

analfabetismo, mas principalmente a formação de sujeitos que sejam aptos a ingressarem na sociedade de forma ativa, com consciência crítica e questionadora.

### **1.1.2 - O professor da EJA**

Desde o final dos anos 1950 podemos notar, na América Latina, um profundo movimento de educação popular. A educação voltada para a libertação e conhecimento político difere da educação voltada para interesses capitalistas, adestradora e disciplinadora. A educação popular via na escola uma fonte de liberdade e o povo a reivindicava como direito (ARROYO, 2002), ultrapassando a política de desenvolvimento cultural, na busca por uma sociedade que viesse ao encontro dos interesses populares. Neste contexto, a educação brasileira vem se modificando, a fim de atender às exigências educacionais das classes populares, depositando na escola os grandes sustentáculos desta mudança.

Todavia, os professores foram formados em modelos tradicionais, recebendo na graduação metodologias e didáticas para transmitir conteúdos e teorias específicas de suas disciplinas e programas de ensino. Porém, seus alunos não são mais os mesmos das décadas anteriores; na sala de aula os educadores encontram um mundo informatizado, com imagens e informações, a virtualização das ideias e a força da tecnologia de um mundo globalizado. Desse modo, o professor, frente às exigências dessa sociedade globalizada, questiona quem ele é e qual a sua função na sociedade (ARROYO, 2002). Ministrando aulas para jovens e adultos demanda uma grande responsabilidade social, não apenas por socializar os conteúdos específicos, mas, principalmente, por participar da possibilidade de construção da formação pessoal, por conscientizar sobre a necessidade de assumir a sua condição cidadã, enfim, de levar o aluno a buscar um caminho que leve à lógica sensível, oportunizando o conhecimento do mundo com suas limitações históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais. O professor da EJA, segundo Barcelos (2006, p. 19), “não pode existir na abstração; quem é professor ensina e aprende alguma coisa com alguém, em algum lugar”. Percebe-se a importância do papel de mediador que o professor possui, de ser aquele que não apenas apresenta os conhecimentos, mas, ao mesmo tempo, esteja aberto às experiências e vivências do outro. Nessa perspectiva, ser professor de adultos requer uma condição de escuta, de observar além das aparências, com o objetivo de transportar os conceitos dos alunos para além da visão do nada saber pela condição de analfabetismo, para outros locais nos espaços sociais, os quais possibilitarão seu ingresso na sociedade de leitores (MOLL, 2004). Mediar as situações de conflito e de aprendizagem faz parte das funções do professor, especialmente

quando se trata da educação de jovens e adultos, que apresenta alunos de diversas faixas etárias, com especificidades próprias de cada idade, os quais interagem num mesmo espaço escolar.

A EJA apresenta muitas diferenças no que se refere à cultura, idade, aspectos cognitivos e interesses dos alunos. Aceitar e entender as diversidades pode aproximar o professor de seus alunos e trabalhar respeitando as especificidades dos educandos. Dessa forma, os educadores passam a ser um elo entre o conteúdo apresentado e o conhecimento que se estabelece através dele, numa busca de saberes que provém de viveres múltiplos. O espaço da sala de aula passa a ser uma rede complexa de subjetividades, onde o professor é o mediador de conflitos e de diferenças que podem acrescentar conhecimento a todos.

### **1.1.3 - A influência da concepção freireana na EJA**

Desde a organização do Programa Nacional de Alfabetização, que chegou ao fim no ano de 1984, o educador Paulo Freire orientava as ações políticas voltadas para as classes populares, em especial a educação de adultos. Mesmo no exílio, o educador não deixou de denunciar as desigualdades e de ressignificar as práticas educativas nas escolas públicas (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001). As orientações políticas e ideológicas de Freire, ainda hoje são modelos para centros comunitários, organizadores de associações e sindicatos, que veem a escola como um meio de instrução para as camadas populares.

Para Paulo Freire (1996) cabe ao educador perceber-se como um ser pensante, agente transformador das práticas sociais de seu meio, criador e realizador de seus próprios sonhos. Deveria conscientizar-se de que é um indivíduo que possui emoções e externá-las de forma coerente e por motivos que considerasse justo. Esse modo de agir, segundo Freire (1996), possibilitaria mudanças expressivas, pois só se modifica uma sociedade que prioriza o pensamento dominante através da indignação exposta e, para que isso aconteça, é necessário o conhecimento de si mesmo e do outro. O pensamento crítico e reflexivo é fundamental para professores de classes populares, uma vez que é por meio da reflexão e da crítica que o homem conquista sua verdadeira liberdade no pensar. No entanto, não é suficiente que professores e alunos sejam críticos apenas em relação às situações que os cercam, é necessário que os conteúdos apresentados na escola estejam contextualizados à realidade vivenciada pelos alunos e por outras comunidades.

A leitura literária é um momento de vivência de experiências que se dão nos livros e que extrapolam o universo do educando. Ler literatura leva os educandos a refletir a respeito

da vida, de si mesmos, da sociedade em que vivem e os transporta para outros mundos e outras vivências, que são significativas no processo de aprendizagem da leitura do mundo e da letra.

Acreditar no potencial do homem e criticar os interesses da sociedade capitalista foi a tônica de muitos textos de Freire. Para o educador, nunca foi interesse da sociedade burguesa o resgate dos excluídos. Ele acreditou na luta dos trabalhadores por salários mais justos e melhores condições de vida e insistia na ideia de que a educação das classes populares, em especial a dos adultos, faria frente às exigências da sociedade capitalista. Na visão do educador, a sociedade tal como é concebida, dificulta o acesso das camadas populares ao centro do poder, pois é nesta centralização de poder que está a tomada de decisões, das quais depende o rumo do país. Portanto, para modificar os acontecimentos, é necessário que o indivíduo se perceba agente de mudanças. Freire considerava a educação o elemento fundamental para que o ser humano adquirisse as condições de sujeito pensante e produzisse, assim, as transformações necessárias. Desse modo, o aluno da EJA teria na alfabetização, seguida da compreensão dos textos lidos, uma visão mais próxima da realidade. A partir dessa nova leitura e das novas interpretações, Freire (1987) considerava que o indivíduo teria mais oportunidades de escapar das estratégias da sociedade capitalista. Está implícita, portanto, a crítica que o educador faz à escola tradicional, mas seu foco continua sendo a evolução do ensino de adultos em países subdesenvolvidos (SILVA, 2001). É no conceito de “educação problematizadora” que Freire (1987) tenta encontrar alternativas para o que ele chamou de “educação bancária”. Este modo de pensar foi criticado pelo educador por ser uma simples reprodução de conhecimentos sistematizados, os quais estão inseridos nos currículos de maneira desconectada com a realidade dos alunos.

A obra de Paulo Freire também se volta à orientação do educador em geral e do educador da EJA, em especial, em sua prática pedagógica, instigando-os a se tornarem seres críticos, reflexivos e problematizadores. No entanto, é através das experiências que alunos e professores acumularam ao longo de suas vidas, que fica evidente o seu inacabamento como seres humanos (FREIRE, 1992).

#### **1.1.4 - As políticas de incentivo à leitura**

Essa pesquisa compreende e reconhece a educação de jovens e adultos como um direito do cidadão, que foi adquirido a partir da nova configuração política nacional.

A formação de leitores no Brasil tem sido uma preocupação e algumas ações de promoção de leitura vêm sendo direcionadas às escolas e bibliotecas públicas. Félix afirma que “os obstáculos para a democratização da leitura são de natureza cultural, social e econômica, assim a distribuição de livros de literatura para as escolas se justifica nessa tentativa de democratizar o acesso ao livro” (2009, p.68). Durante muito tempo, o MEC privilegiou a circulação de livros didáticos, mas a partir dos anos 1980, segundo a mesma autora, “deu início a algumas ações voltadas para as bibliotecas escolares e ao incentivo da leitura e à formação de leitores da literatura” (FELIX, 2009, p. 68).

Em 1984, foi criado o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL), pela Fundação de Assistência ao Estudante em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com as Universidades. Extinto em 1987, seu objetivo era compor, enviar acervos e repassar recursos para ambientar as Salas de Leitura. Houve a distribuição de livros literários para alunos e periódicos para alunos e professores.

Em 1991, o PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), ligado à Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura, foi criado com o objetivo de possibilitar o acesso a livros e outros materiais de leitura a diversos segmentos da sociedade civil. O objetivo era promover ações de valorização da leitura, criando parcerias com comitês de todo o país que promoviam a leitura. O MEC tinha uma participação indireta, com repasse de recursos, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi instituído em 1997 e é executado, ainda hoje, pelo FNDE, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. O programa consiste na aquisição e na distribuição de obras de literatura brasileira e estrangeira, infanto-juvenis, de pesquisa, além de outros materiais de apoio a professores e alunos. O público alvo do PNBE, atualmente, são os estudantes da educação infantil, ensino fundamental e médio das escolas públicas. Em 2002, dentre as obras avaliadas, estavam aquelas específicas para alunos do último ano do ensino fundamental da EJA, a Coleção Palavra da Gente.

Em 2003 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) lançou a Coleção Palavra da Gente, direcionada ao público da EJA. Composta por quatro conjuntos com seis obras cada, apresenta diferentes gêneros e tenta aproximar os textos da realidade de forma simples. O objetivo da coleção foi incentivar alunos a se tornarem leitores. O público atendido é formado por alunos que frequentam o Ensino Fundamental.

Em 2005 a Secad<sup>13</sup> (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) abriu o 1º Concurso Literatura para Todos, destinado a selecionar textos inéditos em gêneros variados de literatura para jovens e adultos. A partir de 2007 a Coleção começou a ser distribuída para as escolas de educação de jovens e adultos, ao todo 1,1 milhão de exemplares, tendo sido de 110 mil a tiragem de cada obra.

Félix (2009), citando Maciel (2007), afirma que entre as expectativas mais recorrentes estava a de disponibilizar obras de caráter literário para leitores iniciantes jovens e adultos e assim buscar a consolidação do processo de alfabetização e o estímulo à prática da leitura, a partir da leitura literária. A Coleção Literatura para Todos propõe a literatura como ferramenta catalisadora do processo de leitura e investe na possibilidade da criação de um vínculo afetivo do leitor com a obra literária.

Percebemos que há uma preocupação crescente quanto à leitura, no Brasil. Em 2008 foi aberto o 2º Concurso Literatura para Todos, a fim de ampliar o número de obras destinadas ao público jovem e adulto da EJA. A intenção do governo, ao lançar o concurso, foi a de propiciar aos jovens e adultos que ainda não se apropriaram da língua escrita com a esperada autonomia, o interesse pela leitura literária.

No dia 27 de agosto de 2010 o Ministério da Educação lançou o 4º Concurso Literatura para Todos. A iniciativa é uma das estratégias da Política de Leitura do MEC com o objetivo de democratizar o acesso à leitura, constituir um acervo bibliográfico literário específico para jovens, adultos e idosos recém alfabetizados e criar uma comunidade de leitores – os chamados neoleitores.

Numa turma de alunos jovens e adultos em processo de alfabetização ou recém-alfabetizados, o trabalho com literatura necessita ser norteado pelas seguintes questões: o que fazer para estimular novos leitores? Como estimular um maior contato desses alunos com a literatura? Quais os obstáculos educandos e educadores enfrentam em relação à prática da leitura literária? A autora Cademartori (2006), falando sobre a leitura, nos diz que:

Ler pode parecer um ato tão solitário como escrever, mas escritores e leitores – queiram ou não – estão unidos por uma espécie de comunhão. Afinal, como disse o escritor francês Michel Tournier, um livro não tem só um autor. Além do escritor, são também autores todos os que leram, lêem e lerão aquele livro – cada um à sua maneira. Sem o leitor, o livro não existe. ‘O escritor sabe disso e quando ele publica um livro, solta na multidão anônima de homens e mulheres uma nuvem de pássaros de papel’, lembra Tournier. Esses mensageiros - os livros - saem em busca da imaginação dos leitores para se encher de calor e vida. (CADEMARTORI, 2006, p. 57)

---

<sup>13</sup> Mais informações no site [www.mec.gov.br/Secad](http://www.mec.gov.br/Secad)

O objetivo de cativar o leitor e manter seu interesse pela leitura passa, necessariamente, pelas obras que são apresentadas aos alunos, se há possibilidade de essa leitura produzir prazer e comunicação entre autor e neoleitor, se a linguagem e a temática estão adequadas ao leitor, buscando alimentar, de acordo com Maciel (2007), a criatividade e a imaginação do leitor, além de trabalharem com uma linguagem cuidadosa, sem necessariamente optar por uma marca pueril.

Importante ressaltar que os jovens e adultos excluídos da escola são aqueles que não tiveram, durante sua trajetória escolar, a possibilidade de acesso ao capital cultural, enfrentando dificuldades para se apropriar dele no ambiente escolar.

Pesquisas apontam que a maior parte dos adultos que estão na escola hoje não teve acesso, na idade adequada, a essa instituição de ensino. Ao contrário, os jovens em grande parte, já frequentaram a escola e trazem uma trajetória anterior mal-sucedida (HADDAD e DI PIERRO, 1996, p.67).

Enquanto os adultos chegam à escola com a perspectiva de uma maior integração à sociedade letrada e a situações comunicativas, os jovens, devido a experiências mal sucedidas nesse ambiente, trazem uma relação de tensão e conflito. A maioria desses jovens e adultos deseja conhecer e adquirir o uso da língua culta, porque imagina que a apropriação desta ampliará as chances de acesso a novos espaços. Oferecer a esses jovens e adultos a possibilidade de acesso à leitura literária seria uma maneira de apresentá-los a esse capital cultural, uma vez que, para a maioria deles, esses bens não estiveram disponíveis na infância, no contato com a família, nem foram explorados ao longo da vida.

As oficinas de leitura literária pesquisadas nesse trabalho, abrem a possibilidade de acesso, contato e assimilação do mundo da literatura, contribuindo para que esses alunos tenham a oportunidade de apropriarem-se desse capital cultural e participem mais ativamente da sociedade. Além do mais, os educandos têm a possibilidade de refletir, analisar e discutir aspectos da sociedade em que vivem, entrecruzando as idéias e narrativas expostas nas obras literárias de diferentes autores com as histórias das vivências e os acontecimentos cotidianos, materializando um processo de educação de adultos focalizado na participação, superação da desigualdade, inclusão e mudança.

## **1.2 - Revisão bibliográfica**

Apresentaremos, a seguir, à guisa de justificativa para esta investigação, uma síntese de trabalhos de pesquisa cujas temáticas se aproximam à dessa. A busca por referenciais teóricos que abordassem ao mesmo tempo a EJA e literatura (ou leitura literária)

foi incessante, no entanto, foram encontrados relativamente poucos trabalhos, que citaremos ao longo desse capítulo. Considerados em sua totalidade, podemos notar que apesar das várias pesquisas recentes encontradas sobre a modalidade Educação de Jovens e Adultos, ainda não avançamos significativamente na temática leitura literária, até essa data. O campo apresenta um volume de estudos ligados a vários outros temas, como alfabetização e letramento: Ribeiro (2004, 2001), Durante (1998), Oliveira (1992); formação de professores: Hernandez (1991), Leal e Albuquerque (2004, 2005); Educação matemática: Fonseca (2001, 2002, 2002 a); políticas públicas: Haddad (1991), Di Pierro (2000); currículo: Paiva (2002), Vóvio (2000), Fonseca (2003); sujeitos: Di Pierro (1998), Andrade (2000), Prestes (2004). Assim, concluímos que, apesar de notarmos um crescimento considerável de estudos e pesquisas na área de Educação de Jovens e Adultos nos últimos anos, o montante não chega a ser comparável à produção de trabalhos apresentados em outras áreas da educação.

De acordo com Haddad (2002), apesar do aumento do número de teses e dissertações em EJA<sup>14</sup>, bem como a ampliação da produção de artigos e documentos que tratam dessa modalidade de ensino, há campos pouco explorados. A leitura literária é a nosso ver uma dessas áreas, na EJA.

O levantamento de dissertações e teses<sup>15</sup> defendidas posteriormente ao estudo de Haddad (2002) possibilitou-nos identificar outros estudos que abordam a questão do letramento e da leitura literária na EJA<sup>16</sup>. Ressaltamos que a apresentação dos trabalhos, a seguir, será feita por ordem cronológica, englobando os trabalhos mais significativos, dos últimos cinco anos, do ponto de vista da aproximação com esta pesquisa. Apresentamos, ainda, trabalhos que nos deram suporte teórico, mesmo que apresentados há mais de cinco anos, como o trabalho de Prestes (2004), a seguir.

Em 2004, a professora Emília Maria da Trindade Prestes, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), apresentou o seu trabalho de pós-doutoramento, em um artigo intitulado “Em torno da mesa: como iguais e diferentes aprendem juntos através do diálogo literário”, no

---

13 A pesquisa do tipo “Estado da arte”, coordenada por Haddad, engloba a produção acadêmica discente em EJA de programas nacionais de pós-graduação em Educação expressas em teses e dissertações no período de 1986 a 1998. São 1300 títulos levantados.

15 O levantamento das dissertações e teses que abordam as temáticas letramento e leitura literária na EJA foi realizado entre os dias 04 e 06 de janeiro de 2010 nos sites [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br) e [www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br). O número de trabalhos encontrados nos anos de 2005, 2006, 2007 e 2008 totalizou 148 dissertações de mestrado e 09 teses de doutorado.

16 A seleção das pesquisas se deu através da leitura dos respectivos resumos. Foram selecionados estudos que tratam diretamente do tema letramento e leitura literária na EJA e aqueles que, mais sinteticamente, colocam o presente objeto de estudo em pauta, sem, contudo, ser o principal eixo de debate. Assim, foram selecionadas 19 dissertações e 03 teses, além dos resultados de pesquisas científicas.



Grupo de Trabalho (GT) 18, denominado “Educação de Pessoas Jovens e Adultas”, da ANPED. Prestes analisou um trabalho desenvolvido com um grupo de cerca de trinta pessoas, homens e mulheres, com idades entre 50 e 85 anos, pouco escolarizadas, que se reuniam para ler literatura, em um projeto intitulado Tertúlia Literária Dialógica da *Escuela de Educación de Adultos La Verneda* de San Martín, em Barcelona, Espanha. O nome Tertúlia Literária era a denominação dada aos encontros de intelectuais espanhóis, geralmente em cafés espanhóis. O projeto teve seu início na Escola de Educação de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant-Martín, como uma atividade cultural e educativa através da leitura dos clássicos da literatura universal, com o objetivo de superação da exclusão social. A dinâmica estava baseada no diálogo, que é gerador de aprendizagem, de acordo com a autora.

Os leitores entrecruzavam as ideias e narrativas expostas nas obras literárias de diferentes autores com as histórias de suas vivências e os acontecimentos cotidianos, “materializando um processo de educação de adultos focalizado na participação, superação da desigualdade, inclusão e mudança, via a aprendizagem dialógica” (PRESTES, 2007, p.1). Como aprendizagem dialógica a autora propõe ser o resultado das interações, o qual produz um diálogo igualitário, em que diferentes pessoas apresentam argumentos em condições de igualdade, em busca de um consenso, partindo do que se quer comunicar e falando sem pretensões. As questões levantadas pela pesquisadora/participante voluntária, sem pretensões de respostas precisas foram: que aprendizagens ocorrem nos processos educativos promovidos pelas tertúlias literárias? Será que os procedimentos adotados nessa atividade educativa possibilitam a transformação e a inclusão do indivíduo, previstas nos seus objetivos? A autora baseou-se nas ideias de diálogo e de consenso defendidas por pensadores como Freire, Habermans, Beck, Gidden e Vygotsky. O objetivo da pesquisa foi observar se a proposta da tertúlia literária propicia que pessoas adultas com características de vida semelhantes e diferentes combinem interesses objetivos particulares e universais para, em conjunto, transformarem experiências vividas em respostas coletivas que lhes permitam a construção de um campo de possibilidades na superação de desigualdades sociais e educativas. A conclusão da autora é que o processo de aprendizagem dialógica que se processava em torno da mesa possibilitava a interpretação e a discussão de clássicos literários, como Cervantes. Os grupos identificavam e reconheciam suas próprias histórias de vida, elaboravam ou reelaboravam ideias e propósitos de encaminhamento da vida. Aprofundavam temas polêmicos como a opressão da mulher, os preconceitos, a exploração do indivíduo, a violência, a migração, o abandono da infância e do idoso, o desemprego, a solidão, sempre articulados ao eixo do diálogo. Nesse processo de interação, as pessoas aprendiam e

ensinavam os significados de conceitos que envolviam a relevância da cidadania e da liberdade, solidariedade e apoio. Os diálogos reflexivos presentes na obra de Paulo Freire e estabelecidos nas tertúlias, provocavam mais aprendizagem e mais solidariedade entre os participantes. Segundo a autora, a dimensão educativa das tertúlias acompanhará a todos que buscarem, através da literatura e da convivência socializada, uma forma de aprendizagem e de mudanças. “Uma aprendizagem da aceitação do humano pelo humano, de conviver e de respeitar o outro em situação de igualdade, mesmo sendo diferente” (TELLES, 2004, p.11).

A busca por trabalhos já apresentados nessa linha em que nos propusemos a pesquisar nos levou a selecionar algumas teses de doutorado, que citaremos a seguir.

Em 2009 a professora Gláucia Maria Santos Jorge defendeu a sua tese, na Universidade Federal de Minas Gerais, com o título “Letramento escolar e não escolar na educação de adultos: um estudo de caso de orientação etnográfica”. A autora discutiu as relações entre o processo de letramento escolar de alunos de escolarização tardia e as práticas de letramento escolar e social por eles vivenciadas. Observou, em 2006, aulas de Língua Portuguesa de uma turma do Projeto de Ensino Fundamental de jovens e adultos da Universidade Federal de Minas Gerais – segundo segmento – PROEF II. Partiu da concepção de letramento de Magda Soares para definir o letramento escolar e social como aquele vivenciado na escola e em contextos não escolares, respectivamente. Assim, defende que as propostas para o ensino de Língua Portuguesa voltadas para a Educação de Jovens e Adultos precisam se sustentar numa concepção emancipatória de educação que impulse para a possibilidade de leitura de mundo. No que diz respeito ao letramento escolar e social, destacou que os conflitos provocados pela nova forma dos alunos da EJA se relacionarem com o mundo na condição de reinseridos no contexto escolar contribuíram para que eles se tornassem mais conscientes de seus direitos de cidadãos, melhorassem seu desempenho no mundo do trabalho e planejassem um futuro diferente daquele que esperavam. Nessa pesquisa, a autora indica, a partir dos resultados colhidos, a necessidade de os professores de Língua Portuguesa da EJA conhecerem as práticas de letramento nas quais seus alunos se inserem em suas relações cotidianas, para, assim, organizarem a prática pedagógica. Observou, também, que as práticas de letramento escolar vivenciadas pelos alunos no PROEF – II influenciaram as de letramento social e interferiram, de maneira positiva, em suas vidas. Concluiu que as funções exercidas pelos alunos pesquisados, no mundo do trabalho, têm relação direta com as possibilidades de ampliação da sua participação em práticas de letramento escolar. A partir do estudo realizado, a autora definiu alguns aspectos gerais relacionados ao letramento escolar e social e sua relação com a EJA.

“Entre Discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos” é o título da tese de doutoramento de Cláudia Lemos Vóvio, defendida em 2007, na Universidade Estadual de Campinas. Um dos aspectos analisados por nós diz respeito a identidades e práticas leitoras das professoras alfabetizadoras do Colégio Turquesa. Nessa direção, Vóvio investigou os sentidos, as identidades leitoras, os acervos e as práticas de leitura em que estão envolvidos alfabetizadores que atuam no Programa Educar para Mudar, voltado à promoção da alfabetização da população jovem e adulta, no município de Itaquaquecetuba, em São Paulo. Grande parte desses alfabetizadores possui nível de escolaridade que varia do ensino fundamental ao ensino médio e trabalham em caráter de voluntariado. Tomam para si a importante tarefa de alfabetizar pessoas jovens e adultas pouco ou não escolarizadas, ampliando seus repertórios em práticas sociais de uso da linguagem escrita. O projeto se baseia na ideia de que a educação promove mudanças voltadas à melhoria das condições de vida, de renda, de trabalho e ao exercício da cidadania de pessoas pouco escolarizadas. Participavam do projeto, nessa época, dez mil estudantes, distribuídos em 400 núcleos. A pesquisa produziu um conjunto de indicações voltadas ao delineamento de programas e estratégias de formação de educadores populares, além de contribuir para o estabelecimento de bases que fundamentam a ação de educadores com esse perfil. O pressuposto assumido pela pesquisadora foi que a leitura é uma prática social plural. Sua abordagem a compreende como atividade humana e cultural, afetada por condições sociais e históricas, que configuram modos de ler, usos, sentidos e suas possíveis significações. Esse reconhecimento constitui-se em ponto de partida para formular programas e processos formativos que se coloquem a favor dos sujeitos e seu desenvolvimento. Aborda, ainda, o fato de que a alfabetização e a aprendizagem da leitura como construção social sofreram atualizações que merecem ser consideradas e compreendidas no processo de formação, bem como as especificidades desses processos quando os sujeitos envolvidos são pessoas adultas. As práticas de leitura se orientariam para oferecer novos significados para a ação alfabetizadora, para o planejamento, registro e justificativa das escolhas pedagógicas. Por fim, há a necessidade de conectar essas propostas com práticas de uso da linguagem escrita. Ou seja, os processos formativos precisam, de acordo com a autora, se orientar para a disponibilização e ampliação de práticas de leitura, para além daquelas identificadas como frequentes por esses educadores, propiciando a tomada de consciência sobre os processos sociais e seus condicionantes, bem como os processos linguísticos e cognitivos envolvidos nessas e em novas práticas.

“Representações sociais do professor de Educação de Jovens e Adultos sobre leitura e escrita”, tese defendida em 2006, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, de autoria de Denise Aparecida Brito Barreto, é um estudo das representações sociais dos professores de EJA sobre leitura e escrita. A autora afirma que é fazendo que se aprende a fazer, é ensinando que se aprende a ensinar, com a condição indispensável que se pense a respeito do que se está fazendo ou se faz. O universo foi composto por 149 professores de diversas áreas, atuantes na Educação de Jovens e Adultos, nas redes municipal e estadual de Vitória da Conquista – BA. A pesquisadora desenvolveu um trabalho pedagógico com os professores visando investigar as representações sociais desses professores sobre leitura e escrita e contribuir para a formação do professor/leitor/escritor. Com a utilização das abordagens qualitativa e quantitativa, foi possível verificar que se faz necessário que o professor, entre outros fatores, mude sua prática, invertendo as prioridades que são dadas, hoje, no ensino de língua, em que se utiliza o menor tempo para leitura e reflexão dos problemas abordados nas aulas. A pesquisadora desenvolveu um trabalho diagnóstico, visando, entre outras coisas, contribuir no que diz respeito à formação do professor/leitor/escritor, na construção de novas metodologias e propostas de aprendizado de leitura na prática docente dos professores de EJA, tendo em vista o desenvolvimento continuado do sujeito leitor. A autora afirma que só o professor leitor está apto a trabalhar o aprendizado de leitura com seus alunos. Com os resultados obtidos, observou-se que as representações de leitura e escrita dos professores permanecem ainda restritas a poucos textos e que as práticas escolares deveriam orientar-se de forma mais reflexiva e sistemática para o fomento de atitudes favoráveis à leitura e ao aprendizado crítico, capazes de perdurar após o término da educação formal e resultar numa postura ativa na busca de oportunidades de desenvolvimento cultural e educação continuada.

Dentre os estudos encontrados, em nível de mestrado, que colocam a questão do letramento e da leitura literária na EJA, podemos citar, primeiramente, a dissertação da pesquisadora Mariana Cavaca Alves do Valle, intitulada “A Leitura literária de mulheres na EJA”, defendida na UFMG, em 2010. A pesquisa procurou compreender as práticas da leitura literária entre mulheres que estavam inseridas na Educação de Jovens e Adultos. A autora descreveu e analisou tanto as práticas quanto as estratégias que estas pessoas utilizam para “contrariar” discursos que negam a presença da leitura literária em seus meios. Identificou, apreendeu e reconstruiu, por meio de sete casos, práticas de leitura literária de mulheres discentes da EJA, levando em consideração os diversos fatores que influenciam a formação de leitores. Para isso, estabeleceu um diálogo entre três campos de estudo, educação de jovens e

adultos, formação de leitor literário e gênero, que propiciaram elementos para a reflexão sobre um grupo de mulheres leitoras inseridas na EJA. Os resultados encontrados partem de relatos das alunas pesquisadas. A autora constatou, entre outras questões, a influência dos padrões como principais mediadores de leitura do grupo de mulheres pesquisadas.

A professora Chrisley Soares Félix analisou a “Coleção Literatura Para Todos” em 2009, optando por realizar a pesquisa sobre uma coleção literária destinada ao público recém-egresso do Programa Brasil Alfabetizado e de outras instituições e programas voltados à EJA. Procurou averiguar se esses livros eram acessíveis e atendiam ao perfil do público da EJA, se proporcionavam uma leitura autônoma e prazerosa, se os temas eram pertinentes, condizentes com a realidade desses sujeitos e se estavam sendo explorados em sala de aula. Concluiu, em sua pesquisa, que a coleção apresenta uma leitura de difícil decodificação para alunos adultos e jovens em processo de alfabetização, além de não ser facilmente encontrada em escolas públicas em Belo Horizonte, local onde se dá a pesquisa.

Na Universidade Federal de Goiás, em 2008, Ana Cláudia Ribeiro Cardoso de Oliveira, defendeu a dissertação intitulada “A leitura e a educação de jovens e adultos: entre práticas e representações”. Suas reflexões sobre práticas e representações de leitura são apresentadas, com o objetivo de perceber o significado da leitura na escola e fora dela, por meio do discurso do sujeito-aluno. Verificou-se o que os alunos leem, os modos de ler, o processo de formação da leitura e quais são os incentivos fornecidos pela escola para uma leitura significativa e prazerosa. A autora, em suas análises, tem em vista a formação do leitor, procurando entender como a escola tem aproximado ou distanciado os leitores, como seria possível agir para formar leitores competentes nos processos de letramento. Conclui que a escola não fornece elementos para a formação desse leitor, muitas vezes distanciando os alunos da leitura literária.

O trabalho “Do dialogismo ao letramento: perspectivas para a leitura significativa na EJA”, de Cássia Oliveira Santos, apresentado em 2008, na PUC de São Paulo, tem como objetivo contribuir com os estudos do letramento na Educação de Jovens e Adultos ao associá-los aos estudos dialógicos e enunciativos de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, que compreendem a interação discursiva entre o sujeito e o mundo. A autora defende que a leitura proficiente vai além do código linguístico e que ela se efetiva por meio de fatores como o contexto de interação, os recursos dialógicos e a multiplicidade de sentidos.

Maria Helena Antonello Conte pesquisou, em seu mestrado, “A leitura como meio de interlocução de saberes”, em um estudo sobre a formação continuada na EJA, em 2008, na Universidade de Santa Cruz do Sul. O estudo desenvolveu uma investigação concernente à

formação continuada de professores na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, sob a perspectiva da leitura. Os objetivos centraram-se em conhecer as representações sociais dos professores sobre a leitura e o processo de formação continuada na EJA, a fim de investigar a contribuição da leitura como elemento deflagrador da reflexão nessas formações. A base teórica desse estudo está fundamentada nos estudos de Paulo Freire. Quanto às representações sociais, a autora embasou-se em Moscovici (2003). No trabalho ela afirma que representação social é um fenômeno psicossocial, um conjunto de concepções, senso comum, dizeres que vêm do dia a dia, mas que se desenvolvem a partir das concepções individuais. Sendo assim, os indivíduos que convivem num mesmo contexto escolar são passíveis de construir novas concepções através da interação com seu meio. A troca de percepções desencadeia, assim, novas possibilidades de pensar e agir. Desse modo, tudo o que o indivíduo faz, diz ou pensa está relacionado de forma direta ou indireta com a representação social que esse indivíduo elabora sobre alguém, alguma coisa ou determinado assunto. Para construir uma representação social é necessário o uso da inteligência, do pensamento, da leitura de mundo e do conhecimento que os indivíduos têm acerca de algum objeto. A investigação foi realizada junto a nove professores da EJA do turno da noite, na Escola Municipal de Ensino Fundamental junto ao CAIC “Luizinho de Grandi”, no município de Santa Maria – RS. A análise do material aponta que os professores preocupam-se com o processo de formação docente e se veem implicados com sua própria formação. Constatou-se que a educação envolve todos os universos da experiência humana, ultrapassando os sistemas escolares e seu propósito é estimular o potencial de conhecer e desejar saber mais.

“A leiturização como prática de letramento na educação de jovens e adultos” é o título da dissertação de Rafael Dantas de Carvalho, apresentada na Universidade de Brasília, em 2008. A pesquisa tem por escopo desenvolver uma metodologia de leiturização que abarque a leitura explícita, a leitura inferencial e a leitura crítica dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisando o ensino de Língua Portuguesa como uma prática de letramento. O desenvolvimento da metodologia de leiturização baseia-se nos preceitos da LDB de 1996 (lei 9394/96), da Constituição de 1998 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa. O autor utiliza-se de Kato (1990, p.43), que explicita que os processos de leitura e escrita são atividades de comunicação e podem ser caracterizados por envolver uma relação cooperativa entre emissor e receptor, por transmitir intenções e conteúdos e por ter uma forma adequada à sua função. A compreensão de leitura não é mais resultado de uma decodificação de sinais linguísticos, mas um ato de construção (Kato, 1990, p. 61); há uma tentativa de incorporação de aspectos socioculturais da leitura. Kleiman (1997,

p.35-36) relata que o início de um processo de leitura é muito mais difícil para o leitor, por isso a leitura fica quase que limitada à decodificação. Dessa forma, o professor deve transformar o processo de leiturização em uma atividade comunicativa, fugindo da forma e focalizando o sentido. A coleta dos dados deu-se por meio da interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, chegando a uma análise qualitativa dos dados. Portanto, analisa o desenvolvimento de uma metodologia de leitura com vistas ao letramento para EJA e relaciona-se a um processo de leitura como um ato de construção social.

A pesquisa apresentada na PUC de São Paulo em 2008, intitulada “Estratégias de ensino de leitura: um caminho para melhorar as aulas de leitura para os estudantes da EJA”, de Silvana de Castro Monteiro Baliviera, tem o propósito de contribuir para os estudos acerca do desenvolvimento da competência leitora de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa realizada verifica como são dadas as aulas de leitura para jovens e adultos, se os professores utilizam estratégias de ensino de leitura ou não e se foram preparados para ensinar esse público. O corpus analisado é formado pelas respostas dadas a um questionário, aplicado a professores, de três escolas vizinhas, do município de São Paulo. Os resultados demonstram que a maioria dos professores não teve formação especializada para trabalhar com jovens e adultos, o que contribui para a falta de identidade da EJA, já que as aulas são basicamente as mesmas preparadas para o ensino regular. Não há consideração especial pelas especificidades etária e cultural desses estudantes. Além disso, como os professores não foram preparados para ensinar a ler, desconhecem as estratégias de ensino de leitura e, em suas aulas, a leitura continua a ser tratada de forma tradicional: lê-se um texto, sem motivação para a atividade, sem o estabelecimento de objetivos, ou seja, a leitura é, frequentemente, uma atividade gratuita, sem propósito. Propõe-se, então, a utilização de estratégias de ensino de leitura como um caminho para conseguir a desejada autonomia de jovens e adultos como leitores.

A pesquisadora Regina Maria de Oliveira Brasileiro, em sua dissertação “Uma história de leitura: a formação da professora-alfabetizadora da educação de jovens e adultos, seus eventos e suas práticas”, apresentada em 2008 na Universidade Federal de Alagoas, apresenta o resultado de uma pesquisa que tem como objetivo analisar os eventos e as práticas de leitura vivenciados pelas professoras-alfabetizadoras da educação de jovens e adultos, a partir de suas histórias de escolarização e experiências de leitura, que contribuíram para a sua formação enquanto leitoras. Fundamenta-se em Guedes-Pinto (2002), Batista (1998), Britto (1998), Marcuschi (2001, 2003), Soares (2002, 2003), entre outros. Os resultados mostram que as professoras-alfabetizadoras de EJA vivenciaram diferentes eventos e práticas de leitura que contribuíram para a sua formação enquanto leitoras. A maioria desses eventos foi

proporcionada pela agência de letramento escola e família. As práticas de leitura dessas professoras, em sua maioria, são restritas aos livros didáticos. Conclui-se que os eventos e as práticas de leitura vivenciados pelas professoras fizeram com que elas se tornassem “leitoras-escolares”.

Os estudos de Iara Silva Lúcio, em sua dissertação apresentada em 2007, na UFMG e intitulada “Os significados da alfabetização e do letramento para adultos alfabetizados”, foram relevantes para minha pesquisa, porque discutem a interrupção do processo de escolarização na EJA a partir da análise das expectativas e dos significados de alunos egressos de um projeto de Educação de Jovens e Adultos em relação à alfabetização e ao letramento. As expectativas dos alunos que frequentavam o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (PROEF- 1) em torno do reingresso na escola e do próprio processo de escolarização são distintas da nossa visão etnocêntrica sobre o que deveria ser aprendido. Dessa forma, a autora norteou o seu trabalho com a seguinte questão: como explicar a saída dos alunos que apresentaram êxito escolar durante o período em que frequentaram a escola? Lúcio concorda com Soares (2004) quando entende por êxito escolar o fato de o aluno, ao reingressar no processo educacional, *se apropriar das habilidades básicas de leitura e escrita* (p.23). De acordo com Soares, as habilidades básicas de leitura e escrita são as capacidades adquiridas no processo de alfabetização:

(...) conjunto de técnicas – procedimentos e habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (SOARES, 2004, p.91).

Lúcio (2007) analisou, ainda, a visão dos participantes sobre o analfabetismo, focalizando as representações do significado de ser analfabeto num grande centro urbano e observando a aquisição das habilidades de leitura e de escrita como condicionantes para a interrupção do processo de escolarização. Para isso, utilizou os autores Batista e Ribeiro (2005), que consideram que a duração da escolarização não se constitui num mecanismo que garanta a efetiva inserção dos sujeitos na cultura escrita, uma vez que devemos considerar a questão da diferenciação da experiência escolar dos sujeitos e grupos sociais enquanto limitadora do poder equalizador da duração da escolarização sobre o acesso a níveis mais altos de alfabetismo. Essa diferenciação da experiência na escola pode decorrer do modo como os grupos sociais dão significado ao domínio da língua escrita tanto dentro quanto fora da escola. A autora refletiu sobre a importância de oferecer oportunidades educacionais para que os adultos possam desenvolver o letramento, num contexto marcado por um grande número de iniciativas voltadas para a EJA. Conclui que para que essas oportunidades se



concretizem, é necessário, primeiramente, conhecer as reais demandas que os adultos analfabetos e recém-alfabetizados têm em relação à aquisição da escrita, bem como compreender como eles se percebem como sujeitos da EJA.

Em “Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?” Sônia Aparecida Ijano Batista apresenta as experiências de um programa de incentivo à leitura, fruto da dissertação de Mestrado defendida junto à Universidade Sorocaba e desenvolvido em classes da Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, da EE. Prof. Carlos Augusto de Camargo, na cidade de Piedade/SP. Respondendo à pergunta de um aluno da citada escola pública: “Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?”, o projeto consiste na leitura dos clássicos nacionais e estrangeiros seguindo as pegadas de Kramer, 2001; Leahy-Dios, 2000; Compagnon, 2001; Gonçalves Filho, 2000 e Candido, 1992. A autora compartilhou com os alunos a leitura de Dom Quixote, de Miguel de Cervantes, por acreditar que é um personagem de generosidade impulsiva, sonhadora e romântica, que nos impulsiona a ser outra pessoa e estar em outro lugar. A pesquisadora acredita que a literatura pode ser o fio condutor para uma sociedade mais igualitária, no sentido de que tem o poder de articular conhecimento, ficção e realidade, auxiliando o leitor a compreender a si mesmo e a sociedade em que vive dentro de um contexto mais humanitário. A resposta, via Antonio Candido, traz a literatura enquanto um direito, fenda que permite aos alunos entreverem brechas para viverem melhor consigo mesmos e na sociedade.

Citamos a pesquisa “Falando de leitura, poesia e amor com alunos egressos da Educação de jovens e adultos: um estudo de caso”, de Marcelo Medeiros da Silva, concluída em 2006, na Universidade Federal de Campina Grande, pela grande proximidade com o estudo que apresentamos. O objetivo da pesquisa é mostrar que é possível despertar o gosto pela leitura de poesia desde que as atividades desenvolvidas sejam pensadas, sistematizadas e, quando necessário, reformuladas. Para isso, o pesquisador desenvolveu atividades de poesia com alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos, os quais, com pouca escolaridade, são pessoas que “tiveram no seu passado um direito violado, perdendo importante ferramenta para pensar, pesquisar e ter acesso ao saber que é produzido pela humanidade” (Haddad, 2006, p.1). O autor optou pela coleção *Literatura em Minha Casa*, que, segundo ele, é uma das estrelas do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o qual desde 2002 distribui uma coleção de livros de literatura para estudantes do Ensino Fundamental, com o objetivo de possibilitar aos estudantes e suas famílias o acesso a um conjunto de textos significativos para a sua formação cultural e favorecer seu interesse pela leitura de obras literárias. Do kit distribuído constam um livro de poesias, um de contos, uma novela, uma peça de teatro e uma

adaptação de um clássico da literatura universal, os quais apresentam uma variedade de temas. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de ensino do município de Olivedos, situado a 54 Km de Campina Grande. O pesquisador trabalhou com 14 alunos colaboradores e seis poemas, com a temática do amor, segundo uma escolha pessoal, por acreditar, entre outras coisas, que o tema pode despertar o interesse dos alunos. Nas 17 aulas ministradas, os alunos responderam a questão “O que é o amor”, leram em voz alta seis textos escolhidos pelo pesquisador e discutiram sobre as impressões dos poemas. A partir da observação das reações desses alunos diante dos poemas lidos, o pesquisador chega à conclusão de que o gosto pelo literário pode ser, sim, despertado a partir de atividades desenvolvidas em sala de aula. A literatura pode se tornar uma necessidade desde que o trabalho com o texto literário se torne uma prática efetiva inserida no cotidiano da sala de aula, já que é nesse espaço que muitos dos alunos têm acesso a esse bem simbólico que é a literatura, e não podemos, como ensina Candido (1995), negar aos alunos este direito.

Buscando, ainda, estudos que falem sobre o professor leitor, ou não leitor, e que significados eles trazem para a sala de aula, especificamente, em processo de vivência de um momento literário com alunos em processo de alfabetização ou de continuidade de estudos, encontramos a pesquisa da autora Egle Carillo de Faria. Em sua dissertação de mestrado defendida em 2006 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, intitulada “Histórias de leitura, concepções e práticas pedagógicas de professores”, apresentou o resultado de suas investigações a respeito de concepções e práticas que professores trazem em suas histórias de leitura e como estas se manifestam em suas práticas pedagógicas para a formação do aluno-leitor. A sua pesquisa se deu em uma escola pública estadual do Estado de Mato Grosso e resgata o histórico das leituras dos professores a partir de seus próprios pontos de vista. Seu estudo foi sobre o fenômeno educacional que trata da interação entre a história de leitura do professor-leitor e suas práticas, vividas no cotidiano da sala de aula, visando a formação do aluno-leitor. Das práticas de leitura observadas pela pesquisadora, constata-se que as concepções reveladas nas histórias de leitura dos professores e evidenciadas em suas práticas pedagógicas parecem contribuir de forma significativa para a formação de alunos leitores. Comprova, também, que o sujeito pessoal e o profissional não se separam.

“Interação e Letramento: interfaces num contexto de educação de jovens e adultos” é o título da dissertação de Licia Rosalee Nascimento Moraes de Santana, da Universidade Federal da Bahia, em 2006. Em suas pesquisas, a autora focaliza a construção do letramento em contexto de educação de jovens e adultos (EJA), tomando por base as interações desenvolvidas em duas classes do REAJA – Repensando a Educação de

Adolescentes, Jovens e Adultos, programa municipal que implementa a EJA no município de Vitória da Conquista, interior da Bahia. Como recorte para a discussão sobre letramento, a autora discute como o gênero textual carta é tratado no bojo das interações naquelas turmas, ao par da análise de um corpus constituído de 23 cartas produzidas pelos alunos durante o período de observação de aulas. O cruzamento dos dados levou à constatação de que as produções escritas dos discentes manifestam indícios da compreensão sobre o gênero em pauta, construída nas interações em sala de aula. Assim assinala a inserção da escrita em práticas sociais historicamente situadas, em consonância com a perspectiva ideológica de letramento. A fundamentação teórica remete aos postulados no campo da Linguística Aplicada que tratam de interacionismo, gêneros textuais e letramento, particularmente voltados para a perspectiva do ensino de língua escrita e da EJA.

Marília Woiciechowski, em sua dissertação de mestrado defendida em 2006, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, intitulada “Jovens, Adultos e Idosos: o sabor de aprender e ensinar a ler e escrever” tem como ponto de partida registrar o significado do aprender e do ensinar a ler e escrever. Na síntese dos objetivos do Programa e que vai intensificar essa expectativa, está o compromisso da EJA de ir além dos caminhos da simples aquisição do código escrito, ou seja, ensinar para que o aluno faça uso dos conteúdos assimilados no seu cotidiano de vida. A pesquisadora analisou a fala dos alunos e professores das classes de alfabetização de jovens e adultos, bem como a contribuição de coordenadores de EJA e secretários municipais de educação. Sondar até que ponto a pressa em alfabetizar (o Brasil entra no século XXI com 20 milhões de analfabetos absolutos) interfere na conquista desse significado do aprender e ensinar a ler e a escrever. Na realização do estudo, a autora fez a opção por uma pesquisa qualitativa – entrevistas semi-estruturadas e observação em sala de aula. A autora detectou a importância da valorização do aluno através da qualidade do ensino e do investimento na formação de professores para a área da EJA, ou seja, preocupar-se mais em dar respostas de sucesso para alunos e professores e não números e estatísticas para satisfazer exigências de organismos internacionais.

Ana Paula Miqueletti Sanches analisou a importância da oralidade para a formação de leitores literários, em 2005, na Universidade Estadual de Londrina e propôs uma metodologia para educadores populares da PEART, que tem como público alvo a população marginalizada e excluída na cidade de Londrina, no Estado do Paraná, visando servir de base aos educadores para que possam criar metodologias específicas para seu público-alvo.

Danilson Alves da Silva, em sua dissertação “Literatura e Educação: Como o aluno adulto descobre a literatura”, apresentada em 2003 na PUC do Rio Grande do Sul, trata

das dificuldades cognitivas e afetivas da leitura, a formação do leitor e os diversos níveis de compreensão do adulto diante do corpo textual. O enfoque de sua pesquisa foi a leitura de textos literários e o prazer que este ato gera, observando as descobertas que discentes da EJA apresentam diante da leitura.

Em 2002 a autora Eliete Maria de Sá apresentou sua dissertação com o resultado de sua reflexão intitulada “Leitura, literatura e a educação de jovens e adultos”, defendida na Universidade Estadual de Maringá, na cidade de Maringá, Paraná. O objetivo do trabalho de Sá foi focalizar a formação do aluno de EJA como leitor proficiente, principalmente de textos literários; para isso, analisou a Proposta Curricular Nacional de EJA em que procurou averiguar os pressupostos teóricos do ensino de leitura e literatura para esta modalidade de ensino; o material didático usado por um centro de Educação de Jovens e Adultos e o trabalho com a leitura literária e, ainda, entrevistas com alunos e professores da EJA, que ajudaram não só a evidenciar a presença dos mediadores de leitura na vida dos discentes da Educação de Jovens e Adultos, mas delinear também o perfil desta clientela estudantil, marcado pela carência material e pela busca do conhecimento.

Os dois autores abaixo analisaram a Educação de Jovens e Adultos a partir das experiências escolares de alunos que frequentam esta modalidade de ensino. Pela importância desses estudos para a compreensão das especificidades da EJA, apresentamos os dois trabalhos abaixo:

“A inserção dos egressos da educação popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação” é o título da dissertação de mestrado de Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, defendida em 2009, na Universidade Federal de Minas Gerais. A investigação teve como fio condutor a pesquisa acerca dos significados e sentidos atribuídos aos conhecimentos escolares pelos educandos jovens e adultos egressos de movimentos de educação popular, em continuidade ou não de estudos no ensino regular noturno, em Guanambi, Bahia. A pesquisa analisou se há ou não tensão entre as práticas pedagógicas emancipatórias e regulatórias ao se converter a Educação de Jovens e Adultos, herdeira da tradição da educação popular em educação escolarizada. Verificou, ainda, em que medida essa tensão seria percebida e responderia pela continuidade ou não dos estudos por parte desses sujeitos. Buscou fundamentação teórica em Fávero (1983; 2006), Arroyo (2005; 2006), Freire (1987; 1996), entre outros. Como prática emancipatória, a autora cita a educação popular como aquela que “quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo” (p.131) e prática regulatória como “(...) quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, o cânone

da escola regular, com seus tempos e espaços, rigidamente delimitados, imediatamente se apresenta como problemático” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 58). Os resultados da investigação reafirmam a necessidade de reflexão sobre o trabalho pedagógico na escolarização de jovens e adultos, sobre os modos como os alfabetizadores lidam com os educandos e com as práticas pedagógicas da EJA, e sobre como o movimento de tensão produzido nos grupos de diversas gerações e no processo de ensino e de aprendizagem que guarda em si tanto a potencialidade emancipatória quanto a regulatória. Sinaliza, ainda, a necessidade de uma formação docente que contemple as especificidades do público da EJA e que contribua para uma prática educativa emancipatória nos espaços da EJA.

O autor Luiz Felipe Lopes Cunha, em 2009, apresentou os resultados de sua pesquisa de mestrado intitulada “Uma interpretação filosófico-antropológica das experiências escolares de jovens e adultos na EJA”. O autor procurou compreender o significado filosófico-antropológico que permeia os sentidos atribuídos por alguns jovens e adultos às suas experiências de escolarização na Educação de Jovens e Adultos. Através de um minicurso de filosofia para estudantes do Ensino Médio do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais, que faz parte do Programa de Educação de Jovens e Adultos dessa mesma Instituição de Ensino, o pesquisador levantou a seguinte questão: “O que é o ser humano?”. Tendo como suporte teórico estudos de Paulo Freire e apoiado em interpretações filosóficas sobre a existência humana e em outras pesquisas que analisam a experiência de escolarização na EJA, o pesquisador analisou as falas desses sujeitos e tentou compreender o processo de formação de jovens e adultos na EJA enquanto um momento de transição da consciência de si e do mundo. Segundo o autor, essa transição da consciência permite aos sujeitos que dela participam adquirirem uma autovalorização, interpretada como movimento de conscientização. Cunha procurou aprofundar o debate sobre “como dialogar e construir efetivamente uma relação de aprendizagem entre educador e educando” (p.5). Para isso, baseou-se em Freire e Arroyo, pensando a centralidade do educando e da vida deste para efetivação de um processo de aprendizagem que movimente a consciência do educador e do educando em torno do objeto cognoscível.

### 1.2.1 - Práticas de leitura e letramento na Educação de Jovens e Adultos

Arrolamos ainda a seguir alguns projetos de que tivemos notícias, que vêm se desenvolvendo com leitura literária na EJA<sup>17</sup>.

A bolsista de extensão universitária Clarice Lage Gualberto apresentou os resultados de sua pesquisa realizada em turmas de alfabetização no Projeto de Educação de Jovens e Adultos da UFMG em um artigo apresentado no COLE (Congresso de Leitura e Escrita), em 2008, intitulado “O Cânone literário na EJA”. A pesquisa surgiu da necessidade de construção de materiais didáticos para o trabalho com esse público. Trabalhou com cânone literário brasileiro, “visto que há uma grande distância entre literatura e os alunos de EJA” (p.1). Segundo a autora, isso acontece porque há uma interpretação errônea de que a literatura erudita é difícil de ser compreendida, ainda mais por alunos de EJA, que estão iniciando sua prática de leitura e escrita. Visa, ainda, mostrar que é possível aproximar os alunos de uma cultura que dificilmente lhes é acessível e possibilitar a esses estudantes o interesse pela literatura, garantindo, assim, o “direito à literatura” discutido por Antonio Cândido (1995). Finalmente, tem como objetivo fazer com que os alunos percebam que eles são capazes de interpretar e entender textos literários, apresentando a literatura “como uma atividade interessante e desafiadora, que contribua para a autonomia e independência” (Ramos, 2004, p.109).

A autora apresentou o texto Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector, que discorre sobre uma menina que gostava de ler. A pesquisadora lançou a seguinte pergunta aos 20 alunos, todos do sexo masculino: “o que é felicidade para você?”. A seguir, deveriam responder qual o significado da palavra “clandestina”. Após as discussões, leram, em voz alta, o conto em questão. Em outro momento, em uma turma com 20 alunos, dentre os quais seis mulheres, foi apresentado o conto “Uma Esperança”, de Clarice Lispector, em que a autora narra um episódio acontecido em sua casa, no qual o inseto verde, comumente chamado de “esperança”, pousou em sua parede. Ao longo da história a autora trabalha com o duplo sentido da palavra, abordando o pouso da esperança em sua vida familiar. O texto foi distribuído previamente aos alunos, os quais, em conversa individual com a pesquisadora, explicavam o que haviam entendido do texto. O objetivo era verificar se os alunos percebiam o duplo sentido do texto. As discussões orais levaram a pesquisadora a entender que os alunos conseguem assimilar textos com questões diversificadas. A pesquisa mostra que é possível

---

<sup>17</sup> Estes trabalhos foram apresentados no COLE ( Congresso de Leitura e Escrita), nos anos de 2007, 2008 e 2009.

aproximar os alunos desse universo e possibilitar aos estudantes de EJA o interesse pela literatura, tendo a percepção de que são capazes de interpretar e entender textos literários.

A autora Ediany Aparecida Pereira Lima, em seu artigo “Clube de Leitura: projeto de letramento literário e formação do leitor jovem e adulto”, apresenta, no 17º COLE, em 2009, o projeto de extensão universitária “Clube de leitura”, realizado na Faculdade de Educação da UFMG, desde março de 2006. Os encontros são realizados fora da sala de aula, por educandos da EJA do Programa de Educação Básica da UFMG, e tem o objetivo de reunir alunos para ler e trocar ideias acerca de textos literários, sem síntese ou fragmentação, de autores canônicos da literatura brasileira, além de livros selecionados no Programa Literatura para Todos. O público é heterogêneo quanto às habilidades de leitura e faz inferências, contando suas histórias de vida. A proposta do Clube é eliminar a distância entre livro e leitor, trabalhando textos curtos, contos, crônicas, poemas de linguagem acessível, sem avaliações, notas ou presença obrigatória.

“Práticas sociais de leitura e a construção de significados/sentidos na educação de jovens e adultos” é o título da comunicação, de autoria de Patrícia Guimarães Vargas, apresentada no 17º COLE, em 2009, que visa refletir sobre os sentidos e significados que os alunos da Educação de Jovens e Adultos atribuem ao ato de ler: o que, como, para quem, quando e onde leem, bem como quais os efeitos das práticas de leitura na construção da identidade desses sujeitos. Discutiui-se, a partir de estudo de caso, como certas competências, preferências, comportamentos, modos de ler produzidos em outros âmbitos sociais apresentam novos significados e entrelaçam-se nas práticas de ensino da leitura. Essas questões fundamentam-se na compreensão de que nas interações sociais os indivíduos vão produzindo significados para os conhecimentos que constroem. Nessas relações, adquirem conhecimento valendo-se dos modos de aprender próprios dos grupos sociais e familiares a que pertencem. A inclusão desses significados nos processos de ensino-aprendizagem, bem como sua exclusão, podem ter influência no sentido que constroem sobre a escola, sobre o aprender, sobre o ser alfabetizado. Sendo assim, compreender essa construção requer conhecer suas histórias, suas interações e propósitos entre o individual e o coletivo, procurando entender as ações, os conhecimentos e os objetos culturais construídos e estabelecidos em sala de aula, pois aspectos identitários e epistêmicos se articulam e se relacionam na construção do saber. A análise dos dados desta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos da psicologia sócio-histórica de Vygotsky, da etnografia interacional e de Paulo Freire e tem como referência a sala de aula como um todo e seis sujeitos em particular.

O texto “Leituras na alfabetização de jovens e adultos”, de autoria de Paula Alves de Aguiar, apresentada no 17º COLE, em 2009, analisa, a partir da perspectiva histórico-cultural, as leituras feitas pelos alfabetizandos da educação de jovens e adultos visando esclarecer se o aprendizado da leitura tem contribuído para a inserção desses alunos em um maior número de práticas letradas. Com a característica de um estudo de caso, de cunho etnográfico, foi realizada com cinco alunos e um professor de uma turma de alfabetização da EJA da Prefeitura Municipal de Florianópolis, em 2007. O referencial teórico utilizado foi Kleiman (2004), Soares (1998), Fischer (2007), Vóvio (2007), entre outros. Os resultados demonstraram que a falta de clareza sobre que prática de leitura realizar em sala de aula impediu a otimização (termo utilizado pela autora) das atividades de leitura desenvolvidas, prevalecendo aquelas cujas concepções se articulavam à cultura escolarizada, leitura individual e oralização do texto escrito. Percebeu-se a possibilidade do trabalho textual na turma pesquisada, que convergissem para o letramento crítico dos alfabetizandos, desde que as atividades de linguagem escrita se construíssem na prática de uso significativo da leitura.

Em “Inserção do texto literário na Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas de uma formação leitora”, Maria de Fátima Berenice da Cruz (2009) apresenta o resultado da pesquisa no 17º COLE, em que a autora busca compreender o fazer literário em salas de aula, interpretando os modos de produção de leitura criados por alunos e professora para que pudesse elaborar uma proposta de ensino de leitura mais prazerosa. O trabalho, desenvolvido em classes de EJA no interior da Bahia, tem por objetivo perceber o processo de ensino e aprendizagem da leitura literária na escola noturna. Para isso, desenvolveu-se uma experiência constituída de vivências com o texto literário em classes de jovens e adultos, onde se discutiu a possibilidade de inserção do texto literário nessas classes. Tomou como base teórica os estudos de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. A partir daí, a pesquisadora verificou que a leitura na escola é constituída pelos movimentos e pelo olhar ou ponto de vista dos leitores. Dessa forma, o texto literário não é um mero instrumento de fruição, pois quando a professora possibilitava o trabalho da leitura literária numa perspectiva do diálogo autor/texto/leitor, o texto literário se tornava o lugar das descobertas e das leituras possíveis.

Nessa perspectiva, pesquisadora, professora e alunos liam para entender e conhecer, para sonhar, viajar na imaginação, por prazer, por curiosidade, para questionar e, até mesmo, para resolver problemas. Segundo a autora, o indivíduo que lê participa de forma efetiva na construção e reconstrução da sociedade e de si mesmo, enquanto ser humano na sua totalidade. Diante da perspectiva de que a leitura é fundamental no desenvolvimento do ser humano, de que a escola possui um papel importante no desenvolvimento do hábito da leitura,



apesar das dificuldades encontradas com os acervos disponíveis, julgou-se importante o desenvolvimento de vivências literárias na educação de jovens e adultos como forma de desvelar o texto que existia em cada um deles. Apesar de a escola não apresentar uma proposta de ensino voltada para o trabalho com texto literário, foi possível comprovar com as atividades de vivências literárias realizadas ao longo da pesquisa, que o aluno necessita investigar os seus sentidos para viver melhor e com prazer. Portanto, o trabalho com os alunos da educação de jovens e adultos revelou que ao lermos o texto literário, interpretamos não só o mundo, mas também os episódios ocorridos, a situação, as condutas, as maneiras de ser e as atmosferas, o verbal e o não verbal, o dito e o não dito, o novo e o experimentado. A autora conclui que essa pode ser uma alternativa viável para o ensino e aprendizagem da leitura literária na escola, enfatizando a viabilidade da leitura literária nos espaços escolares brasileiros como instrumento básico para o processo de humanização do homem a partir do diálogo que a escola possa estabelecer com os saberes construídos por esses alunos no seu contexto de vida e formação.

A autora Maria do Socorro Onofre Maia apresenta o seu artigo “O professor leitor – indagações”, em que trata da apropriação da leitura e da escrita através da exploração de diferentes textos e por meio de ações intermediadas pelo professor. Assim, o aluno passará a interagir com seus pares, a produzir um conhecimento partilhado e, com isso, conseguirá representar oralmente e por escrito, sob vários registros verbais, seu pensamento, sua experiência prévia de vida e seus conhecimentos coletivos de mundo.

Essa comunicação, apresentada no 17º COLE em 2009, objetiva explicitar essa relação, no contexto de EJA, buscando evidenciar a importância das leituras do professor na construção do leitor. Essas leituras deverão ser demonstradas no dia a dia da escola, uma vez que o estudante de EJA, pelas suas características e peculiaridades – estuda e trabalha, não tem uma bagagem de leituras anteriores, pelas razões sócio-culturais já tantas vezes apontadas em outros estudos. Para a realização dessa pesquisa, o universo restringiu-se aos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Estado da Educação do Acre.

Como vimos, há um conjunto de trabalhos na defesa do direito à leitura, à alfabetização, à inserção em práticas de letramento, inclusive o literário, enfatizando a centralidade do papel do professor nessa tarefa. O trabalho que apresentamos nessa dissertação difere dos citados quando apresenta uma roda de leitura literária para alunos em processo de alfabetização e recém alfabetizados, reunindo as concepções de alunos e professores a respeito dessa leitura e procurando conhecer a trajetória de leitura desses pesquisados. Investigamos, ainda, a importância que esses sujeitos, professoras e alunos dão à

leitura literária e se possuem o hábito de ler literatura por prazer. Passaremos a seguir, a aprofundar a discussão de alguns dos conceitos importantes aqui trazidos.

## Capítulo 2 - Pressupostos teóricos

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam esta investigação, os quais estão representados da seguinte maneira: na primeira parte, discorreremos sobre as concepções de letramento, alfabetização e analfabetismo. Na segunda parte, falamos sobre letramento literário. Na terceira parte, fazemos algumas reflexões sobre leitura.

### 2.1 Letramento, eventos e práticas

Esta pesquisa tem como suporte teórico, estudiosos que discorrem sobre a leitura e o letramento como Soares (1988; 1995; 2001; 2002; 2003; 2004), Mortatti (2004), Oliveira (2005), Kleiman (1989; 1992; 1995; 2000), entre outros. Ainda, por ser uma pesquisa com a modalidade EJA, em que os sujeitos são integrantes da educação popular, foram consideradas as ideias de autores como Freire (1976; 1980; 1983; 1985; 1992; 1995; 2000; 2005; 2006), Soares (2005), Paiva (1973; 1987) e outros que discorrem sobre a educação libertadora, humanizadora e crítica, ou seja, Educação Popular, conforme necessidade das pessoas jovens e adultas.

O termo letramento surgiu em um mesmo momento em sociedades que estão distantes cultural, geográfica e socioeconomicamente. Esse fenômeno, segundo Magda Soares (2004), ocorreu devido à necessidade de se reconhecer e nomear práticas que envolvam a leitura e a escrita, mas que apresentem características sociais que vão além do aprendizado de leitura e escrita de textos de certo sistema de escrita.

Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de

atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem (SOARES, 2004).

Nessa mesma época, surge a proposta de que as avaliações internacionais sobre as competências de leitura e escrita extrapolassem a capacidade de saber ler e escrever, observando itens que fossem além da simples estrutura apresentada no texto.

Nos países desenvolvidos, as práticas de leitura e escrita apontavam para um problema social em que a população, embora alfabetizada, não dominava certas habilidades de leitura e escrita necessárias para assumir práticas ligadas ao trabalho e à sociedade em geral. Assim, os estudos sobre letramento surgem independentemente dos estudos sobre leitura e escrita, observando a falta de habilidade de leitura e escrita que as práticas sociais e profissionais demandam. Podemos destacar que os dois temas – alfabetização e letramento – são considerados distintos, sendo tratados de forma independente, o que revela o reconhecimento de suas especificidades.

No Brasil, o estudo do tema Letramento vincula-se “à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização” (SOARES, 2004, p.22), ao contrário do que aconteceu com os países do Primeiro Mundo; aqui os conceitos de alfabetização e letramento se misturam, se confundem.

Inicialmente restrita ao âmbito acadêmico, Mortatti (2004) afirma que a “palavra letramento já se encontra popularizada entre educadores e alfabetizadores, como se verifica, por exemplo, em títulos de cartilhas... publicados nos últimos anos” (p.80). Essa popularização vem reafirmar certo esgotamento dos limites teóricos e práticos do termo alfabetização, apesar de todos os esforços de se buscar compreender e explicar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita e o analfabetismo.

Ao longo das décadas, o conceito de alfabetizado se modificou; pelo Censo de 1940, segundo Magda Soares (2004), o sujeito era considerado alfabetizado se declarasse saber ler e escrever, bastando, para isso, escrever o próprio nome. Dez anos depois, o alfabetizado era aquele que fosse capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, exercer uma prática trivial de leitura e escrita; atualmente, o Censo utiliza critérios de anos de escolarização, deixando implícito que, após anos de frequência a uma instituição de ensino, o indivíduo, além de saber ler e escrever, faz uso da leitura e da escrita, ampliando-se assim o conceito de alfabetização, aproximando-o do conceito de letramento, “do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (p.7). O termo analfabeto funcional é usado, a partir de então, para apontar o sujeito que, embora declarando saber ler e escrever um bilhete simples, possui menos de quatro anos de escolarização.

Ao definir o analfabetismo funcional como o resultado de uma escolarização inferior a quatro anos, na década de 90, o Censo determinou que esse é o tempo mínimo suficiente para que uma pessoa frequente a escola e aprenda a leitura e a escrita necessárias para enfrentar as demandas da vida social; diante disso, somos levados a supor que essa escolarização é suficiente para habilitar as pessoas a satisfazer as suas necessidades mais básicas, por exemplo, no que diz respeito ao trabalho e geração de renda para o seu próprio sustento. Porém, há diferentes sociedades, com demandas de leitura e escrita diferentes e em diferentes níveis. Quando o IBGE utiliza o mesmo conceito de analfabetismo funcional para todas as regiões do Brasil, surge um diagnóstico que não apresenta um nível de alfabetização real da sociedade brasileira, porque a baixa escolarização como parâmetro de classificação diagnostica uma quantidade menor de pessoas consideradas analfabetas do que aquela que seria classificada a partir de um nível de escolarização mais elevado, oito ou nove anos. Assim, classificar o analfabetismo como uma resultante do número de séries escolares cursadas pode até ser viável para algumas finalidades, mas não o é para o atendimento das necessidades sociais. Nem sempre aquele que cursou quatro anos de escolarização adquiriu as ferramentas de leitura e escrita para utilizá-las socialmente.

Uma das primeiras autoras a usar o termo letramento foi Leda Verdiani Tfouni, segundo Soares (2004), em 1988, na obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, em que aproxima os termos alfabetização e letramento. Em livro posterior, intitulado *Letramento e Alfabetização*, a autora procura diferenciar os dois conceitos<sup>18</sup>.

Embora a palavra letramento tenha sido incluída no Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, seu significado aproxima-se de sinônimo de escrita e de adquirir letras ou conhecimentos literários; são acepções distintas daquelas compreendidas atualmente pelo termo letramento (Soares, 2004, p.16).

De acordo com Soares (2004), o indivíduo se torna familiarizado com o mundo da escrita, segundo as concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita atuais através dos dois processos: alfabetização, que é a aquisição do sistema convencional de escrita e o letramento, que é “o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (p.30). Os dois processos se cruzam e se completam, a alfabetização se dá por meio de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, através de atividades de letramento. E este só ocorre em situações de uso de atividades que envolvem a aprendizagem de fonemas e grafemas, ou seja, num

---

<sup>18</sup> Magda Soares, em seu artigo “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas”, apresentado durante a 26ª Reunião da ANPED, em 2003, apresenta uma coletânea de obras que citam a expressão “letramento”.

contexto de alfabetização. Tradicionalmente, os dois processos são independentes, sendo que a alfabetização é simplesmente o domínio do código de leitura e escrita e o letramento, a habilidade de se trabalhar com tipos e gêneros variados de textos, a compreensão das funções da escrita. Atualmente, os dois processos são simultâneos, apesar de apresentarem naturezas diferentes, “envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino” (SOARES, 2004, p.70).

O processo de alfabetização geralmente é concluído após os primeiros anos de escolarização, momento em que o aprendiz assimila o código da leitura e da escrita que representa a sua língua materna; já o letramento, segundo Soares (2000), é um *continuum* e, por isso, difícil de ser medido, principalmente porque envolve dois fenômenos diferenciados e complexos, a leitura e a escrita, usadas em diferentes interações.

Uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete ou uma história em quadrinhos, ser capaz de ler um romance ou um artigo de jornal e não entender uma tabela ou uma pesquisa de opinião, ou ser capaz de escrever uma carta e não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista. Nesse sentido, a autora conclui “que há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2000, p. 48-49). Ao letramento, portanto, está subentendida a ideia de que a escrita pode criar conseqüências de ordem social, cultural, política, econômica e linguística, “quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la (SOARES, 2001, p.17). Nessa perspectiva, para que o sujeito seja considerado letrado, não basta ser alfabetizado, ter adquirido a tecnologia da leitura e da escrita, é preciso que utilize essas ferramentas socialmente e responda adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita, através desse código.

De acordo com Kleiman (1995), os estudos sobre letramento no contexto escolar surgiram da tentativa de separar os estudos da alfabetização dos estudos sobre a avaliação dos impactos sociais dos usos da escrita. Nessa perspectiva, a alfabetização é entendida como o modo através do qual o sujeito adquire a habilidade de ler e de escrever. Essa concepção de alfabetização difere daquela defendida por Paulo Freire nos anos 1960, que já contemplava o envolvimento do sujeito no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como um meio de participar como cidadão nos eventos sociais da sua comunidade (FREIRE, 1980). De acordo com esse autor, antes mesmo do indivíduo ler a palavra, aprende a ler o mundo e essa leitura do mundo é culturalmente determinada e coerente em seu contexto. Assim, os aprendizes são levados a desenvolver uma compreensão e uma consciência crítica da

realidade que os cerca como um meio de construir a sua autonomia e transformação social. O processo de alfabetização crítica, dessa forma, passa por uma conscientização do sujeito, que cria uma nova perspectiva de pensamento e atitude e começa a transformar o mundo ao seu redor. Nesse sentido, mesmo sem utilizar o termo letramento, o estudioso Paulo Freire já defendia a ideia do papel social e ideológico da escrita na formação do cidadão. Segundo o autor, a alfabetização como processo é bem mais complexa do que a decodificação. A alfabetização, para ele, é um ato político e de conscientização, uma possibilidade de o sujeito tornar-se produtor de sua própria cultura e de fazer uso dela. Paulo Freire considerava a prática social da alfabetização, fator que mantém sua teoria “atualizada e hoje pode ser bem mais compreendida por categorias como as que se referem ao fenômeno do letramento” (PELANDRÉ, 2002, p. 88). Autores brasileiros possuem algumas diferenças quanto à definição de letramento, porém concordam com o fato de que o letramento está relacionado com a prática social, que seu conceito expande aquele do domínio das habilidades de leitura e escrita e ultrapassa os limites da educação formal, estando relacionado também a outras esferas da vida social como a família, a igreja, o lazer e a rua. Por ser um conceito relativamente novo, os estudiosos da área citam-se mutuamente em seus textos.

A diversidade das práticas de escrita e suas variadas funções foram durante muito tempo desconsideradas pela literatura especializada, que concebia a alfabetização como um conhecimento neutro sobre as normas da escrita. Nessa perspectiva, privilegiava-se o modelo de escrita conforme os padrões da escrita acadêmica. Podemos notar que essa visão ainda está presente na escola, que restringe a alfabetização a um processo de aquisição de códigos, baseado em competências pessoais e que podem levar o indivíduo à promoção no contexto escolar. Essa escola desconsidera a prática social da alfabetização, apesar de ser considerada como o local mais importante para se exercer atividades de letramento.

Contrária a esse enfoque, Mortatti (2004) aponta que as mais recentes perspectivas de abordagem do letramento em países de língua inglesa, também incorporadas em estudos de autores brasileiros, vêm destacando os estudos do teórico Street (1984, 1993), entre outros, que passou a investigar a escrita dentro de uma perspectiva social, estabelecendo uma concepção de escrita voltada às situações de uso, em que toda e qualquer prática de linguagem, oral ou escrita, relacionada às práticas sociais e culturais de diversos grupos sociais passou a ser examinada. As práticas específicas da escola, consideradas dominantes e usadas para definir o modelo de letramento, norteadas pela situação alfabetizado ou nãoalfabetizado, passam a considerar apenas um tipo de prática letrada, entre tantas outras. Segundo a autora (2004), Street (1984) propôs o binômio modelo autônomo-modelo

ideológico: no modelo autônomo, a tendência é focar a dimensão técnica e individual do letramento e considerar as atividades de leitura e escrita como neutras e universais. Baseia-se na concepção de que existe uma única forma de se desenvolver o letramento, através das práticas de uso da escrita, na escola. Essa maneira de conceber o letramento estabelece uma estreita relação entre o domínio da escrita com a civilização, o progresso e a mobilidade social. “Nesse sentido, pode-se pensar em letramento, no singular” (p.102).

A alfabetização realizada pela escola é, segundo Kleiman (1995), exemplo do modelo autônomo de letramento e, na maioria das vezes, letramento e escolarização ocorrem simultaneamente, na medida em que a escola é, em quase todas as sociedades modernas, considerada a principal agência de letramento e de circulação de textos escritos. Dessa forma, ler e escrever tornaram-se habilidades tão importantes que passaram a ser os parâmetros de classificação mais valorizados para o progresso cultural de uma sociedade ou indivíduo. Consequentemente, os sujeitos que não possuíam familiaridade com a escrita e que viviam em meios letrados, sentiam-se excluídos da sociedade por não dominarem o código.

Como alternativa a esse modelo autônomo, o modelo ideológico enfoca a dimensão social do letramento, em que a leitura e a escrita são consideradas atividades sociais que variam no tempo e no espaço e dependem do tipo de sociedade, bem como dos projetos políticos, sociais e culturais em disputa. Assim, não existe um letramento, mas vários letramentos, que, em sua dimensão social, é sobretudo “um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem” (MORTATTI, 2004, p.105). A mesma autora afirma que, ao propor o modelo ideológico, Street (1984) sugere que se investigue a relação entre fala e escrita no contexto das práticas de letramento, como também nas relações de poder estabelecidas em toda a sociedade.

Trabalhos ligados à perspectiva ideológica do letramento investigam diferentes práticas de letramento em diferentes grupos e questionam a relação letramento e escolarização. Esses trabalhos reconhecem processos e práticas diferenciados em vários espaços e, por isso, fala-se em letramentos.

Barbato (2007), analisando o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, a partir dos usos e funções da escrita em diferentes situações, afirma que

Há caminhos diferenciados para o aprendizado da leitura e da escrita e diferentes processos do letramento, definidos relativamente à história das práticas culturais de cada grupo e às demandas dos diferentes contextos situacionais e comunicativos (BARBATO, 2007, p.274).

Diante disso, consideramos que os letramentos ocorrem relacionados também aos processos de desenvolvimento humano e às possibilidades de aprendizagem oferecidas pela escola. De acordo com a mesma autora, as práticas de alfabetização devem ser consideradas tendo em vista que o processo de ensino e aprendizagem é “uma negociação entre o que se espera atingir em termos de objetivos e habilidades, de acordo com a demanda dos educandos em desenvolvimento” (p.274).

De um ponto de vista social, portanto, trata-se de considerar a existência de diferentes tipos e níveis de letramento, deixando mais acentuada a dificuldade em definir quais habilidades e conhecimentos caracterizam uma pessoa letrada.

Nas sociedades letradas, não podemos afirmar que existem pessoas com um nível zero de letramento, nem iletrados absolutos, assim como não fazemos uma separação radical entre usos orais e usos escritos da língua, uma vez que esses usos estão ligados. As crianças ou os adultos que não são alfabetizados ou que pertencem a grupos de cultura oral podem ser considerados letrados “porque podem utilizar em seu discurso oral características exclusivas do discurso escrito, indicando sua imersão no letramento, por meio de práticas orais de socialização do escrito e de aprendizagem não escolar da cultura letrada” (MORTATTI, 2004, p.107). Pode ocorrer, ainda, que pessoas alfabetizadas tenham um nível de letramento baixo, sendo consideradas iletradas.

A multiplicidade de facetas do letramento e a variedade de dimensões que ele apresenta, levou a autora Soares (2007) a concluir que “é impossível formular um conceito genérico e universal desse fenômeno” (p.38). Além disso, apresenta inúmeras perspectivas teóricas e metodológicas de análise. Vejamos algumas, de acordo com a mesma autora:

- Perspectiva histórica: investiga, dentre outros temas, a história das possibilidades de acesso à escrita, a história dos leitores, das leituras e suas práticas em diferentes grupos sociais, a história da escolarização da aprendizagem da leitura e da escrita.
- Perspectiva antropológica: estuda os processos de introdução da escrita em culturas de oralidade primária ou em grupos sociais predominantemente orais.
- Perspectiva sociológica: tem a leitura e a escrita como práticas sociais, pesquisa as relações entre essas práticas e as características sociais dos que a exercem.
- Perspectiva psicológica e psicolinguística: investiga as diferenças entre estruturas de pensamento de indivíduos analfabetos e indivíduos alfabetizados e as consequências cognitivas do analfabetismo.



- Perspectiva sociolinguística: pesquisa as relações entre língua oral e língua escrita, os efeitos sobre a aprendizagem da língua escrita dos contextos sociais e linguísticos em que ocorrem as atividades orais e escritas.
- perspectiva discursiva: confronta as condições de produção do discurso oral e do discurso escrito e busca as diferenças entre esses discursos.
- Perspectiva textual: investiga as diferenças entre texto oral e o texto escrito, os recursos de coerência, coesão, pesquisa a gramática do texto oral em confronto com a gramática do texto escrito.
- Perspectiva literária: analisa as características da oralidade em textos de literatura clássica e medieval, reconstrói a progressiva passagem de gêneros literários escritos, estuda a fluida fronteira entre o oral e o escrito no texto literário, investiga o acesso diferenciado à obra literária por diferentes grupos sociais, segundo a idade, o sexo e o nível socioeconômico.
- Perspectiva educacional ou pedagógica: investiga as instituições e programáticas de promoção do letramento, os processos metodológicos e didáticos de introdução de crianças e adultos no mundo da escrita.
- Perspectiva política: analisa as condições de possibilidade de programas de promoção do alfabetismo, estabelece e promove circuitos de difusão, distribuição e circulação da escrita.

Com tudo isso, pode-se concluir que o letramento é multidisciplinar e que os vários estudos a respeito do tema devem levar à condução de um maior entendimento desse fenômeno.

Os novos estudos sobre o letramento, segundo Dionísio (2007), observam o que as pessoas fazem com a leitura e a escrita e quais textos têm relação com as suas vidas, mostrando que o letramento em si não é a solução para todos os problemas sociais, políticos e econômicos, mas sim um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, perpassado por características ideológicas de poder.

Com relação às escolas, Dionísio (2007, p.216) afirma que os novos estudos do letramento não observam se o aluno domina a norma culta da escrita, de acordo com as características exigidas pelas instituições, mas analisam se “lê e escreve de forma a apreender sentido”, buscando identificar “quais são as práticas dos sujeitos para potencializá-las como recursos de aprendizagem”. De acordo com Dionísio (2007), é importante ensinar o letramento dominante, uma vez que é por meio dessas práticas que os indivíduos vão se

inserir na sociedade, cabendo à escola proporcionar condições a fim de que todos passem a ter contato com esse letramento. Dentro dos princípios dos Estudos Atuais do Letramento, são características fundamentais para a formação dos sujeitos letrados o contato com diferentes discursos e vários modelos culturais para conhecer o local e o global de forma crítica, uma vez que “os sujeitos são construídos nessas práticas e podem ser construídos como sujeitos letrados ou não” (DIONÍSIO, 2007,p.219).

Considerando a importância das práticas sociais para o desenvolvimento do letramento, Dionísio (2007), em entrevista à revista *Perspectiva*, discute os estudos atuais sobre o letramento e afirma que o letramento, nesse enfoque, é “um conjunto de práticas sociais que envolvem o texto escrito, não do ponto de vista da linguagem, mas de qualquer texto” (DIONÍSIO, 2007, p.210). O mesmo autor afirma que o letramento, assim, é visto como práticas, no plural, relacionado às interações cotidianas e não como um conjunto de competências cognitivas individuais, perspectiva redutora. Nesse contexto, a alfabetização é o aprendizado do código e está relacionada à escola; o letramento não apresenta relação com a escola por fazer parte de diferentes práticas sociais.

Partindo dessas perspectivas, Kleiman (1995) ressalta que a leitura e a escrita fazem parte de atividades sociais, como, por exemplo, ler um manual, usar o caixa eletrônico, ler uma bula de remédio. Por isso, é importante não conceber a leitura e a escrita como atividades que têm um fim em si mesmas, como propõe o modelo autônomo, mas como atividades que cumprem um propósito e que, para ser analisado, é necessário um letramento que seja mais abrangente e que contemple as situações de uso em contextos variados. Por esse motivo, não é aconselhável que se analise um texto isolado de seu contexto, pois todo texto é um evento comunicativo numa prática social de uso da língua.

É importante destacar que letramento social envolve o que as pessoas fazem com as suas habilidades de leitura e escrita em contextos específicos e de que maneira essas habilidades podem se relacionar com necessidades, valores e práticas sociais (SOARES, 2002).

Considerando a definição de letramento como o conjunto de práticas sociais ligadas à escrita e à leitura, em contextos específicos, para objetivos específicos, podemos afirmar que as práticas escolares nem sempre se constituem em práticas de letramento social, muitas vezes apresentam características diferenciadas e por vezes, desenvolvem apenas capacidades de codificação e decodificação, não se reportando a uso em contextos reais.

Com relação à dimensão individual, o letramento é percebido como a posse das tecnologias mentais necessárias para ler e escrever. Soares (2003) afirma que quando falamos

da sua dimensão social, o letramento é entendido como um fenômeno social que requer habilidades linguísticas e também psicológicas, que vão da capacidade de decodificar palavra escrita até a compreensão de textos escritos propriamente ditos.

Os componentes básicos do letramento são chamados por Soares (2003) de eventos e práticas. As práticas de letramento se caracterizam como os comportamentos que são exercidos pelos participantes de um evento de letramento e que têm relação com concepções sociais e culturais que o circundam e acabam determinando a interpretação e sentidos atribuídos ao uso da leitura e da escrita numa situação particular (SOARES, 2003). Para Soares (2003), uma possível distinção entre eventos e práticas de letramento é necessária por questões puramente metodológicas, uma vez que eventos e práticas são constitutivos de uma mesma realidade e o uso do conceito de práticas é que possibilita a interpretação do evento de letramento para além da sua descrição.

O letramento escolar envolve eventos e práticas de letramento que são planejados, selecionados e organizados a partir de critérios pedagógicos, com objetivos pré-determinados e vinculados a uma proposta curricular, e que, normalmente, culminam numa atividade de avaliação. As atividades de leitura e de escrita na escola, muitas vezes, são “autônomas” em relação aos usos sociais que fazemos da leitura e da escrita. Enfim, se na vida cotidiana esses usos surgem em circunstâncias próprias e particulares, na escola isso não se dá.

Desse modo, os eventos de letramento variam de grupo para grupo, de comunidade para comunidade, de acordo com os seus interesses e valores e são situados numa determinada época. Esses eventos incluem as demandas de letramento, que podem surgir em diversas agências de letramento, tais como escola, local de trabalho, igreja, centros comunitários, sindicatos, etc. São exemplos dessas demandas a leitura e a escrita de cartazes e painéis, uso de lista de compras, leitura de bulas de remédios, elaboração de bilhetes e cartas, leitura e escrita de revistas, jornais, documentos, textos literários e outros. Nesse sentido, tanto as práticas quanto os eventos de letramento são unidades de análise concretas e observáveis, embora o que os diferencia seja o fato de os eventos apresentarem contornos sociais e culturais mais claros, melhor definidos e bastante previsíveis, com regras e objetivos específicos, enquanto que as práticas apresentam componentes subjetivos como concepções, valores, crenças para a sua realização. Ressaltamos que essa é a posição adotada para efeito de análise dos dados dessa dissertação, uma vez que os textos lidos nas rodas de leitura literária trazem reflexões de práticas sociais e culturais, que, seguramente, vêm carregadas de subjetividades daqueles que frequentam as aulas literárias, tanto alunos quanto professores.

Os textos, numa atividade, podem ter variados papéis e o letramento pode atuar de diferentes maneiras, para diferentes participantes, num mesmo evento de letramento, como por exemplo, na roda de leitura literária, em que as pessoas participam de discussões envolvendo situações não experimentadas e se envolvem, podendo modificar conceitos e práticas apresentadas por outros, no caso, os autores. No mesmo evento, outros sujeitos podem não se identificar com a temática ou ter outra leitura do que foi apresentado, pois os atos de leitura não são o único caminho para que o texto possua significado. Nesse sentido, devemos reconhecer as múltiplas funções do letramento para a realização de uma determinada atividade, como por exemplo, nas situações em que o letramento pode substituir a leitura daqueles alunos em processo de alfabetização, sendo mediada por outros, além de resolver um problema prático, atuar como recurso de memória, dentre muitas outras práticas sociais.

Aguiar (2009) usou os teóricos Barton (1994) e Fischer (2007) para definir práticas e eventos de letramento e descreve evento de letramento como uma ocasião em que uma pessoa tenta compreender ou produzir sinais gráficos, isoladamente ou com outros, numa tradução do trabalho de Barton (2009). Para a autora, os eventos constituem-se como acontecimentos sociais tendo como base um texto, tanto para compreender quanto para produzi-lo. Aguiar, citando a tese de doutorado de Fischer (2007), complementa afirmando que os eventos de letramento são práticas visíveis, são “atividades em que o letramento tem uma função, são ocasiões em que os textos fazem parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Já as práticas de letramento são uma categoria mais ampla e abstrata. Os eventos fazem parte das práticas, segundo Aguiar (2007), “uma vez que são formas culturais de utilização do letramento produzido nos eventos”, e continua afirmando que “são as práticas sociais que determinam o uso da leitura e da escrita em uma situação específica, dando ao letramento uma função” (Aguiar, 2007, p.26). Segundo Fischer (2007), as práticas sociais são “processos internos, mas determinados por processos sociais, que interligam as pessoas umas com as outras, incluindo um constante compartilhar de ideologias e identidades sociais (Fischer, 2007, p.27). As categorias de práticas e eventos de letramento permitem compreender que somente se torna leitor e escritor aquele que vincula a capacidade de leitura e escrita diretamente aos eventos de letramento dos quais participa, mediados pelas práticas de letramento, caso contrário, a leitura e a escrita não possuirão significados, uma vez que não farão parte dos objetivos sociais determinados. As práticas de letramento possuem características históricas e sociais e são diferenciadas dependendo do local e do período em que são analisadas. Diante disso, concluímos que ninguém é totalmente letrado, mas letrado “em diferentes e determinados contextos” (FISCHER, 2007, p.30).

As práticas de letramento, de acordo com Mortatti apud Street (2004), são tanto “os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela particular situação”. Esses eventos e práticas são diversificados e envolvem variados tipos de material escrito; são vivenciados por pessoas e grupos sociais que vivem em sociedades letradas e dependem da forma como essas pessoas integram a língua escrita em seu cotidiano e dos processos interpretativos e de interação utilizados pelos participantes.

Os eventos e as práticas do letramento, nessa dimensão social, são plurais. Mortatti apud Heath (2004, p.105), sobre eventos de letramento, diz que são “situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre participantes e de seu processo de interpretação”. Essa interação pode ocorrer, inclusive oralmente, com a mediação da leitura ou da escrita, estando os participantes face a face, ou não, mediados por um texto escrito.

Cosson (2004) afirma que todos nós exercitamos a linguagem de vários modos em toda nossa vida, de tal modo que “o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa” (p.15). A prática da literatura consiste em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita e revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. É no exercício da leitura que se constrói um modo próprio de se apropriar da linguagem e de fazer uso dela. Isso ocorre porque “a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo” (COSSON, 2004, p.16). Quando lemos literatura, podemos ser outros, viver como outros, sonhar outros sonhos, romper com os limites do tempo e do espaço e, mesmo assim, sermos nós mesmos. Essa experiência nos permite saber da vida através do outro, dizendo aquilo que não sabemos expressar, analisando e ponderando situações vividas por outros, como se fossem nós mesmos.

A leitura, nesse caso, é a oportunidade de se pensar o mundo, é um instrumento de aproximação e reaproximação à vida por meio do qual o leitor se sente livre para se deslocar ao horizonte apresentado pelo escritor, para mobilizar seus desejos e para atualizar sua experiência vivida nesse contexto. Nesse sentido, a leitura tem o papel de trazer mais autonomia ao homem, de abrir-lhe os olhos para o conhecimento do mundo, e trazendo-lhe um domínio mais amplo sobre o código, em si. O ato de ler, compreendido de forma ampla, caracteriza toda a relação racional do indivíduo e o mundo que o cerca, o que faz com que a leitura seja a porta de entrada para sociedades letradas, principalmente porque, nessas

sociedades, ler tornou-se o principal instrumento do indivíduo para o mundo do conhecimento, o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade. Para isso, o indivíduo precisa aprender a ler e à escola foi dado o papel de ensiná-lo como viver em uma sociedade organizada pela linguagem, de ser um cidadão capaz de competir e de ser um adulto de sucesso. Entretanto, parte das escolas apresenta-se insensível à diversidade, onde os alunos não entram em contato com objetos culturais múltiplos e onde a sala de aula não é um espaço da variedade de sujeitos, de objetos de leitura e de práticas culturais. Nessas escolas, locais onde há prática homogeneizadora de alunos e metas pré-estabelecidas, a leitura ocupa um lugar de destaque, já que é presença permanente durante toda a vida escolar dos alunos e assim intervém em todos os setores intelectuais que, para serem difundidos, precisam do livro. Dessa maneira, a leitura é uma produção da experiência humana que corresponde a práticas valorizadas na transmissão cultural, por isso, Zilberman (1986, p.7) afirma que “da consolidação ou não de sua prática, advém uma série de consequências, as quais envolvem tanto o domínio cognitivo do aluno, como suas emoções e preferências...”.

Mesmo a escola sendo a maior responsável por ensinar a ler, parte delas tem cumprido essa tarefa de forma mecânica, estática, uma vez que utiliza a leitura como uma tarefa não conectada ao dia a dia dos alunos, não trazendo, muitas vezes, “benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação” (SOARES, 1988, p.19). A leitura é uma prática social por meio da qual os sujeitos processam informações codificadas em textos escritos, devendo, por isso, ser pensada não só como um procedimento cognitivo, mas também como uma ação cultural e política. Cademartori (2009) afirma que “boas narrativas e bons poemas, sem trair a perplexidade e a confusão dos sentimentos e desejos humanos, são matrizes de reflexões sobre a vida” (p.63). Podem nos levar a reconhecer, apreciar e até reformular as experiências e sonhos que temos, despertando interesses nas experiências culturais.

A leitura apresenta duas características: a construção do conhecimento e a experiência solitária e coletiva de crítica intelectual ao material lido. Quando as escolas não dão ao leitor oportunidade de exercer uma experiência mais profunda com a leitura, ou seja, quando a leitura é feita apenas com a preocupação de buscar informações no texto, voltadas apenas ao ensino da Língua Portuguesa, podem fazer com que o leitor, ao invés de se transformar em um leitor maduro, passe a rejeitar textos que exijam um maior envolvimento intelectual, conseqüentemente, não se transforme em um leitor que usufrua dos bens da cultura letrada. De acordo com Zilberman (1986), essa é uma visão unilateral sobre a leitura e

pode contribuir para que o aluno, “sabendo ler e não mais perdendo esta condição, não se converta necessariamente em leitor, já que este se define pela assiduidade a uma instituição determinada – a literatura” (p. 17). Cabe à escola oferecer condições para a realização de práticas leitoras que gerem nos alunos o hábito de ler para toda a vida, e não apenas ler por ler, porque é necessário.

Petit (2008), referindo-se à importância da leitura na vida, afirma que “o primeiro aspecto, o mais conhecido, é o de que a leitura é um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais e, sendo assim, pode modificar as linhas de nosso destino escolar, profissional e social” (p.61).

Sendo assim, a leitura, além de ser uma prática social e uma forma de ação cultural historicamente constituída é, nessa dimensão, muitas vezes, negada nas escolas, que, na maioria das vezes, associam a leitura à escrita e o leitor a um mero decodificador de letras, esquecendo-se que a leitura é muito mais que a simples decodificação do código escrito. Ler não se esgota na decodificação da palavra escrita, deve se antecipar no conhecimento de mundo, uma vez que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2000, p.10). Percebemos que, no mundo letrado, a leitura da palavra condiciona a leitura do mundo, porém, a leitura do mundo precede a escrita da palavra, a leitura é um ato que precede e não decorre da escrita. Primeiro, lemos o contexto e só bem depois, lemos a palavra, com seus códigos e normas. Portanto, ler é uma prática obrigatória para todas as coisas que fazemos, estamos lendo todo o tempo, a leitura requer disponibilidade para ir além daquilo que já sabemos.

A leitura é iniciada no contexto sociocultural, é fruto de nossas histórias de vida, de nossos conhecimentos sobre o mundo e cria uma rede de solidariedade pela reflexão, pelo diálogo.

Teixeira (2008) parte da convicção de que o homem se verá sempre como um ser inacabado, incompleto, ativo em busca de sua superação. É nesse momento que a educação assume sua importância.

A leitura, em uma sociedade letrada como a nossa, desempenha papel fundamental na aquisição e ampliação do saber, construído social e historicamente, e armazenado, em sua grande maioria, por meio de textos escritos. A leitura, assim, se apresenta como enigma a ser decifrado para que o indivíduo tenha acesso ao mundo simbólico e ao universo cultural de uma sociedade (TEIXEIRA, 2008, p.177).

Porém, uma democracia cultural supõe que todos os cidadãos tenham acesso à leitura, ou seja, recebam condições de possibilidades de leitura. Soares (2008) afirma que no

Brasil não há democracia cultural no que se refere “à distribuição equitativa das condições de possibilidade de leitura e do direito à leitura”. As diferenças de acesso à leitura se revelam nas diferenças de qualidade de oportunidades para adquirir a tecnologia da escrita, “condição mínima e imprescindível para que se criem condições de possibilidade de leitura” (p. 18). Os alunos pertencentes às camadas populares passam por fracassos na alfabetização e no letramento, tanto crianças quanto os jovens e os adultos. Se conseguem vencer essa barreira, surgem outras, que dificultam as possibilidades de leitura e o exercício do direito à leitura, como, por exemplo, o acesso aos livros. Soares (2008) cita a precariedade das bibliotecas públicas e das bibliotecas escolares<sup>19</sup>, além das pouquíssimas livrarias, cerca de uma livraria para cada 84400 habitantes<sup>20</sup>, quando o número mínimo adequado seria uma livraria para cada seis a oito mil habitantes. Os cinemas, os museus, os teatros e as salas para apresentações musicais completam esse quadro de precariedade de condições de acesso à leitura, não existindo em grande parte dos municípios brasileiros. Além do mais, Soares (2008) afirma que o preço dos livros é inacessível à maior parte da população, especialmente aos menos favorecidos. Isso demonstra a precariedade da democratização da leitura, obstáculos estes de natureza estrutural e econômica. Cabe às escolas, inclusive, contribuir para essa democratização, oferecendo aos alunos ações de promoção e acesso à leitura e não apresentar apenas uma leitura com o sentido de decodificação do código da escrita, mas uma leitura reflexiva, como instrumento de democratização do ser humano, em suas relações com a sociedade e a cultura, uma leitura individualizada e coletiva, em que se analisa o ser humano como indivíduo e como parte integrante da sociedade.

O documento oficial denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) explicita a dimensão do trabalho com a leitura para as escolas públicas e particulares. Notamos que a concepção de leitura, nesse documento, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, abrange a formação de um leitor competente, crítico e que o trabalho feito pelos professores transforme os educandos em pessoas capazes de ler e escrever com eficácia.

A leitura, nos PCNs, é apresentada como uma atividade na qual o “leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua...” (PCN, 1997, p.53). Ela é um processo de construção de sentidos, que são constituídos antes de o próprio leitor dominar o código escrito e tem sido objeto de ensino nas escolas, devendo ser,

---

<sup>19</sup> A autora cita, em seu artigo, os dados do IBGE sobre o número de bibliotecas nos municípios do Brasil.

<sup>20</sup> Soares cita as fontes da informação sobre o número e a localização de livrarias no Brasil.



ainda, objeto de aprendizagem; para isso, deve fazer sentido para o aluno, pois, sendo uma prática social, é “sempre um meio, nunca um fim” (PCN, 1997, p.57). De acordo com os mesmos PCNs, para aprender a ler é necessário, entre outras coisas, “negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e adiante dos olhos, recebendo ajuda e incentivo de leitores experientes (PCN, 1997, p.56). Esses, por sua vez, devem apresentar aos novos leitores a leitura como algo interessante, algo que lhes dará autonomia, independência, pois o ato de ler é uma atividade de compreensão do mundo, não sendo, pois, uma atividade passiva, mas uma prática social de alcance político.

Quanto à Proposta Curricular para EJA, podemos notar que esse documento não menciona a função humanizadora que o texto literário pode oferecer. Apesar disso, reconhece o texto literário como uma forma específica de conhecimento, que é diferenciado do conhecimento científico e sugere que o trabalho com a literatura seja incorporado às atividades da sala de aula nas quais se deve discutir a composição desse tipo especial de linguagem. A mesma Proposta Curricular, quando apresenta a leitura de textos, diz:

O trabalho com a linguagem escrita deve estruturar-se, desde o início, em torno de textos. Para as turmas iniciantes, podem ser selecionados textos mais curtos e simples, como listas, folhetos, cartazes, bilhetes, receitas, poesias, anedotas, manchetes de jornal, cartas, pequenas histórias e crônicas. Quanto maior o domínio do sistema de representação, maiores as possibilidades de ler e escrever textos mais longos e complexos, ampliar os recursos utilizados, aprofundar as análises das características linguísticas de cada um (Proposta Curricular EJA 1º Segmento E. Fundamental, 2001, p.60).

A Proposta Curricular (2001) diz que os alunos que ainda não dominam o código da leitura dependerão da ajuda do professor, que deve criar as estratégias para apoiar seus alunos; nesse sentido, “uma estratégia fundamental é ler em voz alta para eles” (P. Curricular, 2001, p.60). Ouvindo a leitura em voz alta do professor, os leitores iniciantes, como é o caso do público desta pesquisa, vão se familiarizando com a estrutura que caracteriza as diferentes modalidades de textos, além de inseri-los no mundo literário, que pode gerar, além do conhecimento do texto lido, discussões a respeito de variados temas e impactos na vida dos leitores. Além disso, o mesmo documento diz que, para favorecer a leitura compreensiva e motivar os jovens e os adultos que se iniciam no mundo da escrita, “é fundamental selecionar textos significativos e interessantes. Não é preciso utilizar textos infantis nem infantilizados” (p.61). Os textos infantis quase sempre são sem sentido para os adultos e jovens e oferecem como único desafio a decifração de palavras.

Com isso, esperam que sejam afastados os equívocos do trabalho com o texto literário, que, na maioria das vezes, apresenta a função de ensino dos vários tipos de textos e o

trabalho de codificação e decodificação do código escrito, apenas. Porém, as transformações que os estudos da leitura e da literatura apresentaram ainda não estão plenamente implantadas em boa parte das escolas brasileiras. A leitura ainda é vista como uma ferramenta para o processo estritamente decifrador de sinais, numa concepção utilitarista. Com o número pequeno de livrarias e bibliotecas no Brasil, a escola acabou se tornando um espaço mediador da leitura. É na escola que a maioria das crianças tem o seu primeiro contato com o livro; crianças pobres só têm acesso quase que exclusivamente a livros didáticos e informativos, fornecidos gratuitamente pelas escolas públicas. Com isso, deixa-se de formar leitores criativos, participantes, dotados de senso crítico e visão humanista da vida e do mundo.

Para Azevedo (2007)

Leitores são pessoas que sabem diferenciar uma obra literária de um texto informativo; pessoas que leem jornais, mas também leem poesia; gente, enfim, que sabe utilizar textos em benefício próprio, seja para receber informações, seja por motivação estética, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por puro e simples entretenimento (AZEVEDO, 2007, p.63).

Para o autor citado acima, textos didáticos são essenciais para a formação das pessoas, têm seu sentido e seu lugar, mas não formam leitores. É preciso que, concomitantemente, “haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva” (p.79). A leitura, na escola, inclusive, precisa apresentar “alguém que chore, sonhe, dê risada, fique emocionado, fique identificado, comungue, enfim, com o texto, para que ocorra a formação do leitor” (AZEVEDO, 2003, p.79). Além do mais, não basta que o texto literário seja incluído na programação escolar, é necessário que seja escolhido com critérios e que sejam usadas estratégias adequadas para sua abordagem.

## 2.2 - Letramento literário

Para Soares (2004), a possibilidade do acesso à leitura e a realização da mesma é condição para uma plena democracia cultural, entendida, aqui, como uma distribuição equitativa de bens simbólicos<sup>21</sup>, sendo que a leitura, especificamente a leitura literária, é considerada como um desses bens simbólicos. Lajolo (2001), afirma que “é à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes

---

<sup>21</sup> De acordo com a autora bens simbólicos são aqueles considerados “fundamentalmente significações e só secundariamente mercadorias” (SOARES, 2004, p.18)

sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias” (p. 106).

Cosson (2006) afirma que o letramento literário possui uma configuração especial, porque pela própria condição de existência da escrita literária “o processo de letramento, que se faz via textos literários, compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (p. 12). Ainda nessa perspectiva, o autor diz que

na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita (...) o hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos apresenta, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2006, p. 30).

Para se formar o leitor, não basta adquirir a técnica do ler e escrever, apreender a tecnologia da codificação e da decodificação, procedimentos atribuídos ao processo de alfabetização. É necessário acrescentar à aprendizagem e ao domínio da “tecnologia” a convivência com textos de circulação social, o que leva ao letramento, que é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2000, p. 18).

As escolas deveriam oferecer mais programas de incentivo à leitura, com o objetivo de promover o contato dos alunos com os livros e de incentivá-los a se tornarem leitores autônomos e voluntários. Por isso, quando se identifica em crianças ou adultos uma dificuldade no uso da escrita ou um desinteresse pela leitura, é atribuído à escola o fracasso “no desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita e na promoção de atitudes positivas em relação à leitura” (SOARES, 2004a, p. 89).

A literatura pode ser trabalhada nas escolas de diversas formas, como por exemplo, no processo de ensino da cultura escrita e para formar culturalmente o indivíduo. Tem sido assim com o ensino da literatura em nossas escolas, que, no Ensino Fundamental, tem a função de sustentar a formação do leitor e no Ensino Médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira, constituindo-se, em alguns currículos, uma disciplina à parte da Língua Portuguesa (COSSON, 2006).

Sendo um ato complexo, plural, que se desenvolve em várias direções, a leitura é uma atividade individual e ao mesmo tempo coletiva e diferenciada, uma vez que leitor e autor, em tempos e espaços descontraídos, se unem para um processo de compreensão da vida e de

atribuição de sentido à existência, por parte do leitor. Segundo Pinto (2004), autor e intérprete não têm papéis fixos, nem são capazes de exercer controle sobre a maneira como a obra é recebida e traduzida. A iniciativa do intérprete reordena a obra, na hora da fruição, redefinindo seus significados, pelo simples fato de que “os repertórios coletivos sofrem alterações significativas quando são individualmente apropriados” (p.50). Ou seja, a memória coletiva de um grupo, de uma geração, de uma nacionalidade assume dimensão específica e a compreensão diferenciada de cada indivíduo ganha contornos individuais. O leitor intérprete enxerga a mensagem de um lugar diferente do momento da elaboração do texto, transformando-o de acordo com sua perspectiva.

Embora existam várias modalidades de leitura, nesse trabalho a modalidade escolhida é a leitura literária, não só porque nela, conforme afirma Lajolo (1999), a liberdade e o prazer são ilimitados, mas principalmente porque a obra, segundo Pinto (2004), “assume características que oferecem ao leitor amplo espaço de mobilidade e de atuação, rompendo sua passividade” (p.51).

Em outras palavras, a literatura nos ajuda a compreender a impossibilidade de modificarmos o destino. Nesse ponto, leitura e literatura se conformam, se harmonizam porque ambas compartilham a natureza formativa e desprendem o leitor das dificuldades e imposições da vida real, trazendo uma renovação da percepção do mundo e permitindo a ele não só ouvir como também falar de assuntos vistos, do ponto de vista individual, particular.

Pela leitura literária o leitor se experimenta e se transforma, enquanto transforma o texto; com essa experiência, o leitor não só se apropria de si mesmo como começa a fazer uma leitura do mundo, da sociedade em que vive, pois a literatura é uma forma de conhecimento da realidade, ela nos leva a “apreender as relações sociais, os modos de sentir e de agir numa determinada época, numa dada formação social” (FIORIN, 2007, p.106) e vai além, “não nos fala apenas do que existe, mas também do que poderia existir” (FIORIN, 2007, p.106). Isso nos leva a perceber que a realidade em que vivemos é uma construção humana; pode ser alterada. Diante disso, o conhecimento se abre em várias possibilidades, de modo que a verdade não faz parte de nenhuma delas, mas está sujeita a múltiplas interpretações, instigando o imaginário de cada leitor.

Dessa forma, tornar a leitura literária uma prática efetiva em uma sala de aula com alunos adultos em processo de alfabetização é oferecer a eles a possibilidade de ter um contato com a literatura por meio do qual, respeitando-se o convívio individualizado estabelecido entre o leitor e a obra literária, segundo Zilberman (1988), “emerge a possibilidade de um conhecimento do real, ampliando os limites – até físicos, já que a escola

se constrói como espaço à parte – a que o ensino se submete” (p.21). Assim, a literatura, ao ser ministrada sem que haja finalidades posteriores ou cobranças que não uma experiência mais ampla da própria leitura em si, é condição necessária para tornar o ensino mais satisfatório para o aluno que, por meio dela, pode aprender a ler o mundo, dentre outras coisas, transformá-lo através da nossa prática consciente e se descobrir como um sujeito de conhecimento (FREIRE, 2006).

A literatura amplia e torna mais pura a capacidade do homem, contribuindo para uma educação que proporciona reflexão sobre nossa condição essencial e íntima. Ou seja, em meio às transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, a literatura pode trazer contribuições tanto para uma melhor adequação a um mundo transformado como para a formação do ser humano. Se, de qualquer forma, não conseguimos ler toda essa transformação, o sentido da palavra impressa não nos escapa.

Cândido (1995) revela que a literatura é um bem humanizador, é um direito humano, uma vez que ela pertence àquela categoria de bens que não podem ser negados a ninguém. A necessidade da leitura literária deve ser defendida não só porque crianças, jovens e adultos gostam de ler, mas porque a literatura é uma necessidade que pode causar frustração na organização de ideias se não for satisfeita, pois, sendo uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação é um direito, é fator humanizante, conforme apresentado por Cândido:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p.149).

A literatura é um bem humanizador porque “trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CÂNDIDO, 1995, p.244). Esse poder de fazer o homem mergulhar em suas páginas e sair renovado propicia a ele a experiência sempre nova de viver o mundo e a si mesmo em cada história lida, e assim tornar-se cada vez mais humanizado, confirmando que a literatura é uma das artes que responde à nossa necessidade de fantasia e de devaneio.

Entretanto, segundo Cândido (1995), esse poder de encantar e de humanizar vem do fato de a literatura ser um objeto construído, de maneira que os seus elementos constitutivos, que são as palavras, ao organizarem a matéria, exercem também um papel

ordenador em nós. Dessa forma, “quer percebamos ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (p. 245).

É da organização das palavras que partem do nada para se organizarem de forma totalmente articulada, que a literatura humaniza o homem, uma vez que “a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (CÂNDIDO, 1995, p.246). Isso faz com que a literatura seja uma necessidade humana e um direito das pessoas de qualquer sociedade. Negar esse direito é mutilar a nossa humanidade, uma vez que “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CÂNDIDO, 1995, p.256).

A respeito desse caráter formador, a função formativa da literatura é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista meramente pedagógico, uma vez que “possibilita ao homem descobrir as suas representações do mundo” (BETENCOURT, 2000, p.22). Consequentemente, esse processo faz com que o homem direcione-se para determinados fatos e relações contidos na realidade e tome distância desses, a fim de refletir sobre eles, questioná-los e transformá-los, quando for necessário.

Entre os diversos tipos de textos existentes, o texto literário é o que mais se aproxima da totalidade social, pois, mesmo representando o particular, atinge uma significação mais ampla. No momento em que o leitor escolhe um texto e se propõe a lê-lo, “inicia-se uma espécie de jogo, no qual ele passa a viver imaginativamente as ações das personagens, a preencher lacunas com base em suas experiências” (BETENCOURT, 2000, p.22). O prazer da leitura provém da riqueza da literatura, o leitor constrói um universo que o texto apenas deixa esboçado e, através dessa reconstrução, pode vivenciar momentos não experimentados na realidade. Desse modo, a leitura literária possui uma dupla função nem sempre compreendida pela sociedade: como uma experiência de libertação, ela faz o leitor esquecer, ainda que por alguns momentos, os problemas e preocupações de sua existência; como experiência de busca para preencher lacunas, possibilita a esse mesmo leitor modificar o seu olhar sobre as coisas.

Nesse sentido, Silva (2006) afirma que a literatura é um poderoso instrumento que possibilita ao homem “emancipar-se das amarras ideológicas, culturais e sociais, uma vez que é através dela, a partir da leitura de textos literários, que o leitor consegue organizar melhor o

conhecimento de si próprio e do mundo em que vive” (p.46). Por isso, o professor de jovens e adultos deve ter um cuidado especial com a busca e a seleção de textos para trabalhar com os alunos “já que ele não conta com a abundância de materiais didáticos já elaborados disponíveis para a educação infantil” (Proposta Curricular 1º Segmento do Ensino Fundamental para Educação de Jovens e Adultos, 2001, p. 61). Nesse processo, o professor, em uma sala de aula em que os alunos são iniciantes na alfabetização, torna-se aquele que, no contexto das práticas escolares de leitura literária, é um mediador, uma vez que ele opera escolhas de narrativas, poesias, contos, entre outros gêneros que dialogam com o texto literário. Isso exige que o docente seja um leitor convicto, que saiba da importância de se ler leitura literária com alunos adultos e jovens em processo de alfabetização. Agindo assim, o professor contribuirá para fazer com que o aluno perceba que a literatura, embora seja produto da intuição humana, é um importante elemento conscientizador que pode desencadear mudanças nas estruturas pessoais e sociais, contribuindo para a formação do homem, pois a literatura, conforme Cosson, “nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2006, p.17).

A leitura literária pesquisada tem o intuito de apresentar aos alunos uma prática que considera a leitura literária por fruição, a interação leitor-texto, numa experiência dialógica, baseada em Freire (2005), e de se verificar a importância de ler leitura literária na escola, de acordo com Cosson (2007), Kleiman (2004), Soares(2002), Vóvio (2007) e Petit(2009). Essa prática ultrapassa os limites da decodificação dos signos gráficos e se estende para além dos contornos da sala de aula. A opção pela realização da pesquisa em salas de aula da educação de jovens e adultos foi por considerá-la, assim como Kleiman (2004), lugar privilegiado para se observarem os microcontextos das práticas de letramento, com a finalidade de observar as minúcias desse processo. Corroborando a afirmação de que a escola não é o único lugar onde são desenvolvidas as práticas de leitura, especialmente da leitura literária, reafirmo que não foi meu intuito, nesta pesquisa, dar ênfase a outras práticas de leitura, mesmo considerando as várias leituras como significativas e necessárias para a inserção do jovem e do adulto não alfabetizado ou em processo de alfabetização na sociedade letrada. A leitura como prática plural “tem o potencial de fazer emergir uma variedade de práticas e um número surpreendente de vozes e discursos apagados ou não reconhecidos por aqueles que acreditam que a leitura é um ato invariável e único” (VÓVIO, 2007, p. 2). Ao contrário, a leitura como prática individual, termo tradicionalmente utilizado, considera essa prática uma técnica individualmente adquirida sem ter relação com o contexto, o período e o grupo social (KLEIMAN, 2004). Contrariamente a essa concepção, a leitura como prática

plural ressalta os diferentes objetivos, os vários modos de ler e os diversificados comportamentos atribuídos ao leitor. O leitor deixa de ser um leitor idealizado e se transforma em leitor real, pois todos os tipos de leitura são válidos e relacionados aos diferentes eventos de letramento.

A leitura é de extrema importância para os educandos participarem de diversas práticas sociais, para participarem da democracia, para socializarem informações, para realizarem tarefas simples como ler bulas, rótulos, validade dos produtos, lerem o letreiro de ônibus, escrever bilhetes, entre outras leituras, para citar apenas algumas das aplicações no cotidiano. Ressalto que essas práticas estão sendo consideradas nas salas de aula, em eventos e práticas de letramento, com o intuito de apresentar uma educação pautada nas especificidades dos alunos jovens e adultos.

Como já comentado em capítulo anterior, esta pesquisa considerou a importância da leitura literária em turmas de Ensino Fundamental 1º Segmento, sem citar a importância da leitura de portadores de textos variados, o que não deixa de ser uma leitura fundamental, apenas não é o nosso foco, nessa pesquisa. A leitura envolve o domínio de várias habilidades, atitudes e conhecimentos, nas diversificadas esferas sociais, como a produção de significados, a construção de sentidos, a capacidade de interpretação, de fazer análises e associações com o conhecimento prévio sobre o assunto, a familiaridade com diferentes tipos de textos, as intenções do leitor e suas representações sobre a leitura e a escrita. Nesse enfoque, concordo com a autora Soares (2002), que define a leitura como um processo que:

Estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em som sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui entre outras habilidades, a habilidade de decodificar signos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequência de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações (SOARES, 2002, p.31).

O ato de ler é também o de construir sentidos e não encontrar apenas o sentido do texto escrito pelo autor, o leitor construirá sentidos influenciado por aspectos que estão fora do texto lido, ou seja, sociais, históricos, culturais, que se encontram fora do texto e que interferem na compreensão daquilo que foi lido.

Kleiman (1995) afirma que para ler um texto são necessários os conhecimentos prévios do leitor, adquiridos através das experiências vividas, de suas práticas de letramento.



A interação com esses conhecimentos é responsável pelo sentido do texto, não existindo um único processo para se compreender um texto escrito, mas são vários os “processos de leitura, sempre ativos, tantos quantos forem os objetivos do leitor” (p.31). Segundo Kleiman (2001), a leitura, algumas vezes, torna-se complicada e de difícil identificação do sentido, desestimulando o leitor, fazendo com que perca a vontade de ler, pois o significado é obtido a partir das inferências feitas no decorrer da leitura do texto, acionando os conhecimentos prévios para a construção do sentido. As habilidades e os conhecimentos que se utiliza em uma leitura fazem parte da construção do letramento.

Esta pesquisa investigou a dimensão individual do letramento, citado anteriormente, no momento em que observou a capacidade dos alunos fazerem análises dos textos literários lidos nas aulas de leitura e a dimensão social, quando analisa o comportamento dos indivíduos durante as situações em que as leituras ocorriam, se eram participativos, se opinavam, se se situavam na leitura, enfim, como utilizavam a oportunidade de agir criticamente sobre a realidade, visando a sua modificação, tendo como ponto de partida a leitura literária.

As práticas educativas não são neutras, tornando-se necessário valorizar o contexto sócio-histórico, econômico e as experiências de vida de quem aprende, percebendo a esfera histórica, social e ideológica da leitura. O letramento, segundo Kleiman (1995), não se limita à formação inicial de leitores, ele se desenvolve no decorrer das diferentes relações sociais, fazendo com que os indivíduos continuem utilizando essas práticas por toda a vida. São as relações sociais e o material de leitura e escrita oferecidos aos alunos que fazem deles leitores críticos e ativos. Eles interagem em diferentes esferas sociais, com diferentes práticas de letramento e finalidades, variando as formas de ler e de compreender o mundo. Com base nessa concepção ampla de leituras como práticas sociais de letramento, concordo com Soares (1998), como já mencionado, quando a autora afirma que o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, “ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado” (SOARES, 1998, p.47). O diálogo, como atividade de interação humana, deve ter lugar na leitura literária, com vistas ao letramento. Freire (2005), a respeito da interação dialógica, afirma que “o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia” ( p.94). De acordo com o mesmo autor, a leitura, se considerada em uma concepção dialógica, provoca confiança que “vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo” (p. 94). Essa eterna busca por entender o homem e a sociedade “não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens” (p. 95). Não há diálogo verdadeiro se não

há nos seus sujeitos um pensar crítico, “que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático” (FREIRE, 2005, p.95). A leitura crítica deve levar o leitor a desejar a transformação permanente da realidade, a humanização da sociedade.

O letramento ocorre nas mais diversificadas esferas sociais, mas a escola é para muitos o único local de contato efetivo com livros e leitura. Sendo assim, podemos dizer que é o espaço ideal para a estruturação de uma comunidade leitora, com vistas à continuidade dessa ação para toda a vida. Defende-se que na escola exista um processo de ensino-aprendizagem da leitura, mas não com um fim em si mesmo, mas com vistas a aprender a ler para a vida, para a prática social do letramento, a fim de promover a conscientização para a emancipação do indivíduo, segundo a concepção freireana de alfabetização. Nesse contexto, a sala de aula em turmas de Educação de Jovens e Adultos é considerada um local de práticas de leitura.

Nas turmas de EJA do Colégio Turquesa, alunos e professores fazem a leitura literária nos momentos das aulas. Ambos “formam-se mutuamente como leitores, nessas ações compartilhadas” (VÓVIO, 2007, p.2). Os professores e os alunos discutem suas experiências e expectativas, a partir do texto lido, e isso tem influência nas práticas de leitura e de aprendizagem. Kleiman (1995) defende que é importante discutir e trabalhar as estratégias de leitura dos “leitores experientes”, porque esses conhecimentos podem se tornar um meio para se chegar à compreensão dos textos. A autora defende que há a necessidade de articulação dessas estratégias ao processo de ensino-aprendizagem e às dificuldades dos alunos na compreensão do que é lido. Segundo Vóvio (2007, p.10), esse processo deve ser pautado na mediação em que o professor e os alunos estabeleçam “diálogo entre todos e apropriação dos textos, a fim de que ambos possam atribuir sentidos coletivos e individuais ao que leem”. São relações de trocas de experiências entre o professor, que é o leitor experiente e o aluno, que é considerado neoleitor, mediados pelo texto lido, que dão a oportunidade de transformarem esse leitor em crítico, conhecedor das experiências e problematizador da realidade, com o intuito de transformá-la. Todos esses pressupostos apresentados sustentam a fundamentação teórica desta dissertação e justificam as possibilidades de uma prática de leitura, no caso a leitura literária, em turmas de Educação de Jovens e Adultos.

A prática de leitura literária na escola, não só em turmas de Educação de Jovens e Adultos, deve fomentar nos alunos a promoção do debate e da reflexão crítica, além de sensibilizá-los a desvendar situações que lhes interessem, alterá-las, transformá-las, entrar em contato com novas formas de ser e existir, pois a leitura literária trata com sentimentos como

“busca, perda, desencanto, medo, esperança, luto, amor, ciúme, fraternidade” (SILVA apud QUEIRÓZ, 2006, p.51).

O ensino da leitura literária no espaço escolar precisa estar centrado na leitura de textos e sustentado por práticas pedagógicas que contemplem a interação do leitor com o texto, possibilitando aos alunos o desenvolvimento do prazer de ler. Nesse processo, ensinar a leitura literária exige mostrar aos alunos que a literatura se produz num constante diálogo entre autor e leitor e sensibilizá-los para a reconstrução de uma vida que guarda todas as dores e emoções do mundo e que pode ser melhor a cada dia.

Tendo apresentado a fundamentação teórica que norteia este trabalho, iremos, em seguida, conhecer o local onde foi realizada a pesquisa, assim como os procedimentos metodológicos que a subsidiaram.

## Capítulo 3 - O local da pesquisa

### 3.1 Caracterização do local da pesquisa

O nosso objeto de estudo é analisado em um colégio, com o nome fictício de Colégio Turquesa, situado no centro de Belo Horizonte. Trata-se de uma escola filantrópica, pertencente a uma rede particular confessional de orientação católica, com obras sociais no Brasil e em diversos países do mundo. A instituição mantenedora anuncia como sua missão educar e evangelizar crianças, jovens, adultos e idosos, especialmente aqueles que são desprovidos de recursos materiais, que vivem em situação de vulnerabilidade social, e apresenta a pessoa de Jesus Cristo como o enfoque principal da educação oferecida nessa rede de ensino. No período diurno, a escola funciona com os segmentos de Ensino Infantil, Fundamental e Ensino Médio, atendendo a aproximadamente 2000 alunos. À noite, a escola oferece a Educação de Jovens e Adultos, com vagas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, a cerca de 330 alunos. A escola diurna iniciou suas atividades há quase 100 anos e o ensino noturno a partir de 1948.

O Colégio Turquesa, do ponto de vista da estrutura física, funciona num prédio que é tombado pelo patrimônio histórico da cidade de Belo Horizonte, só recebendo autorização da Prefeitura para reformas internas; a fachada não pode ser modificada, nem ao menos a sua cor pode ser alterada. Internamente, passa por constantes reformas, apresenta uma estrutura física de quatro andares, com vinte e cinco salas de aula, quase todas com recurso multimídia. No segundo andar, estão localizadas três salas onde a direção executa o seu trabalho, tesouraria, uma sala para a Representante Legal, uma sala da Assistência Social, uma sala para coordenação pedagógica, três salas para o Serviço de Orientação Educacional, uma sala dos professores, uma sala de visitas, uma sala onde funciona o setor de jornalismo do Colégio, uma cozinha, banheiros e hall de entrada. Num andar abaixo, estão localizadas a secretaria, reprografia, uma sala de informática, um auditório com recursos multimídia, uma sala de música, um museu, uma sala de reflexão, um banheiro e almoxarifado. No terceiro andar, além das salas de aula, encontramos uma sala de judô, uma sala de dança, uma sala de balé, uma sala de Coordenação Pedagógica, local onde se encontram materiais pedagógicos diversos, para uso dos professores, com dois computadores, uma sala para uso do Grêmio Estudantil, duas salas para coordenadoras pedagógicas, uma sala para atendimento das coordenadoras comunitárias, uma sala da Pastoral, uma sala para atendimento e um auditório

com recursos multimídia. Na entrada, temos a cantina e um pátio interno. Faz parte do espaço do Colégio Turquesa um teatro com 410 lugares, aberto ao público quando não há necessidade de uso dos professores e alunos do Colégio. Uma grande quadra encontra-se na parte interna, além de mais duas quadras cobertas, um pátio grande, outro pátio com brinquedos, uma sala de Educação Física e uma piscina. Algumas das Irmãs moram na casa construída no local onde funciona a escola, porém a casa é isolada, com entrada independente. Um elevador funciona no prédio onde estão presentes as salas de aula e outro elevador atende os alunos no prédio dos laboratórios e biblioteca, que fica anexo. Esse prédio anexo dispõe de um laboratório de física, um laboratório de química, um laboratório de biologia, um laboratório de informática, uma sala de artes, uma biblioteca, uma capela, uma copa e uma cozinha, além de lavanderia e alojamentos para os funcionários, contendo banheiros com chuveiro e sala de estar.

A Educação Infantil do Colégio Turquesa funciona em um prédio próprio, localizado a duas quadras acima do prédio principal. Não achamos que fosse importante caracterizar esse local, pois, apesar de estar integrado na missão educativa e possuir a mesma linha pedagógica da escola, não foi nosso objetivo integrar a Educação Infantil nesta pesquisa, tampouco os alunos da EJA usam esse espaço durante o processo de ensino e aprendizagem. O contato entre os alunos da EJA e os da Educação Infantil acontece durante as festas comuns, constantes no calendário escolar, como Festa Junina, Dia do Estudante e Olimpíadas. Ao longo do ano letivo, os alunos da EJA mantêm maior contato com os alunos do Ensino Fundamental I, que estudam no período da tarde, portanto, os discentes encontram-se durante a saída destes e a entrada daqueles.

Os alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos têm acesso a todos os recursos e locais que o Colégio Turquesa possui; frequentam laboratórios, biblioteca, quadras esportivas e alguns participam das aulas de natação juntamente com outros alunos e pais, fora do horário das aulas.

A nossa escolha em analisar a atividade de leitura literária nessa escola surgiu porque esse trabalho é apresentado nos segmentos de Ensino Fundamental e Médio da modalidade EJA e por desconhecermos um trabalho sistematizado com leitura literária em escolas das redes Municipal e Estadual que oferecem a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, nossa proximidade com a escola – atuando no Colégio Turquesa como coordenadora da Educação de Jovens e Adultos – traz alguns subsídios à pesquisa, como o fato de conhecer bem a instituição analisada, com seus tempos e espaços escolares, além dos conflitos e divergências que porventura possam existir entre educandos e educadores. Por outro lado, fica

o desafio de haver um distanciamento das práticas analisadas, para que a análise crítica não seja prejudicada.

Conforme dito na introdução deste estudo, o nosso ingresso no trabalho com alfabetização de adultos ocorreu a partir do momento que fomos trabalhar no Colégio Turquesa, como coordenadora pedagógica do Ensino Noturno e no Projeto de Ensino Fundamental 1º Segmento (PROEF 1), da Universidade Federal de Minas Gerais. Possuíamos experiência com outros segmentos da Educação de Jovens e Adultos, como Fundamental 2º Segmento e Ensino Médio, adquirida no Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais. Na ocasião, o Colégio oferecia quatro turmas de Ensino Fundamental 1º Segmento, com 68 alunos, adultos, com histórico de nenhuma ou muito pouca frequência a escolas anteriores. A maioria do público era formado de empregadas domésticas que residiam nas casas da região, seu local de trabalho. Neste capítulo, citamos as mudanças ocorridas na EJA do Colégio Turquesa, apresentamos a Oficina de Leitura Literária, além dos referenciais metodológicos e da caracterização do público.

### **3.2 - A EJA conquista espaço na escola**

Depois de conhecer as necessidades do Ensino Noturno, as apresentamos à direção da escola, ocasião em que recebemos total apoio dessa instância, ampliando as perspectivas para um novo trabalho. Foram contratados novos professores, que apresentavam perfil mais adequado ao trabalho com adultos e que possuíam formação com ênfase em EJA. A partir daí, os alunos, em momentos especialmente programados, tiveram a oportunidade de conhecer todos os espaços que a escola oferece e deles usufruir de uma maneira que facilitasse a construção de seu conhecimento. A biblioteca passou a ser freqüentada e se tornou, para a EJA, local escolhido para a ocorrência das aulas e como um espaço de leitura e estudos em geral. Notamos que, a partir do momento em que os alunos tiveram a oportunidade de frequentar a biblioteca, houve um aumento em seu desejo pela leitura. Observamos que, como Michele Petit (2008) afirma, “as bibliotecas estão qualificadas para contribuir para uma mudança de atitude em relação à leitura” (p.11). Lá, as pessoas podem trabalhar por conta própria, utilizar documentos com autonomia, familiarizar-se com uma bibliografia ou tomar notas. Percebemos, inclusive, que alguns alunos formaram grupos de estudo na biblioteca da escola e passaram a frequentar com mais assiduidade esse espaço

escolar. Diante disso, a instituição disponibilizou uma bibliotecária para o trabalho com alunos da EJA.

A partir de 2005 a escola decidiu pela ampliação do curso e passou a oferecer o Ensino Fundamental 2º Segmento (correspondente a 5ª a 8ª série), com entrada semestral e dois anos de duração. Os professores contratados seguiam o mesmo perfil, qual seja, possuírem conhecimento e prática na Educação de Jovens e Adultos. Iniciamos o novo curso com uma turma de 30 alunos frequentes, muitos deles concluintes do 1º Segmento, na própria EJA desse estabelecimento de ensino. O público era formado, basicamente, por adultos, trabalhadores, que, antes de apresentarmos essa opção de continuidade dos seus estudos, saíam em busca de outra escola para dar continuidade ao processo iniciado no Colégio Turquesa. Muitas vezes eram obrigados a parar de estudar por falta de opção de escola que ofertasse ensino noturno nas imediações – bairro de Lourdes e Centro. O local é próximo ao trabalho dos alunos ou é um caminho por onde, vindos do local de trabalho, passam, estudam e voltam para casa mais tarde. Devido aos horários de ônibus, trânsito intenso e horário de saída do trabalho, muitas vezes não conseguem chegar a tempo de frequentar uma escola pública perto de suas residências. Além disso, os alunos apresentavam interesse em continuar estudando no Colégio Turquesa por outros motivos. O horário das aulas, respeitando todas as especificidades citadas acima, ficou definido: de 18h 45min às 22 h. Nesse intervalo, os alunos têm um horário para lanche, 15 min. Quanto ao currículo, o curso oferece quatro aulas de Língua Portuguesa, quatro aulas de Matemática, quatro aulas de Humanidades, duas aulas de Língua Estrangeira (Inglês), duas aulas de Ciências e duas aulas de Formação Humana e Cristã. Muitos dos professores oferecem atividades compartilhadas, trabalham com Projetos interdisciplinares, envolvendo os alunos em questões que contemplam temas e trabalhos que fogem da rotina das aulas. As avaliações e recuperações se dão ao longo de cada etapa e o resultado do conhecimento é apresentado em forma de conceitos.

Nesse segmento, a escola optou por oferecer oficinas transdisciplinares<sup>22</sup>, como uma oportunidade para os alunos frequentarem cursos variados, como fotografia, dança, leitura literária, leitura e escrita, informática, teatro, educação física, de acordo com a demanda dos alunos e a disponibilidade dos professores.

Rodrigues (2000) afirma que a transdisciplinaridade é diferente da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade. De acordo com a autora, a multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade trata do estudo de um mesmo objeto por várias

---

<sup>22</sup> Sobre o tema, [www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/](http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/); [www.sociologia.org.br/tex/ap40.htm](http://www.sociologia.org.br/tex/ap40.htm) e [www.slideshare.net/.../multidisciplinariedade-interdisciplinaridade-e-transdisciplinaridade-presentation](http://www.slideshare.net/.../multidisciplinariedade-interdisciplinaridade-e-transdisciplinaridade-presentation).

disciplinas, sem a necessidade de integração entre elas, uma vez que cada qual apresenta seus conhecimentos específicos no estudo de determinado assunto, podendo no máximo, resultar em certa organicidade de apresentação dos resultados ou de contribuições. Apresenta-se nos níveis de cooperação das diferentes disciplinas e, também, nas peculiaridades produzidas pela consequente orientação dos conhecimentos envolvidos naquele estudo. Já a interdisciplinaridade

diferentemente da pluri ou multidisciplinaridade, promove a troca de informações e de conhecimentos entre disciplinas mas, fundamentalmente, transfere métodos de uma disciplina para outras. Por exemplo: os métodos da física nuclear podem auxiliar na cura do câncer, na engenharia de alimentos ou de remédios, etc.. Corresponde a um espectro mais ampliado de ação, alcançando um processo de interação entre disciplinas capaz de promover a conjugação de conhecimentos que elevem os níveis de saber. (RODRIGUES, 2000, p.6)

A interdisciplinaridade possibilita não só uma fecunda interlocução entre as áreas do conhecimento como também constitui uma estratégia importante para que elas não se estreitem nem se cristalizem no interior de seus respectivos domínios; favorece o alargamento e a flexibilização dos conhecimentos, disponibilizando-os em novos horizontes do saber. Pode ser compreendida como uma postura profissional que permite transitar pelo espaço da diferença, podendo gerar conhecimentos diferenciados sobre determinado objeto investigado ou determinada prática. É um exercício que requer responsabilidade pelo pensamento, pelas ideias, pelas ações, viabilizando o conhecimento pela competência de uma argumentação e fundamentação. Sobre o pesquisador e educador transdisciplinar, Rodrigues (2000) afirma que é um “resgatador de esperança”, porque

propõe a ressurreição do sujeito que resiste, apesar de tudo, a qualquer tipo de dogma, de atitudes ideologizadas, para construir os projetos do futuro. Trata-se de uma atitude e de uma visão cujo sentido consiste em superar-se, ultrapassar os limites do próprio sentido. (RODRIGUES, 2000, p.6)

Nas oficinas transdisciplinares do Colégio Turquesa, os alunos são agrupados por interesses temáticos, têm a oportunidade de desenvolver habilidades peculiares a uma certa arte ou ofício e ir além dos conteúdos vinculados ao currículo, o que pode gerar uma desconstrução da visão fragmentada de currículo escolar para uma visão mais globalizante.

A ideia permite então, entre outros aspectos, que haja uma reenturmação segundo o interesse dos alunos, favorecendo uma relação mais próxima entre estudantes que frequentam diferentes turmas, proporcionando trocas de experiências e saberes gerados em outros ambientes, além de uma possibilidade de reconhecimento, por parte deles, de que o



conhecimento não se dá apenas em sala de aula, mas em múltiplos espaços. Além disso, as oficinas permitem reforçar que as experiências de cada um são, geralmente, importantes saberes acumulados que podem ser socializados também na escola. Os professores das oficinas do Colégio Turquesa são voluntários, muitas vezes fazem parte do corpo docente do Colégio em outros turnos e possuem habilidades específicas nas áreas de atuação das oficinas.

A Oficina de Leitura e Escrita é ofertada aos alunos do 2º Ciclo da Educação de Jovens e Adultos, independentemente da turma que estão frequentando. Três turmas seriadas compõem esse ciclo de aprendizado, no Colégio Turquesa, com currículos diferenciados e possibilidades de flexibilização, ou seja, os discentes podem passar de uma turma a outra, dependendo do próprio interesse e da avaliação da equipe de professores.

A Oficina recebe, em média, 20 alunos por semestre, tendo dois professores como mediadores da leitura e da escrita dos alunos. O objetivo dessa oficina é proporcionar momentos de letramento literário, de leituras de textos e discussão dos mesmos, seguido ou não de uma reescrita livre ou orientada. O público que frequenta essa oficina é formado pelos alunos do 2º Segmento, com idades variando entre 20 e 60 anos. O material é escolhido previamente e reproduzido na própria escola. Geralmente faz-se a opção por textos mais curtos, para que possam ser trabalhados em um único dia, levando-se em conta as ausências e o tempo estimado entre uma oficina e outra, que é de uma semana. Existe o cuidado de não se trabalhar textos infantis nem infantilizados, buscando variados gêneros com temáticas pertinentes à vida adulta. Não há a obrigatoriedade de frequência nem há avaliações.

A partir de 2007 o Colégio Turquesa decide ampliar a oferta de vagas na EJA e passa a oferecer o ensino médio. A proposta pedagógica prevê a frequência dos alunos nesse segmento por três anos, porém, graças à flexibilização, podem avançar e concluir em menos tempo, de acordo como a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000<sup>23</sup>, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em seu art. 22, que diz: os estabelecimentos poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extraescolares, de acordo com as normas dos respectivos sistemas e no âmbito de suas competências, inclusive para a educação profissional de nível técnico, obedecidas as respectivas diretrizes curriculares nacionais. Assim, os alunos que pretendem avançar participam de uma avaliação diagnóstica e uma entrevista e passam a participar de outra etapa de aprendizagem. Esse procedimento é usual em todas as turmas da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Turquesa.

---

<sup>23</sup>Sobre a Resolução que estabelece as diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, veja o [WWW.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000](http://WWW.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000). Acesso em 19 de Julho de 2010.

O currículo do recém-criado Ensino Médio propõe uma aula semanal de Leitura e Produção de Texto a todas as séries. Dentre os trabalhos propostos, há o momento de leitura literária, em que o professor reúne os alunos que frequentam uma mesma turma e, juntos, fazem leitura literárias. Essa proposta surgiu da necessidade de se criar momentos de leitura literária entre os alunos jovens e adultos que frequentam o Ensino Médio, necessidade essa percebida a partir das dificuldades apresentadas por alguns alunos em ler e entender livros de literatura. Devido à distância entre literatura e esses educandos da EJA, ocasionada, muitas vezes, por ideias preconcebidas, segundo as quais a literatura é difícil de ser interpretada e compreendida, surgiu a idéia do trabalho com a leitura literária, com o objetivo de apresentar conhecidos textos literários e oferecer a eles a oportunidade de perceberem que são capazes de ler, interpretar e entender literatura, como forma de garantir o “direito à literatura”, discutido por Antonio Cândido (1995).

Esse segmento possui em média 180 alunos; 14 professores compartilham as áreas de conhecimento, divididas em três grandes áreas: Linguagens e suas tecnologias, Humanidades e suas tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Em seu processo avaliativo, os alunos do Ensino Médio participam de uma autoavaliação, momento em que analisam, juntamente com toda a turma, a sua convivência com os colegas, os professores e o processo de aprendizagem, além do trabalho dos professores, coordenadores e o trabalho pedagógico que a escola oferece. Uma das avaliações é apresentada aos alunos por área de conhecimento, com questões que envolvem o projeto interdisciplinar da etapa. O público que frequenta esse segmento é de adultos e jovens, sendo que a maioria dos alunos desse segmento são jovens trabalhadores, diferentemente dos outros segmentos, em que predominam os adultos.

### **3.3 - As Oficinas de Leitura e Escrita do Colégio Turquesa**

De acordo com a Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Turquesa, o Ensino Fundamental é dividido em 1º e 2º Ciclos e o Ensino Médio é nomeado de 3º Ciclo. Nas turmas do 1º Ciclo, há um trabalho denominado Oficinas de Leitura Literária, que é o objeto desta pesquisa. Nas oficinas das turmas de alfabetização e continuidade de estudos, denominadas 1º, 2º, 3º e 4º anos do 1º Ciclo, nesse colégio, as professoras propõem uma roda de leitura literária com os alunos, acompanhada de discussões sobre os textos lidos. O objetivo dessas oficinas, de acordo com o projeto de Leitura Literária

da escola<sup>24</sup>, é oferecer atividades voltadas para o letramento literário desse grupo de educandos, homens e mulheres na faixa etária de 25 aos 82 anos. A professora, a cada dia determinado, lê para os alunos livros de literatura, selecionados previamente. Os alunos devem acompanhar, silenciosamente, essa leitura. Aqueles que já dominam a técnica têm a oportunidade de intercalar essa leitura com a professora, caso sintam desejo. De acordo com o projeto, o objetivo é “inserir o aluno no mundo literário, letrado, dando a eles oportunidades tanto de interiorizarem a experiência de saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (Projeto Leitura Literária).

Após a leitura, os alunos são incentivados a fazer, oralmente, uma releitura do texto apresentado, explorando a reconstrução da história, de acordo com Cosson (2006), “numa prática fundamental para a construção de um sujeito da escrita” (p.16). Para as turmas correspondentes às 3ª e 4ª séries, as professoras incentivam os educandos a construírem uma interpretação do texto, também por escrito, em outra ocasião, após um acompanhamento da leitura e discussão oral. Segundo o projeto, a razão disso é que “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Projeto Leitura Literária). Com isso, a EJA acredita ampliar a expressão oral e escrita, importantes fontes de inclusão do sujeito na sociedade letrada. Acredita, ainda, estar formando leitores a partir dos textos lidos e recontados. Notamos que a escolha dos textos não se dá no início do ano, mas quando a turma se forma, porque, de acordo com as professoras, os alunos da EJA possuem especificidades e expectativas que devem ser respeitadas. Conhecidas essas expectativas, no ano de 2010, a coordenação pedagógica e as professoras das turmas do 1º Ciclo, optaram por ler o livro “Cenas Brasileiras”, de Raquel de Queiroz.

Esses encontros são realizados uma vez por semana, na sala de aula ou na biblioteca. Pretendem, com os encontros literários, eliminar a distância entre o livro e o leitor, favorecendo o acesso dos educandos a materiais literários, o que é um direito do cidadão. Sobre o formato da leitura literária no Colégio Turquesa, notamos que não houve a preocupação com o estudo da literatura em si, com momentos de análise das obras e autores, nem de momentos que incluem o estudo da língua portuguesa em seus aspectos gramaticais e pedagógicos. Os danos sofridos pelo conhecimento literário quando transportado para o ambiente escolar são devidos à necessidade de adaptações didáticas. Os fins pedagógicos também são criticados por Cosson (2004), devido ao seu caráter redutor e até deformador dos

---

<sup>24</sup> O Projeto de Leitura Literária encontra-se no anexo desse trabalho.

princípios e teorias do saber e da literatura feito ciência. Notamos, no caso dos momentos de leitura literária na escola citada, que não há uma preocupação com notas, nem exercícios de avaliação, tampouco há uma expectativa por parte do professor com relação à assimilação do conteúdo da leitura em si mesma. Percebemos que simplesmente é um momento de leitura literária, onde os alunos se acomodam em círculo para lerem livros literários. Não há adaptações didáticas nem fins pedagógicos como reescrever a leitura feita, ou uma leitura avaliativa, nem cobrança com relação à postura, enfim, esse é simplesmente um espaço para leitura e socialização de textos.

Entendemos que essa experiência caminha na contramão da realidade apontada por Gualberto (2008) que notou, em sua pesquisa, que os docentes de EJA (professores de turmas de continuidade de estudos, referentes ao Ensino Fundamental 1º Segmento) “parecem apresentar um grande receio pelo trabalho de literatura em sala de aula”. A autora notou a falta do trabalho com literatura na EJA; “e, quando encontrado, na maioria das vezes os textos são utilizados apenas para análises e exercícios gramaticais e ortográficos, com propostas que se restringem ao estudo de sua estrutura e à localização de informações explícitas no texto”. Notou, ainda, uma opção, por parte de professores, pelo trabalho com textos mais curtos – não menos importantes – com linguagens mais simples, levando à percepção de que, no âmbito da EJA, há a ideia de que “os alunos não conseguem fazer inferências e interagir com o texto de outras formas, como se a literatura fosse muito difícil para o nível em que os estudantes estão”(p. 4 ).

Diante dessas questões, analisamos as oficinas de leitura literária no Colégio Turquesa, nas turmas de Ensino Fundamental I, modalidade Educação de Jovens e Adultos e apresentaremos as análises no capítulo 4.

### **3.4 - Os percalços encontrados no caminho da pesquisa**

No dia 17 de março de 2009, dia em que começaria o trabalho de campo, sofri um acidente, sendo necessário ficar em tratamento, afastada da escola que pesquisava, durante 10 meses. Nesse período, uma das professoras que ministrava aulas para o 1º ciclo e participava da oficina de Leitura Literária precisou se afastar do cargo, havendo a necessidade de contratar nova profissional. Houve grande expectativa quanto ao trabalho de leitura literária que estava sendo desenvolvido pela nova docente, ficamos imaginando se a linha metodológica das leituras literárias seria compartilhada por ela. Retornando à escola, percebemos que a professora que assumira as aulas de Língua Portuguesa nas turmas de 3º e

4º anos do 1º Ciclo havia tomado conhecimento das oficinas de leitura literária e sentido a necessidade de continuar o trabalho, para, segundo ela, dar oportunidade dos educandos vivenciarem momentos de leitura literária, abrindo um espaço para discussão de temas pertinentes ao cotidiano, um diálogo com os autores das obras escolhidas, uma inserção nas histórias, para que tivessem a oportunidade de se tornarem sujeitos nas mudanças que ocorressem nas histórias lidas nessa coletividade. A professora acredita que a leitura literária amplia a visão de mundo dos alunos, tornando-os mais capazes de compreender as mudanças e situações vividas, vindo, inclusive, a minorar as dificuldades de escrita desses sujeitos, nas aulas de Produção de Texto, que ocorreram em outros momentos. Sobre isso, Koch e Elias (2007), pontuam:

postula-se que a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como 'estrategistas' na interação pela linguagem (KOCH e ELIAS, 2007, p.07).

Considerando que a leitura literária apresenta complexidades como gêneros diferenciados, extensão das obras, temas diversos, localização geográfica e histórica diferenciadas das atuais, diferentes maneiras de se lidar com uma mesma situação, como seria possível alunos que não possuem histórico de leitura, especialmente a literária, apresentarem interesse na leitura de textos mais extensos, complexos, e, ao mesmo tempo, atribuírem sentido a seu conjunto?

A Proposta Curricular para o 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos (2001, p. 51-96) destaca algumas das habilidades e competências que os educandos do ensino Fundamental 1º Segmento devem constituir:

- Sobre o ambiente escolar: o ambiente escolar deve propiciar situações comunicativas que possibilitem aos educandos a ampliação de seus recursos linguísticos. Em outras palavras, os educandos devem aprender a planejar e adequar seu discurso a diferentes situações formais e informais.
- Sobre a linguagem escrita: além da compreensão e domínio dos seus mecanismos e recursos básicos, como o sistema de representação alfabética, a ortografia e a pontuação, é essencial que os educandos compreendam suas diferentes funções sociais e conheçam as diferentes características que os textos podem ter, de

acordo com essas funções. Todos sabem quão distintas são as linguagens que se usam numa carta de amor, numa bula de remédio, num jornal e numa enciclopédia. A aprendizagem da escrita exige ainda o desenvolvimento da capacidade de análise linguística e o aprendizado de palavras que servem para descrever a linguagem.

- Sobre a linguagem oral: a linguagem oral é o meio linguístico primordial dos seres humanos. É basicamente através da comunicação oral que nos desenvolvemos como participantes de uma cultura. Mesmo depois de nos alfabetizarmos e usarmos a leitura e escrita cotidianamente, continuamos a usar a linguagem oral para realizar a maior parte dos atos comunicativos e também para aprender. Mesmo a aprendizagem da leitura e escrita depende fundamentalmente do comentário oral sobre o texto escrito.
- Sobre a sala de aula: para a sala de aula, o professor deve planejar estratégias para que os alunos experimentem e ampliem suas formas de expressão, promover momentos em que os educandos se expressem em pequenos grupos, em grupos maiores, em conversas com o professor. É necessário criar oportunidades de ouvir e falar, reelaborar argumentos a partir de novas informações, construir conceitos, incorporar novas palavras e significados, compreender e avaliar o que ouvimos.
- Sobre a linguagem escrita: vivendo numa sociedade letrada, mesmo os jovens e adultos que nunca passaram pela escola têm conhecimentos sobre a escrita. Muitos conhecem algumas letras e sabem assinar seu nome. Todos já se defrontaram com a necessidade de identificar placas escritas, preencher formulários, lidar com receitas médicas ou encontrar o preço de mercadorias. Para dominar o mecanismo de funcionamento da escrita é necessário conhecer as letras, pois são os signos que nosso sistema de representação utiliza. Também é necessário compreender a relação entre as letras e os sons da fala. Para cada fonema temos uma representação gráfica (é por isso que nosso sistema de representação escrita é chamado de alfabético). É a partir do estabelecimento dessa relação e da compreensão de suas regularidades e irregularidades que se chega ao domínio do sistema alfabético. Para que os alunos leiam e escrevam com autonomia, precisam familiarizar-se com a diversidade de textos existente na sociedade. Precisam reconhecer as várias funções que a escrita pode ter (informar, entreter, convencer, definir, seduzir), os diferentes suportes materiais onde pode aparecer (jornais, livros, cartazes etc.), as diferentes apresentações visuais que pode adquirir e suas características estruturais (organização sintática e vocabulário).

- Sobre o objetivo da Língua Portuguesa: o objetivo central em Língua Portuguesa é formar bons leitores e produtores de textos, que saibam apreciar suas qualidades, encontrar e compreender informações escritas, expressar-se de forma clara e adequada à intenção comunicativa.
- Sobre a leitura de textos: o trabalho com a linguagem escrita deve estruturar-se, desde o início, em torno de textos. Uma estratégia fundamental é ler em voz alta para eles. Ouvindo a leitura em voz alta do professor, os leitores iniciantes vão se familiarizando com a estrutura sintática e com o vocabulário que caracteriza as diferentes modalidades de textos. Essa estratégia pode ser usada para trabalhar conteúdos de outras áreas. Para favorecer a leitura compreensiva e motivar os jovens e adultos que se iniciam no mundo da escrita, é fundamental selecionar textos significativos e interessantes. Além dos textos literários, outros podem ser usados em sala de aula: receitas culinárias, textos jornalísticos, artigos de divulgação científica, textos de enciclopédias, cartas, cartazes, folhetos informativos ou textos elaborados pelos próprios alunos.
- Sobre a produção de textos: escrever textos significa saber usar a escrita para expressar conhecimentos, opiniões, necessidades, desejos e a imaginação. Nessa aprendizagem entra em jogo a disponibilidade da pessoa em se expor e criar. Para expressar-se por escrito, o educando terá que lançar mão de um sistema de convenções já estabelecido, mas deverá utilizá-lo para expressar suas próprias ideias ou sentimentos, apropriando-se criativamente dos modelos disponíveis.
- Sobre a análise linguística: na educação de jovens e adultos, os objetivos da área de Língua Portuguesa estão prioritariamente voltados para o aperfeiçoamento da comunicação e o aprendizado da leitura e da escrita. Isso os educandos aprenderão falando, ouvindo, lendo e escrevendo, ou seja, exercitando esses procedimentos.
- Sintetizando os objetivos da Língua Portuguesa: os educandos da Educação de Jovens e Adultos devem ser capazes de: valorizar a língua como veículo de comunicação e expressão das pessoas e dos povos, respeitar a variedade linguística que caracteriza a comunidade dos falantes da Língua Portuguesa, expressar-se oralmente com eficácia em diferentes situações interessando-se por ampliar seus recursos expressivos e enriquecer seu vocabulário, dominar o mecanismo e os recursos do sistema de representação escrita, compreendendo suas funções, interessar-se pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte, desenvolver

estratégias de compreensão e fluência na leitura, buscar e selecionar textos de acordo com suas necessidades e interesses.

- Sobre as modalidades de textos, cita o texto literário: a principal intenção do texto literário é estética, ou seja, criar algo belo ou extraordinário. Por isso, o “como a coisa é dita” é tão ou mais importante que “o que está dito”. A leitura desses textos é dirigida pelo sentido estético e sua análise deve buscar desvendar os recursos utilizados pelo autor para produzir o belo e o extraordinário.
- Além disso, a proposta curricular apresenta a prosa, a poesia, os textos jornalísticos, os instrucionais, os epistolares, os publicitários, os de informação científica e histórica, as listas, as receitas e os manuais de equipamentos como importantes instrumentos para se trabalhar com alunos da Educação de Jovens e Adultos em processo de alfabetização.

Diante disso, a leitura literária pode ser um instrumento ativo de compreensão e interpretação de textos, gerando significados e integração da organização do mundo e da própria identidade. Não se trata apenas de extrair informação do texto, decodificando letras e palavras, a leitura literária pode ser usada como uma atividade que leva o aluno a confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, além de relacionar textos e seus contextos. Essas análises farão parte desta pesquisa.

A seguir, passaremos a apresentar a metodologia que utilizamos na pesquisa.

### **3.5 - Os referenciais metodológicos**

Passamos a descrever, a seguir, o processo da pesquisa e seus referenciais teórico-metodológicos.

Para o desenvolvimento deste estudo adotamos a abordagem qualitativo-interpretativa, buscando uma aproximação da leitura literária em turmas de Ensino Fundamental 1º Segmento, na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Optamos por essa abordagem porque nos possibilitou elaborar um plano de pesquisa flexível, o que permitiu ao longo do tempo utilizar diferentes focos de investigação. Para Flick

Um dos aspectos essenciais da pesquisa qualitativa está na escolha correta de métodos e teorias oportunas, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2004, P.152).



Ao estudar o fenômeno da leitura literária como um momento de letramento, interação e diálogo em classes de jovens e adultos, a pesquisa resgata o histórico de leituras desses alunos e de seus professores, a partir de seus próprios pontos de vista, através de entrevistas semiestruturadas.

Essa escolha se justifica por ser a investigação de um fenômeno social, do qual fazem parte os professores e os alunos. Essa investigação teve como ambiente natural a sala de aula como principal fonte de dados e local que permite a descrição para a captação do fenômeno. Evidencia o processo como essa investigação ocorre e interpreta as expectativas, as aspirações, as crenças, os valores, os hábitos e as atitudes que se traduzem nas atividades, procedimentos e ações cotidianas nos momentos de leitura literária em sala de aula.

A escolha da pesquisa qualitativo-interpretativa é fundamentada através da apresentação de uma contextualização do referencial da pesquisa e do método. Para Pádua (2003), em um sentido amplo:

Pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxiliem na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações (PADUA, 2003, p.31).

André (2004) cita que a abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Afirma, ainda, que “é, portanto, a concepção idealística-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento que dá origem à abordagem qualitativa da pesquisa” (2004, p.18). Diz que na abordagem qualitativa estão presentes as ideias do *Interacionismo Simbólico*, que assume como pressuposto que a existência humana é medida pela interpretação, voltando o interesse dos pesquisadores para as interações sociais que os indivíduos desenvolvem em sua vida cotidiana; a etnometodologia, que estuda como os indivíduos compreendem e estruturam o seu cotidiano, ou seja, os métodos que as pessoas utilizam para entender e construir a realidade; a etnografia, similar ao interacionismo simbólico, se preocupa com o significado que as ações e eventos possuem para as pessoas ou os grupos estudados.

O campo por excelência da pesquisa qualitativa é aquele universo não passível de ser captado por hipóteses perceptíveis, verificáveis e de difícil quantificação. A esfera da subjetividade e do simbolismo, enraizados no contexto social do qual emergem, é condição

essencial para o seu desenvolvimento. Através dela, consegue-se penetrar nas intenções e motivos, a partir dos quais ações e relações adquirem sentido. Sua utilização é, portanto, indispensável quando os temas pesquisados demandam um estudo fundamentalmente interpretativo.

Paulilo (apud CHIZOTTI, 1991) cita as características encontradas nas pesquisas qualitativas, quais sejam a imersão do pesquisador nas circunstâncias e contexto da pesquisa, a saber, o mergulho nos sentidos e emoções; o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas; os resultados como fruto de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado; a aceitação de todos os fenômenos como igualmente importantes e preciosos: a constância e a ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura, o significado manifesto e o que permanece oculto.

Contribuíram para o aprendizado sobre pesquisa qualitativa as ideias de Bogdan e Biklen (1994), que definem que a investigação qualitativa possui cinco características:

- A pesquisa qualitativa tem como fonte direta dos dados o ambiente natural e o pesquisador tem um contato direto com a situação que está sendo investigada, no campo, pois a sua preocupação é compreender as ações que se dão em um determinado contexto;
- O material que o pesquisador obtém é rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos. Esse material inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, embasadas por citações para uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Algo trivial pode ser essencial para a compreensão de um fenômeno ou um problema, pois todos os dados da realidade são considerados importantes;
- O investigador, para não perder de vista o significado dos acontecimentos, não deve separar palavras, gestos e atos do contexto. Qualquer ideia pode contribuir para uma maior compreensão do objeto de estudo;
- O investigador deve se preocupar muito mais com o processo do que com o produto, porque interessa verificar se o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações do cotidiano;
- O pesquisador deve estar atento ao significado que as pessoas dão às coisas e à vida, procurando entender como os participantes encaram as questões que estão sendo focalizadas, quais as suas opiniões, quais as suas perspectivas, que questões se colocam e como interpretam as suas experiências.

Diante disso, podemos dizer que pesquisa é toda a atividade que se volta à solução de algum problema. Pesquisa qualitativa é uma proposta de abordagem de pesquisa que apresenta soluções metodológicas diferentes de outros tipos de pesquisa. Embora haja muitas divergências quanto à sua terminologia, entendemos que existam pontos comuns quanto ao conceito da pesquisa qualitativa.

Para um maior aprofundamento da pesquisa em questão, utilizamos a estratégia de pesquisa Estudo de Caso, pois seu objetivo, de acordo com Martins (2006), “ é o estudo de uma unidade social que se analisa profundamente e intensamente. Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se debruça sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais característico e essencial. Consiste na observação detalhada de um contexto, ou um acontecimento específico, no caso as aulas de leitura literária nas turmas de Ensino Médio, modalidade Educação de Jovens e Adultos do Colégio Turquesa. O estudo de caso desta pesquisa, de acordo com André (2005), por investigar um caso particular, pode ser chamado de Estudo de caso intrínseco (p.19-20). Nesse caso, pode-se utilizar como métodos de coleta de dados uma história de vida do professor, observação participante das aulas e de outras situações escolares, análise de documentos como produção de alunos e entrevistas com os alunos. Nesta pesquisa, utilizamos a observação participante nas aulas de leitura literária e entrevistas com alunos e professores, oportunidade em que buscamos conhecer quais são as histórias de leitura presentes na vida desses cidadãos, qual o significado e a importância dos encontros de leitura literária para alunos e professores, se essa prática se tornou cotidiana, se é uma prática recorrente na vida dos professores, na visão dos entrevistados. Mediante um estudo exaustivo e profundo em um objeto escolhido anteriormente, o estudo de Caso possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida por um levantamento amostral e uma avaliação quantitativa.

Segundo Martins (2002), o Estudo de Caso é um tipo de pesquisa que apresenta um forte cunho descritivo. O pesquisador não pretende intervir sobre a situação pesquisada, mas conhecê-la profundamente. Para isso, pode utilizar de uma variedade de instrumentos e estratégias, apresentar confrontos e interrogações com a situação pesquisada, confrontá-la com outras já conhecidas e com as teorias existentes, acrescentando novas teorias e novas questões para futura investigação.

- Os Estudos de Caso visam à descoberta: o investigador, partindo de pressupostos teóricos iniciais, deve se manter atento a novos elementos que possam surgir, no intuito de buscar novas respostas e questões no seu trabalho.
- Os Estudos de Caso enfatizam a interpretação em contexto: visando a uma melhor compreensão do problema, o pesquisador deve relacionar ações, comportamentos e interações entre pessoas envolvidas com a problemática da situação a que estão ligadas.
- Os Estudos de Caso procuram retratar a realidade de uma forma completa e profunda: o pesquisador enfatiza a complexidade da situação, no intuito de revelar os fatos determinantes e envolventes.
- Os Estudos de Caso utilizam variadas fontes de informação: o pesquisador recorre a inúmeros dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes.
- Os Estudos de Caso permitem que o pesquisador se vista da roupagem de outrem, relatando as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor possa fazer as suas indagações, como o que eu posso ou não aplicar deste caso na minha situação?
- Os Estudos de Caso procuram representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social: o pesquisador pode apresentar a realidade a partir de diferentes perspectivas, procurando trazer essas diferentes visões e opiniões a respeito da situação em questão, não deixando de apresentar a sua posição.
- Os Estudos de Caso utilizam relatos numa linguagem mais acessível do que de outros relatórios de pesquisa: os resultados de uma pesquisa de estratégia estudo de caso podem ser apresentados de diversas maneiras, incluindo a escrita, a comunicação oral, registros em vídeo, fotografias, desenhos, slides, discussões, etc. Os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições.

Como trabalhos de investigação, os Estudos de Caso podem ser exploratórios, tendo como propósito obter informações preliminares acerca do objeto a ser analisado; descritivos, servindo para descrever como é o caso em estudo e podem ser analíticos, procurando problematizar o seu objeto de estudo.

André (2005), em sua análise sobre estudo de caso, afirma que “uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa de múltiplas variáveis (p.33-35). O pesquisador, para conseguir esse resultado, necessita investir muito tempo e recursos tanto no planejamento do trabalho quanto na interpretação e relato dos dados. O estudo de caso pode contribuir muito para minimizar os problemas da prática educacional, a partir do momento em que fornece informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas (p.36). É importante ressaltar que o pesquisador precisa depender de sua capacidade, sensibilidade e preparo, além do domínio do instrumental teórico-metodológico necessário para o desenvolvimento de um bom trabalho. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade, o que não impede que o pesquisador esteja atento ao seu contexto e suas interrelações como um todo orgânico e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

Pretendemos identificar o papel de professores e a participação de alunos nas aulas de leitura literária, conhecer as expectativas deles a respeito do letramento literário, se acreditam que essas oficinas sejam eventos de letramento ou se essa prática se justifica apenas pela escolarização dos alunos; saber o que os professores dizem a respeito da necessidade de se oferecer uma experiência de leitura literária para alunos da Educação de Jovens e Adultos em processo de alfabetização ou recém-alfabetizados e se a oficina de leitura literária de que participam oferece as condições para o letramento literário dos alunos, em geral. Pretendemos verificar se a prática do professor nessas aulas corrobora a proposta de leitura literária da escola e se conseguem transmitir aos alunos a importância da prática da leitura literária, não só na escola, mas para a vida dos alunos.

Dos alunos, pretendemos conhecer quais expectativas apresentam com relação ao projeto de leitura literária, se acreditam que essa atividade deve ocorrer durante as aulas e se concordam com o fato de que as oficinas podem desenvolver neles o gosto pela leitura literária; se possuem o hábito de praticar a leitura em outros locais, que não seja nos momentos reservados, durante as aulas, para ler.

Além de tudo isso, achamos importante analisar se ocorre coincidência entre as expectativas de educadores e educandos com relação ao objeto de pesquisa, analisar de que maneira as leituras propostas são exploradas e em que medida essas diferentes leituras se relacionam às vivências dos alunos. Finalmente, desejamos conhecer os autores, os gêneros literários e os títulos propostos para leitura nessas oficinas. Verificar se a leitura está a serviço

de tornar o mundo mais compreensível para os alunos ou se a leitura é usada simplesmente como uma ferramenta de decodificação e de desenvolvimento da escrita. Pretendemos compreender quais concepções de letramento esses professores possuem e em que medida se manifestam nas práticas cotidianas das oficinas, à luz de referencial teórico que deve ser anexado ao trabalho ao longo de seus capítulos.

Além da observação participante nas aulas de leitura literária, tivemos a oportunidade de um diálogo com os sujeitos pesquisados, docentes e discentes, com o objetivo de conhecer a trajetória individual de leitura, se gostam de ler, qual gênero preferem, enfim, instigá-los a falar de suas vivências com relação à leitura. Para isso, acreditamos que a melhor opção seria a elaboração de uma entrevista. Com esse instrumento, procuramos oferecer um momento de diálogo no qual o entrevistado se sentisse à vontade para expor suas opiniões e crenças; diante disso, teríamos a oportunidade de identificar as percepções dos entrevistados sobre os assuntos em pauta.

Para alcançar esse objetivo, optamos por utilizar a metodologia prevista na entrevista semiestruturada, que é aquela na qual, segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2004, p.168), “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos”. A metodologia utilizada possibilitou que os alunos se expressassem livremente, dizendo de suas dificuldades, desejos, interesses, num diálogo que julgamos fundamental para a pesquisa. As entrevistas se transformaram em um rico material de estudo e análise e permitiram “tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p.168).

Ressaltamos que as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professores e alunos que participam das aulas de leitura literária na Educação de Jovens e Adultos do Colégio Turquesa, com o objetivo de compreender, através do diálogo com o outro, qual o envolvimento de professores e alunos nas aulas de leitura literária, qual a importância dão a essas aulas, se professores e alunos corroboram com relação aos objetivos dessa leitura, além de conhecer a trajetória de leitura de cada um.

As pessoas a serem entrevistadas foram escolhidas de acordo com a disponibilidade das mesmas em participar da entrevista, além da participação nas aulas de leitura literária. Os sujeitos foram convidados a participar das entrevistas e, aqueles que se disponibilizaram, foram ouvidos.

De acordo com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, os entrevistados deverão ter suas identidades preservadas, por isso, optamos por escolher nomes de pedras

preciosas e semipreciosas para nomeá-los, acompanhando o método usado para preservar o nome da escola onde a pesquisa foi feita, o Colégio Turquesa. Após coletar todos os dados, a sistematização foi o próximo passo.

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução permite extrair seus ensinamentos, descobrindo ou explicando a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo. (JARA, 1994, p 22)

Esse conceito engloba várias etapas de sistematização, como, por exemplo, a interpretação crítica do que foi ordenado e reconstruído de forma lógica. Jara (1994) diz de cinco tempos para sistematizar:

A primeira etapa é a própria prática dos educadores e alunos. Ou seja, só podem sistematizar pessoas que participaram da experiência. Para realizar esse exercício, organizei anotações e transcrições das várias aulas de leitura literária das quais tive a oportunidade de participar, em um caderno de campo. Essas anotações registravam, na medida do possível, os temas que iam sendo propostos para discussão após as leituras, as discussões realizadas, as intervenções que as professoras faziam durante e após as leituras, os comentários dos alunos e das professoras, realizados durante as leituras e as discussões, o número de alunos frequentes no dia, datas da minha participação nas oficinas e impressões gerais.

A segunda etapa tem início quando temos os dados em mãos e visa a uma sistematização. Para isso é preciso ter claros três pontos: o objetivo da sistematização, a delimitação do objeto a sistematizar e a definição do eixo da sistematização.

A terceira etapa envolve a reconstrução da história, ordenação e classificação das informações. Reconstruir a história e o percurso da pesquisa é importante para se ter uma visão geral de todo o processo e localizar seus diferentes elementos.

O quarto tempo é de análise, síntese e interpretação crítica do processo

Para realizar essa reflexão de fundo será necessário penetrar por partes na experiência, quer dizer, fazer um exercício analítico; localizar as tensões ou contradições que marcaram o processo; e, com esses elementos, voltar a ver o conjunto do processo, quer dizer, realizar uma síntese que permita elaborar uma conceitualização a partir da prática sistematizada. (JARA, 1994, p.24)

O quinto e último passo compreende a formulação das conclusões que deverão dar respostas aos objetivos iniciais e a produção do material que comunicará o trabalho de sistematização. Essas conclusões são teóricas, à medida que contribuirão para a formulação de conceitos a partir da experiência e são práticas, pois possibilitarão revisão da prática anterior; no caso

deste trabalho, do significado da leitura literária para alunos e professores de turmas de Ensino Fundamental 1º Segmento, modalidade Educação de Jovens e Adultos.

No capítulo seguinte deste trabalho, apresentamos a análise das entrevistas e a conclusão a que chegamos.



## Capítulo 4 – Análise da pesquisa

"[...] tento, com a maior insistência, embora com tão precário resultado (como se tornou evidente), incorporar a linguagem que falo e escuto no meu ambiente nativo à língua com que ganho a vida nas folhas impressas. Não que o faça por novidade, apenas por necessidade”.

Rachel de Queiroz

Consideramos que a educação não é tarefa fácil, pois implica construção de valores. Nessa perspectiva a Educação de Jovens e Adultos, através de iniciativas dos governos e da sociedade civil, vem se reinventando. No entanto, a falta de recursos financeiros, de saúde, de motivação, entre outras circunstâncias, leva muitos desses alunos a abandonar o projeto de uma maior inserção na cultura escrita. Nessa perspectiva, há uma constante busca por projetos mais eficientes e esta procura se revela através dos fóruns, citados no capítulo 1 deste trabalho, uma iniciativa que “tem sido determinante para manter na agenda do país a mobilização em torno do tema, ombreando-se à resistência que a sociedade brasileira tem sabido construir por intermédio dos Fóruns a defesa de políticas públicas mais democráticas, que assegurem o direito à educação de jovens e adultos” (Histórico dos Fóruns de EJA, postado por João Felipe).<sup>25</sup> Nesses espaços há uma interlocução entre agentes dirigentes estatais, formuladores e executores de políticas, programas e projetos, com a intenção de introduzir diretamente nas políticas públicas a Educação de Jovens e Adultos de âmbito local, regional ou nacional (PAIVA, 2006).

Dessa forma, a escola anseia por um ambiente onde os professores sejam cientes da importância de seu papel na vida desses alunos. Os professores são pessoas adultas em constante processo de aprendizado, por isso, a importância de um professor-leitor, que utilize dessa ferramenta em suas práticas cotidianas e pedagógicas, um profissional que tenha o hábito de ler, que faça leituras do mundo, da vida, da educação, da história dos povos, enfim, leituras que o auxiliem em sua caminhada profissional com o público jovem e adulto. Nessa perspectiva, o professor é referência em qualquer programa, projeto ou fórum. Paulo Freire, em suas obras, fala da importância do professor como um sujeito que reflete sobre sua realidade social e a dos alunos e da importância da leitura para sua prática pedagógica e na construção de uma visão crítica do mundo e de si mesmo. Assim, o compartilhamento de textos entre professores e alunos e o ato de debatê-los e interpretá-los pode se transformar em momentos de reflexão a respeito das transformações necessárias ao contexto social e escolar.

---

<sup>25</sup> Sobre os fóruns de EJA, acessar [forumeja.org.br](http://forumeja.org.br). Acesso em 12 de outubro de 2010.

Como já dito anteriormente, atuo desde o ano de 2004 como coordenadora da EJA do Colégio Turquesa. Nesse sentido o trabalho em avaliação nessa pesquisa é uma estratégia pedagógica proposta e implementada nessa coordenação. Uma demanda que não nasce das professoras e que certamente por essa razão não podemos ignorar implica em níveis variados de engajamento por parte delas.

Esse trabalho de leitura literária nas turmas de 1º Segmento do Ensino Fundamental já ocorria desde 2007, época anterior à nossa inserção nessa pesquisa. Acreditamos que a relação com as professoras ocorre de uma forma dialogada, com reuniões semanais em que trocamos ideias e sugestões para as aulas, o currículo, as avaliações, os projetos, enfim, cremos que procuramos oferecer um ambiente favorável às trocas de experiências, buscando aceitar opiniões para um melhor andamento do curso. O Projeto Leitura Literária na EJA, que está no anexo desse trabalho, diz que ele “justifica-se pela importância do letramento literário no que se refere a um processo de leitura de textos, visando à inserção de alunos da EJA no mundo da literatura”.

Durante as observações nas aulas de leitura, a princípio notei uma apreensão por parte dos alunos e das professoras, mostrando insegurança, apesar de já terem participado desse projeto com os alunos anteriormente. Podemos inferir que nesse momento houve uma dificuldade, por parte das professoras, em separar as figuras da coordenadora e da pesquisadora.

Quanto aos alunos, costumamos conversar durante os recreios e nas visitas que fazemos às salas de aula, mas notamos que nas primeiras vezes em que estive presente às salas como observadora, muitos ficavam constrangidos e não diziam nada, especialmente aqueles alunos mais tímidos. Depois foram se acostumando; inclusive, a pesquisa foi participativa, o que acreditamos ter favorecido uma relação mais próxima e menos tensa com os alunos. As entrevistas ocorreram em uma sala separada, com um educando apenas no recinto. Os alunos entrevistados foram convidados e aceitaram sem demonstrar preocupação ou ansiedade. Gostaríamos de lembrar que as entrevistas foram feitas apenas no final da pesquisa, ocasião em que alunos e professoras estavam acostumados à nossa presença nas salas de aula. Três alunos não quiseram dar entrevistas, pois disseram que não saberiam falar sobre o projeto. Dois dos entrevistados ficaram confusos, acharam que as perguntas seriam a respeito de outras leituras, que também são feitas em outros momentos, na turma de 1º ano. Assim, acreditamos que esse processo ocorreu naturalmente; uma preocupação constante foi quanto à separação do papel da coordenadora e da pesquisadora, para não gerar opiniões

precipitadas e fomentar a adesão à pesquisa, o que às vezes foi difícil, necessitando, inclusive, de intervenções da orientadora desse trabalho.

Quanto a este capítulo, foi organizado a partir da aplicação dos instrumentos da pesquisa, que foram as entrevistas com as professoras e com os alunos participantes, além de anotações feitas em um caderno de campo, durante as aulas de leitura literária de que tivemos a oportunidade de participar. A pesquisa foi feita durante o 1º semestre de 2010 em três turmas: uma turma denominada 1º ano do 1º Ciclo, conhecida como Alfabetização 1; 2º ano do 1º Ciclo, chamada de Alfabetização 2 e 4º ano do 1º Ciclo. A EJA do Colégio Turquesa oferece a turma do 3º ano do 1º Ciclo, que não participou desta pesquisa porque havia poucos alunos e a professora, na época, não achou pertinente a participação da turma, devido ao trabalho diferenciado que os discentes demandavam e outros problemas que não permitiram que essas aulas de leitura ocorressem, de acordo com a professora da turma. Houve também incompatibilidade de horários entre as professoras da turma para essa aula de leitura literária (duas professoras ministram aulas para as turmas de 3º e 4º ano, uma é professora de matemática e ciências e a outra é professora de língua portuguesa e humanidades). Quanto à possibilidade de unir as turmas do 3º e 4º ano para a leitura literária, a professora nos disse que não seria possível, devido ao grande número de alunos na turma do 4º ano, inviabilizando esse momento. As turmas de 1º e 2º ano participavam das oficinas no mesmo horário e local, as professoras reuniam as turmas para as aulas de leitura literária. Conforme dito em capítulo anterior, professores e alunos serão conhecidos por nomes de pedras preciosas e as turmas terão nomes de cores, para evitar a identificação dos mesmos.

O número de alunos que frequentavam as turmas do 1º Segmento da EJA à época da pesquisa, no 1º semestre de 2010, era o seguinte:

| <b>Turmas do 1º Segmento</b> | <b>Alunos</b> |
|------------------------------|---------------|
| Azul                         | 23            |
| Amarela                      | 16            |
| Verde                        | 16            |
| Vermelha                     | 30            |
| <b>04</b>                    | <b>85</b>     |

Como a turma do 3º ano não participou das rodas de leitura literária, o número de alunos que participaram das leituras literárias foi sessenta e nove. Ressaltamos que a frequência é muito variada, os alunos são trabalhadores e precisam faltar às aulas, por vários

motivos explicitados anteriormente. Com isso, a média de frequência nas aulas pesquisadas varia entre vinte e vinte e cinco alunos. Apresentamos, a seguir, o perfil das três professoras que participaram das aulas de leitura literária.

#### **4.1 - Apresentação dos sujeitos colaboradores da pesquisa**

A professora Diamante tem 43 anos, é divorciada e tem dois filhos, de 22 e 21 anos. Ela se formou em Pedagogia, no ano de 2001, na Universidade Federal de Minas Gerais. Seu curso apresenta a ênfase em EJA. Trabalha no Colégio há cinco anos e possui experiência anterior com EJA. Trabalha em outro local durante 8 horas por dia e à noite, dá aulas durante 3 horas, perfazendo um total de 11 horas de trabalho diário. Seus filhos ficam com a avó materna, que mora no mesmo endereço, em outra residência. Seu filho mais velho completou o Ensino Médio na EJA do Colégio Turquesa. Afirma ler muito fora da escola e quando indagada a respeito do tempo que possui para leitura, ela respondeu que lê em todos os intervalos, em pontos de ônibus, congestionamentos, nos finais de semana, horário de almoço e antes de dormir. Quanto aos tipos de leitura de que mais gosta, disse que adora ler tudo, jornal, gibis, livros literários, Bíblia, livros científicos, autoajuda. Podemos notar, pelo depoimento, que a professora é uma leitora que não apresenta maior interesse por algum tipo de leitura específica, que aparentemente aproveita todos os momentos livres para exercer o papel de leitora. Afirma que em sua infância ouvia histórias contadas pela mãe e desde pequena costuma ler livros, mesmo antes de conhecer o código escrito. Lia gravuras e contava as histórias imaginadas.

A professora Safira tem 33 anos, é solteira e não possui filhos. Formada na Universidade Federal de Minas Gerais, em 2002, no curso de Pedagogia com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, trabalhou no Projeto de Educação de Jovens e Adultos da mesma Universidade, no Ensino Fundamental II Segmento, correspondente a 5ª a 8ª série. Trabalha na EJA do Colégio desde 2003 e possuía experiência anterior de dois anos. Possui outro cargo, em outra instituição de ensino e cumpre mais quatro horas e trinta minutos de trabalho diário, num total de sete horas de trabalho diário, na ocasião.

Disse que costuma ler fora da escola, mas não tem um tempo estipulado para leitura. Afirmou que gosta de ler contos, jornais variados e livros literários, mas não estava lendo nenhuma literatura no momento. Indagada sobre qual o último livro literário havia lido nos últimos anos, não soube responder. Pensou e disse que não se lembrava. Mora com seus pais e afirma que sua mãe é a pessoa que mais lê em sua casa, sendo, para a docente, um exemplo de leitora. Não ouvia muitas histórias quando criança, suas primeiras experiências com leitura

são da época de escola, nas séries iniciais. Lembra-se de vários livros lidos na infância e na adolescência, para a escola, época que marcou a sua vida, pelas leituras que fez. Diz que o primeiro livro que leu foi *Veludinho*, que conta a história de um pardalzinho que morreu, depois leu *Coração de Vidro*, *Os Doze trabalhos de Hércules* e outros, nessa ocasião. Atualmente, o último livro que precisou ler foi sobre Freud, para um curso de pós-graduação, não conseguindo se recordar do nome. Disse que não conseguiu passar da página 20, mas que quando lê por fruição, consegue ler todo o livro. Gostaria de ler tanto quanto a mãe, mas não possui tempo suficiente.

A professora Esmeralda é a mais nova das três, possui 25 anos, é solteira e não tem filhos. Também é formada na Universidade Federal de Minas Gerais, habilitada em Pedagogia com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2007. Leciona na EJA do Colégio há dois anos, apresenta uma experiência anterior com EJA no campo de pesquisa, como bolsista de iniciação científica e realizou seu estágio curricular no Colégio durante um ano. Essa professora também exerce sua profissão em outro local, durante um período de quatro horas e trinta minutos. Segundo Esmeralda, ela costuma ler fora da escola e afirma separar uma hora, diariamente, para a leitura. O que mais gosta de ler são notícias e curiosidades, não citando a leitura literária. Frequentou a escola desde muito pequena, porque os pais trabalhavam fora; suas lembranças de leitura na infância são da época de creche, local em que as professoras liam histórias para os alunos e manuseava vários livros infantis.

Por esses depoimentos, podemos notar que duas das professoras se dizem leitoras assíduas, assumindo que gostam de ler por prazer, que leem vários gêneros, inclusive leituras literárias. Uma das professoras, a Safira, diz que gosta muito de ler, mas não tem tempo suficiente para essa prática, o que pode significar que não é uma leitora assídua, ao contrário da professora Diamante, que, em seu depoimento, diz aproveitar todos os momentos para ler. Quanto às professoras Esmeralda e Safira, tiveram sua inserção ao mundo da leitura na escola, uma aos dois anos e outra aos seis, mesmo a mãe da Safira sendo uma grande leitora, de acordo com depoimento da mesma. Apesar da diferença entre elas, todas acham importante a leitura literária na formação do aluno em processo de alfabetização e concordam com o fato de que esse tipo de leitura concorre para que os alunos despertem o gosto pelo ato de ler. Porém, os depoimentos nos apontam para o fato de que a leitura literária é apenas mais uma modalidade de leitura na vida delas. Demonstram gostar de várias leituras, não apenas da literária.

Notamos, ainda, que aparentemente as três são leitoras que leem mais do que a maioria dos leitores brasileiros, conforme reportagem apresentada pelo Jornal O Globo, de 21 de novembro de 2009, que trazemos a seguir.

A reportagem cita uma pesquisa a respeito das leituras dos brasileiros. Segundo o Instituto Pró-Livro, o brasileiro lê pouco. São 77 milhões de não leitores, dos quais 21 milhões são analfabetos. Já os leitores, que somam 95 milhões, leem, em média, 1,3 livro por ano. Incluídas as obras didáticas e pedagógicas, o número sobe para 4,7, o que ainda assim é baixo. Os dados estão na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, feita com 5012 pessoas em 311 municípios de todos os estados em 2007. De acordo com o diretor do projeto Livro, Leitura e Literatura do Ministério da Cultura, Fabiano dos Santos, “o livro é pouco presente no imaginário do brasileiro”. Nos Estados Unidos a população lê, em média, 11 livros por ano. Já os franceses leem sete livros por ano, enquanto na Colômbia, a média é de 2,4 livros por ano.

Os dados apresentados acima são da Câmara Brasileira do Livro (CBL) e do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), que integram o Instituto Pró-Livro. Sobre os brasileiros, o levantamento considera como não leitores aqueles que declararam não ter lido nenhum livro nos últimos três meses. Entre os leitores, 41% disseram que gostam muito de ler no tempo livre, enquanto 13% admitiram que não gostam. Também entre os 95 milhões de leitores brasileiros, 75% disseram que sentem prazer ao ler um livro, mas 22% sustentaram que leem apenas por obrigação. Fabiano dos Santos diz que há dois caminhos a percorrer para fazer do Brasil um país de leitores: ampliar o acesso ao livro e investir na formação de leitores. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil sugere que a maior influência para a formação do hábito da leitura vem dos pais, o que explica o fato de que 63% dos não leitores informaram nunca terem visto os pais lendo. O levantamento sugere que o hábito de ler é consolidado na escola e quanto maior o nível de escolaridade, maior o tempo dedicado à leitura. Entre os entrevistados com ensino superior, há apenas 2% de não leitores e 20% disseram que dedicam entre quatro e dez horas por semana aos livros. Esse índice cai para 12% entre estudantes do ensino médio. O diretor do projeto Livro, Leitura e Literatura do Ministério da Cultura afirma que é em casa e na escola que os leitores são formados. Depois dos pais, os professores são os maiores incentivadores, mas poucos têm a experiência da leitura. E, nesse caso, fazer do aluno um leitor é uma mágica... (Jornal *O Globo*, 21 nov. 2009).

Entendemos que o papel do mediador de leitura nas salas de alfabetização de adultos depende da trajetória de leitura desse mediador. Se o professor não for um leitor, não acreditar que a leitura é fundamental, terá dificuldades em transmitir aos alunos a importância da leitura. Esse mediador pode ser fundamental para a formação desses leitores, fazendo o papel de

apresentar literatura a eles, levando-os a bibliotecas, feiras de livros, sebos, fazendo rodas de leitura, montando cantos de leitura nas salas de aula, reservando momentos para o manuseio de livros, enfim, abrindo espaço para esses alunos se inserirem no mundo literário.

Para conhecer a trajetória dos alunos, a seguir, apresentamos alguns dos que participaram da pesquisa.

Os alunos que colaboraram com esta pesquisa através de entrevistas são oriundos da zona rural de Minas Gerais, sendo que apenas um aluno é natural de Belo Horizonte. Dos 69 alunos que frequentaram as aulas de leitura literária no 1º semestre, entrevistamos 14 alunos. Foram escolhidos de forma aleatória e participaram alunos e alunas das três turmas envolvidas com as aulas de leitura literária, sendo que quatro alunos frequentam o 4º ano referente ao ensino Fundamental, ou seja, já estão alfabetizados, dois dos alunos entrevistados frequentam o 2º ano, ou seja, estão em processo final de alfabetização e oito alunos estudam no 1º ano, isto é, procuraram o Colégio com a intenção de serem alfabetizados. Todos esses dados foram extraídos do estudo socioeconômico feito pela assistente social do Colégio Turquesa, realizado para fins de renovação de bolsa de estudos para o ano de 2010.

Os alunos entrevistados são adultos, trabalhadores, pais ou mães e decidiram voltar à escola por vários motivos. Estavam há bastante tempo sem estudar quando se matricularam no Colégio Turquesa. Dois dos alunos estudam na EJA desde 2008, seis alunos estudam desde 2009 e seis se matricularam em 2010. Um aluno não declarou a sua cor, sete alunos se declararam pardos e cinco se assumem de cor preta. As idades dos entrevistados variam: um aluno tem 31 anos, oito alunos têm suas idades variando entre 41 e 48 anos, três alunos têm entre 51 e 56 anos e dois alunos entre 62 e 67 anos. Oito são solteiros, três casados, dois separados e uma aluna é viúva. Três alunos têm um filho, dois alunos têm dois filhos e nove alunos não têm filhos. Sete alunos são do sexo masculino e sete são do sexo feminino. Quanto à profissão, encontramos os seguintes dados: quatro alunas são domésticas, três são auxiliares de serviços gerais, um aluno é lavador de carros, uma é pensionista, uma não trabalha fora do lar, dois são serventes de pedreiro e dois são engraxates. Desses alunos, nove trabalham com carteira assinada e cinco não. A renda per capita familiar também varia: oito alunos sobrevivem com a renda entre R\$ 93,00 e R\$ 485,50. Três dos alunos entrevistados sobrevivem com a renda variando entre R\$ 500,00 e R\$ 663,00. Três alunos apresentaram a renda per capita entre R\$ 700,00 e R\$ 750,00.

Por essas informações, deduzimos que os alunos que frequentam a EJA do Colégio Turquesa não diferem muito do perfil dos alunos que são estudantes de outras experiências de EJA espalhadas pelo país. Esses educandos tiveram o acesso à escola negado devido,

principalmente, à condição social em que viviam e que, infelizmente comprovamos, vivem até os dias atuais. São alunos silenciados em seus desejos e anseios, que vieram tardiamente ao encontro do ato de ler e escrever, passando por leituras, compreensões e usos tidos como desqualificados em outros universos culturais. São sujeitos que não puderam atender às necessidades de tempo e espaço rigidamente delimitado pela escola e, com sacrifício, acumulando responsabilidades profissionais e domésticas, passam a frequentar cursos noturnos na expectativa de conseguir resgatar a “escolaridade perdida” e também mudar de vida.

Todavia, ao afirmarmos isso, não desejamos incorrer no risco de achar que a função da EJA seja apenas a reposição dessa escolaridade perdida “na idade correta”. Os alunos da EJA, depois de excluídos dos bancos escolares, voltam para retomar o curso de sua escolaridade básica, num desejo de receber o tão sonhado certificado de conclusão ou de simplesmente aprender a ler e escrever. Esses alunos, infelizmente, no silêncio de sua exclusão, servem à manutenção do poder daqueles que os utilizam em favor de projetos pessoais e populistas. Concordamos com Teixeira (2004, p.186), quando afirma:

A esse contingente de estudantes, que a cada ano regressam à escola na esperança de dias melhores e de satisfações coletivas e pessoais, devemos, ao menos, a tentativa de procurar novos caminhos que os possibilitem ler, não só com os olhos, mas com o pensamento, com a emoção, com todo o seu corpo e essência espiritual. Permitir-lhes, assim, quem sabe, “soltar a voz” o mais fortemente quanto forem capazes.

Isso exigirá do educador reconhecer que o público de alunos atendidos por programas educacionais do tipo EJA é, do ponto de vista socioeconômico, muito homogêneo, apresentando algumas diferenças do ponto de vista sociocultural. Alguns deles tiveram algumas passagens acidentadas no ensino escolar, mas sempre alimentaram o desejo de terminarem os estudos, apesar de nunca terem, no contexto escolar, valorizados seus conhecimentos, crenças e valores adquiridos ao longo de suas histórias de vida. Em decorrência desse contato não muito feliz com a escola e diante da exclusão de certas possibilidades que nossa cultura letrada proporciona, esses alunos foram marcados pela autoimagem negativa que foram obrigados a construir de si mesmos, pelo estigma que a sociedade lhes impõe. Ter consciência disso é importante para que esses alunos alimentem a esperança de mudança e não tenham novamente as suas expectativas frustradas.

Oferecer leitura literária a esses alunos, que buscam a escola depois de adultos, para vivenciar o processo de alfabetização e que não possuem uma experiência com a leitura é tarefa instigante e prazerosa. É preciso considerar que tanto o leitor quanto a obra estão imersos em horizontes muitas vezes distintos e precisam necessariamente se fundir para que a



comunicação se realize. O texto oferecido é que provoca essa fusão dos horizontes, uma vez que as experiências do autor e do leitor são transferidas ao texto. Ele é o campo onde esses dois horizontes se encontram e provoca estranhamento ou identificação, criando possibilidades de diálogo entre texto e leitor, dependendo do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação à obra.

Dessa forma, reconstruímos, neste capítulo, as leituras dos alunos com relação a alguns dos textos lidos durante as observações feitas nas aulas de leitura literária. Para que entendêssemos melhor essa expectativa dos alunos com relação a essas leituras literárias, qual a importância que dão à leitura literária e se ela corrobora com as expectativas das professoras, analisamos as respostas dos alunos e das docentes entrevistadas.

#### **4.2 - As leituras literárias do Projeto de leitura**

As leituras propostas para o Projeto de leitura literária fazem parte do livro de crônicas *Cenas Brasileiras*, da autora Rachel de Queiroz. Elas são feitas com alunos e professores sentados em um grande círculo, para ler e discutir a respeito do texto lido. A fala e a leitura dos alunos são livres e a escolha dos textos é feita pelos alunos, de acordo com os títulos das crônicas. Há um tempo destinado ao comentário do texto lido e, nesse tempo, nota-se uma troca de informações e socializações sobre o tema, sobre a qualidade do texto e das ilustrações, além de casos e conversas que tratam da vida deles próprios.

Para que o leitor desse trabalho tenha uma idéia a respeito da obra que foi lida durante as aulas de leitura, faremos uma pequena apresentação, a seguir.



Este livro reúne crônicas que trazem histórias tocantes da gente brasileira. Fala de crianças que descobrem o mundo, adultos que lutam pela sobrevivência sem abrir mão de seus sonhos, casos curiosos que divertem e atitudes inesperadas que dão o que pensar. A nossa realidade é relatada de uma forma prazerosa, na voz de uma das maiores escritoras do Brasil. Trazemos a seguir uma breve apresentação da autora.

Rachel de Queiroz nasceu em Fortaleza, Ceará, no dia 17 de novembro de 1910. Filha de Daniel de Queiroz Lima e de Clotilde Franklin de Queiroz era prima de José de Alencar, autor de *O Guarani*. Em 1917, após uma grande seca, muda-se com seus pais para o Rio de Janeiro e logo depois para Belém do Pará. Retorna para Fortaleza dois anos depois.

Em 1925 concluiu o curso normal no Colégio da Imaculada Conceição. Estreou na imprensa no jornal *O Ceará*, escrevendo crônicas e poemas de caráter modernista sob o pseudônimo de Rita de Queluz. No mesmo ano lançou em forma de folhetim o primeiro romance, *História de um Nome*. Aos vinte anos, ficou nacionalmente conhecida ao publicar *O Quinze* (1930), romance que mostra a luta do povo nordestino contra a seca e a miséria. Demonstrando preocupação com questões sociais, é hábil na análise psicológica de seus personagens e tem papel de destaque no desenvolvimento do romance nordestino. Começa a se interessar por política social em 1928, formando o primeiro núcleo do Partido Comunista. Em 1933, muda-se para São Paulo, ficando na cidade até 1934. Filia-se ao sindicato dos

professores de ensino livre, controlado naquele tempo pelos trotskistas. Viaja para o norte em 1934, lá permanecendo até 1939. Já escritora consagrada, muda-se para o Rio de Janeiro. No mesmo ano foi agraciada com o Prêmio Felipe d'Oliveira pelo livro *As Três Marias*. Escreveu ainda *João Miguel* (1932), *Caminhos de Pedras* (1937) e *O Galo de Ouro* (1950). Foi presa em 1937, em Fortaleza, acusada de ser comunista e exemplares de seus romances foram queimados. Em 1964 apoiou a ditadura militar que se instalou no Brasil. Lançou *Dôra*, *Doralina* em 1975, e depois *Memorial de Maria Moura* (1992). Publicou um volume de memórias em 1998. Morreu em 4 de novembro de 2003, vítima de problemas cardíacos, no seu apartamento no Rio de Janeiro, dias antes de completar 93 anos<sup>26</sup>. Rachel de Queiroz foi a primeira mulher a entrar para a Academia Brasileira de Letras, em 1977.

Em entrevista concedida por ocasião dos seus 70 anos, a autora fez duas declarações que sintetizam bem sua forma de ver o mundo e a marca de sua literatura: “O mundo é difícil, complicado, perigoso”. Mas, apesar disso, ela confessa: “Acredito principalmente no gênero humano”.

Vamos a seguir, conhecer algumas das aulas de leitura literária do Colégio Turquesa. De acordo com as anotações do caderno de campo, na primeira aula de leitura literária que ocorreu na turma Vermelha, os alunos assinalaram que é bom sentar em círculo, “para ver a cara dos colegas, durante a leitura”; poucos alunos se manifestaram nesse dia, mas aqueles que o fizeram, disseram que “gostaram da leitura e que gostariam que ela continuasse”. A professora Esmeralda faz uma apresentação da autora, do livro, explicando que é um apanhado de crônicas. Pergunta aos alunos o que é uma crônica. Uma aluna respondeu que já havia lido uma crônica no jornal; a seguir, a professora fala sobre Patativa do Assaré, que é cearense e escreve poemas. A autora Rachel de Queiroz é cearense também e escreve crônicas (nesse momento, fala um pouco sobre a vida dos dois autores). Dá liberdade aos alunos para pontuarem questões e lê a primeira crônica do livro em voz alta e pausada “para que os alunos entendam”. Nesse dia, preocupa-se com questões como o uso do dicionário no auxílio ao entendimento de palavras desconhecidas. “em outro momento, vamos usar o dicionário para entender alguma palavras”, Insiste para que os alunos leiam o texto Mationã, na página 11 e tira dúvidas a respeito.

---

<sup>26</sup> [www.releituras.com/Racheldequeiroz\\_bio.asp](http://www.releituras.com/Racheldequeiroz_bio.asp). Acesso em 15 de agosto de 2010.

Este texto fala sobre a história de um indiozinho de oito anos que foi enviado a um hospital, com febre alta, quase em coma, uma magreza espantosa. Conseguiu sobreviver e contou a história de seu povo com palitos de dente, encenando sua aldeia e a de seus inimigos, os Bororos, justificando que o motivo da matança entre as tribos inimigas é por causa das mulheres, que são roubadas pelos Bororos.

A professora não apontou aos alunos que existe uma diferença cultural, mostrada na história do livro, nem falou sobre os modos de vida dos indígenas; preocupou-se com questões mais relacionadas à compreensão e interpretação do texto e à leitura dos alunos. As discussões tiveram um enfoque no texto, apenas. Participaram dezoito alunos e uma se sobressaiu pelas falas, contando “causos” de índios e sobre a malária. Demonstrou que é alfabetizada, já consegue ler e conhece outros gêneros textuais, como carta, bilhete, jornal. Lembramos que essa turma é composta por alunos que completaram seu processo de alfabetização recentemente, sendo que alguns apresentam mais conhecimento do código, já tendo finalizado seu processo de alfabetização, como é o caso da aluna citada.

As aulas de leitura literária da professora Esmeralda, que antes demonstrava preocupação apenas com a leitura e a interpretação dos textos, foram se transformando também em um compartilhar de palavras e ideias que se transformavam em momentos de integração do grupo e iam surgindo novas identidades, identificações e diferenças.

No momento da leitura do texto História, da página 25, que fala de um policial gordo que perseguia comunistas, vinte e seis alunos discorreram sobre preconceito contra os negros, os drogados, as mulheres, os mendigos, dizendo que “o preconceito sempre existiu”, falaram da pressão que os policiais sofrem, que antes eles chegavam em um lugar e batiam em todo mundo, mas atualmente houve uma mudança nas leis, falaram da importância da educação e que nem sempre é culpa dos pais o fato de o filho ser um marginal.

Notamos que as outras leituras eram sempre acompanhadas por comentários, como a crônica da p. 29, O Viajante, que fala de um menino que saiu do interior do Rio de Janeiro e foi trazido pela mãe “a fim de ver a cidade grande nos seus esplendores de natal”. Os alunos “se viam na pele do personagem”, lembrando das aventuras que viveram na cidade grande, quando crianças. Contavam casos engraçados vividos na infância e riam muito dos comentários do “menino”.

A leitura do texto da p. 20, Mimi, trouxe discussões a respeito de vários assuntos. A história fala sobre um menino de treze anos, aparentando nove, de família esquisita e numerosíssima. Os pais vinham de outros casamentos, com outros filhos. Temos, portanto, um pai com filhos de várias mães e uma mãe com filhos de vários pais. Abrigam-se em um só lar chamado de “Lar de Pequenininha”. Para Dona Pequenininha, Mimi foi um dos seus piores lapsos sentimentais. Mimi se chamava Cassimiro, treze anos aparentando nove, moreninho tostado, de fala sonsa e rouca, perna fina e olhar baixo. Nunca foi à escola. Nunca se viu em seus pés um tamanco e em seu corpo uma roupa nova. Usa sempre uma carapuça de crochê. Mal amanhece o dia e já estão gritando com ele. E de vez em quando o padrasto muge feroz:

– Mimi, moleque dos diabos, dou-te uma surra!

Mimi maltrata suas cabras, rouba ovos de galinhas chocas e os vende como frescos, não briga agarrado com nenhum garoto, usa seu bodoque e não perde um tiro. Fez inimizade com um vizinho distante. Disse nome feio à senhora do homem, este revidou com uma chicotada em suas costas. Mimi jurou vingança. Certa noite o homem veio descendo a rua, descuidado. De repente soltou um grito, agarrou a coxa e o sangue escorreu. Vieram acudir-lo, a ambulância o levou, mas quando o médico foi tirar a bala, só encontrou um pedaço de vidro bem enterrado. Ninguém tinha visto a carapuça vermelha de Mimi na hora do “tiro” e nem ouviram seus passos para longe, com o bodoque na mão.

Esse texto gerou trocas de experiências e opiniões sobre a mulher, o preconceito sofrido em casa, as diferenças nos salários, nos cargos, comparados aos dos homens. Os alunos disseram que, devido às guerras, ao tráfico, aos acidentes de carro, os homens estão morrendo em maior número que as mulheres. A maioria dos alunos dessa turma comentou que criança deve trabalhar “para se dar bem” e que se o personagem trabalhasse, não seria um marginal. A professora argumentou que criança deve estudar e brincar e houve um certo estranhamento por parte dos alunos. Esse foi um momento de discussão mais “forte” que presenciamos e notamos que não concordaram muito com as opiniões da professora e da pesquisadora. Falaram, ainda, de religião, de política, enfim, ficaram durante uma hora e meia conversando sobre a vida, a partir do texto lido.

Percebemos que a literatura, sendo produto da atividade humana, apresenta um sentido para o mundo e para a existência e “pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 14). O texto literário representa e apresenta a existência humana, com todas as suas dimensões: a alegria, o sofrimento, a angústia, a morte, enfim, a essência humana está presente nessas obras. Essa característica da literatura lhe confere uma

importante função, a de tornar o mundo compreensível ao leitor e de permitir-lhe vivenciar outros contextos e tempos. “A literatura, desse modo, torna-se uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 15).

As professoras das turmas de 1º e 2º ano, Diamante e Safira, referentes à alfabetização (turmas Azul e Amarela), em sua primeira aula de leitura literária, apresentaram o livro, leram a sinopse na contracapa, pediram aos alunos que abrissem na página 12 (nesse momento, orientaram alguns alunos que não conseguiam achar), para conhecerem sobre a autora. Diamante perguntou “quem vocês estão vendo?”. Uma aluna respondeu que era a Rachel de Queiroz, a autora. A professora Diamante, então, explicou que ela foi a primeira mulher a entrar para a Academia Brasileira de Letras e disse que há critérios utilizados para que isso ocorra. A seguir, leu a bibliografia da autora. Perguntou aos alunos sobre o que a autora havia escrito, e uma aluna respondeu “sobre a seca, sobre a vida, defendia uma sociedade mais justa”. Outro disse que “ela escreveu sobre a vida que levamos”. Ainda outra aluna disse que “fala das histórias de vida, de adultos e de crianças”. Podemos perceber que, em uma turma de alunos adultos não alfabetizados, houve uma identificação com a autora, no momento em que souberam sobre o que ela escreveu, e que houve interesse pela leitura dos textos que retratam o cotidiano e a vida, em geral. Isso nos remete à importância da escolha das leituras para alunos adultos, que não devem ser infantilizadas, nem descontextualizadas, pois esse momento de leitura literária é um importante tempo de troca de experiências, podendo vir a se transformar em momentos de aprendizagem sobre a vida em geral.

A professora Safira, cuja turma participava junto com a professora Diamante, disse que pelo título podemos ter uma ideia sobre o livro e, nessa hora, uma aluna respondeu que “esse fala das histórias da nossa vida, de gente pobre e sofrida...”. A seguir, pediram aos alunos para folhear o livro e ler as gravuras.

Diamante sugeriu aos alunos que escolhessem um texto para “lerem juntos”. Pediu que abrissem o livro na página 5 (Sumário) e leu os títulos das crônicas. Uma aluna sugeriu que lessem o texto Quaresma, na página 57, “já que estamos na época da quaresma”. Uma aluna disse “só não pode ter lobisomem, depois vamos embora e ficamos com medo (risos)”. Safira explicou como a quaresma é marcada no calendário e muitos dos alunos disseram que não tinham ideia. A mesma aluna disse que os pais dela contavam muitas histórias de lobisomem e que “antes os homens tinham mais respeito, ninguém comia carne, as coisas eram mais

rígidas, o pai mandava levantar para ir à missa e os filhos, mesmo com preguiça, iam”. Outro aluno comentou que hoje tudo é diferente, os filhos não respeitam os pais, só fazem o que querem. Safira pediu que procurassem a página em que se encontrava o texto escolhido.

Depois que todos haviam aberto na página 57, começaram a leitura e surgiram questões como “não é como a quaresma que a gente viveu, elas foram para o carnaval se divertir”; “a mãe de Lara (personagem) é mais assanhada que as moças”; “cada uma foi para um lugar, só Deus sabe o que aconteceu” e “a moça que conta a história (a autora) contou o que aconteceu...”. Safira perguntou onde havia acontecido a história e nenhum aluno respondeu. Ela disse que foi no Rio de Janeiro e que depois foram a uma festa da família. Safira levanta a questão: “se está falando de carnaval, por que o texto se chama Quaresma”? Uma aluna disse que a quaresma vem depois do carnaval, “tem que confessar e ficar boazinha para ganhar chocolate na Páscoa (risos)”. Falaram de uma reportagem na televisão sobre a quaresma e a presença de lobisomem em uma cidade de Minas e uma aluna disse que esse texto não aconteceu nos dias de hoje, a diferença do comportamento das pessoas, ela comentou, demonstra que se trata de um texto antigo. Lembraram do carnaval naquele tempo, 1953, a aluna leu essa informação na página 60, fez as contas, oralmente, e disse que tinha, nessa época, sete anos. Disse que as cidades tinham lamparina, o que foi contestado por muitos, que afirmaram já existir energia elétrica. Só na roça usava-se lamparina, o leite era entregue nas portas das casas, quase não havia carros, as ruas não eram asfaltadas, às vezes nem havia ruas nem avenidas, falando de Belo Horizonte. Lembraram do bonde que passava na Praça da Estação, subia a Rua da Bahia e ia até à Praça da Liberdade.

A professora Diamante perguntou se a maneira com que vivemos a quaresma hoje é a mesma do texto e alguns alunos responderam que na crônica, a moça preferiu contar ao padre o que ocorreu no carnaval, ao invés de contar para a mãe, pois tinha medo da atitude dela, podia bater, colocar de castigo, contar às amigas e hoje vemos as mães até irem “para a balada” com as filhas. Há sessenta anos atrás, as moças “tinham que amarrar os seios para que ninguém pudesse vê-los” e hoje é comum “colocar silicone” para ficarem mais à vista. Comentaram sobre algumas pessoas famosas, seus comportamentos e atitudes. Uma aluna comentou que esse texto foi ótimo “porque podemos ver a diferença das épocas”. A mulher não saía com a barriga de fora, então a professora Diamante falou sobre a liberdade que a mulher conquistou. A mesma aluna disse que “antes, a mulher era desejada, hoje isso não acontece tanto (alguns alunos e alunas não concordaram). Outra aluna disse que “hoje as

mulheres estão mais ativas, não dependem de homem para serem sustentadas”, apontou o exemplo de quantas mulheres frequentam a turma (em maior número que os homens), buscam uma melhora na vida pessoal e profissional e já não precisam mais “suportar certas atitudes dos homens”. Contou o exemplo da colega que passou mal na sexta-feira passada, “de tanto trabalhar” e que havia dito que não sabia se estava aprendendo. Em seguida exclamou: “só que está, está aprendendo muita coisa, veja essa aula de leitura, o quanto aprendemos”! Completou, dizendo “essa história eu não vou esquecer nunca mais”.

Assim, as leituras literárias iam acontecendo, semana após semana, durante todo o semestre. Os diálogos, às vezes eram mais intensos, calorosos, às vezes mais brandos, especialmente quando havia concordância nas opiniões dos alunos; notamos que o processo de aprendizagem advindo das discussões estava centralizado nos diálogos com os alunos, adultos e idosos em processo de alfabetização, que, segundo Prestes (2003), “não raramente, vivenciavam seus processos educativos através das práticas do silêncio, signo inequívoco de uma sociedade que conserva sua marca hierárquica e o controle social” (p. 4). A mesma autora afirma que em nosso contexto, marcado por diferenças sociais e econômicas, o uso da linguagem oral em espaços coletivos de público heterogêneo “é símbolo de *status* e de diferenciação” (PRESTES, 2003, p. 4), de consciência e do reflexo da organização econômica e sociopolítica da sociedade. As vozes dos alunos são silenciadas por esses fatores e os discentes encontraram, na roda de leitura literária, a oportunidade de dar voz a seus sentimentos e conhecimentos. Prestes (2003), sobre a oportunidade de diálogo de alunos adultos não alfabetizados, em uma experiência de leitura literária na Espanha, afirma que “as lições em vida e o acervo pedagógico legados por Paulo Freire não foram, ainda, capazes de derrubar um muro erguido, secularmente, de vozes silenciadas desses grupos” (p.4). A manutenção do medo de falar, no novo modelo de sociedade baseada na comunicação e informação amplia as desigualdades e a aceitação passiva dos processos de decisão por parte dos grupos submetidos e de pouca escolaridade.

No caso das turmas consideradas, aparentemente parte dos alunos assumia sua palavra, sua opinião, o que acreditamos possa acontecer devido à metodologia utilizada, que possibilitava a participação e a integração de todo o grupo, sem distinção. As leituras escolhidas pelos alunos, dentre as apresentadas no livro, coincidindo com a experiência relatada por Prestes (2003), denominada Tertúlias Literárias, encorajavam a participação, “propiciando a comunicação e a aprendizagem respaldada nos conteúdos dos textos literários



discutidos em conjunto” (PRESTES, 2003, p.4). Notamos que os textos selecionados nas três turmas, inspiraram interpretações e comentários sobre a autora, a obra em si e a constatação de que alguns problemas como maus tratos, abandono de crianças e as injustiças sociais perpassam a história e os espaços e assumem, na atualidade, novos significados e construções. A identificação e o reconhecimento desses acontecimentos na sociedade atual propiciavam que esses alunos identificassem e reconhecessem suas próprias histórias de vida, trazendo a oportunidade de pensar sobre novas ideias e refletir sobre os propósitos de suas vidas.

Essa nossa avaliação deve-se à observação das aulas e também é pautada nos depoimentos que se seguem.

### **4.3 - Os olhares dos alunos**

Os alunos que frequentam a EJA do Colégio Turquesa, conforme citado anteriormente, apresentam uma vivência escolar muito pequena ou mesmo inexistente antes do ingresso nessa instituição. Outros alunos voltaram a estudar para deixar o trabalho braçal, por que querem ajudar no “Para Casa” dos filhos, dos netos, para poder ler, não sentir necessidade de pedir informações em supermercados e pontos de ônibus, enfim, os alunos sentem-se marginalizados pelo fato de não serem leitores, de não participarem ativamente da sociedade letrada, que traz tantas informações.

Quando indagados a respeito desse retorno à escola ou sobre o motivo de começarem a frequentar a escola, responderam que

Voltei o ano passado... já tem um ano e pouco... acho que vai pra um ano que eu estou aqui... que cheguei... fiz uma prova...ai... to no quarto ano...( refere-se a um teste de reclassificação). Fiquei sem estudar mais de vinte, quase trinta anos... quase trinta anos... quase trinta anos...porque eu senti necessidade de saber as coisas... eu lia um pouquinho: ... ficava querendo compreender mais... ai eu tive vontade... para ver as coisas melhores também né... meu marido não queria... não quer até hoje... meus filhos acharam bom... minhas irmãs também voltaram a estudar... uma na faculdade e outra está fazendo o terceiro ano agora... (Jade).

A aluna tem 56 anos, casada, é auxiliar de serviços gerais de uma empresa e quando chegou à escola, começou a frequentar o 1º ano, fez um teste de reclassificação e agora frequenta o 4º ano. Tem dois filhos adultos, um está cursando psicologia e a filha faz o ensino médio. Segundo ela, o marido não está nada satisfeito com a frequência dela à escola, porque quer a sua companhia à noite, em casa.

Topázio é casado, natural de Teófilo Otoni, MG, tem 51 anos, dois filhos, que fizeram o ensino médio e agora trabalham. Disse que não podem fazer faculdade porque “é complicado”. É pedreiro e trabalha com carteira assinada. Mudou-se para Belo Horizonte há muito tempo, segundo ele, mas não teve oportunidades de voltar a estudar devido ao trabalho. Frequenta a turma do 4º ano e disse que ninguém da família o estimulou a voltar aos estudos, apenas ele sentiu o desejo de estudar e, assim que achou uma escola, ele começou a frequentá-la. Vejamos sua resposta:

Tem mais ou menos assim... acho que tem uns dois meses que eu estou aqui. Tinha mais ou menos uns... muito mais de uns quinze anos que eu não estudava. Na verdade eu estudei uns dois anos só... porque eu perdi meus pais né...e agora eu vou estudar...aí dois anos só...porque eu fiquei muitos anos sem estudar, tentei estudar de novo, mas não consegui porque eu trabalho, aí então atrapalhei né... Voltei devido às dificuldades que a gente tem para... preencher uma ficha, até mesmo para escrever, para ler, para escrever, eu escrevo muito errado...escrevo faltando letra, por isso que eu sinto falta dessas coisas...(Topázio).

A aluna tem 41 anos, é casada, natural de Manga, MG, frequenta o 4º ano. Trabalha como doméstica, com carteira assinada, não possui filhos. Trabalha na mesma casa há doze anos. Fica na casa da patroa a semana toda e passa apenas os fins de semana em casa, porque “mora muito longe”. A aluna chegou à escola dizendo que não sabia nada e precisava ir para o 1º ano. Atualmente, frequenta o 4º ano. O desejo de arranjar um emprego melhor é que a motivou a voltar aos estudos.

Faz dois anos, eu entrei em agosto de 2007 e fiquei, acho que uns seis meses na primeira série... mais uns seis meses na segunda... e na terceira... não, foi seis meses nada ... acho que faz uns seis meses mesmo... aí hoje eu estou na quarta... estudar sempre foi uma coisa muito importante... porque assim... as pessoas que não estudam acho que fica igual uma pessoa no canto... fala tudo errado, eu nasci na roça... lá, um pessoal que fala tudo errado... então a gente acostuma a falar errado... aí eu fui saber que aquilo não estava certo... aí eu fui e falei não... tenho que tomar uma decisão na minha vida vou voltar a estudar... também assim... por exemplo... mudar de profissão, alguma coisa assim sabe... a minha família... todo mundo da minha família parou de estudar...(Pérola).

Opala tem 31 anos, é solteiro, natural de Itamarandiba, MG, e não tem filhos. Atualmente está desempregado, sua profissão é servente de pedreiro. Diz que “daqui prá frente vou ser gesseiro, não quero mais trabalhar como servente, mas prá isso é preciso ter estudo, né?” Frequenta a turma de alfabetização, ou seja, o 1º ano. Voltou a estudar para conquistar os objetivos, que é, primeiramente, ler a Bíblia e depois o trabalho. Mora com a irmã, o cunhado e duas sobrinhas.

O aluno Opala, que frequenta o 1º ano, disse:

que eu voltei a estudar tem... vai fazer sete meses...voltei estudar porque sem estudo... a gente não tem uma estrutura... que só com o estudo que a gente é capaz de conquistar os objetivos da gente... sem estudo a gente não é nada... minha família me deu muita força...deu apoio pra mim...

Ametista tem 43 anos, diz que é vigilante, mas está desempregado. Atualmente é lavador de carros. Frequenta o 4º ano e ficou 23 anos sem estudar. Natural de Montes Claros, MG, é separado, tem um filho e mora com um colega. Sua mãe dizia que ele tinha que estudar para ter uma profissão. Acredita que perdeu as oportunidades de trabalho “por causa do estudo que não teve”.

O aluno Ametista, em relação à mesma questão, relatou:

Tem um mês e pouco... parei de estudar tem por volta dos vinte anos de idade... porque... a gente viveu na roça né... a gente veio de Montes Claros e lá a gente vivia mais para roça mexia no serviço da roça e a comunidade achava que não precisava... achava que aquilo... que a escola não fazia parte daquela época... e hoje eu estou vendo que faz falta... ai eu resolvi voltar a estudar... porque é importante... porque você que não concluiu os estudos fica para trás... as coisas vão evoluindo, as coisas vão informatizando... e você vai ficando para trás... você fica sem espaço e eu estou buscando meu espaço... sempre minha mãe falava comigo prá voltar a estudar... volta a estudar...ela é do interior, ela sempre falava... volta a estudar... para ter uma profissão...uma coisa melhor... ai eu pus aquilo na cabeça... parei e pensei e achei que eu perdi as oportunidades no outros serviços por causa do estudo que eu não tive...

A aluna Granada está no Colégio desde fevereiro de 2010. Frequenta o 1º ano, está em processo inicial de alfabetização. Natural de Frei Gaspar, MG, é casada, tem 68 anos e quatro filhos. Nunca trabalhou fora de casa, mas desde que perdeu a mãe, com onze anos, criou as quatro irmãs. Diz que sempre teve vergonha de não saber ler, agora resolveu aprender.

Quanto à aluna Granada, respondeu assim:

Olha, não tem muito tempo não, não tenho nem um ano ainda de estudo, porque eu não pude estudar, porque quando eu perdi a minha mãe, eu tava com onze anos, nós somos cinco meninas mulher e quando a minha mãe morreu eu tava na aula e eu saí da aula pra tomar conta das outras irmãs, né, pequena, aí nunca mais voltei a estudar, porque a gente pegou idade deu de casar aí foi sempre trocando né, foi vindo só filho, não tive mais tempo e agora eu sempre tive muita vontade de estudar mas a oportunidade a gente não tinha, nós nascemos na roça, e assim pra estudar era muito difícil né, tinha que cuidar das crianças pequenas, com muita dificuldade. Minhas irmãs estudaram, só eu que não porque fiquei responsável por cuidar delas, foi muito triste, mas, né, fazer o quê?...Uai, eu fiquei a vida toda sem estudar, agora que eu voltei a estudar sabe, porque faz muita falta, faz muita falta a leitura, faz falta pra gente em tudo, de todo jeito, de todo ponto faz falta pra gente, já pensou a gente pega um ônibus, a gente recebe uma carta, os outros vai ler pra gente, né, é muito chato. Até os próprios filhos da gente, a gente acha assim, sente meio assim, constrangido de mandar eles ficar lendo pra gente, que a gente não sabe ler, a gente fica sem graça de pedi pra ler, as vezes eles tem boa vontade a gente que fica meio repreendido de querer, né?... As minhas meninas, depois que viram eu lutando muito pra estudar elas, né, falou assim "oh mãe, a senhora tem tanta boa vontade com a gente porque que você não estuda também?" Aí, esse ano eu resolvi estudar.

Notamos, por esses depoimentos, que a questão da volta aos estudos está marcada pelas mesmas situações já apresentadas em outras pesquisas, como a falta de tempo, devido a

obrigações com o trabalho, desde crianças, por serem do interior e não haver escolas perto de casa, por falta de oportunidades, de incentivo da família, para qual o estudo não era necessário para o trabalho na roça, pela condição de vida que enfrentaram, tendo que cuidar dos irmãos, dos filhos e da casa, pela não permissão dos maridos. Essas situações geram uma visão que reforça o preconceito com o analfabetismo, trazendo, nos alunos, um sentimento de culpa por essa condição, sem entenderem que são vítimas da sociedade, a qual provocou essa situação.

Quanto à trajetória de leitura desses alunos, perguntamos como havia sido o seu primeiro contato com a leitura, quais as leituras preferidas, se possuíam livro em casa, qual tipo de livro possuíam, se frequentavam a biblioteca do Colégio e se liam em outros espaços além da escola. As respostas foram diferenciadas, alguns alunos não possuem livros em casa, outros disseram que têm de dois a três livros, muito poucos ouviram histórias quando eram crianças, alguns gostam de ler, outros não conseguem, numa demonstração de universos diferenciados de vivências culturais que batem à porta da escola, com o objetivo de serem alfabetizados ou darem prosseguimento a esse processo.

Ametista, aluno do 4º ano, disse que morava em uma fazenda e lá havia um contador de histórias que encantava as crianças. Sua mãe nunca contou histórias para os filhos e ele, hoje, incentiva o filho de treze anos a ler, dizendo que “ele tem mais intimidade com o livro, está (com a coisa fresca) na cabeça... gosta de ler... acho que ele lê muito...” disse que gosta de ler a Bíblia, e, quando tem tempo, lê jornal, livros de histórias, “gosto de ler jornal... gosto de ler muitas coisas... outras histórias também... livros de história, aproveito os momentos de descanso para ler... porque é diversão... sua mente parece que entra naquela leitura que você está lendo.. e aí você esquece do tempo que está passando atrás de você... você fica só com a leitura...”. Pelo depoimento, notamos um interesse desse aluno pela leitura literária e diz aproveitar seus momentos de lazer para se dedicar a ela. O papel do professor, nesse processo de formação de leitor, é fundamental, pois o estímulo deve partir da escola, através de eventos e práticas de letramento literário que levem o aluno a desejar a leitura.

O aluno Ágata, 47 anos, solteiro, sem filhos, engraxate, que frequenta o 1º ano, diz que o seu primeiro contato com a leitura foi “só no abc e d”, que só consegue gravar na memória a escrita do seu nome, e que “já na conta, quem dera que na leitura fosse igual, que fosse tão fácil, que automaticamente fecha”. Disse que não tem nenhum livro em casa, que chega muito tarde e que agora parou de trabalhar aos domingos para estudar... parou até de comprar o jornal para estudar. Relatou que conseguiu adquirir alguns bens, que tem uma vida mais confortável, mas que não está usufruindo de tudo porque não consegue ler e não entende alguns programas que passam na TV. Acha que a leitura é importante para se ter uma vida

melhor. Percebemos que esse aluno tem uma visão pragmática a respeito da leitura, ler com finalidades práticas, apenas. Quando relatou que parou de comprar o jornal para estudar, questionamos que o fato de ler o jornal contribuía para a aquisição da leitura, que parece ser seu maior interesse, além de proporcionar conhecimento a respeito de fatos ocorridos no cotidiano. Dissemos que o aprendizado não se dá apenas em sala de aula, mas na vida. Podemos inferir que esse aluno não teve contato com a literatura e demonstrou a visão de que a escola tem o papel de ensinar o abc e d. Notamos que a leitura por fruição, para ele, não é um direito, não faz parte de seu universo, talvez por não ter conhecimento de sua existência, talvez por não acreditar que tem esse direito, talvez por achar que “usufruir dos bens adquiridos” seja apenas a televisão, o celular e o DVD, não a leitura, por não ter sido inserido nesse mundo de descanso, viagem, fantasia.

Outros alunos, como Opala (31 anos, solteiro, sem filhos, servente, 1º ano), Topázio (51 anos, casado, 2 filhos, pedreiro, 4º ano), Água Marinha (62 anos, viúva, 1 filho, aposentada, 2º ano) e Quartzito (41 anos, solteira, sem filhos, doméstica, 1º ano), relataram que gostam de ler a Bíblia, o jornal “Super”, porque tem coisas interessantes, e no serviço aproveitam as oportunidades para ler. Não leem nas horas de lazer, apenas na escola e na igreja. Alguns aproveitam o momento em que estão dentro do ônibus para ler placas, *outdoors* e alguns pequenos textos. Apenas o aluno Topázio frequenta a biblioteca do Colégio e os outros três alunos declararam que se soubessem ler, acreditam que estariam lendo mais.

A aluna Pérola (41 anos, solteira, sem filhos, doméstica, 4º ano) afirmou que ouvia histórias contadas pela mãe, relatou que foi na escola que teve seu primeiro contato com a leitura, que ia uma professora em casa ensinar os nove irmãos. A maioria aprendeu a ler, alguns foram “estudar no colégio interno” e os irmãos mais velhos (inclusive ela) tiveram menos oportunidade de estudar, pela necessidade de ajudar a mãe nas tarefas domésticas. A sua leitura preferida é o catecismo, não possui nenhum livro em casa. Seu interesse pela leitura surgiu da necessidade de anotar os pedidos da “Avon”, empresa para a qual trabalha como revendedora. Não gosta de ler em outros ambientes, apenas na escola é que pratica a leitura. Notamos que essa aluna se utiliza da leitura apenas para exercer atividades profissionais, afirmando não gostar de ler.

A aluna Jade (56 anos, casada, 2 filhos, auxiliar de serviços gerais, 4º ano) relata que a primeira leitura que fez foi uma oração de Nossa Senhora Aparecida, uma leitura decorada, desde então se interessou e começou a ler outras coisas; hoje gosta de ler tudo, e quando lê

...aí eu fico pensando em tudo aquilo que eu perdi...parece que está falando um pouco da gente...sempre gostei de ver as coisas importantes...ouvir... falar...mas com toda a ignorância...nem sem eu saber... tem coisa dentro de mim que queria saber as coisas melhor... eu gosto de coisa boa,

de saber falar, de saber viver em qualquer lugar...meu marido até falava que eu tenho um espírito meio fino...que eu gosto das coisas boas...e a leitura é uma coisa muito boa, a pessoa saber ler o que o outro está falando com a gente... eu acho importante entender o que o livro está dizendo.

Jade relata que tentava ensinar os deveres aos filhos e não conseguia, então chorava muito porque os filhos tinham que estudar sozinhos. Pedia aos filhos para ler histórias para ela e eles liam. Disse que gosta de ler coisas que “vai mais profundo na alma”, como, por exemplo, a Bíblia e histórias de vida de santos. Adora frequentar a biblioteca do Colégio e vai sempre lá, com a professora. Nesse espaço, ela diz, “eu fico doidinha... já li um pedaço do livro de Jorge Amado”. Tem muitos livros em casa, que são dos filhos, “para estudo e para leitura”, não conseguiu dizer o nome de nenhum deles e diz que não os lê, porque prefere ler jornal, e papéis que vai guardando dentro da bolsa para ler no ônibus. Notamos, por esse depoimento, que a aluna tentou demonstrar interesse pela leitura, mas não a literária, prefere as leituras de bilhetes, *folders* e pequenos textos, que, segundo ela, são mais fáceis para ler.

Os alunos que ainda estão em processo de alfabetização ou que estão recém-alfabetizados reconhecem e partilham o discurso social de valorização da leitura, sendo que a maioria demonstrou o desejo de ser leitor. Alguns gostariam de ler textos variados e outros, de ler “livros de histórias”, livros literários.

Quanto ao projeto Leitura Literária, indagamos sobre as seguintes questões: há quanto tempo participa desse projeto? O que acha das leituras realizadas durante o projeto Leitura Literária? Possui dificuldades com relação à leitura? Notou alguma mudança em suas leituras desde que frequenta esse projeto? Caso sim, pode citar alguma? Participam da escolha dos textos lidos? Qual a importância desse Projeto? O que é leitura literária? O que entende por leitura?

Quase todos os alunos conhecem o projeto há mais de um ano ou desde que chegaram ao Colégio, exceto dois deles, que ficaram confusos e não souberam relatar como o projeto de Leitura Literária ocorria em suas turmas, mesmo recebendo explicações do que se tratava. São alunos que estão há pouco tempo na escola e frequentam a turma do 1º ano, estão no início do processo de alfabetização. Os alunos compartilharam das dificuldades enfrentadas para chegarem a uma leitura que seja fluente, porque “tem muitas letras ainda que a gente tropeça” (Jade, 4º ano). Todos os outros doze alunos acham que as leituras que são feitas favorecem o processo de aprendizagem, uma vez que “é a história do nosso povo...do nosso país e isso faz que pensemos naquilo que acabamos de ler” (Jade).

Todos os alunos das turmas de 1º e 2º ano disseram que participam da escolha dos textos que são lidos; os alunos do 4º ano disseram que não e acham que os textos são

escolhidos pela professora e pela coordenadora. Os educandos acreditam que as leituras estão adequadas a eles porque

“falam realmente do jeito quase que a gente viveu, né... a gente relembra e é quase a mesma coisa... aqui na sala tem mais gente que é do interior mesmo, num teve condições de estudar mesmo...e quase todo mundo teve a vida quase que igual...”(Topázio, 4º ano).

O aluno Topázio compartilhou da importância da leitura feita pela professora; assim, segundo ele, fica mais fácil de compreender o que o autor quer dizer, pois “quando um lê uma quantidade...o outro lê outra, aí fico sem saber o que aconteceu”.

A professora faz a mediação da leitura exatamente com a intenção de facilitar a compreensão do texto, pois os alunos ainda não conseguem fazer uma leitura com fluência, dificultando o entendimento do texto lido. Muitas vezes não conseguem se concentrar na leitura porque estão preocupados com pontuação e outras questões, podendo gerar momentos de tensão, o que pode afastá-los, mais uma vez, da leitura de textos literários.

A aluna Pérola (4º ano) disse que gosta muito das leituras feitas, só que “às vezes eu fico meio perdida, quando a professora lê mais rápido”, mas vai acompanhando a leitura... e gosta. Disse que “tem muitas coisas nesse livro que eu já sei... que são importantes... porque, principalmente no meu caso, com a roda (de leitura), a gente vai acostumando, até perder a vergonha de falar”. Gosta mais da parte em que a professora lê a história, mas acha importante a discussão do texto lido “porque dá para conhecer o que os outros acham e você vai acostumando a falar aquilo ali...vai perdendo aquele medo e vai aprendendo a falar as coisas sem gaguejar”.

Já o aluno Opala (1º ano) acha que os diálogos são melhores que a leitura em si, porque “cada um tem sua opinião... cada um tem o seu modo de ver, de falar... a gente aprende é assim... com o grupo”.

Os alunos disseram que se sentem valorizados porque, além de melhorar no processo de alfabetização, a aula de leitura literária também é boa porque “cada um fica querendo mostrar um pouquinho que sabe... cada um querendo falar... da realidade que cada um sente daquela leitura ali... e o carinho que dá naquelas horas de leitura... eu acho de suma importância” comentou Jade (4º ano), se referindo às discussões que as leituras provocavam.

O aluno Ágata (4º ano) também acha os momentos de diálogo importantes, pois “ajudam a perder aquela cisma, ajudam a gente começar a não ficar acanhado” (sobre o ato de falar em público, dar a própria opinião).

Consideramos que os diálogos são importantes, porque podem possibilitar a interpretação, a discussão de temas polêmicos, a identificação das próprias histórias e a

elaboração ou a reelaboração de ideias e propósitos de vida. Além disso, podem possibilitar segurança aos alunos para apresentarem suas opiniões em público.

Indagados sobre o que é leitura, disseram que “é mais do que só saber... é algo que entra na vida, na alma da gente e... transforma” (Jade, 4º ano). Transforma porque

“você vai compreendendo que, igual as cenas né... *Cenas Brasileiras* é uma coisa que todo mundo já passou nessa vida... e as pessoas vão se conscientizando que não é só você que passou por aquilo... são muitos... muitas... aí a gente vai se identificando... vai olhando pro outro...todo mundo tentando ser melhor... todo mundo querendo ser melhor...eu acho isso de suma importância, a leitura...” (Jade).

A aluna Rubi (1º ano) disse que “leitura é ler, escrever, entender o que está escrito lá, ler e entender a palavra, não adianta ler e não entender o que está escrito né, não adianta nada, ler é saber o que está escrito e entender o que esse escrito quis dizer”.

A aluna Quartzo (1º ano) fala sobre a importância do projeto Leitura Literária

...é outra cultura diferente também, outra coisa, por exemplo, eu no meu mundo, que eu não sei ler, eu penso assim, eu não aprendo nada porque o livro, o povo fala que é uma viagem, a gente não pode viajar, por exemplo, não posso ir de avião mas se eu pegar um livro que a pessoa já escreveu e tal, aí eu posso viajar dentro do livro, eu penso assim.

Quando perguntamos se essa viagem ocorre no projeto de Leitura literária, ela respondeu que

“acontece, a pessoa leu, e você sai dali pensando... nossa! E aí a gente viaja, mas não naquele momento que ele está lendo ali, talvez quando a gente, em casa, refletindo aquilo ali, na sala de aula a gente não consegue refletir, entendeu, porque muita gente quer tomar uma opinião, quer falar na mesma hora, então você fica meio perdida, mas quando você está lá, na sua casa ou no seu trabalho, está lavando uma louça ou lavando uma roupa, passando uma roupa, aquilo ali vem na sua cabeça de repente, aí você fica pensando...eu, quando estou lá em casa, talvez na sala de aula eu não consigo muito, entendeu, eu não sei como que vou falar para você talvez eu não consiga muito, talvez aquilo naquele momento ali eu não consigo muito gravar na minha cabeça, mas por exemplo, quando eu estou lá, aí eu fico pensando naquilo que ela leu na aula, aí eu consigo concentrar mais e aprender” (Quartzo).

Dando continuidade à entrevista com a aluna Quartzo, indagamos sobre o que é leitura, e ela respondeu que

Olha, leitura para mim, é uma independência, é eu ser independente de mim mesmo, entendeu? Por que, por exemplo, porque até hoje eu dependo de muitas coisas, dependo do outro, sempre a gente vai depender do outro, mas às vezes você vai num banco depende de uma pessoa, às vezes, por exemplo, se eu for sair daqui para São Paulo eu vou depender de uma outra pessoa, agora eu própria sabendo eu não vou depender, dependo da outra pessoa, lógico, mas tanto não, eu acho que a pessoa que não sabe ler depende muito do outro, entendeu, para certas coisas, talvez eu entro no shopping com meu namorado, se eu for viajar com ele eu dependo muito dele, entendeu, ou talvez quando eu ia com minha filha eu dependia muito dela. Eu acredito que a leitura traz uma independência, entendeu, em tudo, mas a gente vai continuar precisando da outra pessoa, em outros aspectos, mas na leitura, no conhecimento, eu acredito que não, porque eu mesma posso buscar, né? Agora eu estou dependendo da professora, dependendo de todo mundo, mas daqui a uns tempos, quem sabe, né? Quando eu aprender a ler, posso crescer e ser uma pessoa independente. Quando quiser fazer uma viagem, eu vou guardando aquele dinheiro, fazendo as contas no papel... e vendo se posso ir, sem depender de ninguém pra me ajudar, dizer essa quantia aqui você vai poder gastar, entendeu, é nessa coisa de números, em tudo, por isso a gente precisa saber ler.



Percebemos, pela resposta da educanda, que esta tem uma visão ampliada de leitura, no sentido de conseguir diferenciar várias formas dela, uma leitura tida como uma prática social, como saber fazer cálculos no dia a dia e uma leitura por fruição, “para viajar”, conhecer lugares e situações. Apesar de afirmarem que não leem, ou leem pouco devido ao escasso tempo disponível, inúmeros foram os depoimentos dos alunos participantes desta pesquisa com relação à importância da leitura, talvez numa apropriação do discurso das professoras em sala de aula. Assim como elas (veremos as entrevistas nas próximas páginas), os alunos recém-alfabetizados (4º ano) afirmam que a falta de tempo é um dos fatores principais para não lerem. Alguns educandos disseram que não leem nem nos seus momentos de lazer e não têm tempo para estudar as lições dadas no Colégio. Pelas respostas apresentadas, de um modo geral os alunos acreditam que o projeto Leitura Literária é importante para o processo de alfabetização e de aquisição de novos conhecimentos e informações. Indagados a respeito de como a leitura literária influencia na alfabetização, a aluna Jade (4º ano) respondeu:

olha... o interesse mesmo né... até já perguntei ... esses livros não podem ficar com a gente né... pra gente continuar lendo... essas histórias... apesar de não ser nenhuma novidade que eu gosto... gosto muito de novidade... que eu gosto de ler... mas como a gente só tá naquela obrigação de chegar e fazer os deveres... a aula de leitura, além de dar uma sensação assim né... de tranquilidade... de tá ali pra ler... mesmo.

A aluna pareceu ficar confusa com a questão e não respondeu com clareza, mas disse que sentia por não levar o livro para casa e entendemos que, segundo ela, as aulas de leitura literária dão a sensação de tranquilidade por ser um momento específico para leitura, o que nos leva a acreditar que são importantes para ela.

O aluno Topázio (4º ano) fala sobre a influência do projeto de leitura literária no processo de alfabetização.

Eu acho que a importância desse projeto aí é... assim... a leitura...igual faz aí...acho que é importante que a gente fica com mais conhecimento né... fica com mais conhecimento do que tinha... às vezes a gente que tem muitos anos que não estuda...na hora que começa a escrever de novo... os dedos começam a ficar duros, começa a ficar... parece que tá com problema nos dedos...então quando pára um pouco para ler é bom para descansar né...

Em seu depoimento, o aluno, que já é alfabetizado, demonstra ter preocupação com o conhecimento e acha que os momentos de leitura ajudam a “descansar os dedos” quando escreve muito.

Vejamos o aluno Opala (4º ano), respondendo em que medida as leituras literárias influenciam na alfabetização.

com certeza... é um projeto importante... que ajuda você a ler e a escrever melhor... que hoje tem muitas formas de você aprender... por isso que eu acho muito importante o projeto... as leituras falam da vida que a gente leva, que a gente tem... né... gosto do projeto de leitura literária... dou apoio né... porque ajuda a aprender... aprende muito... às vezes você tem uma passagem lá que você não entende... aquilo ali você não sabe o significado... você lê mas não sabe o significado daquilo ali... quando a professora explica para você... aí você entende... a gente estando lá... como se diz... cada um tem que respeitar o direito do outro e as opiniões às vezes também são importantes porque não é todo que tem uma opinião... tem um com a opinião diferente do outro... às vezes um dá uma opinião bacana lá, que as vezes você não sabe e ficou sabendo ontem...

Quanto aos alunos que frequentam as turmas de alfabetização, as respostas não foram diferentes. Disseram, nos depoimentos, que os momentos de leitura literária e a socialização que ela produz são significativos, provocam uma troca de experiências e de opiniões que podem gerar conhecimentos. Com base nos depoimentos analisados, podemos perceber que os alunos gostam de participar do projeto tanto pelas leituras que foram feitas quanto pelos momentos de troca de vivências e experiências que elas produziram, numa socialização que acham significativa para o sentimento de pertencimento à sociedade.

Quanto à importância do papel da leitura com fins utilitários, atribuída pelos alunos em seus depoimentos, o fato pode contribuir para que as professoras, ao trabalharem com o texto literário, não se lembrem que essa leitura não só consegue preencher os vazios do texto, como os vazios da subjetividade. A prática literária é uma tentativa de reverter o ritmo frenético a que nossos alunos estão sujeitos, e que se impôs como incontestável às sociedades modernas, em cujo seio fruir um objeto de arte ou uma leitura literária é perda de tempo. Dessa forma, mesmo que a leitura literária, entre outras expressões artísticas, seja vista como “ócio”, a escola não pode negar aos seus alunos esse direito, pois estará contribuindo para que o acesso à leitura seja estratificado e, com isso, muitos de nossos alunos deixarão de entrar em contato com essa ferramenta por meio da qual poderão saber de si mesmos e se situar. A literatura, assim como toda arte, possui um forte componente emancipador por meio do qual é possível buscar meios mais consistentes de atuação, seja como indivíduos, seja como coletividade. O professor deve estar consciente de que, a partir do momento em que compartilha da escolha dos textos para leitura com os alunos, necessita levar em conta que o gosto do aluno pode ser diferente do seu e tomar o cuidado de atender às necessidades e desejos dos alunos. Partindo do professor ou do aluno, gostar é um fator importante quando se tem como objeto de trabalho o texto literário.

Sem esquecer o gosto pelos textos, seria bom que o professor oferecesse a seus alunos textos que abordassem experiências novas ainda não vividas e que possam ser integradas ao universo deles, auxiliando a se comunicarem com o mundo e alargando os seus horizontes de expectativas. Isso porque notamos, nas respostas obtidas através das entrevistas, que os alunos

realizam a leitura literária quase que exclusivamente no espaço escolar, por vários motivos, sendo o principal deles o fato de não estarem, em sua grande maioria, alfabetizados. Esse fato assinala a importância do papel da escola na formação do gosto literário dos alunos adultos e na sua inserção no mundo cultural.

#### 4.5 - Os olhares das professoras

De acordo com informações obtidas no local da pesquisa, o livro *Cenas Brasileiras* foi proposto pela coordenação pedagógica aos professores da EJA. Outras leituras já haviam ocorrido em outros semestres. As professoras das turmas analisaram o livro e concordaram em usá-lo nas oficinas de leitura literária. Havia, ainda, a oportunidade de conseguir exemplares para os alunos acompanharem a leitura, através de doações dos alunos do Ensino Médio regular da mesma Instituição de Ensino, que já haviam desfrutado dessa leitura, de acordo com a professora do Ensino Médio. Com isso, 21 exemplares foram conseguidos. A mesma obra é lida em três turmas diferentes e, por isso, os livros ficam guardados no Colégio.

Indagada a respeito da escolha dessa obra para o Projeto de Leitura Literária, se acreditava que a filosofia do Colégio havia influenciado nessa escolha, a professora Diamante relata, em sua entrevista:

Eu acredito que sim, foi uma sugestão que a gente utilizasse esse livro, porque o livro que foi proposto entra também em consonância com o projeto institucional desse ano, esse projeto de economia e vida e falar de vida é falar do cotidiano né... então eu acho que tem uma influência sim.

A professora Esmeralda, respondendo às mesmas questões, disse: “Nós estamos com textos da Rachel de Queiroz, que são crônicas, então, ela trabalha com temas do cotidiano... cada conto é um tema diferente que a gente tem a oportunidade de abordar com os alunos”. Ainda sobre a influência da escola na escolha das leituras, a professora Esmeralda diz:

Eu acho que nesse caso não, mas acontece de outros tipos de leituras serem influenciadas, por exemplo, o projeto institucional, que é “Economia e Vida”, ele proporciona a gente direcionar textos para trabalhar sobre esse assunto, mas, se pensar bem, sim, né... porque a gente procura ler textos que não tem... tipos de conotações que são divergentes com a filosofia da escola, então, esse livro tem textos que trabalham questões como violência, urbanização... se a gente for pensar bem, sim, não é qualquer texto, e aí, pela filosofia da escola, acho que sim...

A professora Safira disse que a escolha do livro *Cenas Brasileiras* foi feita com a participação das três professoras e acredita que houve influência da escola.

Ah! Influenciou, demais! Porque são crônicas, cartas e contos que falam de uma época mais antiga, 1950, 1960, e vão falar de coisas que eles já viveram porque os alunos dessas duas turmas são alunos mais velhos e os textos falam muito do cotidiano, da vida e falam muito da questão de como que era a vida, de como que eram as coisas, então eles lembram, relembram, e falam e comparam como era a realidade antigamente e hoje. Rio de Janeiro em 1950, 1960, e falam como

que é, tem gente "ah eu já fui no Rio de Janeiro" aí fala como eram os relacionamentos, como estão hoje, emitem opiniões, dizem que "tá tudo bagunçado", tudo perdido, mas aí é legal, que faz uma reflexão do passado, do presente e até mesmo da questão de lógica temporal deles, como que era antigamente com o que é agora então essa questão de saber deslocar no tempo, de perceber que passou tanto tempo, as mudanças que ocorreram, até mesmo para história e geografia tem questão da lógica temporal, de tempo e espaço. Então essa questão desse livro para o projeto literário foi bom porque engloba um monte de coisa da vivência deles, da questão de uma lógica, de tempo e espaço, então foi adequada pelos alunos serem jovens e adultos, acho que são textos para adultos.

Indagada sobre o fato de ter tido ou não uma explicação para essa sugestão, a professora Diamante respondeu que

são contos que se aproximam da realidade cotidiana ... de qualquer pessoa e também porque a gente conseguiria um exemplar para cada aluno para que eles pudessem acompanhar também a leitura ... e isso é importante eles saberem pelo menos estar com o mesmo exemplar que o professor está lendo.

Quanto ao fato de terem tido a oportunidade de escolher o livro, de terem tido tempo para analisar as crônicas, de discutir entre elas (as três professoras), de avaliar se a leitura era pertinente ou não e perguntadas quanto ao desejo delas em usar esse livro, Diamante responde: "tivemos... de analisar o livro e de ler as crônicas...antes de começarem as aulas e até escolher os contos que... para dar início, contos que incentivassem mais, que tivessem histórias mais leves..."

A professora Esmeralda, respondendo à mesma questão, disse:

Bom, eu participei sim e uma das questões é de ter a oportunidade de ter o livro para todos né... o mesmo livro para todos, então o próprio material disponível... a gente percebeu que ele poderia ter um exemplar ...um para cada um e ele atenderia ao objetivo ... e até porque a crônica... elas instigam ao debate...e ele favoreceu a esse momento... crônica é um bom gênero para trabalhar com essa questão do debate..., da roda literária... então ele foi escolhido.

Safira disse que o livro foi uma sugestão da coordenação e que ela e as outras duas professoras gostaram do livro "por se tratar de temas maduros, temas para adultos e tal". Segundo seu depoimento, ela e a professora Diamante (que ministram as leituras literárias juntas) conversaram e concluíram que o livro deveria ser lido nas aulas de leitura literária.

Como podemos notar, as professoras sofreram influência na hora da escolha dos textos da Oficina de Leitura Literária, nesse semestre; apesar de terem tido a oportunidade de conhecer anteriormente a obra, deixam claro que foram influenciadas pela sugestão da coordenadora. A respeito disso, Soares (2003) afirma que na escola as práticas e eventos de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos determinados, visando à aprendizagem e conduzindo, quase sempre, a atividades de avaliação (SOARES, 2003, p.150). A escola, de certa forma, cria seus próprios eventos e práticas de letramento, como as oficinas de leitura literária. No evento analisado por essa pesquisa, a

avaliação formal para as leituras não existe, os alunos envolvidos fazem a leitura oral se tiverem interesse. O objetivo desse evento de letramento é proporcionar aos alunos uma prática de leitura literária por fruição.

#### **4.6 - As leituras no cotidiano das professoras**

Acreditamos que a formação do leitor inicia-se na infância e estende-se por toda a vida do indivíduo mediante um processo crescente e contínuo que se desenvolve através da prática constante da leitura. Portanto, é um processo complexo, que depende de fatores internos e externos, os quais o sujeito nem sempre consegue relatar com clareza, pois ele está ligado diretamente a esse processo.

As recordações do tempo de infância podem permitir que se estabeleçam alguns fatores externos que interferem na formação de um leitor. Através do questionamento sobre o primeiro contato com a leitura, as professoras relembram suas histórias. Diamante diz “nossa, eu lembro disso muito bem, eram ótimos...”. Sobre quais as leituras que marcaram sua vida, ela relembra...

A minha infância foi muito difícil, então assim... ninguém lia pra mim não, porque minha mãe trabalhava, ela foi alfabetizada na roça então ela não lia livros pra gente, mas ela contava histórias pra gente, as histórias da roça, aquelas histórias... contos, causos. Era muito engraçado que... nas dificuldades que a gente tinha, então tinha vez que lá em casa não tinha luz, não tinha nada para fazer a noite ninguém queria dormir, minha mãe colocava a gente na cama, todo mundo, e ia contar histórias, eu e mais dois irmãos. Então ela contava muita história pra gente, algumas eu escuto de alunos e lembro: gente, minha mãe já contou isso pra mim (risos) aquelas histórias de cobra que engoliu... como que é... cobra que mamava em grávida... em vaca e contava história mesmo, que fugiu, corria rumo sei lá essas coisas... a gente adorava. Agora para ler, eu tive muita dificuldade para aprender a ler, consegui ler mesmo na segunda série e não tinha muitos livros em casa, então eu era alucinada com livros e... na minha adolescência, na minha juventude eu li um livro é... “Cem anos de solidão”, foi meu primeiro livro que me marcou mesmo, porque antes na escola a gente tinha que ler por obrigação, “O verdadeiro caso da borboleta Atiria” que eu acho que todos os anos... da primeira até a quinta série o professor só dava “Borboleta Atiria”, aí na juventude eu peguei um livro para ler, ganhei um livro era o “Cem anos de solidão” de Gabriel Garcia Marques. Esse livro me marcou muito, eu tenho ele até hoje, então depois que eu li esse livro eu não parei mais de ler aí eu fui lendo... e não parei mais. Adoro leitura.

Segundo depoimento da professora Diamante, ela participou, em sua infância, de uma experiência literária, organizada por sua mãe, e que ocupou um lugar fundamental na vida leitora dela. Petit (2009) diz da importância dessas experiências:

Mantidas por organizações internacionais, por instituições públicas, associações ou fundações privadas, tais experiências apresentam a particularidade de se voltar para aqueles que estão mais distantes dos livros: crianças, adolescentes, mulheres ou homens, em geral pouco escolarizados, oriundos de ambientes pobres, marginalizados, cujas culturas são dominadas (p.25).

Nesse caso, de acordo com a professora, a mãe, no papel de mediadora, utilizava da tradição oral para compartilhar mitos, contos, lendas, provérbios, com o intuito de, de acordo com Petit (2009), “simbolizar emoções intensas ou acontecimentos inesperados, representar conflitos, dar forma a paisagens interiores, inserindo-se em uma continuidade, uma transmissão, construindo um sentido” (p.26). Esse pode ser um dos motivos que fizeram da professora, de acordo com seu depoimento, uma leitora do cotidiano, que mescla leituras por fruição com as realizadas para a prática docente. Quanto às experiências leitoras tidas na escola, pareceu-nos que não foram boas; segundo Diamante, lia *O Verdadeiro Caso da Borboleta Atiria* da primeira à quinta série. Já na juventude, talvez influenciada por uma leitura marcante, ingressou no mundo da leitura literária, segundo a própria professora.

Percebemos também que a leitura, para algumas famílias, era algo que cabia à escola incentivar, por falta de tempo dos pais, por trabalharem fora e deixar os filhos, desde muito cedo na escola.

A professora Esmeralda, sobre seu primeiro contato com a leitura, conta que:

... os meus pais sempre me incentivaram sim... sempre liam pra mim... eu entrei em escola desde o maternal né... porque os meus pais trabalhavam, então desde muito cedo eu tive contato com livrinho de histórias, então eu tive...um contato muito cedo, não demorou para eu ter contato com livros de leitura.

Indagada sobre o fato de alguma leitura ter marcado a sua infância e adolescência, Esmeralda se expressa:

Tem. Eu tinha um livro preferido, que eu não largava, é o do Rubem Alves, “A porquinha do rabinho esticadinho”, nossa eu sou apaixonada com ele até hoje, ele me marcou muito, o desenrolar da história, aquele porquinho que tinha o rabinho esticado, então eu lembro desse livro até hoje, me marcou muito.

Quanto à professora Safira, o ingresso no mundo da leitura somente aconteceu quando começou a frequentar a escola, no pré-escolar. Dessa fase ela guarda algumas lembranças. Se havia momentos de leitura em sua infância, ela relembrou...

De lembrar de ler não, eu via minha mãe lendo, muito, minha mãe lia muito, e depois no colégio, nos primeiros anos das séries iniciais a gente tinha que ler, eu lembro até hoje do primeiro livro que li todo chama Veludinho uma história de um pardalzinho, ah gente uma dó, ele morreu (risos) depois Coração de vidro, depois Os doze trabalhos de Hércules, Coração de vidro, teve O sobradinho dos pardais, Meu pé de laranja lima, então tudo isso na escola, nas séries iniciais, e lembro da história, na quinta série da coleção Vagalume inteira, como, por exemplo, Chico no espaço, era assim, à medida que a gente ia lendo, as vezes falava "nossa que livro grande" mas depois eu lembro, isso foi na terceira série, a história do peixinho que morreu, do cavalo que quebrou a pata, nossa, história triste, a história era triste, eu lembro que eu chorei, que eu chorei que não podia acontecer isso e eu chorei desse livro, eu lembro do autor, acho que era Celso Vasconcelos, a leitura foi assim, na escola, foi pela escola, então minha iniciação no mundo

literário, os livros que mais marcaram a minha vida, que eu lembro, foram lidos nas séries iniciais.

Atribuir à escola o papel de instituição social responsável pela escolarização e, conseqüentemente, pelo letramento dos alunos e por práticas que permitam um maior acesso ao mundo letrado tem sido assunto de discussões de pesquisadores durante décadas. Para que a leitura se torne uma prática constante é importante que a criança, desde cedo, conviva em ambiente sociocultural que possibilite a leitura dos diferentes textos que transitam na sociedade, inclusive a leitura literária. Com base no relato de uma das professoras, deixando claro que a leitura fazia parte de sua vida, antes da escola, podemos atentar para que esse fato possa ter interferido na formação de um professor que valoriza a leitura para alunos em escolarização tardia. Embora o papel da família seja essencial, é para a escola que convergem as maiores expectativas em relação à leitura, tendo em vista as precárias condições socioeconômicas em que sempre viveu grande parte da população brasileira, afastada dos bens culturais. Assim, cabe à escola, enquanto instituição responsável pelo ensino, a tarefa de formar o leitor, principalmente alunos adultos, originários das camadas populares, que não tiveram uma experiência escolar quando crianças.

Quando questionadas sobre as leituras que mais as marcaram, as entrevistadas referiram-se tanto às leituras feitas na infância quanto na adolescência, citando autores e obras que leram nessa época. Quanto às leituras da vida adulta, apresentaremos mais adiante.

Elas disseram acreditar que a trajetória de leitura que tiveram ao longo da vida influenciou a prática pedagógica. Citam alguns autores que fazem parte do cotidiano de leitura.

Paulo Freire, Magda Soares e muitos porque eu tive também o privilégio de na faculdade me formar com habilitação na Educação de Jovens e Adultos, então eu tenho uma pequena biblioteca lá em casa, de textos de Educação de Jovens e Adultos voltados para isso, então tem autores como Vera Barreto, Carlos Brandão e muitos outros... Osmar Fávero, então eu tenho muitos livros lá em casa e eles me favorecem ... sempre eu vou lá e busco alguma coisa...(Esmeralda).

A professora citou alguns teóricos que leu nos últimos anos, inclusive na faculdade que freqüentou e disse que essa leitura a influenciou na vida adulta, como leitora e no cotidiano do trabalho na escola. Gosta desse “tipo de leitura” e acha “importante para o trabalho nas escolas”. A professora gosta de estudar e ler temas sobre a educação, em geral.

Já a Diamante disse que

A minha prática pedagógica sofre influência daquilo que eu leio, eu tento até romper um pouquinho, eu adoro Rubem Alves, os contos de Rubem Alves... tem aqueles livrinhos infantis que na verdade são contos para adultos do Rubem Alves, porque eu gosto muito de contar para eles... de trazer pra eles... porque são histórias curtas que você consegue contar em no máximo trinta

minutos você consegue contar uma história dessas pra eles...eu acho que isso faz com que o aluno sinta interesse pela leitura...(Diamante).

Notamos que a professora gosta de ler Rubem Alves desde a infância e acha importante compartilhar com os alunos adultos em fase de alfabetização as histórias que ouvia e lia desse autor, quando criança. Em sua prática pedagógica diz que lê todos os dias para os alunos, “para que eles, assim como ela, se tornem pessoas que gostam de ler”.

Ultimamente li muitos autores porque estava fazendo um curso de pós-graduação...quando eu lembro de alguma coisa que estou fazendo... me lembro de um texto que li e penso... gente, isso tem um tempão que eu li e é assim mesmo... eu acho que as leituras influenciam demais, eu acho que se eu fosse mais leitora, talvez eu daria até mais leitura na sala de aula (Safira).

Notamos, por esses relatos, que as professoras afirmam que leem para nortear a prática pedagógica, citando autores e textos. No entanto, e quanto às leituras literárias, aquela leitura feita para fruição?

Após relatarem as primeiras experiências com a leitura, as professoras falaram sobre as atuais. Todas as entrevistadas reclamaram que, devido ao pouco tempo que possuem, por causa da jornada de trabalho, não podem ler o quanto desejam. Uma das professoras é leitora de jornais diários e revistas e apresenta a justificativa de que “o jornal dá uma informação mais cotidiana, necessária para a gente se situar” (Diamante). As professoras Safira e Esmeralda leem jornais, mas não diariamente. Esmeralda referiu-se aos livros que leu ultimamente e que lhe chamaram a atenção

...os livros da coleção “Literatura para todos”, por exemplo, a novela da Madalena, chamado Madalena, nossa ele é muito bom, trabalha com a questão do gênero né..., a questão da discriminação ele marca muito, esse livro é muito bom de ser trabalhado com os alunos, eu ainda pretendo ler essa novela para eles...uma vez na semana eu leio para eles...no Projeto de Leitura Literária.

Percebemos que todos os livros citados fazem parte de uma literatura usada para o trabalho com os alunos adultos, que realmente são importantes nesse processo em que o aluno se encontra. Podemos notar uma preocupação delas com a formação profissional, descartando, talvez devido ao pouco tempo, a leitura literária, que, acreditamos, nos dá prazer. À parte do gosto eclético das colaboradoras, merece reflexão a alegação da falta de tempo para não lerem mais do que gostariam. Silva (2006), citando Pacheco (2004), diz:

Se falta tempo para realizar tarefas úteis, para dar conta de todas as atividades e tarefas diárias, uma vez que a vida cotidiana nos chama e é preciso estar em constante movimento, como encontrar espaço para linhas e linhas imaginárias e fictícias que se “esparramam” numa narrativa, ou para a “inutilidade” que dorme entre os versos de um poema? (p.119)



Parar para ler, podemos inferir pelas respostas obtidas, é um ato realizado muito mais para obter informações úteis ou pesquisar conteúdos para o trabalho ou para cursos de formação.

Diamante afirma haver terminado a leitura da obra *O Leitor* (dentre outras leituras feitas juntamente com essa, mas que não foram citadas) e Safira não lia nenhum livro no momento. Percebe-se que a professora Safira, que viveu uma influência de leitura mais tardia, segundo depoimento, afirma não ler com tanta frequência quanto as outras duas, apesar de ter tido uma experiência leitora marcante desde a pré-escola até a adolescência. Notamos que o único título literário citado até aqui foi o livro *O Leitor*, obra de grande destaque na mídia, enquanto a literatura para formação está mais presente.

Depois de relatarem as suas histórias de leitura, duas professoras chegaram à conclusão de que são boas leitoras, segundo suas visões do que seja ser leitora.

Leitura pra mim é... pegar um detalhe...pegar um texto e tentar interpretar e entender o que aquilo ali está querendo dizer, de discutir com alguém aquele texto lido... considero-me boa leitora. Bom, boa leitora para ler né... porque eu leio muito, ainda tenho que ler bastante (Diamante).

De acordo com o relato da professora, leitura é interpretar um texto, entender o que ele diz e discutir com alguém o que leu, demonstrando uma preocupação apenas com a leitura utilitária, não cita leitura por fruição, para descanso, para viajar por outros ambientes e tempos.

Eu acho que leitura não resume só em livro não, eu acho que leitura é tudo aquilo que você pode tirar informação, pode trazer alguma coisa, então a gente consegue ler tudo, eu acho que Paulo Freire falava, ler primeiro a vida pra depois ler as palavras, então quando você começa a fazer uma análise de tudo que você vê, que seja de pessoa, seja de leitura, de retrato, de paisagem, mas que você faça uma análise daquilo, isso é leitura, então não resume só em texto, tratamento da palavra, é tudo aquilo que você consegue fazer uma análise ou tirar uma informação, consegue pensar sobre aquilo. Considero-me boa leitora, porque a gente consegue tirar uma situação até de uma notícia no rádio, no jornal, você faz uma interpretação, tira alguma informação, uma análise daquilo, aí eu considero que sou boa leitora (Safira).

Notamos que a professora Safira se considera uma boa leitora pelo fato de analisar tudo aquilo que lê, seja paisagem, retrato, pessoa, leitura, concepção que se aproxima da forma de pensar a leitura, sempre citando a importância de se obter informações. Aproxima muito do relato da professora Diamante. Não aparenta sentir prazer pela leitura, não cita a leitura literária, apenas “leitura que você pode tirar informação”.

Leitura? Eu entendo como uma habilidade que você adquire e que a partir desse momento você está inserido no mundo letrado né... então eu acho que a leitura é uma inserção neste nosso mundo, que tem leitura para todo lado, uma habilidade que você adquire, como no meu caso eu adquiri essa habilidade bem criança e que no caso dos meus alunos essa prática está sendo agora, essa habilidade está sendo conquistada agora (Esmeralda).

A professora, nesse depoimento, cita a leitura como sendo apenas a habilidade de conhecer o código, para se inserir no mundo letrado. Indagada se considera-se uma boa leitora, responde:

Não, eu acho que eu poderia ler mais, às vezes o dia a dia vai atropelando a gente, eu gostaria de ler mais, mas eu considero que muita coisa eu tenho contato, às vezes a internet facilita... se você tem uma vida corrida, às vezes na internet você lê vários textos, você tem contato com muita coisa, mas eu ainda acho que, puxando minha orelha, eu acho... eu tenho uma tia que ela é muito boa leitora, então ela lê muito ela lê um livro por semana e aí outro dia ela estava lá na minha casa e ela tá assim: “eu leio um livro por semana, quantos você lê? Eu falo: eu leio um quarto de livro por semana” (risos) quase a mesma coisa (Esmeralda).

O fato de a professora Esmeralda não se considerar boa leitora talvez se justifique por ela não dedicar tempo à leitura de livros literários, devido à jornada diária de trabalho e ao uso freqüente da internet. Podemos notar que sua concepção de leitura não se fixa apenas em ler, mas em conseguir uma inserção neste nosso mundo, que tem leitura para todo lado.

Percebemos que a leitura literária não é a prioritária para as três docentes. Elas citam várias leituras, demonstrando uma preocupação maior em leituras cotidianas, citando, inclusive, que “leitura não se resume só em livro, não, eu acho que leitura é tudo aquilo que você pode tirar informação, pode trazer alguma coisa” (Safira). Percebemos, pelos depoimentos, que possuem maior contato com a leitura utilitária e textos didáticos, revistas e jornais, não a leitura literária, que funciona como difusora de informações, que permite a coleta de ideias para um posicionamento crítico diante da evolução dos fatos, enfim, que não se presta apenas ao domínio escolarizado de deveres e notas. Porém, nos depoimentos, disseram dar importância à leitura literária na sala de aula, mas não são leitoras literárias assíduas no cotidiano. Diamante diz gostar de contar histórias para os alunos e aproveita as oportunidades, durante as aulas, para exercer essa prática. Compartilhando sobre as histórias de Rubem Alves, ela se lembra que já contou “A águia que quase virou galinha”, e que eles fizeram um reconto e ilustraram, “O pássaro azul”, “O pássaro encantado”, “A volta do pássaro encantado”, “O gambá que não sabia sorrir”, “foi uma história que marcou muito”, ela diz. Pelo depoimento de Diamante, ela demonstrou que valoriza a leitura literária nas aulas para alunos jovens e adultos, pois, segundo ela, “aproveita” momentos durante as aulas para apresentar textos a eles, não apenas na oficina de leitura literária, conforme depoimento:

Eu conto essas histórias em outros momentos, há momentos que assim... o que eu tinha que dar naquele dia ou... um dia que a atividade que eles fizeram termina mais cedo e eles já estão cansados, você vê que não dá mais para oferecer outra atividade, eu pego um texto, uma história, pego um livrinho desses (apresentou um livro de poesias), sempre tenho em mãos e leio para eles. Tem um aluno que me deu um livro do Patativa do Assaré que eu conto para eles também, com o linguajar que está no livro mesmo, e eles ficam, no primeiro momento, achando estranho, falando assim “uai, a professora está falando errado?” Estranham o linguajar, mas eu falo “não, é desse

jeito que está escrito, a gente tem que respeitar as variedades da linguagem... Mas é o jeito de contar para eles...dando liberdade para se expressarem...que faz com que gostem da leitura.

As professoras levam para a sala de aula a concepção de leitura que acompanha seus cotidianos, seja fazendo um “canto de leitura” para os alunos manusearem materiais, seja lendo jornais e revistas, fazendo trabalhos com vários portadores de textos ou nas rodas de leitura literária. Também acham interessante as aulas de artes de que os alunos participam, “ajudando, entre outras coisas, na coordenação motora fina, facilitando a escrita dos alunos”(Diamante). Essas aulas de artes fazem parte do projeto literário oferecido aos alunos da EJA; nesses momentos, os alunos têm a oportunidade de recontar as histórias lidas, através de escritos, desenhos, pinturas, ou produção de outros materiais. Notamos, ainda, no final do depoimento acima, que a professora considera o jeito de ler para os alunos, “dando liberdade para se expressarem” (Diamante), um motivo para que possam vir a gostar da leitura. Esse comentário de Diamante sugere que a formação de um leitor literário não se dá apenas pela leitura, mas pela forma que o mediador a apresenta, independente se é literária ou não.

A formação de um leitor somente acontece mediante certas condições de acesso aos textos e estímulo à leitura, presentes na família ou na escola. As professoras entrevistadas disseram que tinham um ambiente propício à leitura, com a presença de mediadores e contadores de histórias, além do manuseio de diversos materiais de literatura. Esses fatos poderiam ter colaborado para a efetiva formação de professoras leitoras de literatura, o que não temos certeza de que ocorreu, apenas a partir das entrevistas.

Sobre qual significado têm para elas as aulas de leitura literária para alunos adultos em processo de alfabetização, respondem:

...quero dizer como está sendo bom eu fazer parte desse projeto, com os alunos aqui dessa escola está sendo muito rico esse momento de leituras com eles e acho que isso vale a pena... é bom o professor estar tão empenhado quanto os alunos né... estar tão empolgado quanto os alunos para que seja uma coisa assim... via de mão dupla né... eu estou aprendendo muito com eles, dos comentários que eles fazem e eles estão aprendendo comigo esse momento... então está sendo uma troca e isso eu acho muito bom... acho que é importante para o crescimento deles, para terem a oportunidade de serem leitores que gostam de ler, para a alfabetização, para o letramento e, além de tudo isso eu acho que está sendo um momento prazeroso que a gente senta ali em roda, a gente olha no olho do colega e está percebendo a emoção que ele está narrando alguma coisa, então eu acho que está sendo sim muito importante (Esmeralda).

A professora Esmeralda acredita que a leitura literária para os alunos é um importante momento de troca de experiências, de socialização, de prazer com a leitura literária, com os comentários dos colegas e com a troca de experiências. Apesar dela não ter oportunidades de ler literatura, por falta de tempo, entre outras coisas, reconhece que esse é um evento de letramento que pode gerar novos leitores literários.

A respeito de dar continuidade ou não a esse projeto de leitura literária, ela afirma: “Sim... pretendo e já até como falei, já estou pensando no próximo livro, esse nem está na metade ainda e já estou pensando no próximo”.

Eu acho que é fundamental, porque eu penso, eu sempre gostei de trabalhar com literatura com eles e trazer literatura para os alunos, independente desse projeto. Porque... eu amo ler né... então eu acho que a leitura muitas vezes abre caminhos para conhecer ambientes, conhecer pessoas, conhecer lugares que a gente nem imagina que possa conhecer e muitas vezes... ah... não conheço praia, nunca vi uma praia, mas se você ler um livro, uma poesia né...qualquer texto que tenha referência da paisagem de uma praia você praticamente se transporta para esse lugar né... então eu sempre gostei de ler muito por causa disso e sempre trouxe pra eles, mesmo na fase inicial de alfabetização pra contar para eles, para ser um momento de contação de história mesmo, para motivá-los né... tentar motivá-los para trazer para leitura, que ler também é por prazer, que ler não tem só que ser... ler para poder escrever, ler para poder assinar um contrato, não é só isso também, eles podem ter um momento de lazer lendo (Diamante).

Diamante também acredita que é fundamental essa roda de leitura literária para o público jovem e adulto. Como já trabalha com vários portadores de texto em suas aulas, a leitura literária, segundo depoimento acima, amplia os horizontes dos alunos para conhecer novos lugares e pessoas e ser um motivador para os alunos se tornarem leitores de literatura, após o processo de alfabetização ou sendo mediada por um outro sujeito leitor.

Ah! eu acho que é fundamental, a gente acha as vezes, não liga, ou não dá a importância mas só depois que a gente vê funcionando vê a questão deles estarem entusiasmados, de estarem lendo, de estar com o contato com o livro, já é diferente, até mesmo durante a sala de aula pegar outro livro ou pegar a questão de tem um fragmento de texto alguma coisa que faz muita diferença, eles desenvolvem mais, eu acho que eles desenvolvem mais... e como faz sucesso... por exemplo, no ano passado e ano repassado eu peguei alguns livros e trouxe para a sala, são livros assim, letras maiores e tal e disse "oh gente tem isso aqui, tem isso" leem se quiser, não é obrigado a ler, pegou um dia gostou, leu uma palavra e não gostou, troca vai ler outra coisa, pega mais de um. Hoje, com a leitura literária, eu vejo que os alunos pegam mais livros, os alunos estão lendo tudo quanto é palavra, folheando, querendo ler as histórias...(Safira).

Podemos notar, a partir desses depoimentos, que as três professoras afirmam que a leitura literária, em sala de aula é importante, traz subsídios para a alfabetização e o letramento e pode trazer estímulos para os alunos se tornarem leitores. Também acreditam que é um momento de leitura por prazer, de troca de experiências entre alunos e entre alunos e professores. Acreditam que os alunos, através da leitura, têm a oportunidade de conhecer novos lugares, novas pessoas, além de ser um momento em que o professor mediador faz a leitura, vendo nos olhos dos alunos a emoção que a leitura provoca.

Sobre a importância do papel que exercem nas leituras literárias, o de mediadoras, as professoras relatam...

Nossa! Eu acho que primeiro é pegar e falar assim "oh eu não nasci sabendo, o livro pode ser desconhecido por mim, mas tem um jeito de saber mais sobre ele e buscar informação" então, é falar pro meu aluno que ele pode buscar as mesmas informações que eu tenho, ele pode buscar.

Então não é porque eu já sei ler e já tenho uma prática de leitura de anos que ele não vai também conseguir obter as mesmas informações do que eu. Então, se eu conseguir aproximar o aluno do livro, para que ele também consiga aproximar-se do livro, ou saber que na contracapa eu tenho informação, dentro do livro eu tenho informação, no índice vai ter informação, que atrás tem informação, acho que já cumpri o meu papel. Lendo, e falando assim, olha talvez ele não entendeu nada, leu uma página e não entendeu nada, então o mediador lendo com entonação, gente, faz toda diferença isso já é o papel que ele vai descobrindo que aquela mensagem, dependendo de como você lê, ela vai fazer sentido ou não. Tem dia que eu leio, eu conto caso da autora ou conto caso do que está falando isso, ou quem que foi, quem que escreveu, já muda o sentido todo, então eu acho que para a gente ser mediadora, tem mais informação, media uma discussão, ser mediadora é importante para eles saberem que tem jeito da gente saber mais sobre aquele assunto (Safira).

Percebemos, nesse depoimento, que Safira demonstra ocupar-se da leitura apenas para “obter informações” e que o mediador transmite essas informações, ao invés de facilitar a busca do aluno.

É o papel de contador, de leitor, de transmissor desse momento, dessa leitura e facilitador desse processo de aprendizagem também né... é o papel do motivador, mesmo, para a leitura (Diamante).

O papel do professor é... acho que ele acaba sendo um exemplo para essa questão da fruição o professor como ele está ali lendo, entoando a voz e falando com a pontuação correta, mostrando para ele qual que é a entonação da pergunta, qual que é a entonação da exclamação, a pausa necessária para quando tem um ponto final, uma vírgula, então o papel do professor acaba sendo um exemplo nesse caso e, na parte do debate o papel do professor quase que é só de espectador né... vai escutando, deixando o debate acontecer às vezes precisa direcionar um pouco né... porque tem alguns alunos que falam muito, outros pouco, então ele acaba tendo que dar uma organizada, “Gente vamos agora, quem gostaria de falar... quem não falou ainda...”, no fim, acaba tendo vários papéis (Esmeralda).

Pelos depoimentos, notamos que a professora Diamante tem uma posição um pouco distinta das outras duas. Ela demonstra conhecer o papel de mediadora, que, segundo ela, é de motivação para a leitura, de ler em voz alta, de dar voz ao leitor que não consegue ler sozinho, apesar de sempre notarmos uma preocupação com o “processo de aprendizagem”. As outras duas professoras, Safira e Esmeralda, nos depoimentos acima, citaram que o mediador deve ter a preocupação com a entonação, a pontuação, a pausa correta para a vírgula e o ponto final, as informações que podemos obter na capa e contracapa, mas deram pouca ênfase ao papel de mediadoras nas discussões, facilitadoras daquele conhecimento advindo da história lida, de transportar o aluno a outras situações, apesar de afirmarem já ter vivido essas situações, na infância e pela formação acadêmica que possuem.

Entendemos que a proposta da roda de leitura literária para o público observado tem um papel essencial na formação do leitor. Porém, para nós, o papel do mediador ultrapassa o sentido de mediar a leitura como um processo de adquirir o código de alfabetização, de apenas participar da leitura e do debate que esta produziu. O mediador, além disso, dá acesso, no sentido amplo, à leitura. Promove a presença dos alunos nas bibliotecas, o acesso a livros

de vários estilos e gêneros literários, a vários textos e autores, a livros enquanto objetos de cultura, a outras representações culturais.

Sobre o que acham do significado desse projeto para os alunos, as três professoras responderam:

Eu acho que o livro já é fascinante para eles, então quando pegam o livro e vão ver e às vezes conseguem decifrar uma palavra, seja num monte de palavra na página, conseguiram uma no outro dia vão conseguir outra e outra e vão saber localizar até mesmo pelo índice, pelo livro, isso já faz toda diferença, até mesmo para eles falarem "não, eu dou conta disso aqui" porque às vezes assusta, então pega o livro, pega uma coisa e não consegue nem um parágrafo, nem uma frase, na medida que eles vão em uma palavra, uma frase, vai motivando, daí eles vão gostando, motivando e vão aprendendo, ficam mais motivados para a leitura literária (Safira).

Safira afirma, em seu depoimento, que o próprio livro já é fascinante para os alunos, mas dá ênfase na decifração do código escrito, e demonstra acreditar que o fato de estarem avançando nesse código pode provocar a motivação para a leitura literária.

Para eles acho que esse projeto mostra que a leitura é importante e que a leitura... ah... é até difícil falar... que é fundamental, na questão da leitura, a gente lê e que a gente acaba aprendendo, mesmo quem fala assim "ah... professora me ensina..." pra você fazer isso você tem que aprender a ler primeiro e de repente ele vê que é desse jeito que ele vai aprender a ler... né... tendo contato com a leitura (Diamante).

Diamante achou difícil falar do significado desse projeto para os alunos, demonstrando que, para ler eles devem aprender a codificar e decodificar primeiro e que o contato com a leitura é esse caminho. Mais uma vez, notamos que a importância da leitura literária está ligada ao processo de alfabetização.

Eu acho que tem extrema importância, porque eles já carregam uma experiência de vida muito grande, então eles tecem comentários e geralmente da própria vivência, então isso enriquece muito... um trocando experiência com o outro, eles valorizam muito a questão de falar sobre sua experiência e de ouvir a experiência do outro e isso enriquece muito qualquer debate que a gente vai fazer... quase nunca tem algum texto que a gente fica esperando algum comentário, sempre eles já querem falar "ah...comigo aconteceu isso" e a questão da leitura com fruição é muito importante para eles...também, né... De repente eles vão fazer uma entrevista de emprego que exige que ele leia alguma coisa né... é importante que ele já aprenda essa questão da fruição de ler para o outro entender né..., é importante nesse caso, no próprio uso da leitura fora da escola né... que aqui é só uma parte que eles estão trabalhando, mas eles trabalham com a ferramenta da escrita, trabalharam a vida inteira e... no caso dos alunos que estão na fase de alfabetização, eles podem não ter nem reconhecido essa leitura durante a vida inteira e só agora estão reconhecendo, por exemplo, tem trabalhadores que éh...vira e mexe viam textos escritos por ai, trabalhos em escolas, viam os painéis nos murais e não tinham conhecimento daquilo ali, e agora sim, eles já podem ler e tecer comentários sobre aquilo ali que ele está lendo, já pode ter esse ato de criticar "olha esse bilhete que está ali não está legal não"... então, acho muito importante (Esmeralda).

Esmeralda cita a valorização da experiência dos alunos nesses momentos de leitura, nos debates e na importância da vivência deles, levadas para a sala de aula. Diz também do uso social da leitura, da importância da ferramenta da escrita numa entrevista de emprego, sem dizer da leitura literária no sentido de trazer momentos de prazer.

As professoras afirmam que se preocupam com a formação de seus alunos jovens e adultos e acreditam que a leitura literária é uma ferramenta para a inserção deles nesse mundo. Refletindo sobre as respostas, consideramos que talvez a motivação para exercerem o papel de mediadoras em vários momentos das aulas, facilitando a compreensão dos fatos ocorridos nas histórias, não seja o letramento literário, mas a alfabetização dos alunos. Reconhecemos que estes vêm à escola em busca desse código, importante ferramenta para a plena inserção na nossa sociedade letrada, mas as possibilidades podem avançar para ações que visam contribuir para democratizar a leitura. É direito dos alunos serem inseridos no mundo literário pela certeza da importância da literatura na emancipação existencial do sujeito, pois a leitura literária, conforme apresentada no capítulo 1 deste trabalho, atuando na humanização do ser humano, é um exercício de abertura de horizontes individuais e sociais e nos põe diante de novas formas de ser e existir.

Finalmente, as professoras foram questionadas sobre o fato de esse projeto de leitura literária ajudar a formar um leitor crítico. Vejamos suas respostas:

Eu acho, na medida que a gente lê o texto e vai discutindo, tem gente que não concorda com o ponto de vista do autor, é direito dele concordar ou não, então quer dizer, a capacidade crítica está sendo formada ali, de argumentação e crítica, então a gente pergunta porque? "não eu não concordo com esse autor não, eu não acho que é isso não, eu acho que no tempo de antigamente, quando a gente estava na relação de trinta, quarenta anos atrás, não, a vida era mais difícil mesmo, hoje a vida é mais fácil, hoje a gente tem telefone, que é mais fácil, tem água, tem luz, tem serviço, mais fácil" então quer dizer o seguinte, a autora pode ter um pensamento mais saudosista com um tempo que já passou, ele pode discordar completamente, então nessa hora a gente está formando um leitor crítico sim e a capacidade de argumentação. Nessa hora a gente consegue perceber várias leituras diferentes para um mesmo texto, de acordo com a vivência de cada aluno, e depois consegue formar opinião, que seja contrária ou não (Safira).

A professora Safira, pelo depoimento acima, acredita que esses momentos de leitura literária ajudam a formar a capacidade de argumentação e crítica, de discordar ou não com o que o autor apresentou, que esses momentos são interessantes para a socialização de ideias e opiniões.

Quanto à professora Diamante, respondeu:

Acho que sim, porque quando a gente lê, aí às vezes até mesmo a gente... cada pessoa tem uma concepção diferente do que está lendo e cada momento que você lê um texto, você pode ler o texto, um dia, você pode ler de uma forma, daí no outro dia você pode ler o mesmo conto e ele trazer pra você um outro ensinamento...nesse projeto de leitura literária quando a gente lê, depois comenta a leitura, a gente vai mostrando para eles diversos aspectos que podem estar ali... nessa leitura e ouvir a opinião deles e a concepção de vida também que eles têm sobre aquele determinado histórico, que às vezes pode ser diferente do da gente. E eu acho que é tentar também incentivar um pouco a não concordância com o professor, contrastar aquilo que o professor fala... então, eu acho que a gente tem que tomar cuidado com isso também né... de ler para eles e na hora dos comentários mostrar que podem ter pessoas que não concordam... porque, muitas vezes, eles, principalmente na alfabetização de alunos adultos, eles tratam o professor como se fosse o detentor da verdade absoluta, o que o professor fala é verdade, mas não, às vezes a gente erra também, às vezes a gente faz uma crítica que não é a que ele concorda e ele fica calado, ele não fala, pois

pensa “ah o professor que falou”... deixar esse momento também para eles, propiciar que eles falem e opinem ...e tentar incentivar a concordância ou não com uma opinião dada nesse momento (Diamante).

Percebemos que a professora tem a percepção semelhante à primeira entrevistada; acha que o projeto é importante para a aceitação do outro, para o respeito às diferentes opiniões, para desmistificar o papel do professor perante os alunos, e mantém o foco da literatura para aprender, dando margem a pensarmos que essa é uma visão pragmática, diferente da visão da leitura por prazer, pelo encantamento de ler, pelo conhecimento de novos lugares e situações, enfim, para fruição apenas.

A professora Esmeralda, questionada se o projeto de leitura literária ajuda a formar um leitor crítico, afirma:

Sim e esse é o objetivo né..., se a gente não conseguir alcançar esse objetivo eu acho que não valeu a pena, mas... é essa a questão do leitor crítico, dele pegar um texto e ele mesmo tecer um comentário sobre aquele texto, ele não esperar vir do outro a interpretação, ou a opinião ... para ele mesmo escolher, ver se ele concorda ou não concorda com aquilo, então ele vai ter autonomia pra decidir se ele concorda ou não concorda com o que ele acabou de ler, então eu acho que o objetivo principal é esse... a leitura crítica mesmo daquilo que ele está lendo (Esmeralda).

Notamos que Esmeralda também diz acreditar que o maior objetivo dessa aula de leitura é formar o leitor crítico, que, para ela, é o leitor que consegue tecer um comentário, que interpreta e dá a opinião sobre o que leu, mesmo sendo uma leitura mediada, que adquire autonomia para decidir se concorda ou não com o que acabou de ler.

Percebemos que os três últimos depoimentos delineiam um perfil desses momentos literários como importantes para a socialização, a troca de experiências e o diálogo entre alunos e professores. Completando a questão a respeito do leitor crítico, perguntamos o que seria preciso para que ele fosse formado e elas apontaram suas opiniões:

Eu acho que vários tipos de texto dentro da sala, com vários tipos de interpretação, com outras pessoas de pontos de vista diferentes, pra poder fazer essa leitura, pra conseguir fazer uma questão crítica, até mesmo uma leitura de fragmento de jornal, um tem a posição diferente, mas o que você pensa é diferente mesmo, então a questão da leitura e depois da discussão gera um leitor crítico, porque aí eu consigo ver os outros pontos de vista, o tipo de argumentação, começa a refletir sobre o jeito de cada um pensar e passa a respeitar outras opiniões e ter a sua própria, sem achar isso errado (Safira).

A professora aponta para a questão de apresentar vários portadores de texto nas salas de aula, para que o educando tenha a oportunidade de se transformar em um leitor crítico, dizendo que o momento da leitura seguida de uma discussão gera um leitor crítico, que respeita os pontos de vista divergentes, sem achar que isso é errado. Percebemos que essa



professora também valoriza esses momentos de leitura e debate, para a formação do leitor crítico.

Bom, um leitor crítico é aquele que lê e analisa o que ele está lendo e consegue contextualizar se aquilo faz parte da sua experiência, se ele concorda ou não, e eu também faço, trago para eles diversas concepções até mesmo de uma notícia, porque nem sempre a mesma notícia é tratada em diversos canais de comunicação, então elas podem ser divergentes, podem ter uma opinião...é trazer diversos tipos de leitura, e propiciar esses momentos de discussão do texto, ouvindo as diversas opiniões, que aí ele vai conseguir perceber que tem opiniões divergentes, mas que talvez a minha seja correta a do outro seja correta né... mas que cada um tem um modo de pensar (Diamante).

Diamante, em seu depoimento, fala da importância de analisar a leitura feita, inclusive a mesma notícia dada em vários canais de comunicação, ressaltando a socialização como fundamental para o aprendizado e respeito às opiniões.

Um leitor crítico? Um leitor crítico é aquela pessoa capaz de não ser passiva a qualquer tipo de coisa que está entrando dentro da cabecinha dele... da cabecinha(risos)... dentro da cabeça dele não tem a passividade para tudo que ele está ingerindo, então um leitor crítico seria aquele capaz de elaborar, aceitar ou não, tecer outros comentários em relação com outra coisa. Para isso é preciso... muita roda de leitura, é muito texto, muito incentivo, você... incentivar... às vezes chega um bilhete lá na sala então a gente lê juntos, então a todo momento que você puder trabalhar com “o que vocês acharam?” Essa pergunta é chave “o que vocês acharam? Vocês concordam? O que faz lembrar esse texto? O que será que esse autor quis dizer com isso?”...então são perguntas chaves que eu acho que toda vez que chega um texto, por exemplo, um convite de formatura do pessoal aqui do colégio, aí a gente lê junto com eles “e aí gente o que vocês acham da nossa participação, é importante? Por quê? Por que eles trouxeram esse convite aqui pra gente? É necessário que a gente vá?”, então realmente fazer a todo momento com que eles participem desse momento de inserção, de leitura, de cada um dentro do texto né... cada um poder inserir-se dentro daquele texto que está lendo (Esmeralda).

Os dois últimos depoimentos caminham juntos, as professoras Diamante e Esmeralda disseram que o leitor crítico é aquele que é capaz de não ser passivo ao que lhe é apresentado, é capaz de elaborar e tecer comentários a respeito do que está sendo lido, que analisa e contextualiza as experiências de leitura, concordando ou não, e resgataram a importância do incentivo, da discussão, do respeito às diversas opiniões.

Freire (2006, p.12) diz que o leitor crítico é aquele que “busca a compreensão do ato de ler o mundo particular”. Nesse esforço, recria e revive, no texto, a experiência vivida no momento em que ainda não lê a palavra. Os textos, as palavras e as letras daquele contexto aumentavam a capacidade de perceber coisas, objetos e sinais. O autor diz que “a decifração da palavra fluía naturalmente da leitura do mundo particular” (p.15). Diz ainda que “a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala” (p.17). Assim, acreditamos que o evento de letramento que ocorre no Colégio Turquesa revela

que é necessário que as mediadoras assumam esse papel exercitando as várias culturas presentes nessa prática, dando aos alunos a oportunidade de lerem as letras, obterem as informações e usarem da palavra e da capacidade de elaborar ideias para adquirirem a compreensão do ato de ler.

Notamos que as professoras valorizam as leituras literárias em suas aulas e que as apresentam de uma forma não escolarizada, sem avaliações. Desejam formar leitores críticos e, para isso, precisam apresentar, além das leituras voltadas para o universo vivido pelos alunos, momentos de discussão e de opiniões variadas, para que possam se inserir numa roda de conversa e aprender a dialogar com seus pares. Todas acreditam que esses momentos literários auxiliarão os seus alunos a se transformarem em pessoas que gostam de ler. Segundo elas, recorrem sempre ao texto literário, em suas aulas, devido aos vários sentidos que essa leitura pode proporcionar. Podemos notar, ainda, de acordo com os depoimentos obtidos, que a leitura está presente na vida das professoras, mas que a leitura literária foi a menos citada como fazendo parte de seu cotidiano. A ênfase na leitura, pelas respostas dos questionários, é voltada para a formação profissional e para obter informações cotidianas, não para a leitura literária. Fica a questão: se as docentes fossem leitoras literárias, daquelas que superam os obstáculos como trabalho e falta de tempo para ler literatura, teríamos obtido respostas diferentes das que tivemos?

Em qualquer cultura, o homem produziu duas linguagens: uma é racional, técnica; a outra é simbólica, mágica. A primeira apóia-se sobre a lógica e tem como objetivo entender o que ela expressa. A segunda pontua-se mais pela significação que circunda a palavra, ou seja, a interpretação dada pela subjetividade. Essas duas linguagens, de acordo com Silva (2006) apud Morin (2003), correspondem a dois estados: “o primeiro, ligado às nossas capacidades de percepção e raciocínio, abarca grande parte da nossa vida cotidiana; o segundo, que é um estado de vigência, é o estado poético” (p.134). Diante desses estados, acreditamos que compete à escola tornar seus alunos capazes de transitar de um estado para outro. Percebemos, pelos depoimentos, que as professoras colaboradoras ficam mais no primeiro estado, tendo pouca inserção no segundo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, observamos que as práticas de leitura literária nas turmas da instituição de ensino investigada pautam-se em aulas de leitura literária, seguidas de momentos de debate em que os alunos discorrem sobre as leituras feitas, sobre os temas propostos, apresentam sua interpretação, contam casos relativos à vida pessoal e se situam histórica e socialmente a partir dos textos apresentados. De acordo com o Projeto de Leitura Literária da Instituição de Ensino, essas leituras literárias têm por objetivo o incentivo

a essa prática, uma motivação ao ato de ler e uma oportunidade de diálogo entre os alunos, na sala de aula. Nesses momentos, a leitura deve ocorrer de um modo informal, sem a exigência de questões gramaticais. A intenção do Projeto é a formação de leitores literários.

Percebemos, com base nos depoimentos e na observação das aulas, que isso ocorre, as três professoras colaboradoras conduzem esses momentos de uma forma prazerosa e dão oportunidades aos alunos de fazerem inferências aos textos, após uma leitura mediada por elas.

Os alunos, em geral, consideram a leitura indicada nas aulas como sendo “importante” e “ajuda a conhecer mais coisas” e se mostraram bem receptivos à roda de leitura. Quando indagados pelas professoras a respeito de quem gostaria de ler para todos, não notamos uma diferença entre homens e mulheres, no entanto, os alunos que apresentam mais facilidade em falar em público se manifestaram mais, inclusive nos momentos de diálogo decorrentes das leituras.

Um ponto importante é a constatação de que as três professoras entrevistadas disseram acreditar que a roda de leitura literária ajuda a formar um leitor, a despertar o “gosto” pela leitura, porém, não percebemos essa prática em seus depoimentos sobre suas práticas de leitura pessoais. Notamos que a leitura está presente na vida das professoras pesquisadas, mas que a preferência não é pela leitura literária, mas leituras de vários portadores de textos, com objetivos de formação e não por fruição, confirmando, que a passagem pelo caminho da lógica é mais prolongada que a do caminho da literatura, do descanso e do prazer.

Com relação às leituras literárias, as professoras atribuíram a dificuldade para ler ao desafio de conciliar a jornada de trabalho semanal e um tempo de leitura. Todas afirmaram que gostariam de ler mais obras literárias, se tivessem mais tempo disponível. Todas se consideram “boas leitoras” pelo fato de lerem textos e livros dialogando com o autor e afirmaram que, por meio da leitura, conseguem ampliar seus horizontes. Também associam o fato de serem leitoras à frequência com que leem e à variedade de gêneros a que recorrem. Quando indagadas sobre as últimas leituras que fizeram, apenas uma citou o nome da obra. Uma não se lembrou de nenhum autor e a terceira citou livros acadêmicos, o que nos levou a crer que podem não adotar a prática da leitura literária com frequência. O fato de não termos tempo para ler não deveria nos impedir de usufruir das vantagens que a literatura nos dá, deveríamos ler mais não por termos mais tempo, mas porque a vida sem leitura é insuportável. As informações obtidas por meio dos depoimentos das professoras trazem evidências de que o discurso instituído pela classe, de que a leitura é importante, combina com suas práticas, mas não quanto à leitura literária. Podemos inferir, portanto, que a maioria das professoras

entrevistadas não privilegia a leitura literária. Conforme constatado por meio das entrevistas, nem as professoras nem os alunos priorizam esse gênero nas suas práticas cotidianas. Aqueles alunos que já estão alfabetizados preferem outras leituras, às vezes mais curtas, como, por exemplo, cartazes, *folders*, Bíblia, mas demonstraram interesse pela leitura literária apresentada nas aulas, inclusive a maioria deles relatou que essa leitura “ensina muito”, que é uma “oportunidade de conhecer outras coisas e que “ajuda muito” no processo de alfabetização por causa do conhecimento adquirido nesses momentos. Notamos que o discurso dos alunos se aproxima do discurso das professoras, talvez por influência, a visão dos alunos a respeito da leitura é uma visão pragmática, buscam a leitura para aquisição de conhecimento.

Observamos que as professoras da pesquisa apresentam clareza do que é ser leitor, se consideram boas leitoras, porém não privilegiam a leitura literária em suas práticas cotidianas, embora tragam para a sala de aula um evento de leitura literária de forma dialogada, entre professor, aluno e autor. Como afirma Freire (2002), é necessário adotar uma postura crítica, problematizante e libertadora, que não fique somente teorizando sobre o valor da leitura, mas possibilite o desenvolvimento de um trabalho em condições de efetivamente ser absorvido pelos alunos e praticado no seu dia a dia. Uma constatação relevante é a de que, nas relações sobre leitura literária estabelecidas fora da sala de aula, há unanimidade nos depoimentos da equipe de professoras na valorização da leitura como um importante meio de desenvolvimento da visão crítica dos alunos e a valorização dos conhecimentos de mundo. No caso da frequência às bibliotecas, notamos que apenas uma professora, a Esmeralda, tem o hábito de freqüentar semanalmente esse ambiente com os alunos, sendo que Diamante não possui essa prática e justifica dizendo que os alunos “ficam meio perdidos”, preferindo apresentar livros na própria sala. Safira também prefere espalhar livros pela sala para que os alunos manuseiem e adquiram o hábito de “folhear” o livro, examinar a capa, enfim, de ter contato com os livros, num papel de mediação de leitura. Foi possível notar, pelas entrevistas, que as professoras se sentem responsáveis pelas ações de incentivo à leitura que desenvolvem, seja proporcionando momentos diários de contato com livros literários, com atividades de reconto nas aulas de artes, com idas à biblioteca para ler livros, com momentos de música, contos e “causos”, disponibilizando aos alunos alfabetizando e recém-alfabetizados que frequentam a EJA, momentos literários.

Esta reflexão remete à importância de os cursos de graduação apresentarem a oportunidade, aos futuros professores de EJA, do contato com o trabalho com a leitura literária nessas turmas. Orientar os graduandos quanto à importância desse trabalho para a

formação de futuros leitores literários, que tenham uma atitude dialogada, ativa, com o texto, pode se tornar fundamental para os futuros pedagogos. Podemos inferir que as três professoras frequentaram o mesmo curso, na mesma instituição de ensino, o que sugere haver uma influência a respeito do tema leitura, mas não a leitura literária.

Quanto à bibliotecária do Colégio, podemos notar que não há uma atividade de incentivo à leitura para os alunos da EJA. De acordo com a funcionária, ela apenas empresta livros aos alunos adultos, duas vezes por semana, ocasião em que está presente nesse espaço. Nos outros dias da semana, os professores da EJA têm a liberdade de usar a biblioteca, os empréstimos ocorrem nesses dias, sob a responsabilidade do professor da turma, deixando anotados os volumes emprestados. Porém, essa não é uma prática cotidiana na EJA do Colégio Turquesa, percebemos que duas das professoras, Diamante e Safira, não levam os alunos a esse ambiente.

A respeito do livro *Cenas Brasileiras*, pelas temáticas existentes, pela própria sensação que o manuseio causou primeiramente aos alunos e pela situação provocada em sala de aula, cremos que foi um suporte que colaborou para que os diálogos fossem levados adiante e para que as aulas de leitura literária se tornassem momentos literários importantes para a formação do aluno leitor. Encontramos alunos que, no confronto entre sua visão de mundo com a visão que as leituras implicavam, se sentiram incluídos, pois foi provocado um misto de saudade, alegria e lembranças do que passou. Noutras palavras, esses alunos extraíram dessas leituras uma experiência que demonstra aproximação com o texto, exigindo deles atitudes imaginativas e perceptivas, diferenciando-as das suas próprias atitudes.

Quanto aos alunos, pelas entrevistas e observações feitas, percebemos que dão importância a esses momentos, principalmente pela socialização que esse círculo de cultura provoca, propiciando uma educação mais humanista e dando oportunidade de tornarem-se cidadãos mais livres, abertos a mudanças e capazes de interferir em processos culturais nos meios em que vivem.

Ressaltamos, ainda, que as professoras que participaram desta pesquisa sugeriram, nas entrevistas, serem leitoras e acreditarem que a leitura é importante para o processo de socialização e ampliação de conhecimento. Porém, o que notamos pelas respostas às entrevistas, é que as professoras são leitoras de outros textos, mas não de literatura. Apesar disso, o trabalho com a leitura literária do Colégio Turquesa é interessante, os alunos se aproximam da proposta, há momentos de socialização e discussão sobre a leitura, porém, após os depoimentos das professoras, ficamos com uma indagação: esse trabalho com leitura literária seria o mesmo com outros portadores de texto? Acreditamos que sim, que as três

professoras pesquisadas, por não serem assíduas leitoras literárias, fariam o mesmo trabalho, envolvendo outros portadores de textos. Nesse sentido, a leitura literária, que é defendida aqui, deve ser vista na escola como uma necessidade, assim como os conteúdos de outras disciplinas. Mas o fato de torná-la presença obrigatória não pode vir a ser razão para que se faça dela uma atividade que torture a educandos e educadores com textos e práticas esvaziadas de sentido, pois, embora seja uma obrigação escolar, a leitura de textos literários não precisa causar traumas nem aversão. Essa exigência de integrá-la ao currículo como ação permanente na EJA deve se justificar por duas palavras: sabor e saber. Dessa forma, acreditamos que é possível tornar o saber adquirido mediante a leitura literária em um saber significativo, mais leve e mais saboroso. O que exige que a escolarização da leitura literária não tome o texto literário como pretexto para a realização de exercícios gramaticais, provas ou verificação de leitura de qualquer espécie que constrange o desejo do educando frente ao contato com o texto.

Reconhecemos que os textos literários podem e devem ser usados para o estudo da língua, o que não podemos é pensar que a função da literatura seja o estudo de aspectos metalinguísticos apenas. Como dissemos anteriormente a fruição da leitura deve ser pensada como um direito do educando da EJA, assim como ver um bom filme, ouvir diferentes possibilidades musicais. Trata-se de expandir as possibilidades do humanizar-se, recuperando Candido (1995), ampliando o seu repertório e a participação dos sujeitos em universos culturais dos quais estiveram até então excluídos.

Acreditamos que o letramento literário deve ocorrer nas turmas de EJA, para que o educando adquira o hábito da leitura. Falamos de um leitor que acredita que a leitura pode proporcionar uma viagem para conhecer o mundo e seus fantásticos lugares, além de descansar nas palavras do autor e não apenas um modo de adquirir mais informações. Por esse motivo, acreditamos que seria importante dar uma maior atenção a esse tema, que haja incentivo aos professores de todas as áreas de conhecimento quanto à importância da leitura na sala de aula.

Se quisermos formar leitores a um só tempo críticos e criativos, é porque temos certeza de que é possível, sim, ensinar a ler e principalmente, ensinar a ler literatura. Cabe a nós, educadores, apesar de todos os obstáculos, assumir esse processo.

Nesse sentido, esperamos que o presente trabalho colabore para uma prática pedagógica do ensino de leitura literária, nos estabelecimentos que oferecem o ensino para jovens, adultos e idosos que estejam lutando pela formação de leitores. Consideramos válidos todos os esforços em prol de uma nova forma de se encarar a leitura literária no ambiente

escolar, que combata “a sacralização do texto literário” (SILVA, 2005), ainda tão presente na escola.

Embora possa ser considerado que a proximidade com o grupo, por atuarmos como coordenadora pedagógica da EJA do Colégio Turquesa talvez não tenha oferecido imparcialidade total à pesquisa, penso que a razão pela qual resolvemos fazer o estudo nessa escola se justifica pela continuidade do trabalho em outros segmentos da EJA. O ambiente onde ocorre as leituras literárias, bem como os outros espaços educativos da EJA se configuram como momentos de construção de relações humanas significativas, sendo uma oportunidade para os alunos jovens, adultos e idosos desenvolverem suas potencialidades, propiciando-lhes o enfrentamento da condição de marginalizados sociais. Assim, pressupomos a crença no indivíduo humano como participante de um processo contínuo de aprendizagem e de mudança.

## Considerações finais

Procuramos investigar, neste estudo, a leitura literária feita em turmas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos de uma instituição de ensino de Belo Horizonte. Essa leitura ocorre na sala de aula, prevista no horário escolar semanal, com alunos sentados em um grande círculo, com a mediação da professora, que faz o papel de mediadora da leitura literária proposta. Indagamos qual a importância dessa leitura para professores e alunos, nesse contexto da oficina de leitura no Colégio Turquesa, quais leituras literárias fazem parte do cotidiano dos professores e se essa leitura literária, ocorrida nessas turmas, tem o mesmo significado para professores e alunos. Buscamos um aprofundamento do tema tendo como contraponto os olhares dos alunos e dos professores. Tomamos a leitura literária enquanto prática social e histórica e utilizamos Paulo Freire e Magda Soares, entre outros autores, como referencial teórico.

Assim, no capítulo primeiro, situamos historicamente a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, abordando questões que indicam que a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil apresenta avanços e entraves que precisam ser discutidos na esfera das políticas públicas educacionais. Apesar dos esforços do poder público e privado com vistas ao fortalecimento da EJA, ainda existem, no Brasil cerca de 14 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais.

Como vimos, os índices de analfabetismo no Brasil revelam uma história marcada pela exclusão e pelo abismo social existente entre as camadas sociais populares e as mais privilegiadas. Revelam, ainda, desigualdades que precisam ser enfrentadas, que são as que têm relação com os rendimentos mensais familiares e entre as populações branca e negra do país. Essa história, no entanto, se fez pela luta dos excluídos por melhores condições de vida, de educação e de menos desigualdade social. Nessa história de luta e de resistência, a EJA apresentou avanços importantes para sua consolidação e organização. Exibimos uma revisão bibliográfica contendo estudos sobre letramento e leitura literária na EJA e o reconhecimento de que esses alunos são sujeitos de direitos, ativos e capazes de fazerem uso da leitura literária.

No caso da EJA, juntamente com a garantia da escolarização está a necessidade de formação de docentes, formação esta que está evoluindo nas universidades públicas do Brasil. É importante que estados, municípios e governo federal invistam mais na criação de carreiras voltadas para esta modalidade de ensino, para que possa consolidar uma formação de



docentes para a EJA, visto que este profissional precisa de uma formação teórica sólida e que fomenta sua prática educativa. A EJA deve ser percebida e tratada a partir de novos paradigmas, para não repetirmos a história, que é marcada por iniciativas compensatórias, visão restrita do aluno ou repetições de modelos baseados em antigos conceitos e visões.

No segundo capítulo apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentaram a investigação, discorrendo sobre as concepções de letramento, alfabetização e analfabetismo. O estudo das relações entre o processo de letramento escolar dos alunos em escolarização tardia e as práticas de letramento que eles vivenciam em outros contextos é relevante para a organização de propostas de ensino de Língua portuguesa para a EJA. A exposição de conceitos balizados por pesquisadores importantes na área como Soares, Kleiman e Mortatti permitiu-nos conhecer fundamentos e concepções relacionadas a alfabetização e letramento e às aplicações desses conhecimentos no trabalho com o letramento na EJA. A concepção freireana de alfabetização também é significativa para este trabalho porque considera que a alfabetização é, para além do domínio de uma tecnologia, um ato de conhecimento e criação. Sendo assim, *a leitura do mundo antecede a leitura da palavra* e, assim, a leitura da palavra não pode prescindir da leitura do mundo. Assim, a alfabetização e o letramento devem ocorrer de maneira que a apropriação da palavra escrita se dê paralelamente à leitura do mundo e às novas formas de expressão dessa leitura.

No que diz respeito ao letramento escolar, afirmamos que, na escola, são os critérios pedagógicos que influenciam os eventos e as práticas de letramento a serem planejados e propostos com vistas a uma atividade. Esses eventos e práticas são, desta forma, escolarizados e a eles são atribuídas características próprias para aquele contexto. As aulas de Leitura literária que subsidiaram as análises apresentadas nesta dissertação revelam a necessidade sempre constante de que a prática pedagógica de professores seja discutida, avaliada e resignificada.

Teóricos como Soares, Cosson, Zilberman e Cândido, reforçam o que sustentamos a respeito da importância da leitura e da leitura literária, demonstrando que a literatura amplia e torna mais pura a capacidade do homem, contribuindo para uma educação que proporciona reflexão sobre nossa condição essencial e íntima. Em meio às transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, a literatura pode contribuir para uma melhor adequação a esse mundo transformado e para a formação do ser humano. De qualquer forma, se não conseguimos ler toda essa mudança, o sentido da palavra impressa não nos escapa. Assim, o trabalho com o letramento na EJA exige a compreensão da alfabetização e do letramento como um ato político.

O terceiro capítulo aponta a caracterização do local da pesquisa, apresenta a Educação de Jovens e Adultos do Colégio Turquesa, instituição filantrópica situada na região central de Belo Horizonte, as oficinas de Leitura literária e os referenciais metodológicos que sustentaram essa pesquisa, o estudo de caso.

O quarto capítulo foi organizado a partir da aplicação e análise dos instrumentos da pesquisa, que foram as entrevistas com professores e alunos, além das observações das aulas de leitura literária ocorrida nas turmas da EJA do Colégio Turquesa. Os estudos teóricos apresentados ao longo dessa pesquisa reforçam o que sustentamos nesta dissertação e que foi confirmado pela história de vida dos sujeitos entrevistados. Os alunos tiveram suas trajetórias de vida marcadas pela exclusão, pela luta e pela resistência. Os educandos não dominavam plenamente as competências relativas à leitura e à escrita, valorizadas pela sociedade, entretanto, podemos concluir que vivenciaram momentos de inclusão, de prazer e de conhecimento provocados pelas leituras literárias mediadas pelas professoras. As discussões que surgiam a partir das leituras feitas, foram momentos de se relacionarem com o mundo na condição de reinseridos no contexto escolar e contribuíram para que se sentissem mais inseridos no mundo, com mais conhecimento de histórias de vida, de lugares e de situações que ocorrem ao longo da história. Também podemos afirmar que, nesses momentos, os alunos puderam sonhar sonhos possíveis e melhorar um pouco seu desempenho escolar, fatores estes que também colaboraram para a autoestima desses sujeitos.

Na pesquisa realizada, a escola exerceu influência na inserção formal dos indivíduos no mundo da leitura, através das oficinas semanais. No entanto, conforme dito nesse trabalho, as professoras poderiam potencializar as ferramentas de leitura, como idas mais frequentes à biblioteca, mediar a leitura literária em outras ocasiões, organizar outros eventos, com outras práticas de letramento literário, como idas a museus e teatros para que os alunos tenham a oportunidade de se inserir em práticas de letramento e expandi-las, uma vez que, por meio dessa apropriação, eles terão plenas condições de se apropriar de outras.

Destacamos que, nas entrevistas, as professoras afirmam que um bom trabalho de iniciação a leitura foi feito durante sua escolarização. Entretanto, aparentemente, essa prática de leitura da infância não se manteve ao longo dos anos, a ponto de as professoras lembrarem-se apenas daqueles títulos que leram na infância. Sua condição de leitoras, apesar de, nas entrevistas, não demonstrarem ser leitoras literárias, proporcionou momentos de prazer, de socialização e troca de experiências e aprendizados entre os alunos pesquisados.

O aprofundamento do tema torna-se necessário, para problematizar e discutir as questões educacionais relativas à EJA no âmbito da leitura literária e da formação de leitores.

Esperamos que essa pesquisa possa contribuir, ainda, para a discussão da necessidade de implementar mais políticas públicas de leitura, assim como para o incentivo das práticas de leitura literária nos cursos de EJA.

Enfim, esperamos que a realização desta pesquisa tenha fornecido subsídios sobre a leitura literária na EJA e que ela possa fomentar outras pesquisas que tenham objetivos afins e que possam, cada vez mais, contribuir com o campo de estudos da leitura na EJA.

## Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Eliane; LEAL, Telma. *A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda; J. GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 11 ed. Campinas: Papirus, 2004.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Ed., 2005.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. *Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo. n. 11, p. 9-20, 2001.

ARROYO, Miguel. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. de Castro; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, ago. 2007.

AZEVEDO, Ricardo A. Didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida et all. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces- o jogo do livro*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, p. 75-83, 2003.

BALIVIERA, Silvana de Castro Monteiro. *Estratégias de ensino de leitura: um caminho para melhorar as aulas de leitura para os estudantes da EJA*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

BARBATO, Silviane. Letramento: conhecimento, imaginação e leitura de mundo nas salas de inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental. In: SCHOLZE, Lia (org). *Teorias e práticas de Letramento*. Brasília: Inep, p. 273-288, 2007.

BARRETO, Denise Aparecida Brito. *Representações sociais do professor de Educação de Jovens e Adultos sobre leitura e escrita*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

BATISTA, Sônia Aparecida Ijano. *Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?* Dissertação (Mestrado). Universidade Sorocaba. Sorocaba, 2002.

BETENCOURT, Maria Fátima Ávila. *A leitura na vida do professor*. Passo Fundo, Ed. Universitária, 2000.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto editora, 1991-1994.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*. 2. ed. São Paulo: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua portuguesa, v.2. Brasília, Secretaria de Educação fundamental, 1997.

BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira. *Uma história de leitura: a formação da professora-alfabetizadora da educação de jovens e adultos, seus eventos e suas práticas*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2008.

CADEMARTORI, L.(org) *Literatura para Todos: conversa com educadores*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura in *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, Rafael Dantas de. *A leiturização como prática de letramento na educação de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

CONTE, Maria Helena Antonello. *A leitura como meio de interlocução de saberes*. Dissertação (Mestrado). Universidade de Santa Cruz do Sul, 2008.

COSSON, Rildo. Entre o cânone e o mercado: a indicação de textos na escola. IN: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (org). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, Luiz Felipe Lopes. *Uma interpretação filosófico-antropológica das experiências escolares de jovens e adultos na EJA*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

CURY, Carlos Alberto Jamil. A EJA como direito: Diretrizes curriculares Nacionais e proposta político-pedagógica. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) acessado em 10 de agosto de 2009.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlandi; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos CEDES*, ano XXI, n. 49, nov. 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.26, n.92, p. 1115-1139, Especial – Out. 2005.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes Trindade. Educação e os estudos atuais sobre o letramento. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, 2007.

EITERER, Carmem L.; REIS, Sônia Maria A. O. Educação de Jovens e Adultos: entre regulação e emancipação. IN: SOARES, Leôncio; SILVA, Isabel de Oliveira (orgs). *Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, p. 179-215, 2009.

FARIA, Egle Carillo de. *Histórias de leitura, concepções e práticas pedagógicas de professores*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, 2006.

FÉLIX, Chrisley Soares. *A Coleção Literatura para todos*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

FIORIN, José Luiz. O ensino de português nos ensino fundamental e médio: problemas e desafios. IN: SCHOLZE, Lia (org). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Inep, p. 95-116, 2007.

FISCHER, Adriana. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. et al. O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de educadores de jovens e adultos. *Anais da 23ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu-MG, 2000. Edição Eletrônica.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: Paz e Terra; 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 39.ed. São Paulo: ed. Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 41.ed. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

- GERALDI, João Wanderlei (org). *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ed. Ática, 2005. 3.ed.
- HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, maio/ago, n.14, 2001.
- HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. V.12, n.35, maio/ago, 2007.
- JORGE, Gláucia Maria dos Santos. *Letramento escolar e não escolar na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso de orientação etnográfica*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.
- KLEIMAN, Ângela B. *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- LUCIO, Iara Silva. *Os significados da alfabetização e do letramento para adultos alfabetizados*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.
- MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. *Anais da 23ª Reunião Anual da Anped. Caxambu- MG, 2000. Edição eletrônica*.
- MACIEL, Ira. *Coleção Literatura para Todos*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- MARTINS, Maria Alice H. *Metodologia da Pesquisa*. Estudo de Caso. Universidade Luterana do Brasil. Disponível em: <http://mariaalicehof5.vilabol.uol.com.br>. acesso em 19 de janeiro de 2010.
- MASAGÃO, Vera Maria. *Educação de Jovens e Adultos: Proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: Unesp, 2004.
- OLIVEIRA, Ana Cláudia Ribeiro Cardoso de. *A leitura e a educação de jovens e adultos: entre práticas e representações*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

OLIVEIRA, Marta Khol de. Jovens e adultos com sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, set-dez, n.12, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, p.59-73, 1999.

OLIVEIRA, Marta Khol de. Vóvio, Cláudia Lemos. Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do alfabetismo. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. SP: Global, 2004.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia de pesquisa*. Abordagem Teórico-Prática. 9 ed. Campinas: Papirus, 2003.

PAIVA, Jane. Literatura e neoleitores jovens e adultos- encontros possíveis no currículo? In PAIVA, Aparecida et al (org). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autentica, p.111-126, 2005.

PAULILO, Maria Ângela S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. *Serviço Social em Revista*. Universidade Estadual de Londrina. Volume 2- Número 1- Jul/ Dez 1999. Edição eletrônica. Acesso em 18 de Janeiro de 2010.

PELANDRÉ, N. L.; RESE, M. F. Letramento e leituras do leitor adulto: práticas marcadas pela história e sociedade. Trabalho apresentado na 28ª. Reunião da ANPED. Caxambu, 2005. Disponível em <<http://anped.org/reunioes/28/textos/gt10/gt1035>>

PEREIRA, Maria Lúcia de Carvalho. *A Construção do Letramento na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

PETIT, Michele. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. SOUZA, Celina Olga de. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PETIT, Michele. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Trad. BUENO, Arthur; BOLDRINI, Camila. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PINTO, Júlio Pimentel. *A leitura e seus lugares*. São Paulo: Ed. Estação Liberdade Ltda, 2004.

PRESTES, Emília Maria da Trindade. *Em torno da mesa: como iguais e diferentes aprendem juntos através do diálogo literário*. Trabalho apresentado na 27ª Reunião da ANPED. Caxambu, Disponível em <<http://anped.org.br/reunioes/27/gt18/gt184>>

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. *A inserção dos egressos da educação popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

RIBEIRO, Vera (Coord.). *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo/Brasília: MEC, 1997.



RIBEIRO, Vera . (org). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*, São Paulo: Global, 2004

RODRIGUES, Maria Lúcia. Caminhos da Transdisciplinaridade: fugindo a injunções lineares. *Revista Serviço Social e Sociedade*, nº 64, ano XXI, Ed. Cortez, Nov. 2000

SÁ, Eliete Maria de. *Leitura, literatura e a educação de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2002.

SANCHES, Ana Paula Miqueletti. *A importância da oralidade para a formação de leitores literários*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2005.

SANTANA, Licia Rosalee Nascimento Moraes de. *Interação e Letramento: interfaces num contexto de educação de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006.

SANTOS, Cássia Oliveira. *Do dialogismo ao letramento: perspectivas para a leitura significativa na EJA*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

SILVA, Denilson Alves da. *Literatura e Educação: Como o aluno adulto descobre a literatura*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Marcelo Medeiros. *Falando de leitura, poesia e amor com alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado). Campina Grande, 2006.

SOARES, Leôncio José (org). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOARES, Magda. Um olhar sobre o Livro Didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2. n.12, p. 52-63, nov/dez. 1996.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina e Silva; Ezequiel Theodoro da (orgs). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. Ed. Ática, São Paulo, 1988.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida. et al. (org.) *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2004b. (Coleção Linguagem e Educação), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, p.108-130, 2000.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. *Letramento na Cibercultura*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil*. SP: Global, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

TEIXEIRA, Vera. Leituras e leituras na educação de jovens e adultos. In PAIVA, Aparecida (org). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

VALLE, Mariana Cavaca Alves do. *A leitura literária de mulheres na EJA*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Práticas de Leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. *Revista REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2 ago. 2007.

WOICIECHOWSKI, Marília. *Jovens, Adultos e Idosos: o sabor de aprender e ensinar a ler e escrever*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2006.

ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola. In: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Ed. Mercado Aberto. Porto Alegre, 1986.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

# ANEXOS

## **ANEXO 1 – Projeto Leitura Literária na EJA**

### **Justificativa**

A Educação de Jovens e Adultos do Colégio ----- ocupa-se com a formação de leitores críticos, que façam uso da linguagem escrita como uma prática cotidiana fundamental e que saibam que a leitura e a escrita são poderosos instrumentos de inserção social e de libertação das limitações do ser humano, uma vez que proporciona aos leitores condições de interagir com o autor.

O letramento literário se faz via leitura e escrita de textos literários; compreende uma dimensão diferenciada do uso social da leitura e uma forma de assegurar seu efetivo domínio pelos alunos.

Este projeto justifica-se pela importância do letramento literário no que se refere a um processo de leitura de textos, visando a inserção de alunos da EJA no mundo da literatura.

### **Objetivos:**

- formar leitores a partir das leituras propostas para a sala de aula
- analisar as relações existentes entre literatura e educação
- indagar se os alunos levam para além da sala de aula o hábito construído de ler literatura por prazer.

### **Metodologia:**

O Projeto Leitura Literária se dará a partir das turmas de Alfabetização e se estende para todo o 1º Ciclo (turmas correspondentes a 1ª a 4ª série) da Educação de Jovens e Adultos. A professora, a cada dia determinado, lê para os alunos, em voz audível, livros de literatura, selecionados previamente. Os alunos devem acompanhar, silenciosamente, essa leitura. Aqueles que já dominam a técnica, devem intercalar essa leitura com a professora. Com isso, estamos inserindo o aluno no mundo literário, letrado, dando a eles oportunidades tanto de

interiorizarem a experiência de “saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”(COSSON: 2006, p.17).

Após a leitura, os alunos serão incentivados a fazerem, oralmente uma releitura do texto apresentado, explorando a reconstrução da história, “numa prática fundamental para a construção de um sujeito da escrita”(COSSON: 2006, p.16). Para as turmas correspondentes a 3ª e 4ª séries, incentivaremos uma interpretação do texto, também por escrito, após um acompanhamento da leitura via discussão oral. A razão disso é que “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura”(COSSON: 2006, p.66).

Com isso, ampliamos a expressão oral e escrita, importantes fontes de inclusão do sujeito na sociedade letrada. Acreditamos, ainda, estar formando leitores a partir dos textos lidos e recontados. Sabemos que os alunos da EJA possuem especificidades que devem ser respeitadas quanto à escolha prévia dos textos. Por isso, esses devem ser escolhidos à medida que as turmas se formam e não no início do ano letivo, para que possamos responder o máximo possível às expectativas trazidas pelos alunos com relação às leituras.

## **Referências**

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006

## **ANEXO 2 – Roteiro de entrevista com os alunos**

### **I – Escolarização**

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Sexo:
- 3) De acordo com sua profissão, qual desses itens se encaixaria no seu caso?
  - Trabalha por conta própria
  - Trabalhadores manuais
  - Domésticas
  - Desempregados
  - Aposentado
- 4) Qual série você frequenta?
- 5) Há quanto tempo voltou a estudar?
- 6) Quanto tempo ficou sem estudar?
- 7) Por que voltou a estudar?
- 8) Alguém de sua família o estimulou a estudar?

### **II – Trajetória de leitura**

- 9) Como foi o seu primeiro contato com a leitura?
- 10) Quem lê mais em sua casa?
- 11) Quais as suas leituras preferidas?
- 12) Que tipo de livro tem na sua casa?
- 13) Você frequenta a biblioteca do seu colégio? Com que frequência?
- 14) Você lê em outros espaços além da escola? Quais? Veja os exemplos abaixo:
  - Em casa
  - No serviço
  - No lazer
  - Na igreja
  - Outros lugares

### **III - Projeto**

- 15) Há quanto tempo você participa desse projeto?
- 16) O que você acha das leituras, livros, textos, lidos durante o projeto Leitura Literária?
- 17) Você tem dificuldades com relação à leitura?
- 18) Você notou alguma mudança em suas leituras e interpretações desde que frequenta esse projeto? Pode citar alguma?
- 19) Vocês participam da escolha dos textos lidos no projeto Leitura Literária? Se não, quem você acha que participa dessa escolha?
- 20) Qual a importância você dá a esse projeto?
- 21) Explique o que é o projeto Leitura Literária.
- 22) Você gosta do projeto Leitura Literária?
- 23) O que você entende por leitura?

### **ANEXO 3 - Roteiro de entrevista com as professoras**

#### **I – Os alunos e o projeto**

- 1) Quais são as leituras preferidas de seus alunos? Quais são as que eles menos gostam? Por que?
- 2) Quais são as dificuldades que os alunos apresentam com relação à leitura?
- 3) De que forma você avalia os níveis de leitura desenvolvidos por seus alunos?
- 4) Quais habilidades específicas seu aluno deve dominar para ler os textos selecionados para o projeto de Leitura Literária?
- 5) Com que objetivos devem ser propostas as atividades de leitura?
- 6) Qual é o espaço ocupado pela leitura em suas aulas?
- 7) Que gêneros textuais você trabalha no projeto Leitura Literária?
- 8) O que você entende por texto na sua prática pedagógica?
- 9) Quando você trabalha com textos em sala de aula, quais enfoques você dá ( interpretação, análise, gramática... ) ?
- 10) Com que frequência há o projeto Leitura Literária?
- 11) Como você acha que deve ser a participação dos alunos no projeto?
- 12) Identifique as reações mais frequentes dos seus alunos ao serem solicitados a ler no projeto Leitura Literária.
- 13) Quais os textos lidos durante o projeto?
- 14) A filosofia do Colégio influencia na escolha dos textos para o projeto Leitura Literária?
- 15) Qual a importância você acha que tem um projeto de Leitura Literária para alunos adultos?
- 16) Para você, qual o significado desse projeto para os alunos?
- 17) Qual o papel que você atribui ao professor no projeto Leitura Literária?
- 18) Você considera que o projeto Leitura Literária ajuda a formar um leitor crítico? Por que?
- 19) Para você, o que é um leitor crítico?
- 20) O que seria preciso para formar um leitor crítico?
- 21) Você acha que as leituras selecionadas para o projeto Leitura Literária se aproximam das vivências dos alunos?
- 22) Você acha que uma roda de leitura facilita a alfabetização e o letramento de alunos jovens e adultos? Por que?

#### **II - Prática Pedagógica**

- 23) Como foi seu primeiro contato com a leitura? Alguém lia para você? Como eram esses momentos de leitura?
- 24) Quais as leituras que mais lhe marcaram em sua infância, adolescência e idade adulta?
- 25) Cite os livros que você leu ultimamente. Quais lhe chamaram mais atenção?
- 26) Você acredita que a sua história de leitura influencia a sua prática pedagógica?
- 27) Quais são as leituras, dentre as que você realiza, que contribuem ou influenciam a sua prática pedagógica?
- 28) O que você entende por leitura?
- 29) Você se considera uma boa leitora?

