

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA NOTURNO

Roxane Angela Machado Erro

**A EXPERIÊNCIA LEITORA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Santa Maria, RS
2020**

Roxane Angela Machado Erro

**A EXPERIÊNCIA LEITORA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno, área da Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito para obtenção do grau de **Pedagoga**.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Carla Hollweg Powaczuk

Santa Maria, RS
2020

Roxane Angela Machado Erro

**A EXPERIÊNCIA LEITORA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno, área da Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito para obtenção do grau de **Pedagoga**.

Aprovado em 14 de Setembro de 2020:

Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Doris Pires Vargas Bolzan, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, RS
2020

RESUMO

A EXPERIÊNCIA LEITORA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

AUTORA: Roxane Angela Machado Erro
ORIENTADORA: Ana Carla Hollweg Powaczuk

Este trabalho tem como objetivo compreender a implicação da experiência leitora no processo de alfabetização de jovens e adultos. Nesse sentido, buscou-se identificar as experiências de leitura e de escrita e reconhecer os processos implicados na apropriação dessas habilidades para desenvolver mediações pedagógicas capazes de favorecer a autonomia e o protagonismo dos sujeitos em processo de alfabetização. Essa pesquisa foi realizada durante o estágio supervisionado em Anos Iniciais, em uma turma na modalidade EJA, no primeiro semestre de 2019, no Colégio Estadual Tancredo Neves, na cidade de Santa Maria-RS. A metodologia utilizada está pautada na pesquisa-ação, ou seja, na concepção do professor que reflete sobre sua ação pedagógica para qualificá-la. Como aporte teórico utilizou-se os estudos de FERREIRO (2001) sobre os processos de leitura e de escrita e os estudos de FREIRE (1990) e (1996) sobre os processos de emancipação do sujeito. O corpus de análise utilizado foi formado a partir das observações, planejamentos, relatório e reflexões decorrentes do estágio. A pesquisa permitiu observar que a experiência leitora propicia aos que realizam a prática leitora de forma autônoma buscar na escola possibilidades de desenvolver essa ação de forma cada vez mais plena e aos que ainda não alcançaram o desenvolvimento da prática leitora vislumbrar na escola o meio da realização dessa prática. A escola não deve se furtar a oferecer a oportunidade de acesso à leitura, em especial quando se tratam de estudantes da EJA, os quais às vezes tem na escola sua única oportunidade a acesso à leitura.

Palavras-chave: Experiência leitora. Alfabetização. EJA. Autonomia.

ABSTRACT

THE READING EXPERIENCE AND THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK IN THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS

AUTHOR: Roxane Angela Machado Erro

ADVISOR: Ana Carla Hollweg Powaczuk

This work has the objective of understanding the involvement of the reading experience and the literacy process of young people and adults. In this sense, it is sought to identify the experiences of reading and writing and to acknowledge the processes involved in the appropriation of these skills to develop pedagogical mediations capable of favoring autonomy and protagonism of two subjects in the literacy process. This research was carried out during or supervised period in Initial Years, in an EJA modality, not the first semester of 2019, not Colégio Estadual Tancredo Neves, born in the city of Santa Maria-RS. The methodology used is based on a research-ação, ou seja, a concepção de teacher that reflects on their pedagogical action to qualify it. As a theoretical contribution, we used the studies of FERREIRO (2001) on the processes of reading and writing and the studies of FREIRE (1990) and (1996) on the processes of emancipation of the subject. The corpus of analysis used was formed from observations, plans, stories and reflections on the stage. The investigation allowed us to observe that the reading experience propitiates years that we carry out reading practice autonomously, looking for the possibilities of developing this activity in a more and more full way and the years that still have not reached the development of the reading practice, glimpse at the school or the middle of the realization dessa practice. A school should not go away to offer the opportunity of access to reading, especially when it comes to EJA students, since it is also the only opportunity to access reading at the school.

Palavras-chave: Reading experience. Literacy. EJA. Autonomy.

SUMÁRIO

1. A MINHA HISTÓRIA COM OS LIVROS E COM A LEITURA.....	07
1.1 APRESENTAÇÃO.....	15
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 A LEITURA RELACIONADA AO ENSINO E APRENDIZAGEM: PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	21
2.2 OS PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS E A EJA.....	25
2.3 OS PROCESSOS DE LEITURA E DE ESCRITA.....	28
3. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.....	32
3.1 OBJETIVO GERAL.....	32
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	33
3.3 METODOLOGIA.....	33
3.4 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA – CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	35
3.5 CATEGORIA DE ANÁLISE: AS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DE LEITURA E DE ESCRITA QUE OS JOVENS E ADULTOS VIVENCIAM NA SUA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO.....	36
3.6 CATEGORIA DE ANÁLISE: A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PELOS JOVENS E ADULTOS.....	41
3.7 CATEGORIA DE ANÁLISE: AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO EM BUSCA DA AUTONOMIA DO SUJEITO.....	43
4. CONCLUSÃO.....	49
BIBLIOGRAFIA.....	55

1. A MINHA HISTÓRIA COM OS LIVROS E COM A LEITURA

*Você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir*

Ao relembrar momentos da minha história para este memorial, percebi o quanto os livros, a leitura e as bibliotecas sempre estiveram presentes em minha vida. Lembro que antes de eu saber ler as letras e com elas formar palavras e frases, via as imagens das histórias em quadrinhos e com elas criava outras histórias, imaginando estar lendo o que se apresentava diante dos meus olhos. Lembro de deitar no sofá da casa de minha avó e ficar imaginando o que estava acontecendo na história a partir daquelas imagens.

Lembro que quando eu era criança, antes mesmo de completar o meu próprio processo de alfabetização, sentava no colo da minha avó quando ela vinha nos visitar e tentava mostrar para ela o que eu estava aprendendo. A minha avó não chegou a ser alfabetizada, não conseguindo escrever nem mesmo o próprio nome. Lembro que eu achava aquilo muito estranho e tinha no meu pensamento de criança o sonho de ensinar ela a ler e a escrever. Acreditava que assim que eu aprendesse a ler e a escrever, poderia ensinar ela a também fazer isso. Porém, eu mesma na época em que aprendi a ler e a escrever apresentei muitas dificuldades e custei para realizar esse processo de forma segura e autônoma.

Recordo que tive muitos livros, revistinhas de histórias em quadrinhos e alguns livros com histórias e imagens para colorir. Dentre esses livros lembro de alguns mais marcantes e das revistinhas da Turma da Mônica, da TV Colosso e da Xuxa, revistinhas que por serem menores, podia levar quando ia para casa da minha avó no interior de São Pedro do Sul. Naquela época, não tinha energia elétrica na casa da minha avó, o que me permitia ter outros passatempos como ler minhas revistinhas, fazer cartinhas e tantas outras coisas que só a vida no campo permite.

A retomada deste percurso me fez refletir sobre o quanto vivenciei contextos que me estimularam à rica experiência com a leitura, talvez muito mobilizada pela falta que isso fazia na vida de minha avó. Afinal de contas, as experiências de minha avó estavam relacionadas basicamente à linguagem oral, ao que era capaz de guardar na memória para poder reproduzir e até mesmo recriar quando esquecia pequenos trechos dos causos, trovas e versos que conhecia. Minha avó gostava muito de declamar versos, era uma enorme satisfação quando alguém parava para ouvi-la.

Lembro do quanto a rotina de minha avó era difícil, desde tarefas simples do dia-a-dia como também passatempos e outras atividades de lazer eram-lhe inviáveis ou motivos para constrangimento. Desde a marcação de exames, a manipulação de remédios, como idas a lugares mais distantes e fora do habitual exigiam que alguém a auxiliasse continuamente. Desse modo, minha avó não conseguia fazer muitas coisas por conta própria, ainda que tivesse boa saúde física e boa disposição para realizar as tarefas da casa e do cuidado de si mesma.

Ao lembrar o quanto a minha avó poderia ter tido uma vida com maior autonomia me chamou a atenção para o fato de que algumas pessoas ainda vivem em condições muito próximas às que a minha avó viveu. A falta do conhecimento não impediu minha avó de realizar o que precisava, mas dificultou o seu percurso para andar pela cidade, para cuidar de seus assuntos pessoais e até mesmo para poder conversar e conviver mais com seus filhos e netos. Penso que ser adulto e não ser alfabetizado nos tempos de hoje é como viver no seu próprio país e perceber que uma espécie de língua estrangeira é utilizada entre os habitantes desse lugar e da qual você tem acesso negado.

Com o uso de tantos equipamentos tecnológicos no dia-a-dia, não saber ler torna atividades simples mais onerosas, exigindo que o sujeito seja capaz de desenvolver outras estratégias para que consiga realizar o que precisa. Um exemplo disso é quando o sujeito se utiliza da memória para inferir determinadas informações a partir do seu encontro com determinada sequência de letras. Quem não é alfabetizado ou tem dificuldades para compreender a leitura e a escrita das palavras acaba sendo excluído socialmente. Saber ler e interpretar o que lê é uma questão de cidadania, pois esta capacidade contribui de forma decisiva para que o sujeito conheça e possa exercer seus direitos e deveres em sociedade.

Acredito que minha vó tinha clareza do quanto suas possibilidades foram limitadas por esta conjuntura, o que a conduziu a mobilizar constantemente seus filhos e netos para superação desta condição. Lembro que sempre fui estimulada, por minha mãe e minhas tias, a enriquecer minhas experiências de leitura. Um período marcante dessa época pode ser vislumbrado em uma situação quando eu já estava na 4^o série e comecei a frequentar a biblioteca da escola no período do recreio.

Lembro que não era uma visita estabelecida pela escola ou pelos professores, mas me atraía aquele lugar silencioso, tranquilo e com livros para que eu pudesse escolher e levar para ler em casa. Naquela época eu havia ganhado de uma empresa de perfumes uma caderneta para anotar os livros que eu havia lido, então a cada livro lido eu anotava ali, o título, o autor e

os trechos do livro que eu havia mais gostado. Isso talvez tenha estimulado o meu gosto pela leitura, mas também me possibilitado pensar sobre o que eu havia lido.

Outro fato desse período que também pode ter estimulado o gosto pela leitura foi que nessa época minha mãe não trabalhava fora, o que propiciou que passássemos mais tempo juntas. Assim, tenho lembranças de ficar em pé ao lado do tanque enquanto ela lavava roupas e eu ir contando as histórias que tinha lido e tudo que eu tinha gostado, muitas vezes discutindo situações que havia se passado no livro, outras vezes dando um colorido a mais à história, a partir do que para mim tinha sido mais legal, divertido e/ou emocionante.

Minha mãe foi e sempre será grande fonte de inspiração para mim, pois acredito que tenha sido a partir do exemplo dela que eu fui despertar o interesse pela leitura e escrita. Lembro que ela lia bastante, tinha muitas agendas, cadernos de receitas e tinha a letra bem desenhada. Ter a letra bem desenhada como a dela e sem deixar a folha fortemente marcada do outro lado, foi o meu maior sonho durante longo tempo.

Ao questionar minha mãe sobre seu processo de alfabetização, ela contou que ela e seus irmãos iniciaram os estudos em uma pequena escola na localidade de Serra Alegre, a mais próxima de onde moravam. Nessa escola, os alunos estudavam em uma mesma sala e com uma única professora, mesmo com idades diferentes e níveis de escolarização diversos. Isso era feito porque a escola era muito pequena e com uma única professora, logo a única maneira de ensinar a todos era reunir os alunos no único espaço disponível. Assim, a professora dividia o quadro e cada grupo copiava e fazia as atividades conforme a parte do quadro que lhe correspondia. Periodicamente, a professora também realizava provas para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, prova que era realizada no próprio caderno dos estudantes.

Quando um outro professor se formou, a única sala de aula da escola foi dividida ao meio por uma parede e então passaram a existir duas turmas, uma com alunos da 1º à 3º série e outra com alunos da 4º e 5º série. Na escola em que estudou, o ensino era disponibilizado apenas até a 5º série do ensino fundamental, período que naquela época era conhecido como 5º série do ensino primário. Quando ultrapassado esse período, as crianças necessitavam sair do interior para ir estudar na cidade de São Pedro do Sul, onde havia escolas com níveis de escolarização superiores.

Meu avô chegou a aprender a escrever o próprio nome, a ler algumas palavras e a resolver cálculos simples. Minha avó nem essas habilidades básicas conseguiu desenvolver, uma vez que meu bisavô não permitiu que ela frequentasse a escola. Por ser de uma família de

pequenos agricultores, os oito filhos dos meus avós não tinham como se deslocar para seguirem os estudos na cidade, além de terem outras atividades como ajudar na lavoura e ajudarem no cuidado dos irmãos menores. Para alguns dos meus tios, essa realidade se modificou quando foram crescendo e passaram a morar e trabalhar na cidade, sendo possível avançarem ou até concluir os estudos. Minha mãe também foi morar na cidade, mas não chegou a concluir seus estudos, uma vez que logo se tornou mãe dos meus dois irmãos mais velhos e precisava trabalhar para garantir o sustento deles.

Apesar de ter realizado sua alfabetização em uma escola distante de sua casa e com poucos recursos materiais, minha mãe desenvolveu as habilidades necessárias para me ajudar no meu próprio processo de alfabetização. Ela sempre me ajudou a fazer as atividades da escola, contribuindo para que eu avançasse na leitura e na escrita das primeiras palavras e a elaborar as primeiras noções matemáticas para realizar os cálculos que vinham de temas. Minha mãe desenvolveu as habilidades básicas necessárias para ler, escrever e calcular e à medida em que fui avançando na escolarização, já não pode mais seguir me auxiliando. Antes disso, porém, muito contribuiu e estimulou para que eu desenvolvesse interesse pela escola, pelas atividades de aula e pelos conhecimentos possibilitados por esta.

Lembro que ela me mostrava como pintar de forma mais suave, sem apertar muito o lápis, assim como eu devia fazer quando usasse a caneta. Porém, demorei muitos anos para deixar de apertar os lápis, as canetas e a ter uma letra que não fosse nem muito grande, nem muito pequena ou que não desse para ler em “braille”. Ela também sempre me estimulou e me ajudou a fazer cartões para as professoras, a fazer cartazes para a escola e a encapar os cadernos e os livros didáticos com bonitos papéis de presente. Ela participou ativamente da minha vida escolar e somente se afastou um pouco quando eu já estava na pré-adolescência, período em que voltou a trabalhar fora.

O período que foi até a 4^o série foi uma época muito rica, pois mesmo que eu não fosse tão bem na escola nessa época e tivesse repetido o ano, tenho muitas lembranças boas. Além dos livros, eu costumava trocar cartas com uma amiga que morava na mesma cidade que eu, porém, longe do meu bairro. Naquela época, fazer uma ligação era algo muito caro, então nós escrevíamos em papéis de carta decorados para enviar pelos Correios, juntamente com adesivos e cartões. Também fui uma menina que adorava agendas, então, estava sempre, de uma forma ou de outra, escrevendo.

Lembro também de mexer nos livros dos meus irmãos mais velhos, de ler algumas coisas naqueles livros e também muitas vezes querer pintar os desenhos em preto e branco

dos polígrafos. Olhava aqueles cadernos, tentava entender o porquê escreviam pouco nos cadernos, com folhas em branco entre umas escritas e outras, o que hoje sei que são as divisões das matérias. Tinham também os livros do meu padrasto, que eram ainda mais confusos para mim, pois além de ter muitas letrinhas, tinham desenhos confusos de corpo humano, sem rostos, só o contorno da cabeça.

Ademais, minha tia também levava livros para a minha mãe ler, livros que hoje sei que se tratavam em sua maioria de romances espíritas. Aos 11 anos peguei um desses livros para ler, livro que se tornou um dos mais significativos da minha vida. Naquela época, eu nunca havia ouvido falar em doutrina espírita ou algo semelhante a isso, porém, a partir de um romance fui tendo acesso a conceitos que embora eu não pudesse compreender muito bem, me transmitiam mensagens positivas.

Desse modo, com uma linguagem de simples compreensão o romance *Morro das ilusões* de Zibia Gasparetto trazia mensagens de esperança, de que tudo na vida tem um propósito e que mesmo as coisas ruins não acontecem sem nenhuma razão e, por conseguinte, de uma forma ou de outra, tudo fica bem. Aquele livro me tocou profundamente e me ajudou a passar por momentos turbulentos naquele período da minha vida. Porém, mais que apenas livros, comecei a ler também jornais e revistas. Minha tia levava sempre o caderno Donna da Zero Hora para que eu pudesse ler, ver a moda e me informar. Assim, eu que já havia lido alguns livros de Moacyr Scliar na biblioteca da escola como um que me marcou bastante *O irmão que veio de longe*, passei a ter acesso às suas crônicas e também às crônicas de Martha Medeiros e outros escritores gaúchos.

Continuei lendo livros e frequentando as bibliotecas. No Ensino Médio por exemplo, frequentei a biblioteca do colégio Manoel Ribas, onde eu cursei o Ensino Médio. Lá também a biblioteca era um lugar silencioso, tranquilo e muito aconchegante, no qual eu ia com frequência. Nessa época, já tínhamos aula de literatura e livros didáticos com os períodos da literatura no Brasil e no mundo, os quais eu ficava folheando antes da matéria ser dada, lendo os poemas e marcando os meus preferidos, os trechos que me identificava etc. Alguns trechos inclusive repassando para o caderno e para o Orkut, rede social da época. Lembro de uma vez que cheguei a não estudar para uma prova porque estava lendo o livro *O mundo de Sofia* de Jostein Gaarder e já que eu estava quase no fim da história, eu queria saber logo como aquele enredo terminava. A prova era à tarde, e na parte da manhã fiquei lendo o livro, que por sinal, tornou-se uma referência de leitura para mim.

Como não poderia ser muito diferente, acabei enveredando para a área de humanas, mais precisamente para a área da Língua e da Literatura, ingressando inicialmente para a graduação em Letras Português Bacharelado. Para a minha grande surpresa, quando entrei no curso, a carga de leitura e de aulas era extremamente densa, sobrando pouco tempo para outras atividades. A princípio, a carga de leitura não me preocupava, pois gostava de ler, porém, eram leituras complexas que exigiam bastante, principalmente os textos da área de Linguística e de Teoria Literária.

Líamos textos preferencialmente em sua versão original e textos de autores consagrados como Aristóteles, Camões e outros, para só mais ao longo do curso textos de autores mais contemporâneos e por tanto, mais familiares aos alunos e mais de acordo com nossas preferências de leitura. Como a carga de leitura, de aula e de trabalhos era muito grande, pouco tempo sobrava para a leitura das nossas preferências, e ainda assim, eu tentava pegar alguns livros na Biblioteca Central da UFSM. Lembro de ter pego um livro que me marcou bastante, *Só as mães são felizes*, uma biografia do cantor Cazuza escrita por sua mãe. Além desse, peguei outros livros, alguns de poemas e imagens que permitiam uma leitura mais segmentada e rápida.

Ao longo da graduação em Letras, pelo fato de naquela época os cursos de Letras e Pedagogia utilizarem o mesmo prédio, tive contato (mesmo que indiretamente) com os acadêmicos da área de Educação e percebi em suas atividades outras possibilidades para mim e para o que eu gostaria de realizar profissionalmente. Nunca deixei de me interessar e reconhecer a importância da leitura, dos estudos da Linguística e da Literatura, porém, queria algo mais que ser corretora de texto e/ou fazer parte de grupos que estudam a Língua e seus usos em produções literárias. Eu queria um ideal de vida, para mim a Educação é esse ideal, é a possibilidade de realmente fazer a diferença em algum lugar, mesmo que esse lugar seja pouco valorizado como a sala de aula de uma escola. Acredito que a leitura e a escrita muitas vezes ajudam a nos compreender melhor, a interagir com o mundo e a quem sabe também fazer a parte desse mundo contribuindo com ele.

Quando era estudante do Curso de Bacharelado em Letras Português e Literatura, trabalhei como estagiária em uma das bibliotecas setoriais da UFSM. Alguns anos depois, quando ingressei como Agente Administrativo na Prefeitura Municipal de Santa Maria, optei por trabalhar na Secretaria de Cultura, sendo designada para trabalhar na Biblioteca Pública Municipal da cidade, que leva o nome de Biblioteca Henrique Bastide. Nesse período, atendia às pessoas que iam até a biblioteca para lá estudar, pesquisar e procurar livros para o seu

lazer. Também ajudava a cuidar daquele acervo com muito carinho, ajudando a organizar as prateleiras, a guardar, higienizar e consertar os livros que costumam se deteriorar com o passar do tempo e com o próprio manuseio pelos usuários.

De todas as minhas tarefas naquela biblioteca, o que eu mais gostava de fazer era cuidar dos livros e tentar ajudar as pessoas que iam até lá para encontrar o que procuravam ou encontrar o que nem imaginavam existir naquelas prateleiras. De alguma forma, acredito que a leitura contribui não só para a aquisição de conhecimento, mas também para o bem-estar das pessoas, principalmente quando a pessoa pode escolher livremente o que pretende ler e pode ter acesso a esses livros. Acredito que a leitura ainda pode e deve estar mais acessível às pessoas, o que implica políticas de alfabetização e de maior popularização dos livros, tornando seu preço mais acessível e seu acesso mais facilitado. Muitos avanços foram realizados e atualmente é possível termos acesso a livros em PDF e áudio-livros em casa. Eu mesma já li muitos livros espíritas ou didáticos por exemplo disponibilizados de forma gratuita na internet.

Ao contar da minha história com livros e bibliotecas, eu não poderia deixar de me remeter ao período da graduação no Curso de Pedagogia Noturno. Durante esse período, além dos livros e materiais didáticos que naturalmente fazem parte da rotina de todo estudante, eu segui fazendo outras leituras paralelas às leituras de estudo. Leituras que como funcionária de uma Biblioteca Pública estava sempre atenta ao que chegava de novidade àquelas estantes, não deixando escapar a leitura de pelo menos o resumo dos livros para ter uma ideia do que se tratavam. Também sem deixar de mencionar os diálogos com os usuários da Biblioteca Pública sobre os livros que eles haviam lido, que gostariam de ler e livros que eu indicava.

No período em que trabalhei na Biblioteca Pública de Santa Maria também tive a oportunidade de acompanhar a visitação de muitas escolas e de grupos de estudantes de várias idades. Tive a oportunidade de fazer algumas contações de histórias e passeios guiados pelo espaço da biblioteca e do seu acervo. Desses momentos, lembro que estar em uma biblioteca para muitos visitantes nem sempre era algo habitual e caminhar pelos corredores de um acervo como aquele era novidade. Por essa razão, eu sempre fazia questão de mostrar todos os espaços da biblioteca e tentava explicar brevemente como o acervo estava organizado. Assim, os visitantes poderiam se familiarizar com o espaço da biblioteca e, quem sabe, frequentar com mais assiduidade espaços como aquele. Meu intuito era difundir o prazer pela leitura.

Sair de casa às 7h da manhã e retornar apenas às 23h da noite durante o curso de graduação em Pedagogia para poder cumprir com a carga horária de trabalho e de estudos

exigiram alguns sacrifícios. Em muitos momentos tive dúvidas se realmente deveria seguir com aquela rotina cansativa, permeada por dúvidas e algumas privações. Dias de temperatura muito elevadas ou muito baixas se tornavam ainda mais difíceis, pois representavam desgaste físico maior. Certamente, o que me fez permanecer no curso mesmo diante das dificuldades, foi o fato de o curso sempre ter representado para mim além de possibilidades de adquirir novos conhecimentos e avançar por outros caminhos na vida profissional, mas principalmente por representar possibilidades de contribuir com o desenvolvimento de outras pessoas no campo da educação.

Desde o primeiro dia de aula neste curso, sempre esteve presente o sonho, a luta e a possibilidade de mudança da realidade com base na contribuição da educação. Diante disso, não posso deixar de fazer menção a grande e fundamental importância que tiveram os professores que tive ao longo da graduação em Pedagogia. Cada um desses profissionais fez com que eu quisesse estar dentro da Universidade Federal de Santa Maria em cada um dos dias dentro desses mais de cinco anos passados nesta Universidade.

Alguns anos estudando e trabalhando, acordando cedo e dormindo tarde, trocando fins de semana de descanso por fins de semana de estudos e aulas depois de um dia de trabalho cansativo, essas eram escolhas que eu reafirmava a cada momento antes de ir para a Universidade, a cada momento de acordar cedo para ir trabalhar e lembrar que ao fim do dia iria para a aula. No entanto, no momento de retornar para casa depois da aula, sempre pensava, ainda bem que não sucumbi ao cansaço e vim, pois as aulas valiam cada esforço para estar ali. Ser estudante do curso de Pedagogia representou a possibilidade de ser tratada como sujeito do meu aprendizado, tratada com afetividade, respeito e total comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem.

Estarei permanentemente em formação, mas as bases fundamentais foram possibilitadas pelos professores e todo o suporte que a instituição ofereceu. Ter consciência de todas as dificuldades superadas até o momento me mostra que é possível avançar em direção aos sonhos e que dificuldades não estão restritas à graduação e à rotina de trabalhadora e estudante. As dificuldades mudam de ordem quando avançamos em busca de nossos objetivos, porém, seguem a existir e a exigir novas e diferentes ações que permitam a superação.

Pensando nas condições de superação contínuas, destaco o quanto essa pesquisa me desafiou. Lembro que inicialmente ao pensar nos caminhos e demandas formativas que poderiam ser foco do meu estudo, optei por me dedicar a estudar sobre a experiência leitora,

tendo em vista que essa dimensão era muito presente em minha trajetória. Ao retomar minha trajetória de forma mais sistemática a partir da escrita do memorial reencontrei com força a lembrança de minha vó e sua condição de analfabeta. Juntamente nesse período, comecei a minha inserção na disciplina de estágio e como forma de contemplar minha demanda de trabalho, a realização de estágio na Educação de Jovens e Adultos seria a alternativa mais viável. Diante disso, com base nas observações desenvolvidas na turma de EJA, nas reflexões decorrentes das vivências com minha avó e no desejo de experienciar práticas de ensino e aprendizagem em alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, decidi investigar de que modo a experiência leitora tem implicação no processo de alfabetização de jovens e adultos.

1.1 APRESENTAÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tem seu direcionamento voltado às experiências leitoras de sujeitos que retornam aos bancos escolares na primeira e na segunda totalidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tomo como foco do estudo, as experiências vivenciadas no período de estágio supervisionado, na Escola Estadual Tancredo Neves, na cidade de Santa Maria-RS, no primeiro semestre de 2019. Mais precisamente, em uma turma da educação de jovens e adultos composta por duas totalidades: a Totalidade 1 (Tot 1) correspondente ao primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental e a Totalidade 2 (Tot 2) correspondente ao terceiro, quarto e quinto anos do Ensino Fundamental.

A escolha por este tema decorre do fato de a experiência leitora ter estado presente em grande parte de minhas vivências. Algumas dessas vivências levaram-me a perceber o quanto a experiência leitora pode ser comprometida pelo não desenvolvimento efetivo da aprendizagem da leitura e da escrita. O analfabetismo em jovens e adultos fez parte da realidade vivenciada por mim desde muito cedo, uma vez que convivi com a minha avó materna nessa condição. Minha avó nunca pode pegar para ler um livro, uma revista ou uma receita que fosse, apenas quando os materiais escritos tivessem alguma imagem que indicasse alguma informação, imagem muitas vezes insuficiente para fazê-la compreender o escrito. O fato de minha avó não saber ler, a fazia pensar ser inferior às outras pessoas porque tirava dela habilidades que as demais realizavam de forma muito natural. Para ela era como se as pessoas que soubessem ler tivessem nascido sabendo ler e não tivessem passado por longo e gradual processo de ensino e aprendizagem, do qual, por questões relativas aos costumes da época em que viveu, ela não experienciou.

Ao relembrar as situações que minha avó experimentou por conta do analfabetismo, me causa grande impacto saber que há pessoas que, ainda, vivem em condições muito próximas às que minha avó viveu. Infelizmente, temos alarmantes índices de analfabetismo no Brasil. Conforme dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e que fazem parte do suplemento de educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), o nosso país tem 11,3 milhões de analfabetos entre a população de jovens e adultos em todo território nacional - o número corresponde a 6,8% da população. O dado diz respeito ao cenário identificado em 2018 e apresentou queda em relação a 2017 — o que significa aproximadamente 121 mil analfabetos a menos — quando o país tinha 7% das pessoas nessa situação.

De acordo com FERREIRA (2019) para o jornal O Globo, embora o índice de analfabetismo venha sendo reduzido, o Brasil deveria ter elevado a taxa de alfabetização da população de jovens e adultos para 93,5%, uma vez que conforme os dados da Pnad, o índice atual é de 93,2%, abaixo do esperado para o ano de 2015. O Plano Nacional de Educação (PNE) determina também que o nosso país elimine o analfabetismo até 2024, meta que para ser cumprida necessita que o Brasil avance mais rapidamente na alfabetização de jovens e adultos. Além desses dados, constatou-se através do Pnad Contínua - Educação 2018, que o índice de analfabetismo é maior nas populações com 60 anos ou mais, o que implica mais investimentos financeiros e mais estudos para que os trabalhos realizados com essa parcela de estudantes atinjam os objetivos de ensino e aprendizagem de forma efetiva.

Para avançarmos no sentido de diminuir cada vez mais os índices de analfabetismo no Brasil, particularmente no que se refere ao público da Educação de Jovens e Adultos, é fundamental que haja o reconhecimento pelo poder público de que essa parcela da população tem também direito a receber ensino gratuito e de qualidade. Esse direito é assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil instituída em 1988, mais precisamente através do Art. 208, onde se define o dever do Estado em garantir a educação básica para os que não tiveram acesso a ela na idade própria, bem como a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições dos estudantes:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

[...]

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

Ademais, conforme o Art. 214 da Constituição de 1988, o sistema nacional de educação em regime de colaboração deverá “assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades”, tendo como primeiros itens nas metas a serem atingidas pelos poderes públicos a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade do ensino, respectivamente:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

[...]

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

Assim, vemos assegurados na forma da lei tanto os direitos das pessoas que não tiveram acesso ao ensino na idade regular quanto a melhoria na qualidade do ensino. Somente a partir do reconhecimento pelo poder público dessas questões se deve ampliar o necessário investimento para a formação escolar de sujeitos que não conseguiram estudar no tempo regular. Além disso, se faz necessário mais investimentos nos estudos e pesquisas na área da EJA com vistas a construção de práticas pedagógicas que possam atender as demandas dessa modalidade de ensino. É necessário conhecimento de todo o contexto que envolve esses estudantes como experiências de vida, interesses e a própria relação que estabelecem com o ensino, a aprendizagem e o conhecimento para o estabelecimento de práticas que possam promover o ensino e a aprendizagem de forma plena.

Nesse sentido, os estudantes que se encontram matriculados na Educação de Jovens e Adultos já iniciaram a busca pela concretização dos seus direitos de ter acesso ao ensino e a aprendizagem em uma fase mais avançada da vida. Essa busca pode ser considerada como um processo de resistência e desacomodação diante da realidade muitas vezes opressora, em que os estudantes procuram na escola o espaço e a oportunidade da realização de sonhos, objetivos e necessidades. Entendo essa atitude como movimento de tomada de posição diante da realidade seja como forma de melhoria das condições de vida, seja como forma de desenvolver-se por meio de novos conhecimentos. Talvez seja a tomada de consciência do

papel social, político e histórico do sujeito na construção da sociedade em que vive e da sociedade em que deseja viver. Assim, quando o sujeito toma conhecimento de que as mudanças passam por suas ações e não pelo seu silenciamento ou omissão, podemos de fato construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa perspectiva, em uma entrevista, Paulo Freire afirma que se tivesse de dar um conselho seria para não deixarmos matarem em nós a curiosidade permanente diante do mundo. Para Freire é um direito de crianças, jovens e velhos que não se deixam envelhecer, de continuar conhecendo e de continuar curiosos diante do mundo que nos cerca. Freire (1996) percebe a curiosidade como elemento propulsor do sujeito em busca de conhecimentos mais aprofundados e, conseqüentemente, em busca de ações que possam impactar o mundo à sua volta:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (p.15)

Este trecho corrobora para o entendimento do sujeito como agente das transformações na sociedade em que vive. No entanto, para que essas mudanças sejam possíveis e sejam benéficas, o indivíduo não pode deixar que morram suas possibilidades de conhecer o mundo em que vive. Uma das formas de conhecer o mundo em que se vive é através da leitura e das reflexões que esta sugere, permite e instiga.

A experiência leitora está presente em muitas circunstâncias do dia-a-dia dos sujeitos, não só nas experiências possibilitadas pela escola, mas também em atividades rotineiras e de lazer. O que se pretende com este trabalho é justamente observar como a experiência leitora aparece para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e de que modo ela pode ser retomada para qualificar e tornar significativo para o sujeito o trabalho pedagógico nesta modalidade.

A experiência leitora está relacionada ao processo de alfabetização, uma vez que por meio dela podemos retomar a linguagem escrita e as estratégias de elaborar significado através da materialidade textual de modo mais atrativo para o sujeito. Afinal, os livros e as histórias neles contidas permitem aos sujeitos construções de sentido por meio de conjunto de ações, personagens, diálogos e do próprio contexto histórico e social vivenciado pelo sujeito que também contribui para a construção de sentido.

A leitura é prática que perpassa todos os níveis de ensino, o que a torna ferramenta importante para a compreensão de conteúdos e conhecimentos de diversas áreas. O conhecimento científico é realizado e difundido por meio da leitura e do registro escrito das pesquisas e descobertas. Ademais, o domínio da leitura permite também maior autonomia do sujeito diante das práticas sociais não só de leitura e escrita, como melhor entendimento da sociedade em que vive, das relações de poder e das desigualdades sociais. O sujeito que domina a linguagem seja através da leitura, da escrita e da própria oralidade de forma clara, coesa e objetiva consegue perceber as nuances de sentido nos discursos veiculados pela mídia, nos discursos políticos e nos discursos dos demais sujeitos.

Desse modo, o sujeito que percebe a linguagem como ferramenta utilizada para garantir a supremacia de determinados grupos na tomada de decisões que afetam a coletividade, compreende a necessidade de também fazer uso da linguagem de forma autônoma, consciente e assertiva. Tudo que é realizado no campo das coletividades passa pelo campo da linguagem e quando o sujeito não domina essa ferramenta, acaba ficando a parte das decisões ou sendo arrastado pelo que determinado grupo define como correto, necessário e prioritário.

De acordo com Freire (1996), como experiência especificamente humana, a educação se realiza através dos sujeitos, com a existência de objetos, técnicas e objetivos. Por sua diretividade, a educação não é neutra, ela é uma forma de intervenção no mundo:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (p. 28)

A percepção de protagonismo no ambiente escolar corrobora com o que acredito configurar a docência, pois penso que seja uma das profissões que mais permite semear possibilidades de futuro e também de presente. Permitindo isso através do fazer diário em sala de aula, mas para além da escola. Por isso, quero estar preparada para auxiliar meus alunos diante dos desafios que a vida apresenta, permitindo que se tornem sujeitos autônomos, capazes de realizar escolhas, com espírito investigativo, participativo e coerente.

Afinal, como aponta Freire (1996), ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Nesse sentido, busco uma forma de intervir positivamente,

permitindo que a realidade não seja determinista por meio de um sistema econômico tão opressor, mas criando brechas para outras realidades possíveis.

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. (p. 28)

Minha escolha pela temática da Educação de Jovens e Adultos ocorreu por perceber os poucos estudos na graduação com este enfoque, o que me desafia a pensar em formas para trabalhar de forma pedagógica e cidadã com essa modalidade de educação. Acredito que mesmo que as turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) estejam diminuindo por conta do número cada vez menor de procura por parte de estudantes sem essa formação, o que é positivo, se considerarmos que o analfabetismo vem diminuindo, tal público merece atenção e trabalho voltado para suas necessidades para que em um futuro não muito distante, não existam mais sujeitos que necessitem dessa modalidade de ensino. Enquanto isso, é necessário trabalho voltado para as práticas que possibilitam a emancipação do sujeito como a alfabetização na fase adulta. Isso pode ocorrer por meio de ações que integrem o sujeito de forma consciente às práticas de leitura e escrita dentro do seu cotidiano, mas também para além dele, ampliando seu horizonte de perspectivas.

Entendo o trabalho de conclusão de curso como uma ferramenta de pesquisa, reflexão e registro que vem a permitir maior aprofundamento sobre determinado tema. Por essa razão, optei por discorrer sobre algo que pudesse de alguma forma contribuir e enriquecer a prática docente, além de todos os conhecimentos propiciados ao longo da graduação no Curso de Pedagogia Noturno. A docência significa para mim o trabalho de compromisso com o outro e, por essa razão, maior se faz a necessidade de tornar a formação com aporte suficientemente capaz de sustentar de forma pedagógica e cidadã a prática em sala de aula. Quando se é professor, torna-se referência para os alunos, tanto em relação ao que se ensina e ao modo de se ensinar, quanto às próprias ações do professor em relação ao seu engajamento com aquilo que se propõe fazer.

Este trabalho está organizado de modo a inicialmente contar a minha relação com os livros, com a leitura e com o analfabetismo. Posteriormente, o trabalho está organizado de modo a apresentar como a temática deste trabalho foi sendo definida e o referencial teórico utilizado para dar suporte à pesquisa. No referencial teórico, está introduzida a questão da leitura relacionada ao ensino e aprendizagem através da perspectiva histórica; e conceitos

centrais neste trabalho como processo emancipatório e alfabetização no tópico Os processos emancipatórios e a EJA e o conceito de experiência leitora no tópico Os processos de leitura e escrita. Após isso, o trabalho apresenta o objetivo geral e os objetivos específicos, o primeiro com o propósito de compreender a implicação da experiência leitora no processo de alfabetização de jovens e adultos. Os demais objetivos com os propósitos de identificar as experiências sociais de leitura e de escrita que os jovens e adultos vivenciam na sua trajetória de formação, além de reconhecer os processos implicados na apropriação da leitura e da escrita pelos jovens e adultos e desenvolver mediações pedagógicas direcionadas a favorecer a autonomia e o protagonismo de jovens e adultos em processo de alfabetização. Logo depois, o trabalho está organizado de modo a indicar a metodologia utilizada para estruturar a pesquisa realizada e a caracterização da turma e do contexto em que o estágio foi realizado. Na sequência, aparecem as categorias de análise utilizadas para contemplar os objetivos da pesquisa e as considerações finais decorrentes do trabalho realizado.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A LEITURA RELACIONADA AO ENSINO E APRENDIZAGEM: PERSPECTIVA HISTÓRICA

A compreensão do que seja o processo de leitura, em especial o relacionado ao ensino e a aprendizagem, passou por diferentes modelos conforme a evolução das correntes linguísticas e de acordo com a concepção de língua adotada. Segundo a concepção de língua que é assumida organizam-se também as práticas para direcionar o ensino e a aprendizagem. Desse modo, as questões de língua e linguagem estão intimamente relacionadas às propostas adotadas para alfabetizar em sala de aula, conforme a concepção de língua e linguagem adotada se compreendem também a concepção de sujeito assumida pelo docente.

Quando se compreende que conforme a concepção de língua que se assume, será a forma de propor o trabalho para a alfabetização com vistas a determinados objetivos pedagógicos, se compreende a relação linguagem, alfabetização e sujeito. Como parte da linguagem encontram-se os processos de leitura e escrita, nos quais estão envolvidas as elaborações dos sujeitos para aprender e compreender essas formas de expressão e diálogo com o outro. Cabe ao docente conhecer os métodos de aprender para poder ensinar e, assim, estabelecer a relação entre alfabetização e sujeito leitor.

Inicialmente, o ensino e a aprendizagem da leitura foram compreendidos como processo de decodificação mecânica das palavras, entendimento que caracterizou esse

processo como modelo fônico. Esse método se restringia à técnica de reconhecer palavras, para adquirir vocabulário e com elas formar textos. Exemplos desse entendimento se encontram em muitas escolas, pois ainda é percebido o uso de cartazes com silabação. Processo no qual há apenas a preocupação na identificação e reprodução correta de segmentos sonoros.

Quando se concentra a preocupação na reprodução de sílabas como BA - BE - BI - BO - BU por exemplo, fica em suspenso qual o sentido construído pelo sujeito através dessa prática. Aliás, percebe-se assim que nesse método não há a preocupação com a construção de sentido pelo sujeito. Como aponta (ALMEIDA, 2008):

No processo de aprendizagem de ler e escrever, a forma linguística se sobrepõe ao conteúdo significado, e a dificuldade com a leitura decorre não só da falha em segmentar a língua, em sílabas, palavras e frases descontextualizadas, mas também em não se buscar a compreensão do sentido do texto em sua totalidade. O reflexo para o ensino da leitura é que no ato de ler volta-se a atenção para a correção dos desvios ou erros de soletração como forma de melhorar a aprendizagem. (p.67)

Sabemos que ainda que o sujeito reconstrua em certa medida a mensagem codificada por um autor, talvez por isso, inicialmente o processo de leitura fosse relacionado com a decodificação, essa ação é um processo bem mais complexo, no qual estão envolvidos muitos outros fatores. Nessa perspectiva não estão considerados o sujeito, nem as várias interpretações possíveis para o sistema linguístico que se apresenta através do texto. O que ocorre é que o texto é tomado inicialmente como passível de somente uma interpretação, desconsiderando que a questão semântica das palavras e da própria organização da sintaxe sejam também pistas para o sujeito estabelecer relações de sentido.

A partir de 1950, surge o modelo psicolinguístico de compreender o ensino e a aprendizagem da leitura, no qual não só a sintaxe, mas também a semântica, passam a ser levadas em conta para o entendimento do processo de leitura. Outrossim, não se considera mais somente o sujeito leitor como agente na construção de sentido através da leitura, mas também o autor e o sentido que é codificado por ele. Porém, mesmo que esse modelo ainda não considere as questões sócio-históricas que permeiam o contexto de leitura do sujeito, ele avança em relação ao método fônico na medida em que estabelece a interação entre sujeito leitor e autor para a construção de sentido através do texto.

Conforme Almeida (2008, p.69), na perspectiva psicolinguística, a língua é entendida não apenas como estrutura gramatical, através de sons e letras, mas também através das relações de seu sistema estruturado que permitem a construção de significado. Considerando

tal perspectiva de língua, compreende-se porque a leitura é compreendida nesse modelo como ação indissociável da construção de sentido. Caso a leitura não envolva a produção de sentido, resultará apenas em ação mecânica de decodificação.

Por essa razão, o sujeito é percebido nessa perspectiva como participante ativo do processo de leitura, uma vez que está em constante processo de mobilizar conceitos de acordo com o que depende do texto. Destarte, o sujeito passa a ser entendido como foco do processo de alfabetização, porque é a partir dele que a produção de sentido se realiza. Tanto a leitura assim como a escrita necessitam de sentido para que se efetive seu objetivo de comunicar e esta ação só pode ser realizada por meio do sujeito. Quando se percebe que é o sujeito que compreende o que está escrito e os sentidos que estão expressos, percebe-se que se trata de um processo subjetivo.

Entre os meados e o final da década de 60, surge o modelo interacionista de leitura. Este método avança em relação ao método psicolinguístico, pois passa a considerar o ato de leitura como resultante das influências de fatores cognitivos, sociais e culturais. Isso ocorre porque passa-se a considerar que os sujeitos interagem uns com os outros em um contexto sócio-cultural e dessa interação resultam experiências sócio-culturais que contribuem para a construção do conhecimento.

Dessa percepção da aquisição do conhecimento por meio da interação, começa-se a introduzir a interação entre leitor e autor do texto para a compreensão do significado do texto. No entanto, nessa perspectiva de leitura, a língua ainda não é compreendida através do viés sócio-antropológico, ou seja, do viés que compreende a língua como realidade que se constitui por meio de comunidades de fala heterogêneas que revelam a diversidade linguística. De acordo com Almeida (2008), pode-se compreender:

A leitura, percebida por esse ângulo, é um ato construtivo, o leitor segue as idéias contidas no texto, acrescenta suas experiências e dessa interação constrói o sentido. Nesse movimento, o texto se modifica e entram em cena novos elementos: o conhecimento da língua e de mundo e de outras estratégias cognitivas, o que possibilita as várias interpretações. Esse é o processo de inferência que nessa concepção interacionista de leitura exerce papel relevante na compreensão. (p.72)

Desse processo de interação entre leitor e autor, ocorre o intercâmbio de significados, uma vez que o autor produz sentido com vistas ao público para o qual escreve, enquanto o sujeito leitor reconstrói esse sentido e produz novos significados com base em suas vivências. Assim, o sujeito leitor se torna agente na construção de sentido, pois não só recebe e aceita os significados como os reinterpreta com base naquilo que já traz como conhecimento. Desse

modo, o sujeito leitor não é percebido como coadjuvante na construção de sentido, mas como sujeito autônomo e participante ativo na construção de sentido. Sem o leitor e suas elaborações de sentido, o texto perde parte de sua constituição significativa.

Conforme Almeida (2013), autor e leitor são sujeitos sociais, razão pela qual cada um enuncia de um lugar social e, portanto, têm significados diferentes a produzir, o que permite o intercâmbio de sentidos. No modelo sócio-psicolinguístico, a partir da década de 1980, de acordo com Almeida (2008), o leitor e o texto são compreendidos não apenas como elementos que interagem, mas como elementos que se transformam por meio dessa interação. Isso ocorre uma vez que é por meio da transação entre leitor, autor e texto que o significado é construído. Este é construído por meio da relação entre o texto e o contexto sócio-cultural do leitor e do autor do texto. Podemos compreender isso conforme aponta ALMEIDA (2008):

A leitura é um evento dinâmico, é uma atividade processual que atinge tanto a produção quanto a recepção do texto. O ato de ler consiste numa atividade realizada na interação entre o escritor, o leitor e o texto, no qual o significado resulta de uma transação ou encontro e não pode existir fora dessa relação. (p.74)

O processo de ler/escrever é um ato unitário e flexível, em que o leitor utiliza tanto o conhecimento linguístico quanto o conhecimento de mundo, interagindo com o autor através das marcas linguísticas ou pistas que o permitem reconstruir o sentido atribuído pelo autor do texto. (p. 75)

Desse modo, no modelo sócio-psicolinguístico compreende-se a leitura como a construção de significado que ocorre por meio da interação entre texto, autor e leitor, de modo direto entre texto e leitor e de modo indireto entre autor e leitor. Direto entre texto e leitor porque é a interação entre a materialidade textual e o sujeito leitor que entram em contato face a face. Indiretamente entre autor e leitor porque é a interação em que um dos sujeitos, no caso o autor, estará apenas representado através do texto.

O modelo sócio-interacionista compreende a leitura a partir da perspectiva da linguagem enquanto interação, ou seja, a partir dos usos que se faz da língua nas atividades cotidianas dos sujeitos. A partir disso, conforme Almeida (2008), entende-se que o sujeito leitor deva ser capaz não só de ler textos escritos, mas também de desvelar as mensagens ideológicas e extralinguísticas manifestas através do verbal e do não-verbal. Isso ocorre por se considerar que tais aspectos também interagem e interferem na produção, construção de sentido e compreensão do texto.

No modelo sócio-interacionista, entende-se a linguagem como produção no espaço privilegiado da interlocução e não no sistema da língua. Por essa razão, a compreensão do que

seja a leitura se dá através da percepção de ser essa ação realizada em um espaço de enunciação e, portanto, com mais aspectos que influenciam a construção de significado, que meramente os aspectos linguísticos. Portanto, o texto corresponde a esse espaço de enunciação em que a construção de sentido será oportunizada, razão pela qual o sujeito deverá ter acesso a diferentes linguagens e gêneros discursivo.

2.2 OS PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS E A EJA

A emancipação do sujeito pode ser compreendida como o processo de hominização e humanização, ou seja, quando o sujeito compreende que integra uma sociedade, consegue interagir socialmente e fazer uso da linguagem para estabelecer o seu posicionamento diante de diversos temas. Desse modo, a emancipação do sujeito corresponde ao pleno desenvolvimento do ser humano por meio de condições que lhe permitam ter percepção do seu lugar social, das possibilidades que apresenta de se movimentar socialmente e construir novas e diferentes alternativas para problemas pessoais e coletivos.

A emancipação do sujeito pode ser entendida como processo em que se possibilita ao sujeito acessar e interagir com diversos bens sociais, culturais e intelectuais que a humanidade produziu. Assim, o sujeito tem acesso a bens que são patrimônio da coletividade e aos quais o sujeito tem direito de tomar conhecimento, pois tal conhecimento pode ampliar seu campo de ação e atuação.

Quando o sujeito ainda não desempenha em sua plenitude a cidadania da qual é detentor por direito, acaba necessitando da ajuda de outros sujeitos para que possa realizar ações que ele mesmo poderia fazer em seu próprio benefício e bem estar. Isso causa constrangimento, sentimento de incapacidade e fuga de circunstâncias em que necessite da ajuda de outros sujeitos. Desse modo, o sujeito passa muitas vezes a se isolar com receio de assumir novas tarefas, funções e desafios da vida profissional, estudantil ou da própria vida cotidiana.

Exemplo de situações assim descritas podem ser identificadas quando o sujeito não domina ou domina de modo mais restrito as práticas de leitura e escrita e necessita de outros sujeitos para que possa realizar com maior plenitude sua condição de cidadão. Isso ocorre através do voto em eleições por meio do carimbo do dedo polegar, do direcionamento em ruas e transportes coletivos, da orientação para realizar compras, manusear o sistema monetário

brasileiro e uma série de outras circunstâncias em que necessite da ajuda de outros sujeitos para realizar alguma ação.

Conforme Giroux (apud Freire, 1990, p.7) devemos promover o Empowerment do sujeito, o que corresponde à criação de condições para que o sujeito compreenda a sua ação dentro de uma organização social mais ampla e entenda seus limites e possibilidades dentro dessa formação social existente. Como assinala Giroux:

[...] o tema alfabetização e poder não começa e termina com o processo de aprender a ler e escrever criticamente; ao contrário, começa com o fato da existência de cada um como parte de uma prática historicamente construída no interior de relações específicas de poder. Isto é, os seres humanos (como são os professores tanto quanto os alunos), dentro de determinadas formações sociais e culturais, são o ponto de partida para analisar, não apenas de que modo constroem ativamente suas experiências pessoais dentro das relações de poder vigentes, mas também de que modo a construção social dessas experiências lhes proporcionam oportunidade de dar sentido e expressão a suas necessidades e vozes como parte de um projeto de empowerment individual e social. (grifos do autor) (p.7)

Desse modo, o Empowerment do sujeito é quando são criadas condições para que o sujeito possa ter poder de ação sobre si mesmo e sobre as circunstâncias que a ele dizem respeito. Um exemplo seria quando o sujeito domina certos conhecimentos que o permitem não ser ludibriado por outros sujeitos, além de questionar quando a ação dos demais sujeitos parece não condizer com o que é esperado. No entanto, o Empowerment vai além do entendimento da ação crítica do sujeito, mas relacionando sua existência com o contexto social mais amplo.

Podemos pensar o processo de alfabetização e sua relação com a emancipação do sujeito uma vez que a alfabetização permite que o sujeito tenha condições de ler informações, instruções e avisos e de se comunicar por meio da linguagem escrita de modo mais claro e objetivo, revelando sua forma de compreender fatos, situações, circunstâncias e se posicionando.

No entanto, a alfabetização vai além do domínio da linguagem escrita em si mesmo, pois amplia o horizonte do sujeito ao permitir que ele se torne participante ativo na prática transformadora do mundo. Mais precisamente, o sujeito não apenas terá acesso a informações mais precisas do mundo e da sociedade da qual faz parte, mas poderá exercer ação de transformação da sua realidade e da dos demais sujeitos. O domínio da linguagem permite ao sujeito condições de indagar, questionar e refutar posicionamentos sobre as condições sociais, históricas, políticas e econômicas da realidade da qual é participante, mas também construir

possibilidades de mudança a partir das reflexões que é capaz de realizar a partir dessa realidade.

A alfabetização por si só não garante a emancipação do sujeito, no entanto, sem ela isso não é possível. De acordo com Giroux (apud Freire, 1990):

[...] a alfabetização não é o equivalente de emancipação; de modo mais limitado, mas fundamental, ela é a pré-condição para o engajamento em lutas em torno tanto de relações de significado, quanto de relações de poder. Ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro. (grifo do autor) (p.11)

Assim, a alfabetização por si só não garante a emancipação do sujeito, no entanto, sem ela isso não é possível. No processo de alfabetização, a linguagem assume papel preponderante, tendo em vista que potencializa o desenvolvimento e uso da observação, da interpretação, da construção de hipóteses, da argumentação e da análise. Desse modo, conforme aponta Giroux (apud Freire, 1990, p.XV), é por meio da linguagem que construímos os significados que comunicamos, mais precisamente, colocamos simultaneamente em palavras o que pensamos.

A alfabetização precisa ser ação consciente por parte de o sujeito, ou seja, ele necessita compreender que não movimenta letras, mas palavras imbuídas de intencionalidades de acordo com os objetivos, os sujeitos, os tempos e os espaços em que são utilizadas. Logo, ter conhecimento dessas relações estabelecidas por meio da linguagem é distinção de poder. Como nos traz Freire (1990) sobre a alfabetização, não podemos encará-la como desvinculada de propósitos. Ela deve estar a serviço do sujeito e de suas potencialidades de transformação desse mundo:

[...] valemo-nos de um conceito de alfabetização que transcende seu conteúdo etimológico. Isto é, a alfabetização não pode ser reduzida a mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos. (p. X)

Se a alfabetização ocorrer de modo a visar somente o conhecimento das letras em sua forma gráfica, sem contextualização, nem problematização, se tornará algo cansativo e sem relação com as vivências do sujeito. A alfabetização realizada desse modo, permite que os sujeitos tenham dificuldades para escrever e compreender textos, ainda que consigam decodificar palavras e textos. Nesses casos, falta uma visão mais ampla da leitura e da escrita que seja capaz de permitir ao sujeito refletir sobre o que lê e escreve e se manifestar

criticamente conforme aquilo que se lhe apresenta. Quando a alfabetização está baseada apenas na concretude das letras, vocábulos e frases, não se permite que a alfabetização possibilite a autonomia do sujeito, apenas que este mobilize a língua sem interagir por meio dela.

Não serão através de exercícios mecânicos que possibilitem apenas o desenvolvimento da motricidade fina e que permitam letras melhor desenhadas que irão possibilitar reflexão sobre a linguagem. O processo de alfabetização é algo que necessita de muito mais que exercícios mecânicos, necessita de compreensão de uso, de utilidade e de possibilidades de o sujeito se constituir através das palavras, ter condições de nomear, descrever e analisar a si mesmo como também suas ideias acerca de tudo que o rodeia

A educação escolar é uma ação diretiva, ou seja, educar está a serviço de determinados propósitos, os quais podem ser garantir que determinados grupos sociais se mantenham detentores dos meios de produção ou permitir que outros grupos sociais também acessem tais meios. Conforme Freire (1996), a educação é dialógica uma vez que não ocorre no sentido do sujeito que ensina para o sujeito que aprende, mas em um intercâmbio cultural em que os sujeitos se permitem aprender e ensinar uns aos outros por meio de experiências e saberes diferentes. A educação promove a emancipação social do sujeito por possibilitar que este interaja em outros meios sociais que não apenas ao que a condição econômica lhe permitiu chegar, garantindo que este seja ouvido e respeitado onde estiver.

2.3 OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA

A partir da percepção de língua enquanto combinação entre significante e significado, Ferreiro (2005, p.14) postula que há duas formas de a escrita ser entendida, uma delas enquanto sistema de representação da linguagem ou enquanto código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Cada uma dessas percepções implica diferente forma de se compreender e organizar o processo de alfabetização: no primeiro caso, com o objetivo de compreensão do modo de construção de um sistema de representação; no segundo, com o objetivo apenas de distinção entre o auditivo e o visual, isto é, contraste sonoro a nível do significante. Na primeira forma de considerar a escrita, a questão da aprendizagem está ao nível conceitual, porém na segunda forma, apenas no nível técnico.

Conforme Ferreiro (2005, p.15), o problema da compreensão da escrita enquanto código é dissociar o significante sonoro do significado, ou seja, destruir o signo linguístico na

medida em que tira dele o contexto histórico e social que lhe permite sentido. A implicação da percepção da escrita enquanto representação é entender o processo de ensino de leitura e escrita como algo não dissociado do contexto do sujeito e levando em conta tudo o que ele sabe, conhece e vivenciou até aquele momento sobre a língua. Isso é o que deve ocorrer na alfabetização, uma vez que o sujeito está em contato com a linguagem escrita desde muito pequeno e, portanto, não será introduzido a algo novo na escola, será apenas apresentado ao que já faz parte de suas vivências.

Como aponta Ferreiro (2005, p.37): “A língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar).” Ou seja, a língua escrita tem sua existência fundada no processo de interação social, o que permeia a existência do sujeito muito antes de ele frequentar a instituição escolar.

Ferreiro (2005, p. 41) entende a criança como “[...] um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu”. Portanto, o sujeito é entendido como ser capaz de mobilizar o signo enquanto construção social, não como instrumento que permite a linguagem e que é configurado como destituído de valores. Para Ferreiro (2005, p.103), a língua escrita deve ser compreendida enquanto sistema de representação, mais precisamente, como algo “[...] muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural.”

O ato de leitura está relacionado com a ação do sujeito de interpretar signos da linguagem escrita para compreender o texto que se apresenta a ele. Essa ação de compreender os significados que estão contidos no texto é permeada pelo contexto que o sujeito faz parte e que interfere na construção de sentido. O contexto é importante porque é o lugar social de onde o sujeito realiza as suas ações de entendimento sobre o que lê e explora do mundo. Compõem o contexto do sujeito os aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais que constituem a forma como o sujeito constrói sentido e o intercâmbio de significados que produz com os demais usuários da língua. Os sentidos são consolidados socialmente, uma vez que uma única pessoa não pode atribuir determinado significado a uma palavra se esse significado não for referendado pelo grupo de indivíduos do qual o sujeito faz parte.

Conforme Piaget (apud Ferreiro, 2001, p.13), a linguagem é um objeto simbólico, o qual é operado dentro de um sistema social de significações. Esse objeto simbólico corresponde ao signo linguístico, que nada mais é que a relação entre o objeto físico e o objeto social. Partindo dessa percepção da linguagem como construção social, Piaget informa

sobre a necessidade do sujeito enquanto aprende a ler ter acesso a um intérprete da língua, ou seja, pessoa que não apenas permita o acesso do sujeito ao objeto físico, como também à língua dentro dos seus usos e funções.

Desse modo, para Piaget (apud Ferreiro, 2001), o intérprete é aquela pessoa que lê em voz alta para o sujeito e introduz o signo linguístico através de um cenário de significações. Essa percepção introduz a ideia de que a leitura se faz importante, uma vez que permite outras formas de o sujeito ter acesso às redes de significações que não somente àquelas do seu cotidiano. Assim, muito mais que o acesso às formas gráficas da língua, a leitura é o acesso a outras formas de produzir significado, conhecimento e vivências. A leitura permite através de algo estático como a escrita, recriar outras possibilidades por meio do sujeito leitor que interprete o escrito.

Por extensão, o ato de leitura pode ser compreendido como a ação do sujeito em estabelecer sentido através do material que lhe esteja disponível, o qual pode ser linguístico, imagético ou ser da ordem das vivências do sujeito. Conforme Freire (1989), a leitura de mundo precede a leitura da palavra, entendendo a leitura de forma mais ampla, não só da ordem do linguístico, como também do entendimento que construímos sobre a realidade que nos cerca. Isso nos remete à questão da leitura como a ação de mobilização de significados, do estabelecimento de relações e de interpretações acerca de algo. Assim, de acordo com Freire, primeiramente, o sujeito atribui significado ao mundo que o cerca a fim de poder compreendê-lo para depois atribuir significado às palavras.

Por meio das relações de sentido elaboradas pelo sujeito, o ato de leitura se realizará de forma mais ou menos ampla, dependendo da rede de significados mobilizados pelo sujeito. Por essa razão, o sujeito se encontra em constante processo de alfabetização, uma vez que está a todo momento atribuindo sentido ao vivido por meio da linguagem. O sujeito está sempre ativo em sua comunicação, uma vez que tanto a fala quanto a escrita são formas de representar ideias, mesmo que não exista relação direta entre a linguagem oral e a escrita. O sujeito está marcado por meio dos sistemas linguísticos que utiliza, razão porque a língua representa questão de identidade. Por esse motivo a leitura e a escrita são ações subjetivas.

Conforme Ferreiro (2005), o acesso à língua escrita começa desde o nascimento do sujeito, conforme ele vivencia os usos da linguagem escrita em seu cotidiano e também na medida em que ele é estimulado a ter acesso à linguagem escrita pelas pessoas do seu convívio. Desse modo, a experiência leitora vai se construindo a partir das vivências e memórias de situações de leitura que o sujeito tem contato ao longo de sua vida, seja em

situações do cotidiano, como em situações profissionais, culturais, educacionais ou de lazer. O sujeito está em permanente contato com a língua escrita, pois convive diariamente com formas escritas por meio dos diversos usos sociais que se fazem dela. Alguns exemplos dos usos sociais da escrita que aparecem no cotidiano são os livros, as bulas de remédio, os jornais, os e-mails, as receitas, os currículos, as listas de compras, os outdoors e uma infinidade de práticas de escrita e também de leitura que contribuem para que a criança sinta necessidade de aprender a ler e a escrever.

As aprendizagens de leitura e escrita não estão restritas à escola, vem muito antes e são apenas reintroduzidas de modo mais formal ao cotidiano do sujeito por meio da escola. Quanto maior a necessidade do sujeito de compreender o que está escrito, maior será a elaboração de hipóteses e estratégias para compreender aquela forma de expressão. Conforme Ferreiro (2005), escrever não é o mesmo que desenhar, escrever apresenta a intencionalidade de que o outro compreenda uma mensagem e se manifeste a partir dessa mensagem. Escrever também tem a intencionalidade de permitir que o sujeito registre para si mesmo acontecimentos, sentimentos, ideias e objetivos.

Os sujeitos desde muito cedo estão inseridos em ambientes cercados pela linguagem escrita, mesmo antes de um processo formal de escolarização. Por essa razão, eles passam a fazer suposições acerca dos usos e funções da língua escrita, bem como a elaborar estratégias de apropriação do sistema de escrita por meio de hipóteses. Essas hipóteses caracterizam cada nível do processo de construção da escrita, os quais também correspondem a períodos desse processo. Com base nos estudos Emilia Ferreiro, presentes na obra “A produção de notações na criança: linguagem, números, ritmos e melodias”, descreveremos as principais características correspondentes a cada período e nível da construção da escrita para compreendermos esse processo.

De acordo com Ferreiro (1990), o desenvolvimento da escrita passa por três grandes períodos, os quais se subdividem em níveis de acordo com as características que cada um apresenta. O primeiro e o segundo períodos estão no nível pré-silábico, o terceiro período nos níveis silábico, silábico-alfabético e alfabético. No primeiro período, o sujeito começa a diferenciar a ação de escrever da ação de desenhar, bem como diferenciar os elementos icônicos dos não-icônicos. Neste período, o sujeito percebe que a escrita é diferente do desenho, pois quando se desenha, as formas do grafismo reproduzem as formas dos objetos e ao escrever isto não ocorre.

No segundo período, o sujeito começa a elaborar critérios para a leitura e a escrita de palavras, como a quantidade e a variedade de caracteres. O sujeito ainda faz relação entre o objeto e a forma da palavra, de modo que nomes de objetos maiores deveriam ser escritos com mais letras que de objetos menores. Essa mesma relação ocorre para o objeto mais espesso, mais pesado, mais numeroso etc.

Tanto no primeiro como no segundo período se encontram o nível pré-silábico, uma vez que as hipóteses elaboradas pelos sujeitos ainda não estão ao nível de diferenciação entre as partes e o todo da palavra. Apenas compreendem que a escrita não é referencial, ou seja, não tem nada em sua forma gráfica que indique os objetos ou ações por ela representados.

No terceiro período, o sujeito começa a fonetizar a escrita e a reconhecer que a palavra é composta por unidades. Este período subdivide-se em três níveis de acordo com o que o sujeito já consegue depreender das palavras: o nível silábico, o nível silábico-alfabético e o nível alfabético. No nível silábico, o sujeito já compreende que a palavra se subdivide em sílabas, e coloca uma letra para cada emissão de voz; no nível silábico-alfabético, o sujeito compreende a sílaba, porém já começa a divisar sons combinados que as letras apresentam dentro da sílaba, e no nível alfabético o sujeito já compreende que cada letra tem determinado som e que combinadas as letras formam as sílabas que irão compor as palavras.

Por essa razão, conforme os posicionamentos teóricos de FREIRE, FERREIRO e TEBEROSKY, a alfabetização não se dá por meio de exercícios mecânicos. A alfabetização corresponde ao pleno desenvolvimento do sujeito, o qual ocorre através da descoberta da função social da linguagem oral e escrita. Enquanto o sujeito não compreende a função social da leitura e da escrita, esta será apenas um processo de codificação e decodificação, que não permitirá a emancipação do sujeito.

3. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

3.1 OBJETIVO GERAL:

- Compreender a implicação da experiência leitora no processo de alfabetização de jovens e adultos.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar as experiências sociais de leitura e de escrita que os jovens e adultos vivenciam na sua trajetória de formação.
- Reconhecer os processos implicados na apropriação da leitura e da escrita pelos jovens e adultos.
- Desenvolver mediações pedagógicas direcionadas a favorecer a autonomia e o protagonismo de jovens e adultos em processo de alfabetização.

3.3 METODOLOGIA

Este trabalho fundamentou-se na abordagem da pesquisa-ação, ou seja, do professor que reflete sobre a sua ação pedagógica com vistas a qualificar o processo de ensino e aprendizagem, tendo aqui como objeto de investigação a prática de estágio. Compreende-se a ação pedagógica como o conjunto de mediações que o professor realiza para promover a aprendizagem dos estudantes. Para Pimenta e Lima (2005/2006), o processo de ensino e aprendizagem não fica restrito a conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, mas engloba também as habilidades e posturas sociais, afetivas e humanas.

Logo, a ação pedagógica está voltada à aprendizagem de um conjunto de conhecimentos que possam contribuir para a formação de estudantes capazes de pensar e agir coletivamente. Nesse sentido, utilizo o estágio curricular obrigatório como objeto de estudo e pesquisa para refletir sobre a ação pedagógica dentro de um contexto particular e aventar hipóteses e possibilidades para tal contexto. Além disso, utilizo o estudo aqui realizado com vistas a propiciar e estimular diálogos com outros estudos e pesquisas no campo da educação e no campo da EJA mais especificamente. Conforme Pimenta e Lima (2005/2006):

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. Esse estágio pressupõe outra postura diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, [...]. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados

novos que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa. (p. 14-15)

Desse modo, ao mesmo tempo em que a pesquisa no estágio contribui para problematizações que possam nutrir ações pedagógicas adequadas ao contexto, ela também contribui de forma muito consistente com a formação do estagiário e futuro professor. Isso ocorre porque permite que o estagiário adote uma postura de investigação e diálogo constante entre o que está construído no campo do saber em termos de teorias do ensino e da aprendizagem, bem como a partir da realidade vivenciada construa outras possibilidades de compreender a realidade. Tal postura permite ao estagiário fazer o movimento de buscar teorias que o auxiliem a observar e analisar o contexto em que se encontra e rever essas teorias que estão sempre ancoradas em um tempo histórico e social. Como nos afirmam Pimenta e Lima (2005/2006):

[...] o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (p. 12)

Neste trabalho, foram usados como instrumentos da pesquisa os estudos de FERREIRO (2001) sobre os processos de leitura e de escrita e os estudos de FREIRE (1990), (1996) sobre os processos de emancipação do sujeito. O que procurei compreender foi em que medida as experiências leitoras influenciam no processo de alfabetização de jovens e adultos e de que forma é possível desenvolver mediações pedagógicas direcionadas a favorecer a autonomia e o protagonismo desses estudantes em processo de alfabetização. O que busquei com este trabalho foi verificar de que modo se estabelece a relação entre experiência leitora e alfabetização e de que modo essa experiência leitora colabora para o sujeito expandir suas possibilidades de conhecer e interagir com o sistema social e cultural da língua. Para tanto, contei com instrumento de investigação formado a partir das observações, planejamentos, relatório de estágio e reflexões decorrentes da prática em anos iniciais na modalidade da EJA.

Diante desse contexto, estabeleci três categorias de análise para compreender a implicação da experiência leitora no processo de alfabetização de jovens e adultos: a identificação das experiências sociais de leitura e de escrita dos sujeitos; o reconhecimento dos processos de apropriação da leitura e da escrita pelos sujeitos e o desenvolvimento de mediações pedagógicas na alfabetização em busca da autonomia do sujeito.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA – CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A instituição que propiciou que o estágio fosse realizado foi o Colégio Estadual Tancredo Neves, situado na cidade de Santa Maria-RS. A escola está localizada na zona oeste da cidade, em bairro de grande extensão territorial, populacional e comercial, que leva o mesmo nome da escola. Conhecido carinhosamente como "Tancredinho", o colégio iniciou suas atividades pedagógicas no ano de 1988, como extensão da Escola Estadual Augusto Ruschi, emancipando-se no ano de 1989. A instituição de educação básica, oferece Ensino Fundamental níveis I e II, Ensino Médio e EJA.

A estrutura física da escola conta com salas de aula climatizadas, ginásio poliesportivo, espaços com área coberta e também ao ar livre, refeitório, laboratório de informática, sala de áudiovídeo, biblioteca, além dos espaços da secretaria, da sala de professores e da sala da Direção. Dentro dessa estrutura, a escola está organizada de modo a ter uma diretora e uma vice-diretora para cada turno em que a escola está em funcionamento, sendo eles manhã, tarde e noite. No turno em que o estágio foi realizado, percebi a grande proximidade dos estudantes à equipe diretiva, que conhecia o percurso de cada estudante dentro da instituição, bem como a história de vida de cada estudante.

Também percebi o grande interesse da equipe diretiva em auxiliar e estimular os estudantes para que eles não desanimassem e seguissem estudando, pois assim poderiam atingir seus objetivos. Algumas vezes observei estudantes chegarem atrasados para as aulas, ao que eles justificavam em detalhes para a diretora e a vice-diretora os motivos do atraso. Contavam a razão do atraso e já aproveitavam para contar como estava o trabalho e as possibilidades de conseguirem uma oportunidade profissional melhor. Alguns estudantes saíam furtivamente no período de troca de professores para irem até a Direção contar que tinham conseguido trabalho ou o que estavam conseguindo realizar a partir da oportunidade de trabalho obtida.

A equipe diretiva também abria as portas para grupos que tivessem interesse em levar palestras de cunho educativo para os estudantes. Entre elas, tive a oportunidade de participar de três palestras com as temáticas de Álcool e Drogas, Saúde Bucal e Doenças Sexualmente Transmissíveis. Além disso, a equipe diretiva buscava possibilitar passeios e eventos em que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos pudessem interagir entre as turmas de seu turno e também com os demais estudantes dos outros turnos da escola.

Dentro desse contexto escolar, a pesquisa foi realizada com a turma que era composta por sete estudantes matriculados, dos quais seis costumavam frequentar as aulas de forma assídua, um ia à aula menos regularmente e acabou deixando de ir às aulas. Para preservar a identidade dos estudantes, os nomes dos sujeitos aqui apresentados foram substituídos por nomes fictícios. Assim, os nomes usados para me referir aos estudantes que integravam a turma são Sandra, Fernando, Neiva, Rosa, João, Orvalino e Vera.

Sandra, Orvalino e João estavam matriculados na Totalidade 1 (Tot 1) correspondente ao primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. Fernando, Neiva e Rosa estavam matriculados na Totalidade 2 (Tot 2) correspondente ao terceiro, quarto e quinto anos do Ensino Fundamental. Vera estava matriculada na Totalidade 3 (Tot 3), correspondente ao sexto ano, mas frequentava as aulas nessa turma com o objetivo de estimular as suas irmãs Rosa e Neiva a seguirem estudando. Mesmo organizados desse modo, cada estudante apresentou uma bagagem de experiências e conhecimentos bem específicos quanto ao seu processo de aprendizagem.

3.5 CATEGORIA DE ANÁLISE: AS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DE LEITURA E DE ESCRITA QUE OS JOVENS E ADULTOS VIVENCIAM NA SUA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

Assim como as crianças antes de ingressarem na escola, os estudantes da EJA também estão expostos a práticas de leitura e escrita muito antes de estarem frequentando a rede formal de ensino. Isso implica, portanto, considerar e relacionar a bagagem de experiências, vivências e conhecimentos que os sujeitos trazem com os conhecimentos mais formais produzidos pela ciência e ofertados pela escola. Essa relação entre a bagagem que os sujeitos trazem e os conhecimentos proporcionados pela escola se faz ainda mais marcante quando os sujeitos se encontram matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

Isso porque os sujeitos da EJA costumam ter sido mais expostos às práticas de leitura e escrita ao longo de suas vidas, em diferentes experiências profissionais, culturais ou educacionais anteriores. Desse modo, os sujeitos muitas vezes têm vivências e memórias em relação à essas práticas, o que me instigou a pesquisar sobre quais as possíveis relações entre a experiência leitora e a organização do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos para qualificar esse processo formativo com vistas a alfabetização. Afinal, durante as observações realizadas no período que antecedeu o estágio, pude ouvir as conversas e interagir junto com o grupo e perceber que a diversidade de trajetórias de vida e interesses

estava muito marcada pela experiência leitora ou pela falta que esta representou em suas vivências.

Considerando essas questões, a temática que foi desenvolvida ao longo do estágio com a turma foi a leitura de mundo e a leitura da palavra. Isso implicou propiciar momentos em que pudéssemos abordar, discutir e interagir com as diversas formas de leitura que estão presentes nas vivências e práticas cotidianas dos sujeitos. Ademais, busquei propiciar o conhecimento e a interação com práticas sociais de leitura, ainda, não tão familiares aos sujeitos.

A leitura está presente no dia a dia dos sujeitos não só na compreensão dos significados produzidos pela relação entre sons, letras, palavras e frases. A leitura está presente na compreensão que o sujeito constrói de si mesmo e na percepção que o sujeito elabora das diversas materialidades e subjetividades que o mundo comporta. Desse modo, a leitura está presente na elaboração de significado e possibilita a emancipação do sujeito na medida em que o permite compreender o seu lugar social, acessar os diversos bens sociais, culturais e intelectuais que a humanidade produziu e aos quais o sujeito tem direito de conhecer e explorar, pois tal conhecimento possibilita ampliar seu campo de ação e atuação na sociedade.

Seguindo esse entendimento, minha mobilização se deu no sentido de estimular os sujeitos a mais amplamente dialogar, opinar e questionar a partir de temáticas pertinentes ao grupo para que assim o façam em sala de aula, mas também para além desta. Percebi alguns estudantes inseguros para tomar a palavra em situações na própria sala de aula como também em outras situações e contextos, o que ficou evidente a partir de alguns relatos feitos pelos próprios estudantes. Vera era uma das estudantes que apesar de ser bastante comunicativa em sala de aula, relatou dificuldade para falar ou ler em público em outras situações.

Vera estava matriculada na Totalidade 3, mas frequentava as aulas nesta turma para estimular suas irmãs Rosa e Neiva que estavam matriculadas na Totalidade 2. Conforme Vera, ela tinha como objetivo concluir o ensino fundamental e médio para ingressar no curso Técnico em Contabilidade, uma vez que os filhos têm essa formação e ela desejava colocar um escritório de contabilidade no lugar onde teve uma padaria, na residência onde morava. Vera era uma senhora de 59 anos, que frequentava e participava ativamente das atividades da igreja adventista, cuidava da casa, da filha caçula, dos netos, dirigia e tinha uma disposição invejável. Esta senhora era uma espécie de porta voz da turma e costumava falar o seu ponto de vista de forma extremamente desinibida e articulada.

A turma costumava ouvi-la com bastante atenção e considerar o que ela falava. No entanto, conforme a própria Vera relatou, ela tinha muita dificuldade de falar ou ler em público em outras situações fora da sala de aula, como na igreja que frequentava. Vera contava sobre as atividades da igreja com muito entusiasmo e suas leituras estavam basicamente relacionadas à leitura da Bíblia e publicações da própria religião que seguia. Vera frequentava a igreja adventista e por essa razão costumava faltar toda primeira quarta-feira do mês e também não frequentava nenhuma atividade escolar que viesse a ocorrer na sexta-feira ou no sábado.

Entre os estudantes que estavam na Totalidade 1, havia uma estudante mais jovem que as demais mulheres da turma, a qual completou 32 anos durante o período de estágio. Essa ainda jovem estudante possui síndrome de Down, estava incluída na turma e me refiro a ela pelo nome de Sandra. Ela se encontrava em aprendizagem em relação à identificação e relação das imagens das vogais aos sons que elas representam, bem como a identificação de objetos que começassem com as referidas letras. Sandra apresentava apenas 10% da visão do olho esquerdo, o que dificultava e acarretava em defasagem em seu nível de aprendizagem.

Sandra costumava agir de forma extremamente carinhosa, alegre e flexível, não demonstrando nenhuma negativa quanto às atividades propostas em aula. Porém, atividades que exigiam maior nível de abstração lhe cansavam mais. Sandra, ainda, não realizava a leitura e a escrita de palavras, o que a levava a se comunicar de modo mais espontâneo através da oralidade. Ela tinha especial interesse por falar sobre sua família, sobre as relações de parentesco entre as pessoas do seu núcleo familiar e ela, além de contar sobre seus objetivos de casar e ter filhos. Sobre suas experiências leitoras identifiquei seu especial interesse por livros com imagens e por ouvir histórias que de alguma forma o leitor pudesse interagir.

O outro estudante que se encontrava na Totalidade 1 chamava-se João, com idade em torno de 40 anos, chamado carinhosamente pela turma e pela professora regente por seu nome abreviado. João tratava-se de um estudante que já conhecia e conseguia reproduzir a grafia das letras, esmerava-se inclusive em copiar todo o conteúdo do quadro. No entanto, não compreendia o que copiava, nem percebia quando copiava palavras esquecendo-se de algumas letras ou quando esquecia de alguma palavra das frases que copiava.

Percebi em sua grafia que havia letras como a letra "e" que ele escrevia de modo espelhado, ou seja, viradas. João apresentava alguns conhecimentos já consolidados, mas frequentemente esquecia de conhecimentos já alcançados. Ele se referia à sua mãe com muito carinho e demonstrava boa relação com ela, também comentava sobre quando ia para a “lida”

campeira no interior de São Pedro do Sul, informações que ele contava com imensa satisfação.

Ele frequentava a Igreja Batista, instituição onde um dos objetos mais utilizados como meio de se aproximar dos ensinamentos de Deus era a Bíblia e não conseguir realizar a leitura da Bíblia representava para João imensa tristeza. Uma das razões para estar matriculado e frequentando a escola era justamente para poder ler a Bíblia nos encontros da igreja e poder mais amplamente participar das reuniões como as demais pessoas.

João relatou alguns transtornos causados por não saber ler como ter pegado o ônibus errado algumas vezes e revelou já ter sido humilhado por conta disso. O estudante revelou se sentir envergonhado por não saber ler, razão pela qual estava matriculado e frequentando as aulas. Ele também demonstrou preocupação por ainda não conseguir realizar a leitura das palavras da forma como gostaria, além da grande preocupação em avançar para as próximas Totalidades, afinal João estava frequentando a escola há mais de 10 anos e ainda não havia conseguido avançar para as próximas totalidades.

Vera comentou a intenção de trazer para a escola um senhor conhecido por ela que também tinha interesse em voltar a estudar. Esta senhora conseguiu cumprir sua intenção e na terceira semana do mês de maio Orvalino começou a frequentar as aulas. Esse senhor trabalhava plantando, colhendo e comercializando mandioca, além de realizar pequenos reparos na casa de Vera e na casa de outras pessoas do bairro.

Orvalino estava em processo de aprendizagem da leitura, mas se encontrava em estágio mais avançado, uma vez que já compreendia o processo de leitura das palavras. Orvalino apresentou habilidades artísticas com o violão e o artesanato, além de hábil inventor de objetos para facilitar tarefas cotidianas como um dispositivo de alarme que ele criou para avisar quando os peixes pegam a isca em pescarias. Orvalino assim como as demais senhoras da turma conheciam muitas letras de canções nativistas, o que teve oportunidade de descobrir ao vê-las cantar na sala acompanhadas por Orvalino no vocal e no violão.

Neiva, uma senhora de 62 anos, viúva, morou no interior de Faxinal do Soturno por muitos anos, por isso conhecia muito bem o trabalho no campo e o considerava extremamente pesado. Neiva, assim como sua irmã Vera, gostava de cozinhar, fazer pães de casa e reunir a família e os amigos para degustar algum prato culinário. As experiências leitoras de Neiva assim como as da maioria da turma estavam relacionadas às leituras da Bíblia, aos hinos da igreja e às receitas culinárias.

Rosa, a outra irmã de Neiva e Vera, tinha 52 anos, morava com o filho e com a cachorrinha Lili. Rosa trabalhava como cuidadora de idosos e apreciava muito o seu trabalho. Rosa revelou gostar de ler nas suas horas livres e também demonstrou habilidade em utilizar a internet e as redes sociais para se comunicar, o que a favorecia a ter acesso a diferentes tipos de leitura. Rosa e Neiva realizavam a leitura e a escrita de forma mais autônoma, por isso estavam matriculadas na Totalidade 2.

Fernando, o estudante que não costumava ser tão frequente às aulas quanto os demais estudantes, completou 17 anos durante o estágio. Este rapaz morava com a avó no Loteamento Cipriano da Rocha, que fica próximo ao bairro da escola. Contou que seus pais são falecidos e relatou algumas lembranças suas sobre seu convívio com o pai. Ele demonstrava interesse em aprender coisas novas e se comunicava bem, mas não era muito bem visto pelos demais colegas, que consideravam alguns de seus comportamentos pouco amistosos, em especial com a avó. Fernando tinha especial interesse por letras de músicas, em especial as músicas de hip-hop. Por isso, Fernando sempre trazia consigo fones de ouvido ou colocava suas músicas preferidas em nível mais alto no intervalo das aulas.

Perceber as experiências leitoras de cada sujeito, bem como possibilitar o contato e a interação com novas experiências leitoras se mostrou desafiador, uma vez que implicou compreender o que se mostrava significativo para cada estudante. Durante o período de observação, pude perceber que a leitura e a produção textual poderiam ser mais exploradas, pois os estudantes demonstravam interesse tanto por ouvir quanto por contar narrativas de vivências e experiências, em sua maioria narrativas pessoais. Além disso, alguns estudantes tinham especial interesse por compartilhar receitas caseiras de uso de plantas e ervas medicinais para a saúde e o bem-estar. A partir disso, busquei introduzir outras narrativas que pudessem ser atrativas aos estudantes, com base em seus relatos, interesses e expectativas.

Outro aspecto evidenciado foi a questão da leitura da Bíblia como algo muito marcante para a maioria dos estudantes desta turma, em especial para uma das estudantes que, inclusive, salientou que ler a Bíblia requer não apenas ler, mas interpretar a leitura. Ademais, os estudantes que estavam em processo de alfabetização compartilham também dos diversos sentimentos e experiências que a não realização da leitura lhes causou ao longo da vida. O que também implica uma certa cobrança deles próprios em relação ao seu processo de alfabetização, bem como da total ciência do que acarreta o não desenvolvimento dessa habilidade tipicamente humana.

3.6 CATEGORIA DE ANÁLISE: A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PELOS JOVENS E ADULTOS

O Trabalho de Conclusão de Curso representou ferramenta importante para eu organizar e refletir sobre o meu percurso de estágio com os estudantes da EJA no processo de ensino e aprendizagem. Tal percurso não foi linear, teve planejamentos que foram construídos, reconstruídos, suprimidos ou substituídos com base no que eu percebia ser demanda dos estudantes, bem como nas próprias ações e reações individuais de cada estudante diante das propostas.

Percebi que os estudantes apresentavam níveis de aprendizagem diversos, alguns necessitando do trabalho mais voltado para os primeiros rudimentos da leitura e da escrita, outros para o desenvolvimento da produção textual e para o conhecimento e o reconhecimento dos diversos gêneros textuais presentes no dia a dia.

Dentro da organização em Totalidade 1 e 2, cada estudante apresentou níveis de aprendizagem e níveis de dificuldade bem específicos. Isso tornou desafiador o processo de elaborar os planejamentos de estágio para que estes pudessem comportar as demandas individuais, sem deixar de promover o diálogo e o trabalho coletivo. Para tanto, foi necessário reconhecer o caminho que cada estudante apresentava no processo de apropriação da leitura e escrita.

Durante o período de observações, tive a oportunidade de realizar uma testagem com a turma. A partir disso e também através de algumas propostas do estágio, percebi que Fernando, Vera, Rosa, Neiva e Orvalino estavam no terceiro período, período de fonetização da escrita, ou seja, realizavam a relação entre o som e os segmentos das palavras, ainda que em níveis diferentes desse processo. Orvalino encontrava-se na hipótese silábica, ou seja, estava em processo de aprendizagem em relação a segmentação das palavras em unidades sonoras. Assim, Orvalino apresentava dificuldade para segmentos em que com uma única emissão de voz duas ou mais letras representavam esse som (por exemplo: CH e RR) ou dificuldade para identificar as letras que combinadas formavam determinado segmento sonoro (com por exemplo: TR e DR).

Fernando, por ter frequentado as aulas com menos regularidade e por fim ter deixado de comparecer às aulas, não pude observar muito as suas produções escritas. No entanto, ao acompanhar sua leitura em voz alta de enunciados de exercícios e também da letra de música que ele levou para compartilhar com a turma, percebi nível de compreensão de leitura e escrita que corresponde ao terceiro período, a hipótese alfabética. Fernando demonstrou

compreender os princípios do sistema de escrita, isto é, demonstrou compreender as regras da produção da leitura e da escrita alfabética.

Vera, Rosa e Neiva encontravam-se no mesmo período e hipótese que Fernando, ou seja, elas compreendiam a produção da escrita em nível alfabético. Por elas terem participado efetivamente de todas as propostas, pude perceber em suas produções escritas quem nem sempre observavam as convenções ortográficas da escrita. Por essa razão e também atendendo ao pedido de Vera, busquei levar propostas que atendessem às demandas delas, como cruzadinhas e caça-palavras com “S” ou “Z”, “SS” ou “Ç” entre outras dificuldades da língua. Observando as falas das estudantes, notei que havia uso equivocado de determinadas palavras, pois como algumas palavras possuem semelhanças no som e na grafia, porém se constituem de significados diferentes, elas utilizavam tais palavras indistintamente. Algumas dessas palavras que eram usadas de forma equivocada eram pane e pânico, estéril e histérico entre outras. Assim, propus trabalhos com as palavras homônimas e parônimas.

Sandra conseguia compreender que escrever não é o mesmo que desenhar, fato percebido quando observei o crachá pessoal produzido por ela. Nesse crachá, Sandra utilizou além da colagem de gravuras, a representação de sua escrita por meio de uma sequência de rabiscos semelhantes feitos com caneta esferográfica, onde demonstrou conhecimento da horizontalidade da escrita e do sentido da escrita ser da direita para a esquerda. Sandra encontrava-se no primeiro período, hipótese pré-silábica.

João encontrava-se no segundo período, hipótese pré-silábica, pois sabia claramente diferenciar letras de números, além de compreender que ambos eram utilizados com funções diferentes. Quando fizemos alguns jogos que envolviam a escrita de palavras, costumava associar a palavra ao objeto. Isso provocava certa confusão em seu raciocínio, pois às vezes palavras que designam objetos grandes eram menores que outras palavras que designam objetos pequenos. João relacionava a forma das palavras às formas dos objetos que elas designam. Palavras semelhantes que variam apenas uma letra em sua escrita ele costumava pensar que eram a mesma palavra, representando o mesmo objeto.

João não compreendia que as letras representam sons da fala e que as letras combinadas compõem as palavras. Busquei reforçar esse princípio enquanto trabalhávamos com a construção de palavras, o que ele informava que já compreendia. No entanto, na maioria das vezes em que ele exercitava sozinho a leitura, lia apenas as letras desconectadas umas das outras. Alguns avanços foram percebidos na leitura de palavras, mas seria

necessário mais tempo para acompanhar seu percurso e poder considerar seus avanços dentro desse percurso mais amplo.

3.7 CATEGORIA DE ANÁLISE: AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO EM BUSCA DA AUTONOMIA DO SUJEITO

Considerando o trabalho realizado no período de estágio em anos iniciais a partir do projeto com a temática “Ler, interpretar e interagir: A leitura de mundo e a leitura da palavra no contexto da EJA”, observou-se que, inicialmente, houve estranhamento por parte dos estudantes em relação a proposta de realização de momentos literários em que eu realizava a leitura oral de algumas obras. No entanto, com a continuidade desse trabalho, que ocorreu intercalado por outras propostas, sempre no início ou antes do término das aulas, os estudantes foram se familiarizando com a leitura em voz alta realizada com eles e para eles. Por fim, esperavam e perguntavam qual seria a leitura daquela aula, proposta que dei o nome de “Momento Leitura Deleite”, uma vez que a proposta era que se tratasse de um momento prazeroso, de integração do grupo e de troca de conhecimentos.

Esta última correspondendo ao diálogo de leituras de mundo e da leitura de outras obras realizadas pelos estudantes ao longo de suas trajetórias de vida com as leituras propostas em aula. Observei que algumas palavras causavam estranhamento para eles, o que permitia que buscássemos o significado daquelas palavras, exemplos e em alguns casos de qual outra palavra ou idioma determinada palavra poderia ter se originado. Os estudantes não tinham conhecimento sobre a língua latina ser a língua que deu origem à língua portuguesa, ao que expliquei que esse é o motivo pelo qual muitas palavras do nosso idioma possuem as grafias que hoje conhecemos.

Considerando que compõem o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) estudantes que não tiveram oportunidade de estudar no tempo regular, buscou-se configurar a proposta de estágio através da relação entre os conhecimentos escolares e a vida cotidiana dos estudantes. Isso se justifica uma vez que os conhecimentos abordados em aula necessitam ter para os estudantes significado e pertinência dentro de suas experiências, vivências e expectativas. Desse modo, propus que por meio da leitura da palavra através do trabalho com diversos gêneros de escrita e da própria produção oral e textual em sala de aula, relacionar a leitura da palavra à leitura de mundo.

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, ou seja, primeiro observamos o mundo e elaboramos significados a partir do que compreendemos, depois emitimos esse entendimento por meio da linguagem. Em vista disso, a proposta de estágio esteve alicerçada

no objetivo de ensino de propiciar conhecimento e aprendizagem a partir da leitura da palavra, seja ela escrita, falada, cantada ou teatralizada e a leitura de mundo através das demais relações que estabelecemos com o mundo que nos cerca.

Dentro disso, busquei propiciar momentos de interação e colaboração entre o grupo, considerando que “a cultura de colaboração/colaboratividade pode ser a via pela qual a aprendizagem se concretiza e se fortalece” (BOLZAN, POWACZUK, 2018, p. 424):

[...] o conhecimento é construído socialmente, na interação e na colaboração entre pessoas e não pela transferência do saber de um para o outro. É no trabalho coletivo que se desenvolve a potencialidade de cada um, amplificando as possibilidades de aprender. Compartilhar tarefas e responsabilidades permite criar uma ambiência de cooperação e solidariedade, na qual cada sujeito é reconhecido como estímulo auxiliar, sendo capaz de alcançar com o outro o que não consegue alcançar sozinho, promovendo, assim, a construção compartilhada de conhecimentos e de descobertas. (VYGOTSKI, 1982; BOLZAN, 2002 apud BOLZAN, POWACZUK, 2018, p. 424).

Busquei também propor momentos de diálogo e reflexão sobre temáticas pertinentes ao grupo, visto que além da aprendizagem que momentos de troca proporcionam aos envolvidos, também estimulam aqueles sujeitos que não costumam falar muito em grupo, tomem a palavra e se empoderem da sua própria voz.

Como mencionado anteriormente, a temática que foi desenvolvida ao longo do estágio com a turma foi a *leitura de mundo e a leitura da palavra*. Isso implicou promover momentos em que pudéssemos discutir e interagir com as diversas formas de leitura que estão presentes nas vivências e práticas cotidianas dos sujeitos. Ademais, trabalharmos com o conhecimento e a interação com práticas sociais de leitura e escrita, ainda, não tão familiares aos sujeitos, com o objetivo de que seu conhecimento pudesse ampliar a capacidade de leitura, diálogo e intercâmbio de significados.

Dentro do meu período de regência, propus momentos literários em que eu levava diferentes gêneros textuais para conhecimento, leitura e discussão em grupo, bem como os estimulei para que eles também levassem obras que apreciassem e que pudessem ser compartilhadas com a turma. Dos estudantes que compartilharam suas preferências, Fernando pediu para que eu levasse impressa a letra da música “Aonde nós chegou” de MC Menor MR, uma música significativa para ele, a qual leu para a turma em uma oportunidade.

Vera levou os títulos *Em busca de esperança: o maior resgate de todos os tempos* e *Esperança para a família: o caminho para um final feliz*, livros que leu e que quis compartilhar com a turma. Vera gostava muito de livros que abordassem temas bíblicos, por

isso em uma proposta de escolher livros na biblioteca da escola para compartilhar com a turma, ela escolheu os livros *a Parábola dos Talentos* e *a Parábola do Filho Pródigo*.

João como estudante que ainda estava em processo de alfabetização e, portanto, não tinha como compartilhar livros ou letra de música ou outros materiais escritos que pudesse fazer a leitura, declamou versos que guardava na memória. João gostava muito de enredos que contassem sobre situações envolvendo pares românticos que tivessem como desfecho a realização amorosa. A partir de alguns materiais literários utilizados em aula, percebi sua especial predileção e interesse por temas dessa natureza.

Assim, trabalhamos com diversos gêneros, entre eles a poesia em prosa e verso, o conto tradicional e o conto de fadas, a fábula, algumas cantigas de roda populares, o almanaque, o jornal, o romance, a crônica, o diário e o cordel. No gênero poesia (em versos) trabalhamos com os poemas *A porta* de Vinicius de Moraes, *Ao pé de sua criança* de Pablo Neruda e *Convite* de João Paulo Paes, bem como poesia (em prosa) trabalhamos com a obra *“O mundo inteiro”* da autora Liz Garton Scanlon e da ilustradora Marla Frazee. No gênero conto trabalhamos com *“A nova roupa do rei”* e *“O pescador e o gênio”* em adaptações da autora Ruth Rocha. No gênero fábula trabalhamos com *“O Galo e a Raposa”* também uma adaptação da autora Ruth Rocha. No gênero Cantigas de Roda *“O Cravo brigou com a Rosa”* e *“Escravos de Jó”*. No gênero almanaque, trabalhamos com *“Brasil: Almanaque de Cultura Popular: Todo dia é dia”*, página do dia 18 de junho - *Jogo do Bicho* e gênero jornalístico com reportagens extraídas do *Diário de Santa Maria* do dia 26 de junho de 2019.

O conto de fadas utilizado foi uma releitura de *A Branca de Neve*, porém com a possibilidade de outro desfecho e outros caminhos pelos quais as personagens podem transitar antes do final da história. Ao leitor é dada a possibilidade de ajudar a escrever a história, na medida em que ele pode fazer escolhas sobre as ações das personagens e assim alterar as consequências dessas ações sobre a história. O nome da obra trazida para a sala de aula é *Branca de Neve e as Sete Versões* dos autores Marcus Aurelius Pimenta e João Roberto Torero. Tal conto trouxe uma Branca de Neve mais contemporânea aos estudantes da EJA, por meio de uma princesa que tinha como opção morar com o príncipe ou o caçador, mas também poderia tomar a decisão de morar sozinha.

Escolher limpar toda a casa dos sete anões ou simplesmente tirar uma soneca antes dos donos da casa chegarem, sendo esta uma forma sutil de contestar os padrões e estereótipos criados em torno do papel da mulher. No entanto, lembro que eles mesmo com a oportunidade de mudarem a história, assumiram a tendência de manterem a história como a conheciam

tradicionalmente. Uma das poucas alterações feitas foi realizada por Sandra, que não titubeou entre o príncipe e o caçador para ajudar a princesa e escolheu o caçador. Nessa proposta, percebi os estudantes bastante envolvidos com a leitura e a possibilidade de intervir na história, em especial Sandra, Rosa e João que tinham interesse por situações de conflito que podem ter como desfecho uma relação amorosa.

Realizamos a teatralização de histórias como da cantiga popular “O Cravo Brigou com a Rosa” e da fábula “O Galo e a Raposa”. Primeiramente, os estudantes tiveram acesso à fábula e à cantiga popular, depois discutiram em grupo a temática da violência na primeira obra e do uso da observação, da argumentação e da astúcia existentes nas personagens da segunda obra. Por fim, os estudantes tiveram que adaptar a história à dramaturgia, acrescentando diálogos dentro do contexto do enredo e interpretando os personagens. Neste exercício, estiveram envolvidas as capacidades dos estudantes ouvirem a leitura das duas obras, o envolvimento na discussão em grupo, tomando como base a leitura das obras, mas também a bagagem de suas vivências. Nas vivências está compreendido tudo que tiveram acesso anteriormente e que dialoga com as situações representadas nas obras, como visão política, conceitos, preconceitos e a forma de interpretar os fatos narrados.

Na encenação da cantiga, as estudantes discutiram mais arduamente sobre quais atitudes a personagem Rosa deveria tomar, em especial as relacionadas ao Cravo, se deveria perdôá-lo ou não pela agressão. Também as percebi bastante entusiasmadas em dar dramaticidade ao conflito entre o Cravo e a Rosa, incluindo gestos e frases na cena descrita na cantiga. Os estudantes da turma reagiram de modo mais inibido à proposta, então as estudantes os estimulavam dizendo: “- Orvalino, tem que fazer assim...” e imitavam os gestos que Orvalino deveria fazer. O mesmo ocorria com João, que também era estimulado a fazer o que elas sugeriam.

No gênero romance trabalhamos com a obra Pavão Misterioso, adaptação de um dos clássicos da literatura de cordel intitulado Romance do pavão misterioso de autoria de João Melquíades Ferreira e de João Camelo Rezende. A obra Pavão Misterioso foi adaptada para a prosa por Jô Oliveira, que também realizou as ilustrações do livro. Trabalhamos com essa obra durante os quatro dias da semana de aula dos estudantes, uma vez que o enredo se apresentou de forma extensa para ser apresentado e discutido em apenas uma ou duas aulas.

Desse modo, a obra foi dividida em quatro partes, deixando uma parte para cada dia de aula da semana e sempre encerrando em um trecho de maior tensão da trama, se assemelhando a uma radionovela. Isso deixava os alunos presos à trama, tentando adivinhar o

que iria acontecer e criando novas possibilidades para o desfecho da história, criando e recriando possíveis caminhos para que a história tivesse esse ou aquele final. Nessa proposta, os estudantes ficaram bastante envolvidos, em especial João, que aguardou ansiosamente para saber se o personagem principal conseguiria o tão almejado encontro com a filha do sultão.

Dentro do gênero cordel, trabalhamos com o Dicionário Paraibês de Vicente Campos Filho, o qual possibilitou que trabalhássemos com as diferentes e semelhantes acepções atribuídas às palavras e expressões presente nesse dicionário. Palavras e expressões que são usadas na Paraíba e também aqui no sul do Brasil com acepções parecidas e diferentes. Nessa proposta, os estudantes ouviam as palavras e as acepções para elas conforme o Dicionário Paraibês e também comentavam outras acepções que conheciam para aqueles termos, bem como outras expressões populares que correspondiam àquelas palavras e expressões. Foi uma espécie de pesquisa.

Trabalhamos também com ditados populares por meio de imagens, assim por meio de imagens os estudantes eram levados a interpretar as imagens para identificar o que elas poderiam estar informando ao leitor. O objetivo dessa proposta era justamente chamar a atenção para a questão de que imagens também nos informam sobre algo. De modo semelhante, trabalhamos com a construção de imagens por meio do quebra-cabeça chinês Tangran, em que os estudantes tinham como tarefa criar imagens a partir de sete peças geométricas. Trabalhamos a leitura e a interpretação de textos como a crônica “A fita métrica do amor” da autora Martha Medeiros e “Feliz dia de namorar” de autor desconhecido e de quadrinhas populares como “O trem de ferro”.

Outros trabalhos de leitura e interpretação também foram realizados de forma mais voltada às dificuldades individuais dos sujeitos da totalidade 1. Desse modo, foi possibilitado exercícios de leitura e interpretação de quadrinhas como “O pato de Edu”, o “Dado de Tadeu”, “O papagaio Aragão” e trava-línguas como “O rato roeu a roupa do rei de Roma”.

No campo da oralidade, além das discussões em grupo, propus apresentações individuais como as realizadas a partir da “Caixa de Curiosidades”. A cada dia da semana, um estudante levava uma caixa vazia para casa e a trazia com objetos pessoais que ajudassem a contar um pouco sobre sua rotina, sua história, atividades relacionadas à sua vida pessoal. Com o objetivo que eu pudesse conhecê-los melhor também realizamos a produção de crachás pessoais em que cada estudante pode construir um crachá por meio da colagem de imagens que se identifica-se, frases e desenhos e depois apresentasse ao grupo.

Para alguns estudantes, essas atividades se mostraram desafiadoras por representarem formas de os estudantes se colocarem não na posição de estudantes passivos, que recebem o conteúdo, mas de estudantes criadores de sua aprendizagem. Através dessas atividades, os estudantes foram colocados na posição de indagadores de si mesmos, pois tanto através dos objetos da caixa quanto dos elementos escolhidos para compor o crachá, eles tinham que selecionar elementos considerados importantes em suas vidas e visão de mundo e colocá-los em uma sequência lógica para ser mostrado e compreendido pelo grupo. Isso causou certa inquietação aos sujeitos, demonstrado de forma mais evidente em Fernando que optou por não realizar a atividade da construção do crachá e da apresentação da Caixa de Objetos e Sandra que também optou por não realizar a atividade da Caixa de Objetos.

Não posso deixar de registrar que inicialmente, houve estranhamento por parte tanto dos estudantes quanto da professora regente em relação a proposta de leitura e compartilhamento de leituras. Esse estranhamento foi se dissipando à medida em que essa prática foi fazendo parte da rotina dos estudantes e também à medida em que fomos dialogando sobre a importância de termos contato com narrativas, sejam elas através de poemas, letras de música, contos e uma infinidade de formas textuais. Quanto mais contato tivermos com produções diversas mais aptos estaremos a utilizar a linguagem de forma que ela comunique de acordo com os objetivos pretendidos por nós. Ou seja, a linguagem oral ou escrita estará a nosso favor à medida em que soubermos utilizá-la para comunicar de acordo com os objetivos, os interlocutores e os contextos específicos.

Percebi nas observações que as atividades lúdicas suavizam o peso da rotina e dos desafios que a própria aprendizagem estabelece aos sujeitos que não estudaram no tempo regular. Por isso, procurei durante o estágio explorar jogos, brincadeiras e atividades corporais e artísticas, de forma a utilizar recursos materiais variados, para estimular nos sujeitos a capacidade de criar, inventar e reinventar a si mesmo, a vida e a própria aprendizagem.

Desse modo, propus atividades como bingos, dentro dos quais dei preferência por aqueles que envolvessem o processo de leitura e escrita. Assim, realizamos a construção de palavras através do sorteio da letra ou da vogal inicial, bem como trabalhamos a identificação sonora e visualmente da letra ou da vogal inicial através do sorteio de palavras. Foram realizados bingos dos animais envolvendo plural/singular, aumentativo/diminutivo, feminino/masculino, coletivo e bingo envolvendo multiplicação matemática.

Devo assinalar que o trabalho com a linguagem oral e escrita que perpassou toda a proposta e período de estágio, estava relacionada com as demais áreas do conhecimento como

a matemática, as ciências da natureza e as ciências humanas. A produção e o compartilhamento do conhecimento de qualquer campo do saber ocorrem por meio da língua em funcionamento, logo ser tão indispensável que os estudantes adquiram autonomia para uso dessa tecnologia propriamente humana.

4. CONCLUSÃO

Mesmo com diferentes níveis de envolvimento dos sujeitos com as práticas de leitura e de escrita, pude identificar quais experiências sociais de leitura e de escrita que esses estudantes vivenciam na sua trajetória de formação. Ao longo do período de estágio pude observar que as experiências de leitura e de escrita, sejam elas em maior ou menor grau de elaboração, provocam marcas profundas nos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Isso ocorre porque a partir dessas experiências, os sujeitos chegam à escola com repertório de leituras e escritas que podem ser usadas para dialogar com outras leituras e escritas pouco ou ainda não experimentadas e promover novas aprendizagens. Isso era o que ocorria, por exemplo, com os estudantes Vera, Rosa, Neiva, Orvalino e Fernando, pois todos realizavam a leitura e a escrita em maior ou menor grau de dificuldade, alguns com hábito de leitura e escrita mais frequente e autônomo. Embora com a bagagem de leitura e escrita mais reduzida por estarem em processo de alfabetização, João e Sandra também traziam suas experiências com essas práticas.

Era habitual para Vera e Neiva a leitura da Bíblia, a leitura de obras ligadas à religião que participavam e leituras de receitas culinárias. Observei por meio de algumas atividades em que a escrita não era a proposta inicial, que ambas gostavam de se expressar através da escrita, o que surgia de forma bastante espontânea para elas, como expressão de suas crenças e valores. Para Vera e Neiva, a escrita estava vinculada tanto às práticas da escola, quanto às situações da vida cotidiana. Para Rosa era habitual a leitura de obras ligadas à sua religião, mas também publicações divulgadas nas redes sociais e na internet de modo mais amplo. Observei que Rosa assim como suas irmãs Neiva e Vera também utilizava a escrita como forma de expressão de seus valores e crenças nas propostas de aula que possibilitavam isso. No entanto, com o auxílio da tecnologia das redes sociais, Rosa usava a linguagem escrita também para fins de comunicação, trabalho e lazer.

Orvalino apresentava algumas dificuldades para realizar a leitura, motivo para que suas leituras estivessem mais restritas e relacionadas à sua vida cotidiana, como a leitura de algumas placas e informativos curtos. Do mesmo modo como a leitura ainda não era realizada

de forma autônoma, a escrita para Orvalino ainda não era usada como meio de auxiliar a memória e a linguagem oral. A escrita de Orvalino estava mais relacionada às oportunidades vivenciadas na escola. Para Fernando, apesar de sua desenvoltura com a leitura e a escrita estar mais consolidada, suas práticas de leitura e escrita estavam mais relacionadas ao que era necessário para sua vida prática, com especial interesse para a leitura de letras de música, ao uso de redes sociais e da internet. Tanto Orvalino como Fernando apreciavam bastante a linguagem musical, mesmo com estilos musicais diversos, ambos gostavam de se expressar através da música.

Como ocorre com as crianças antes de saberem ler, os sujeitos que estão em processo de alfabetização apresentam também experiências com situações de leitura, mesmo que essa leitura seja realizada por outros e não por eles próprios. Assim, mesmo os sujeitos que não realizam a leitura de forma autônoma, possuem bagagem de leitura ao vivenciarem situações em que outras pessoas leem para eles. Um exemplo disso é o relato realizado por João ao contar que na igreja que frequentava, os demais membros liam passagens da Bíblia em grupo e que ele também gostaria de assim fazer. Para João, a não realização da leitura de forma autônoma era o principal motivo para estar frequentando as aulas na Educação de Jovens e Adultos. Sandra assim como João também não realizava a leitura de forma autônoma, mas pude perceber através dos “Momentos Leitura Deleite” que tanto João como Sandra apreciavam ouvir a leitura de histórias, em especial as que envolviam romance, aventura e suspense.

João tinha acesso às práticas sociais da escrita mais relacionadas às atividades da igreja, chegando a mostrar alguns convites e avisos para determinados eventos da sua igreja. Para Sandra o acesso às práticas de escrita estavam relacionadas à sua própria vida cotidiana, como idas ao mercado e ao comércio em geral com a família. Tanto para João como para Sandra e Orvalino, a escola representava o principal, talvez único, meio de exercitarem a própria escrita através das propostas.

A minha ação pedagógica se deu no sentido de observar e reconhecer os processos implicados na apropriação da leitura e da escrita pelos estudantes matriculados na turma de EJA em questão. Essa observação e reconhecimento se deu em caminhos distintos, uma vez que a turma era composta por estudantes com graus de conhecimento diferentes. O grupo que compreendia Vera, Rosa, Neiva e Fernando eram mais autônomos no processo de leitura e escrita, exigindo intervenções mais no sentido de orientar a leitura e a escrita para o conhecimento e a atenção à norma culta da língua, à interpretação e à produção textual com

base no material literário e textual utilizados no “Momento Leitura Deleite”. Para esse grupo a manipulação da língua se dava de forma mais informal, sendo necessário orientar para o fato de que a língua escrita não é mera reprodução da fala.

O grupo que compreendia Orvalino, João e Sandra exigiu intervenção com propostas mais voltadas à alfabetização, respeitando o que cada um deles tinha compreendido até o momento. Orvalino apresentava dificuldade para alguns segmentos vocálicos, no entanto, ao manipular cada segmento vocálicos de dificuldade por meio do trabalho com grupos de palavras, a sua leitura e escrita foram se tornando cada vez mais autônomas. Afinal, sua dificuldade estava em conhecer e reconhecer determinados segmentos sonoros para compreender seu funcionamento no interior das palavras. Orvalino tinha clareza de que a leitura se processa através de letras que representam sons e que unidas compõem as palavras. João estava em processo de aprendizagem em relação ao fato de que lemos sons representados por letras e não lemos as letras em si mesmas. Logo, a dificuldade de João estava em compreender o princípio básico da leitura e da escrita, que é a união entre o sinal gráfico e o som. Sandra estava nesse processo de conhecer as letras e seus sons respectivos para então elaborar a compreensão de que representamos os sons da fala ao escrever.

Considerando as experiências sociais e os processos de apropriação de leitura e de escrita vivenciados pelos jovens e adultos, busquei desenvolver mediações pedagógicas direcionadas a favorecer a autonomia e o protagonismo de jovens e adultos em processo de alfabetização. Um ponto imprescindível no trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos é conseguir perceber o que é significativo para o grupo para que as propostas sigam nesse sentido e envolvam os estudantes e, conseqüentemente, eles permaneçam frequentando a escola e avançando no seu nível de escolarização. A linguagem da literatura contribui para isso porque abre possibilidades de acessarmos o que está no imaginário dos estudantes, através de suas crenças, sonhos, objetivos, aspirações e interesses de uma forma lúdica, atrativa e até inspiradora. Aquilo que não é possível realizarmos no campo perceptível da realidade concreta, podemos realizar, criar e desenvolver no campo da linguagem através da literatura.

Se a literatura for usada como meio para relacionar os conteúdos previstos no currículo ao que desperta interesse nos estudantes, levando eles a pensarem e refletirem sobre outros aspectos além dos presentes na vida cotidiana de cada um, podemos alfabetizar para além da leitura das palavras, podemos alfabetizar para o protagonismo dos sujeitos diante da vida. No período de estágio em que estive com essa turma, busquei propor esse diálogo entre o que era

necessário aprender e o que fazia parte da bagagem de experiências de cada estudante. Isso foi feito através da costura entre as leituras do “Momento Leitura Deleite” com base nas experiências e interesses dos estudantes e o estudo da língua em suas múltiplas formas. Isso favoreceu a abertura necessária para estabelecer a relação entre a língua que manipulamos para falar e escrever e o uso da língua dentro de uma rede de significados através das histórias com personagens, ações e espaços.

O período de estágio é um período relativamente curto para que possamos mensurar avanços profundos no desenvolvimento da autonomia e protagonismo dos jovens e adultos, inclusive porque o processo de autonomia e protagonismo dos sujeitos se trata de uma construção que se dá ao longo da vida do sujeito. O que a formação escolar pode e deve fazer é contribuir para que esse processo ocorra de forma crescente e efetiva, através de propostas em que o sujeito seja estimulado a refletir, participar e interagir nas situações que vivencia. Sobre essa perspectiva, como professor que reflete sobre sua prática, posso considerar que busquei introduzir práticas pedagógicas que não fossem fechadas sobre si mesmas, mas que tivessem o sujeito como meu interlocutor no processo de ensino e aprendizagem.

Essa forma de ensino e aprendizagem promove certa instabilidade inicial porque parte da construção entre professor e estudantes. Essa construção implica ter clareza não só dos objetivos de ensino e aprendizagem que como professora devo ter, mas também de estar disponível a ouvir e trabalhar com o que é trazido pelos sujeitos para a ação pedagógica. O que os sujeitos trazem muitas vezes está para além das dificuldades e angústias de aprendizagem, mas também indicações de caminhos específicos de aprendizagem em que cada sujeito é capaz de se desenvolver. Ensinar está na observação do que pode contribuir para o ensino e aprendizagem de cada sujeito, sem esquecer de que a sala de aula é um espaço coletivo.

Essa forma de propor a construção da aprendizagem por si mesma engloba a perspectiva de autonomia e protagonismo dos sujeitos, porque parte do princípio de que o professor não constrói sozinho a prática de ensino e aprendizagem, ele constrói junto com o sujeito. Tal ação implica um percurso de construção e reconstrução constante, modificando o planejamento e as práticas toda vez que se faz necessário, como o que ocorreu ao longo do meu período de estágio. Isso pode ser facilmente observado pelo fato de que na primeira aula a estudante Vera deu sugestões quanto à forma com que as propostas poderiam ser desenvolvidas, ao passo que busquei modificar os rumos da abordagem que estava sendo

feita. No momento em que os estudantes se tornam mais críticos do seu próprio processo de aprendizagem, isso se torna mais facilmente ampliado para outros campos de sua vida.

Com o objetivo de compreender quais implicações tem a experiência leitora no processo de alfabetização de jovens e adultos, descobri que a experiência leitora é muitas vezes a motivação para que os estudantes matriculados na EJA frequentem a escola. Aqueles que realizam a prática leitora de forma autônoma buscam na escola possibilidades de desenvolver essa ação de forma cada vez mais plena, através do domínio da língua em suas diversas formas de manifestação. Aqueles que ainda não alcançaram o desenvolvimento da prática leitora, vislumbram na escola o meio da realização dessa prática tão sonhada e almejada.

Lembro de João realizar as propostas para a sua alfabetização com tanto afinho e dedicação como se daquelas práticas dependessem toda a sua vida. Nas oportunidades em que trabalhamos com o alfabeto móvel para a construção de palavras e com os jogos de alfabetização, era como se ao movimentar o material concreto utilizado, ele desse passos para a concretização de um sonho. Por isso, a cada acerto ou a cada intervenção minha chamando a atenção sobre determinado aspecto da língua, ele externalizava com emoção o que estava acontecendo. Reparei que tanto para ele como para Sandra, movimentar materiais concretos para compreender questões conceituais como as da língua, tornavam esse processo um pouco menos abstrato.

Durante a prática de estágio pude perceber que a experiência leitora fica comprometida pelo não desenvolvimento efetivo da aprendizagem da leitura e da escrita. A não alfabetização no tempo regular limita a experiência leitora dos sujeitos que ficam restritos ao auxílio de um sujeito leitor para que eles tenham acesso à determinados conteúdos e informações. Quando não é possível contar com o auxílio de um sujeito leitor para mediar a leitura, o sujeito fica impossibilitado de ampliar suas experiências leitoras. Ao chegar à idade adulta sem saber ler se torna ainda mais difícil para o sujeito poder contar com o auxílio de outros sujeitos que realizem a leitura para ele e/ou com ele, o que pode vir a acontecer somente na escola.

Por essa razão se faz tão importante a existência de espaços que propiciem a realização da leitura na Educação de Jovens e Adultos. O sujeito que está na Educação de Jovens e Adultos está inserido em uma sociedade baseada na cultura da leitura e da escrita, porém quando ele não tem desenvolvidas essas habilidades, se opera sobre o sujeito um processo de exclusão social. Nesse sentido, a escola deve se constituir como espaço democrático onde se

possa propiciar, retomar e ressignificar as experiências de leitura com intensidade. A escola como espaço de ensino e aprendizagem não deve se furtar a oferecer a oportunidade de acesso à leitura, em especial quando se tratam de estudantes da EJA, os quais às vezes tem na escola sua única oportunidade a acesso à leitura.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Laura Camila Braz de. Perspectiva interacionista da leitura e o processo de formação de professores de língua portuguesa como língua materna e como segunda língua. **Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura**. Edição Especial ABRALIN/SE. Itabaiana-SE, ano VIII, v.17, jan./jun. 2013.

ALMEIDA, Maria de Fátima. As multifaces da leitura: a construção dos modos de ler. **Revista Graphos**. João Pessoa, v. 10, n. 1, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/4304>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BOLZAN, D. P; POWACZUK, A. C. H. Circuito de atividades diversificadas: leitura e escrita na escola. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro. v. 13, n. 27, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16643>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conheça o Brasil - População - Educação**. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Educação 2018**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2019.

FERREIRA, Paula. **Brasil ainda tem 11,3 milhões de analfabetos**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-113-milhoes-de-analfabetos-23745356>> Acesso em: 29 dez. 2019.

FERREIRO, Emilia. **A atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERREIRO, Emilia. A escrita ... antes das letras. In: **A produção das notações na criança: linguagem, números, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**. Goiás. v. 3, n. 3 e 4, 2005-2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>>. Acesso em: 31 mai. 2020.

SILVA, Jair Rodrigues da. A formação do professor leitor: o curso de pedagogia em foco. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL. 2016, Franca. **Anais...** Franca: II SIPPEDES, 2016. Disponível em: <<https://www.franca.unesp.br/Home/Posgraduacao/planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/iisippedes2016/jair.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2020.