

**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

JANAÍNA BICHI DE BARCELLOS

**A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO A PARTIR DE CÍRCULOS DE CULTURA
FREIRIANOS: OFICINAS DE LEITURA JUNTO A EDUCANDOS DA EJA**

Vitória
2018

JANAÍNA BICHI DE BARCELLOS

**A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO A PARTIR DE CÍRCULOS DE CULTURA
FREIRIANOS: OFICINAS DE LEITURA JUNTO A ESTUDANTES DA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes

Vitória

2018

(Biblioteca Nilo Pecanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

B242f	<u>Barcellos, Janaina Bichi de.</u> A formação do leitor crítico a partir de círculos de cultura freirianos : oficinas de leitura junto a educandos da EJA – 2018. 95 f. : il. ; 30 cm Orientador: <u>Antônio Carlos Gomes.</u> Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2018. 1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Leitores – Reação crítica. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Linguagem e educação. I. Gomes, <u>Antônio Carlos.</u> II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título <u>CDD: 372.4</u>
-------	---

JANAÍNA BICHI DE BARCELLOS

**A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO A PARTIR DE CÍRCULOS DE CULTURA
FREIRIANS: OFICINAS DE LEITURA JUNTO A EDUCANDOS DA EJA**

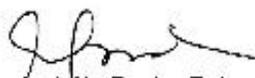
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 13 de dezembro de 2018

COMISSÃO EXAMINADORA


Doutor Antônio Carlos Gomes
Instituto Federal do Espírito Santo
Orientador


Doutora Priscila de Souza Chisté Leite
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Interno


Doutora Andréia Penha Delmaschio
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Interno


Doutor Valter Martins Giovedi
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Externo

JANAÍNA BICHI DE BARCELLOS

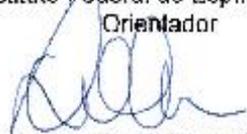
BARCELLOS, Janaína Bichi de; GOMES, Antônio Carlos. **OFICINAS DE LEITURA**
Formando leitores críticos a partir de Círculos de Cultura na EJA. Vitória: Ifes, 2018.
53 p (Caderno pedagógico em formato de E-BOOK).

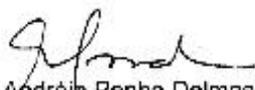
Produto Educacional apresentado ao Programa
de Pós-graduação Mestrado Profissional em
Letras do Instituto Federal do Espírito Santo,
como requisito parcial para obtenção de título
de Mestre em Letras.

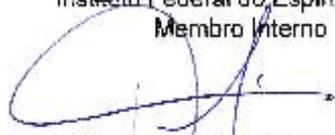
Aprovada em 13 de dezembro de 2018

COMISSÃO EXAMINADORA


Doutor Antônio Carlos Gomes
Instituto Federal do Espírito Santo
Orientador


Doutora Priscila de Souza Chisté Leite
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Interno


Doutora Andréia Penha Delmaschio
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Interno


Doutor Valter Martins Giovedi
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador e coordenador do curso, Doutor Antônio Carlos Gomes, que lutou e luta todos os dias para que este Programa de Mestrado funcione da melhor maneira possível. Ingressar e manter-se em um curso de mestrado, com tantos empecilhos que nos são impostos – inclusive pelas Secretarias de Educação, que deveriam incentivar nosso aperfeiçoamento – são atos de resistência. Muitos de nós já pensamos em desistir pelo caminho, mas você procurava sempre encorajar a todos, não só a mim, como a meus colegas. Se o ensino de Língua Portuguesa hoje, no Estado do Espírito Santo, foi beneficiado com o ProfLetras, tenha como certa a sua parcela de responsabilidade nisso. A você, meu muito obrigada!

Ao Doutor Valter Martins Giovedi, referência de profissional freiriano, sempre demonstrando, em sua prática, o quanto é coerente com a teoria que ensina. Por sua paciência e gentileza em esclarecer-me todas as dúvidas, indicar referências, disponibilizar exemplos, apontar caminhos... Sou uma admiradora do profissional brilhante que é.

À Doutora Andréia Penha Delmaschio, por suas aulas tão prazerosas, pelas leituras significativas que nos proporcionou, pela leveza com que conduz as disciplinas que leciona... É o modelo de professora que a gente leva para a vida toda e tenta semelhar um pouquinho na nossa docência, pois reafirma a nossa convicção de que um bom professor não se impõe pelo medo, mas pela sabedoria somada à afetividade, à empatia e ao respeito à fala dos alunos.

A Doutora Priscila de Souza Chisté Leite, pelas sugestões recebidas durante o exame de qualificação. Obrigada por aceitar participar da avaliação de minha pesquisa e pelas inúmeras contribuições que tem oferecido a este Programa de Mestrado.

Aos educandos do 4º ciclo D, que prontamente aceitaram colaborar com a minha pesquisa. A participação de vocês tornou mais agradável o meu trabalho.

A Dionny, diretor da instituição de ensino que me abriu as portas para a realização da pesquisa, mesmo que eu não fizesse mais parte do quadro de funcionários. Ao

pedagogo Paulo, por viabilizar as oficinas de leitura e à amiga Rute, por ceder-me as aulas.

Ao meu companheiro Ewerton, que me incentivou e sempre se empenhava em ajudar de alguma forma. Segurou minha mão, esteve comigo e cuidou de meu filho nas tantas ausências. A meu filho, Gustavo, que suportou minha ausência, mesmo insistindo, em sua ingenuidade infantil, que eu “deveria parar de estudar, pois estava estudando muito”. É por você, meu filho, que eu não desisto de lutar da maneira que me é possível, para deixar um mundo mais justo em que você e toda a gente mais pobre possam viver em condições dignas e humanas.

A Deus, que providenciou o acalanto nos momentos exatos. Obrigada por sempre nos permitir novas oportunidades de aprendizado. Nada seria possível sem o Seu querer, sem a Sua mão a me guiar... Gratidão!

Elogio da Dialética

A injustiça passeia pelas ruas com passos seguros.
Os dominadores se estabelecem por dez mil anos.
Só a força os garante.
Tudo ficará como está.
Nenhuma voz se levanta além da voz dos dominadores.
No mercado da exploração se diz em voz alta:
Agora acaba de começar.
E entre os oprimidos muito dizem:
Não se realizará jamais o que queremos!
O que ainda vive não diga: jamais!
O seguro não é seguro. Como está não ficará.
Quando os dominadores falarem,
Falarão também os dominados.
Quem se atreve a dizer: jamais?
De quem depende a continuação desse domínio?
De quem depende a sua destruição?
Igualmente de nós.
Os caídos que se levantem!
Os que estão perdidos que lutem!
Quem reconhece a situação como pode calar-se?
Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.
E o “hoje” nascerá do “jamais”.

Bertolt Brecht

RESUMO

Esta investigação integra a linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), ofertado em rede nacional no Instituto Federal do Espírito Santo - IFES. O objetivo desse estudo é contribuir com as práticas de ensino de leitura crítica no Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA), visto que o hábito de leitura é essencial para o desvelamento da realidade e sua transformação em favor de uma sociedade mais digna, democrática, justa e humana. Com a realização de oficinas de leitura dialógicas inspiradas nos Círculos de Cultura idealizados por Paulo Freire, procurou-se associar a leitura de mundo dos sujeitos aos conhecimentos científicos para suscitar uma releitura do mundo. A pesquisa envolveu uma turma de 4º ciclo (equivalente aos 8º/9º anos do Ensino Fundamental) da EJA de uma escola pública da rede municipal de Cariacica - ES. A metodologia de pesquisa participante de Borda (1981) foi utilizada, bem como o conceito de leitura crítica baseado na concepção de Paulo Freire. Na organização das oficinas de leitura, recorreu-se à fundamentação teórica sistematizada por Silva (2007) em três momentos para a prática de educação popular crítica. O trabalho com a língua materna foi orientado pela concepção epilinguística de linguagem. As oficinas elaboradas e catalogadas deram origem a um produto educacional em que a descrição da prática pode servir como referência ao professor da EJA que pretenda desenvolver uma educação libertadora.

Palavras-chave: Leitura. Leitor Crítico. Círculos de Cultura. Educação de Jovens e Adultos; Epilinguismo.

ABSTRACT

This scientific study integrates the research line Reading and Textual Production: social diversity and teaching practices, of the Professional Master's Degree in Portuguese Language (PROFLETRAS), offered in throughout the national territory at the Federal Institute of Espirito Santo - IFES. This Study purpose is to contribute to the teaching practices of critical reading in the Student Elementary School of the Youth and Adults Education (YAE), since the reading habit is essential for critical unveiling of reality and its transformation in favor of a more dignified, democratic, fair and humane society. Implementing dialogic reading workshops inspired by the Culture Circles idealized by Paulo Freire, it was tried to associate the subject's world reading with the scientific knowledge to provoke a rereading of the world. The research involved a 4th cycle group (equivalent to the 8th / 9th grade elementary school) of the YAE at a public school of the Cariacica municipal school system, city of Espirito Santo state. The participant research methodology of Borda (1981) was used, as well the concept of critical reading based on Paulo Freire's conception. In the preparation of reading workshops, the theoretical basis systematized by Silva (2007) was used in three moments for the practice of critical popular education. The methodology using native language was guided by epilinguistic conception of language. The workshops elaborated and cataloged gave rise to an educational product which the practice description may become a reference to YAE teacher who wishes to develop a liberating education.

Keywords: Reading. Critical Reader. Culture Circles. Youth and Adult Education. Epilingualism.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	OUTRAS PESQUISAS SOBRE LEITURA NA EJA	15
2.1	FORMAÇÃO DE LEITORES NA EJA.....	15
2.2	LEITURA NA EJA.....	16
2.3	FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO.....	22
3	REFERENCIAIS PARA A PESQUISA	27
3.1	CENÁRIO DA EJA NO BRASIL.....	27
3.2	A LEITURA NA EJA.....	31
3.3	POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....	35
3.4	A LEITURA CRÍTICA EM PAULO FREIRE.....	38
3.5	EPILINGUISMO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	41
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	45
4.1	LOCAL DA PESQUISA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS	45
4.2	A PESQUISA PARTICIPANTE.....	46
4.3	ELABORAÇÃO DOS CÍRCULOS DE CULTURA.....	49
4.3.1	Estudo da realidade ou problematização inicial	49
4.3.2	Organização do conhecimento (OC) ou aprofundamento teórico (AT)	52
4.3.3	Aplicação do conhecimento (AC) ou plano de ação (PA)	54
5	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS CÍRCULOS DE CULTURA	56
5.1	PRIMEIRO CÍRCULO DE CULTURA: A DESIGUALDADE SOCIAL.....	57
5.2	SEGUNDO CÍRCULO DE CULTURA: MAIS-VALIA.....	61
5.3	TERCEIRO CÍRCULO DE CULTURA: MERITOCRACIA.....	67
5.4	QUARTO CÍRCULO DE CULTURA: ESTADO LIBERAL E ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL.....	76
5.5	O PRODUTO EDUCACIONAL.....	79
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	86
	APÊNDICE A - Termo de anuência condicionada – escola.....	88
	APÊNDICE B - Termo de assentimento.....	89
	APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	91
	APÊNDICE D - Questionários aplicados.....	93

1 INTRODUÇÃO

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.”

Freire(2016)

As palavras de Freire na epígrafe do livro “Pedagogia do Oprimido” traduzem o nosso processo de descoberta como aprendiz de pesquisadora, com uma convicção esperançosa de que a educação pode transformar as pessoas e as pessoas podem transformar o mundo. Apesar de todas as limitações políticas e históricas que nos são impostas, a “intensa fé nos homens” apregoada por Freire nos leva a acreditar na utopia.

Formei-me em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo, em 2001, e o entusiasmo pelo conhecimento, assim como o fascínio pelo ser humano levaram-me a cursar Psicologia no ano seguinte, na mesma instituição.

Nesses dezenove anos de dedicação ao magistério, iniciado em 1999, nunca deixei de lado a profissão de professora para exercer qualquer outra atividade remunerada, pois educar para um outro mundo possível sempre fora a missão da menina que, quando bebê, literalmente devorava os livros e, durante a infância, brincava de ser professora.

A crença de que a escola pública pode e deve ter qualidade fez-me retornar, após 20 anos, à escola onde cursei o antigo 2º grau técnico em Contabilidade. Retornei com satisfação à escola onde aprendi, dentre outras coisas, a participar de passeatas - empunhando cartazes e entoando gritos de protesto – e a reivindicar direitos. Regressei como professora de verdade da escola onde realizo esse projeto de pesquisa.

O “profundo amor pelo mundo e pelos homens”, tão necessário à minha profissão, faz-me estabelecer com meus alunos, sobretudo os da EJA, uma relação de proximidade e, conseqüentemente, o diálogo constante sobre assuntos que extrapolam o currículo oficial. Pude, com isso, constatar o quanto esses jovens estão inseridos em situações de risco e sofrendo de todas as mazelas sociais imagináveis.

A não aceitação dessa desumanização leva-me a desejar para esses jovens uma situação mais digna, em que a humanidade perdida seja de fato resgatada.

A educação não pode servir para perpetuar as desigualdades, ela deve servir para desvelar a opressão. Acreditando que o processo educativo seja também um ato político, suponho que seja papel do educador incitar o oprimido a lutar por sua libertação, pois ao opressor não convém mudar uma sociedade em que tem privilégios. Cabe-nos a tarefa de mostrar aos educandos que a História não acontece a nossa revelia, nós somos os construtores dela!

O golpe de 2016 e a aceitação popular passiva e consentida causaram-me tamanha indignação que, prontamente, pus-me a refletir sobre a minha profissão e a responsabilidade que tem o professor no processo de desvelamento da opressão. Perante a derrocada da democracia, o enfraquecimento das instituições, a perda de direitos trabalhistas, a ascensão do fascismo - enfim, o circo de horrores que se tornou o Brasil no contexto do pós-golpe -, os mais prejudicados foram e serão justamente esses excluídos, a quem tudo falta.

Visto que toda pesquisa inevitavelmente carrega consigo os valores que norteiam seu idealizador, o interesse por esse tema e pelo referencial teórico se justifica pela possibilidade de tratamento da leitura como forma de inclusão social, por meio do desvelamento da realidade. Nossa convicção é de que a leitura crítica pode formar leitores capazes de uma compreensão mais ampla das palavras e dos cenários de mudanças (des)favoráveis que perpassam a sociedade.

Com a realização de oficinas de leitura à semelhança dos Círculos de Cultura freirianos, estabelecemos o propósito de minimizar a possibilidade de leituras estritamente mecânicas de enunciados. Presumimos que esse trabalho, além de promover avanços no ato de ler e escrever, tenha ampliado a visão de mundo dos educandos por intermédio do diálogo, tornando-os mais conscientes, críticos e participantes.

Um levantamento realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Cariacica constatou que, atualmente, o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nesse

município é prioritariamente formado por jovens e adolescentes que ficaram retidos por diversas vezes no ensino regular.

Nossa experiência nessa modalidade de ensino há mais de uma década permite-nos reconhecer que boa parte desses jovens, além de estarem em situação de marginalidade social, possuem sérias dificuldades na interpretação de enunciados simples e pouca ou nenhuma compreensão dos fatos políticos que tanto influenciam no nosso estar no mundo. Encontram-se, dessa forma, diante de uma circunstância limitante, que os imobiliza, impedindo que exerçam sua plena cidadania.

Partindo da concepção freiriana de que é impossível negar a natureza política do processo educativo, é urgente que as aulas de Língua Portuguesa estejam focadas não somente nas habilidades regularmente trabalhadas, mas na apropriação da língua materna para uma posição crítico-libertadora.

Nossa intenção consistiu em realizar uma releitura dos “Círculos de Cultura” idealizados por Freire, para quem a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Foi a leitura de mundo desses educandos a fonte de onde tiramos material para as oficinas dialógicas (leitura da palavra). Nossa prática consistiu em buscar sempre explicitar as contradições ocultas a esses sujeitos, incitando esses educandos a expressarem seus conhecimentos de mundo e suas percepções da realidade. Sem imposição, os conhecimentos científicos eram oferecidos para suscitar novas leituras do mundo. Posteriormente, nosso trabalho foi catalogado em formato de caderno contendo as oficinas de leitura, uma contribuição para que o professor - desejando trabalhar numa perspectiva dialógica, crítica e transformadora - elabore suas próprias oficinas, de acordo com a sua realidade.

Objetivamos com esse estudo contribuir com as práticas de ensino de leitura crítica, visto que o hábito de leitura é essencial para o desvelamento da realidade e sua transformação em favor de uma sociedade mais digna, democrática, justa e humana. Com a finalidade de atingir esse objetivo geral, utilizamos a metodologia de pesquisa participante e nos validamos nos seguintes objetivos específicos:

- Produzir conhecimentos coletivamente, partindo das vivências e necessidade do grupo em estudo;
- Promover Círculos de Cultura fundamentados na dialogicidade com os educandos, associando a leitura de mundo desses sujeitos aos conhecimentos científicos;
- Observar e analisar os Círculos de Cultura a partir da perspectiva da leitura crítica freiriana;
- Elaborar um caderno, em formato e-book, a partir da experiência de oficinas de leitura crítica freiriana junto a educandos da EJA, nível fundamental.

Dessa forma, seccionamos esta pesquisa em cinco capítulos, que descreveremos a seguir. Na introdução, apresentamos um breve relato do percurso trilhado pela pesquisadora, bem como os fatores que a aproximaram da temática. Além disso, delineamos os objetivos gerais e específicos a que nos dedicamos ao longo do estudo.

No segundo capítulo, apresentamos uma revisão de literatura. Consideramos importante sintetizar as teses e dissertações que dialogam com nossa pesquisa, quer pelo enfoque no assunto da leitura crítica, quer pelo enfoque na educação de jovens e adultos, quer na prática dialógica freiriana.

No terceiro apresentamos referenciais teóricos que nos deram embasamento para as escolhas metodológicas que realizamos. Iniciamos apresentando um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no cenário nacional. Em seguida, discorreremos sobre os objetivos dessa modalidade de ensino e a importância da leitura na EJA. Posteriormente, sustentamos a posição de que a educação dos sujeitos da EJA deva, por todas as suas especificidades, ser, necessariamente, libertadora e conceituamos a leitura crítica com base na concepção de Paulo Freire. Finalizamos o capítulo dissertando acerca da concepção epilinguística de linguagem, que nos fundamentará no trabalho com a língua materna.

No quarto capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento de nosso estudo. Caracterizamos a pesquisa de ação participante, os momentos que constituem referência para a prática freiriana e apresentamos os sujeitos que colaboraram com nossa pesquisa.

Por fim, no quinto capítulo, descrevemos o percurso de execução da proposta de intervenção, relatando e analisando a experiência obtida com nossas oficinas de leitura e expomos nosso produto educativo para apreciação dos colegas docentes.

2 OUTRAS PESQUISAS SOBRE LEITURA NA EJA

Consideramos ser importante apresentar aqui as pesquisas realizadas sobre leitura na EJA. Fizemos um recorte temporal fixando nossa busca a partir do ano de 2007, ressaltando aquelas que dialogam com a nossa temática de leitura crítica na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Optamos por focar pesquisas dos últimos dez anos não por considerá-las mais atualizadas, mas por serem mais numerosas, pelo fato de ter a produção científica aumentado consideravelmente nos últimos anos com os incentivos do governo federal à pesquisa. Embora tenhamos percebido que muitos artigos, teses e dissertações sobre leitura tenham sido publicados, verificou-se que há certa carência de estudos sobre a modalidade de ensino EJA.

Realizamos uma busca nos portais acadêmicos Google, Capes, PUC e UNICAMP. Utilizando os descritores Formação de leitores na EJA, Leitura na EJA e Formação do leitor crítico, elegemos sete publicações, por apresentarem maior proximidade com a nossa pesquisa. Artigos científicos também foram arrolados, entretanto, julgamos pertinente analisar mais detalhadamente teses e dissertações, por exporem de forma mais minuciosa todo o percurso de trabalho, o que se torna mais didático para quem está iniciando a prática de produção científica – nosso caso.

2.1 FORMAÇÃO DE LEITORES NA EJA

A partir do descritor Formação de leitores na EJA, selecionamos a pesquisa de Pereira (2015), quadro 01.

Quadro 01 – Descritor Formação de leitores na Eja

AUTOR	OBRA	INSTITUIÇÃO	ANO
PEREIRA, J. T. M	A formação de leitores na EJA: o letramento literário a partir do cordel.	UEP – Campina Grande PB	2015

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Apesar de não possuímos os mesmos referenciais teóricos, essa pesquisa se aproxima da nossa, na medida em que tencionamos promover a inserção leitora crítica na EJA. Entendendo ser a escola um lugar comprometido com a acessibilidade dos bens culturais de forma democrática, Pereira (2015) promove sua intervenção pedagógica por meio de oficinas de leitura, da mesma forma que realizamos nosso trabalho.

Pereira (2015) busca mostrar como contribuir para a formação de alunos leitores no ensino fundamental da EJA por meio da literatura de cordel. Baseando-se nos estudos de Cosson (2009), Galvão (2001), Kleiman (2005), Marinho e Pinheiro (2012), Soares (2001), Tardif (2002), Haddad e Di Pierro (2000), o pesquisador realiza um trabalho de cunho qualitativo do tipo pesquisa-ação em uma escola pública estadual da cidade de Soledade – PB, numa turma de 6º/ 7º ano da Educação de Jovens e Adultos.

Após as observações de campo, no sentido de refletir sobre as possíveis práticas de letramento existentes naquele espaço, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com alunos e professores da referida turma. Averiguando o perfil desses sujeitos, Pereira (2015) reflete sobre a percepção tida sobre a EJA ainda como política educacional compensatória.

Existem diversas naturezas de letramento e Pereira (2015) privilegia em seu trabalho o letramento literário, que consiste na proficiência para a leitura de textos literários. A prática de intervenção se dá por meio de oficinas de cordel, com o intuito de despertar nos alunos o entusiasmo pela leitura de outros gêneros literários, tornando-se leitores assíduos, críticos e sensíveis.

Pereira (2015) defende que o professor que atua no campo da Educação de Jovens e Adultos deve inserir o letramento literário em suas práticas de ensino não pelo fato de tornar as suas aulas mais agradáveis, mas por oportunizar a jovens, adultos e idosos o acesso a um direito que sempre lhes foi negado: a leitura literária.

2.2 LEITURA NA EJA

Partindo do descritor Leitura na EJA, selecionamos quatro pesquisas cujos elementos se aproximam da nossa temática: Baliviera (2008), Santos (2008), Barros (2011) e Carvalho (2013), quadro 02, por discutirem alternativas para desenvolver a competência leitora de estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 02 – Descritor Leitura na EJA

AUTOR	OBRA	INSTITUIÇÃO	ANO
BALIVIERA, S. C. M.	Estratégias de ensino de leitura – um caminho para melhorar as aulas de leitura para os estudantes da EJA.	PUC - São Paulo	2008
SANTOS, C. O.	Do Dialogismo ao Letramento: perspectivas para a leitura significativa na EJA.	PUC - São Paulo	2008
BARROS, F. R.	Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos.	UNICAMP – Campinas SP	2011
CARVALHO, R. M.	O ensino da leitura na educação de jovens e adultos em Floriano (PI): realidade e perspectivas.	PUC - São Paulo	2013

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Baliviera (2008) propõe um trabalho que visa contribuir para a melhoria do ensino de leitura na EJA. Para tanto, faz um breve levantamento histórico das políticas destinadas à EJA no Brasil a partir da década de 40 do século passado. Em seguida, retrata a sala de aula da EJA, atualmente, no que ela tem de específico e sua relação com a leitura, além de tratar das funções da EJA e da necessidade que o ensino de leitura seja visto como uma responsabilidade a ser dividida entre todos os professores.

Fundamenta-se nos estudos de Solé (1998), Van Dijk (2004), Serra e Oliver (2003), Marcuschi (1999), Koch (2006) e Koch e Elias (2006) para discorrer sobre os aspectos pedagógicos e cognitivos do ensino da leitura, bem como as estratégias que podem ser utilizadas pelos professores a fim de facilitar a tarefa de ensinar a ler. Baliviera (2008) utiliza como instrumento para coleta de dados um questionário, aplicado com professores da EJA de três escolas públicas do bairro de Pirituba- SP.

Seu objetivo era investigar como as aulas de leitura eram dadas na EJA, se os professores utilizavam ou não estratégias de leitura e se estariam ou não preparados para trabalhar com as especificidades dos jovens e adultos.

A pesquisadora constatou, por meio das respostas dadas, que os professores acreditavam utilizar estratégias de ensino de leitura, mas as desconheciam. Os tipos de aulas ministradas contrastavam com a ideia do leitor ativo prevista pela concepção sociointeracionista, em que os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais que se constroem e são construídos no texto. As respostas dadas pelos professores das diferentes áreas demonstraram que a maioria dos profissionais não possuíam capacitação específica para trabalhar com a EJA.

Problemas já conhecidos dos docentes como salas lotadas, jornadas duplas ou triplas e falta de tempo para o preparo das aulas motivam, muitas vezes, o improvisado e a utilização na EJA de materiais elaborados para alunos de outras modalidades de ensino. A pesquisa constatou que, com essa prática, o corpo docente incorre em uma “infantilização” do público adulto. Tudo isso contribui para a falta de uma identidade na modalidade da EJA, que acaba por ser um simulacro da educação regular.

O trabalho de Baliviera (2008) evidenciou a necessidade de formação continuada a todas as áreas do magistério, levando em consideração a preparação do professor como agente transformador, que entende a educação como forma de inserção social, atuando na busca do desenvolvimento de competências que transformem os alunos em sujeitos autônomos na sociedade.

Uma análise mais aprofundada da pesquisa de Baliviera (2008) atentou-nos para a importância de traçarmos um histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos, bem como a necessidade de não nos olvidarmos das diversas especificidades desses alunos. Distanciamos-nos, entretanto, dessa autora na medida em que sua pesquisa enfatiza demasiadamente os aspectos cognitivos envolvidos no processo de leitura e as estratégias propostas por Solé (1998).

Santos (2008) defende que, apoiando-se nos preceitos teóricos relacionados aos princípios dialógicos de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, é possível contribuir para o ensino de uma leitura significativa nas aulas de Língua Portuguesa direcionadas aos alunos da Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental.

Apoiada em Beisigel (1974), Brunel (2004), Ferrero (2003), Freire (1987 e 2001), Paiva (1983), Pileti (1988) e Torres (2003), Santos (2008) inicia seu trabalho situando a trajetória teórica da EJA como ensino institucionalizado, desde o seu surgimento até os dias de hoje. Confronta os índices avaliatórios de leitura (INAF – 2005) com os índices coletados junto aos estudantes da escola pública municipal onde desenvolveu sua pesquisa, no intuito de conhecer o perfil leitor dos alunos com os quais trabalhou. Em seguida, discute a evolução do ensino da leitura no âmbito escolar, diferenciando os conceitos de alfabetização e letramento.

Quanto aos estudos referentes à alfabetização, à leitura significativa e ao letramento, baseia-se em Azenha (2001), Britto (2003), Di Nucci (2001), Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (2001), Freitag (1993), Kleiman (1995 e 2001), Pinto (1998), Ribeiro (2003), Serra (2003), Signorini (1995), Soares (2003, 2002, 1986) e Tfouni (2004), que fundamentam a importância da leitura significativa e defendem os estudos do letramento como domínio e expansão dessa leitura. Em relação à história da leitura e da alfabetização, estudiosos como Barbosa (1994), Bordieu e Passeron (1982), Manacorda (2001), Matui (1995) e Mortatti (2000) são referências. Santos (2008) ressalta também a importância de considerar o contexto sociocultural e os conhecimentos prévios para a construção de significados a partir das leituras realizadas e propõe uma relação entre os estudos dialógicos de Mikhail Bakhtin (1986 e 2000) e Paulo Freire (1987). Estudiosos da Linguística Contemporânea que reformularam e expandiram os apontamentos teóricos de Bakhtin nortearam as discussões sobre esse autor: Barros (2003), Benveniste (1989), Blikstein (2003), Brait (1997, 2003), Coracini (2002), Ducrot (1987), Fiorin (2006, 2003), Kleiman (2001), Koch et alii (2007), Miotello (2005), Silva (1998) e Souza (2002).

A pesquisadora defende que tais discussões podem contribuir para a expansão do grau de letramento de um sujeito já alfabetizado e estudante da EJA. Baseada

nesses dois teóricos, ela sugere atividades de leitura que podem ser discutidas e trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa.

Partindo da idéia de que uma interação verbal se efetiva entre o leitor, o texto/discurso e o contexto que o cerca, Santos (2008) conclui que a escola tem uma parcela considerável de responsabilidade em relação aos dados insatisfatórios de leitura que classificam os jovens e adultos, em sua maioria, em estado de analfabetismo funcional.

Nossa aproximação com essa pesquisa se dá pelo referencial teórico freiriano de que a autora também se utiliza em seu estudo. Apesar da dialogicidade ser em aspecto em comum apregoado também por Backhtin, não tínhamos como objetivo analisar a teoria desenvolvida por esse autor.

O estudo realizado por Barros (2011) teve como objetivo descrever e analisar as práticas pedagógicas de uma professora de EJA no município de Amparo- SP e verificar seus impactos nas práticas de letramento de seus alunos.

Traz um delineamento teórico dos conceitos de alfabetização e letramento, apresenta algumas concepções de letramento, destacando os principais teóricos e aborda estes dois conceitos como indissociáveis. Em seguida, apresenta um relato da história da EJA no Brasil, expondo as diversas variáveis históricas que poderiam fazer parte da caracterização desse público atualmente.

A metodologia utilizada foi qualitativa, com características etnográficas. A pesquisadora faz uma caracterização dos sujeitos, descrevendo o uso social que cada um fazia da leitura antes e como passou a fazer depois das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora em sala de aula. A coleta de dados deu-se através da realização de entrevistas com os alunos em diversos momentos do processo e de visitas constantes à sala de aula, quando foram realizadas observações das práticas pedagógicas e registros das mesmas em diário de campo. A escolha da professora deveu-se ao sucesso da docente no envolvimento de jovens e adultos nas atividades de letramento. Barros (2011) destaca a importância da afetividade, atenção e disponibilidade da professora no processo de mediação,

bem como a importância de o professor ter a leitura como valor cultural e demonstrar-se leitor para os alunos, sendo visto por eles como um modelo de leitor, transmitindo o entusiasmo e a motivação pela leitura.

Barros (2011) objetivava, com esse trabalho, traçar caminhos que possibilitem inspirar outros docentes que atuam na EJA a enriquecerem suas práticas e explorarem alternativas pedagógicas centradas nos usos sociais da escrita.

Em nosso estudo, preterimos o conceito de letramento utilizado por essa autora – e por algumas outras obras que constituem essa revisão de literatura -, em detrimento do conceito de alfabetização. De acordo com a perspectiva freiriana, a que nos debruçamos, a conscientização do sujeito, bem como a iniciativa de ação na realidade, são inerentes ao ato de alfabetizar-se.

Apesar dos aspectos divergentes, consideramos extremamente relevantes o papel da afetividade na aprendizagem e o ideal do professor como modelo de leitor, apontados por Barros (2011).

Carvalho (2013) faz uma investigação acerca do ensino da leitura na EJA, especificamente na rede municipal de ensino da cidade de Floriano- PI. Os dados foram colhidos por meio da observação de 20 aulas ministradas por cinco professores de Língua Portuguesa em cinco escolas, bem como pela aplicação de questionários a esses docentes.

Inicialmente, a autora faz uma revisão teórica sobre os estudos da leitura, considerando dois enfoques: o primeiro refere-se ao tratamento dado à leitura pela abordagem sociocognitivo-interacional da Linguística Textual, com base nos estudos de Adam (2011), Beaugrande (1997), Koch (2009), Koch e Elias (2010), Koch e Travaglia (2011), Van Dijk (2004 e 2012) e pelos estudos da cognição, baseado em Kleiman (1993, 2011), Smith (1999) e Kato (1998, 1999); o segundo refere-se às reflexões sobre o ensino da leitura, considerando-se os estudos de Cintra (2008), Cintra & Passarelli (2012), Cobucci & Machado (2012), Koch (2002, 2009), Koch e Elias (2010), Marcuschi (2001), Marquesi (2004, 2007) e Solé (1998).

Em seguida, explicita a situação da leitura no município de Florianópolis. Descreve as aulas que foram observadas, apresenta o material utilizado pelos professores e os questionários aplicados. Expõe as categorias de análise selecionadas e procede à análise dos dados.

A partir da observação das aulas, Carvalho (2013) conclui que duas abordagens de leitura são adotadas pelos docentes: uma abordagem centrada no paradigma tradicional de leitura, na medida em que os procedimentos de leitura realizados visam a uma reprodução das informações do texto, sem intervenção com vistas a buscar o desenvolvimento da compreensão leitora dos educandos; a outra, que se aproxima da abordagem sociocognitiva-interacional, segundo a qual os procedimentos de leitura realizados levam o leitor a interagir com o texto, por meio de seus conhecimentos de mundo e de seus conhecimentos sobre o texto.

Apesar de possuírem habilidades de mediadores de leitura, a maioria dos professores observados por Carvalho (2013) revela pouco embasamento teórico sobre a abordagem sociocognitiva e interacional da leitura.

Diante dos resultados obtidos e objetivando uma possibilidade de melhoria para o ensino da leitura, apresenta orientações de leitura com enfoque em estratégias que visam ao acionamento e à amplificação de uma rede de conhecimentos do leitor: conhecimento enciclopédico ou de mundo, conhecimento linguístico e conhecimento sobre contexto e o plano do texto.

Nossa pesquisa não está vinculada ao mesmo referencial teórico utilizado por Carvalho (2013), entretanto, alguns de nossos pontos de vista estão correlacionados às ideias desenvolvidas por essa autora. Por exemplo, a concepção dialógica da língua coaduna com a visão freiriana não somente da língua, mas do ato educativo. A leitura como interação entre autor/texto/leitor e a cooperação do leitor nesse processo também são visões fomentadas na pesquisa em análise e enfatizados por Freire (1997).

2.3 FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Em nossas buscas a partir do descritor Formação do leitor crítico, selecionamos duas pesquisas, quadro 03, que se aproximam de nossa temática, pois abordam a questão da leitura crítica no espaço escolar:

Quadro 03 – Descritor Formação do leitor crítico

AUTOR	OBRA	INSTITUIÇÃO	ANO
CLAUDINO, V. I.	A atividade de leitura de histórias em quadrinhos/tiras na formação do leitor crítico: um estudo no Programa Ação Cidadã.	PUC - São Paulo	2008
SANTOS, M. T.	A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo: a formação do aluno leitor crítico e a do professor agente de letramento.	PUC - São Paulo	2014

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Claudino (2008), em seu estudo, apresenta e discute como foram realizadas as atividades com leitura nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, com alunos da 6ª série do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino.

A pesquisa insere-se no contexto do Projeto Leitura nas Diferentes Áreas (LDA), desenvolvido pelo Programa Ação Cidadã (PAC-PUC/SP). Esse projeto desenvolve trabalhos de intervenção e formação crítica de educadores e alunos no contexto escolar. Para realizar essa intervenção, Claudino (2008) utilizou textos do gênero histórias em quadrinhos/tiras, pautados nos procedimentos adotados no LDA. A escolha do gênero textual foi devido a esse gênero apresentar maior incidência de respostas incorretas na prova de leitura do SARESP, nos anos 2004 e 2005, pelos alunos da 5ª e 6ª séries da escola em estudo.

Algumas teorias fundamentaram as discussões. Sobre a teoria da atividade sócio-histórico-cultural, traz as contribuições de Vygotsky (1934/2003, 1934/1999, 1978/1998, 1982/1999), Leontiev (1977, 1978) e Engestrom (1999). Sobre leitura e leitura crítica, Kleiman (1998, 2000), Rojo (2003, 2006), Lemer (2006), Chartier(1998, 2001). Sobre gênero: Bakhtin (1929/2006), Bronckart (1999) e Schneuwly (1999, 2004).

Para análise dos dados, foram utilizados o contexto de produção e o conteúdo temático por meio das escolhas lexicais de Bronckart (1999, 2006). Os resultados indicaram que as aulas pautadas nas unidades didáticas serviram de base para a ocorrência de mudanças. O aprendizado da leitura passou a explorar as capacidades de ação, discursiva e linguística (Dolz & Schneuwly, 1998) do leitor, indicando uma abordagem mais crítica e aprofundada do texto. Outra transformação observada diz respeito à colaboração e à interação na atividade, que se tornou mais voltada ao compartilhamento de sentidos para a produção colaborativa de significados.

Como tínhamos inicialmente a intenção de trabalhar com os quadrinhos do livro *Capitalismo para principiantes*, procurávamos materiais de estudo que pudessem nos nortear na prática com esse gênero textual. A pesquisa de Claudino (2008) é minuciosa na tentativa de explicar o processo de desenvolvimento da leitura de quadrinhos em sala de aula e evidencia que a mudança na forma de trabalhar esse gênero pode melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações oficiais. Entretanto, no exame de qualificação, resolvemos alterar o foco de nosso trabalho e não enfatizarmos um só gênero textual, fato que nos distanciou dessa pesquisa.

Santos (2014), em sua tese de doutoramento, investiga a prática da leitura do *Pensar Alto em Grupo (PAG)*¹, num espaço de aprendizagem, objetivando uma contribuição para a formação do aluno como leitor crítico e a do professor como agente do letramento. Apesar de descrever um trabalho realizado com alunos do ensino superior, acreditamos que as discussões acerca de leitura, letramento crítico e do papel do professor como agente de letramento poderiam ser relevantes para o nosso estudo. Ademais, a técnica do pensar alto tem muitos pontos de contato com

¹ O *Pensar Alto em Grupo (PAG)* foi inicialmente utilizada como uma técnica de geração de dados, mas com o desenvolvimento das pesquisas, mostrou-se uma prática pedagógica possibilitadora de espaço de voz para os participantes. Essa perspectiva coaduna com a de Freire porque o pressuposto essencial é dar espaço de voz para o aluno leitor, o que pode favorecer o protagonismo dos alunos. O *Pensar Alto em Grupo* consiste em uma leitura coletiva realizada por um grupo de pessoas que têm liberdade para expressar suas leituras e até negociá-las. Entretanto, para alcançar tal fim, cabe ao professor conduzir a prática de forma que possibilite um clima de confiança e abertura para as vozes dos leitores. Para Cavalcanti e Zanoto (1994), autores que desenvolveram a técnica, o pensar alto ou protocolo verbal são relatos verbais dos processos mentais conscientes dos participantes, à medida que realizam uma tarefa, como: ler texto, construir significados lingüísticos, resolver problemas de matemática, escrever um diário, etc.

a perspectiva epilinguística de reflexão sobre a elaboração dos processos mentais envolvidos nas mais diversas atividades linguísticas.

A fundamentação teórica está baseada na abordagem freiriana da leitura (Freire, 1983/1986), nos novos estudos do letramento (STREET, 1984/1995; KLEIMAN, 1995/2008; SOARES, 1998/2010), na metáfora conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 1980/2002), no sujeito situado sócio-historicamente (VYGOTSKY, 1947/2002; BAKHTIN 1929/2006) e na Teoria da Argumentação (PERELMAN, 1996/2005). É uma pesquisa-ação crítica com metodologia qualitativa, de orientação interpretativista crítica, que se insere na área de Linguística Aplicada.

O Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995/2008) é uma vivência pedagógica de leitura que abre espaço para a voz do participante e oportuniza que atue como um sujeito ativo e responsivo (BAKHTIN, 1992/1997). Isso favorece a formação do leitor crítico (SILVA, 1998) e a do professor como “agente de letramento” (KLEIMAN, 2006), compreendendo, conseqüentemente, mudanças de postura do aluno e do professor.

A partir de vários estudiosos discutidos e da intervenção realizada, Santos (2014) elabora algumas reflexões. Primeiramente, a relevância da interação para os sentidos construídos, apresentados por meio de argumentações, como o raciocínio por analogia, que é um tipo de argumento. Outro aspecto de reconhecimento foi a importância da metáfora na argumentação, como uma analogia condensada. A compreensão do sujeito como um ser social, bem como o reconhecimento de que o professor não é o dono do saber são concepções que permitem ao docente enxergar na leitura um caminho possível para a criticidade.

Finalmente, Santos (2014) conclui que o professor deverá reconhecer que não será a única autoridade interpretativa do texto; deverá valorizar a voz do aluno na construção das leituras; poderá ser realizada a mediação tanto pelo professor quanto pelo aluno; deverá abrir espaço para o aluno tornar-se sujeito ativo na construção das leituras; necessitará saber orquestrar as vozes na interação para promover uma leitura crítica e reflexiva.

Embora utilizando referencial teórico e metodologias diferentes, ressaltamos que as dissertações e teses escolhidas dialogam, em algum aspecto, com o trabalho que realizamos, quer seja pelas discussões sobre a leitura, pelos sujeitos da pesquisa ou pela investigação acerca da formação do leitor no espaço da sala de aula.

Explanadas essas contribuições das produções científicas atuais sobre nossa temática, apresentaremos as fundamentações teóricas que nos deram subsídios para a realização de nosso estudo.

3 REFERENCIAIS PARA A PESQUISA

3.1 CENÁRIO DA EJA NO BRASIL

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil existe desde as práticas de catequese e aculturação impostas pelos jesuítas, podendo sua aplicação ser considerada praticamente rudimentar e insignificante nos séculos seguintes. Em uma sociedade em que apenas eram considerados cidadãos os indivíduos livres e libertos, a educação formal se destinava apenas às elites. Efetivamente, as primeiras iniciativas sistemáticas com relação a essa modalidade de ensino emergem a partir dos anos 1930, quando a oferta de ensino público primário, gratuito e obrigatório se torna pela via constitucional direito de todos. Com o processo de urbanização e desenvolvimento industrial brasileiro, em meados do século XX, a ampliação do acesso à EJA toma força com o surgimento de campanhas de alfabetização pelo país afora.

A criação do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), na década de 1960, foi uma tentativa de preparar a mão de obra para atender aos interesses capitalistas do Estado. Era necessário qualificar minimamente a força de trabalho para o setor industrial em crescente expansão. O analfabetismo da população era visto como uma vergonha nacional e como um empecilho ao progresso do país, sendo necessário erradicá-lo, mas segundo Saviani (2008), a socialização do conhecimento deveria ocorrer parcialmente, pois, na sociedade capitalista, o saber produzido socialmente tende a ser tomado como propriedade exclusiva das classes dominantes, pois

[...] a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz essa contradição.

Em Adam Smith, aparecia claramente a indicação de que os trabalhadores deviam ser educados, porém em doses homeopáticas. Deviam receber apenas o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazerem crescer o capital. Nada além disso (SAVIANI, 2008, p.76).

Longe de preconizar uma educação libertadora, emancipadora e que tivesse a humanização do sujeito como problema pedagógico, os governantes não tinham

nenhum interesse em reduzir a pobreza ou a desigualdade social com a democratização desse ensino, mas o de apenas ampliar as bases eleitorais e alavancar os projetos desenvolvimentistas da nação. Nesse contexto pós golpe militar no Brasil, o educador pernambucano Paulo Freire e sua equipe foram fortemente reprimidos e forçosamente obrigados a interromper o trabalho que haviam iniciado com a alfabetização de adultos vinculada à conscientização.

Ainda hoje, a EJA se mantém graças à ineficácia do Estado em garantir, por meio de políticas públicas adequadas, a oferta e a permanência da criança e do adolescente na escola (BARROS, 2011, p.31). Essa modalidade de ensino atende ainda hoje a um segmento negligenciado da população, são jovens e adultos que têm sido vítimas da exclusão, do preconceito e, acima de tudo, de uma política de negação de direitos. É o que afirma o Parecer nº. 11/2000 da CNE/CEB sobre Educação de Jovens e Adultos, relatado pelo professor Carlos Roberto Jamil Cury e aprovado pelo CNE em 10/05/2000:

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (CONSELHO, 2000, p.5).

Conhecer esses sujeitos que constituem a EJA é uma tarefa imprescindível ao educador que tenha por objetivo uma educação humanizadora em detrimento de uma educação “bancária” - termo cunhado por Paulo Freire para referir-se ao ensino depositário de conhecimentos, em que o educando é um mero receptor de informações advindas exclusivamente da figura do professor.

Para Gadotti² (2011), o analfabetismo, consequência inevitável de uma estrutura social injusta, deve ser combatido, bem como as suas causas. Para tanto, é necessário conhecer profundamente o aluno com o qual vamos trabalhar.

² Moacir Gadotti é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) desde 1991 e presidente de honra do Instituto Paulo Freire, em São Paulo. Tem vasta experiência na área de Educação de Jovens e Adultos e no estudo do legado de Paulo Freire. As referências a Moacir Gadotti aqui são feitas para reforçar a importância de uma educação mais voltada à conscientização e à participação social, com vistas a uma sociedade mais justa e democrática.

Conhecendo as condições de vida do analfabeto, sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim, sua cultura. Mas, conhecendo-as na convivência com ele e não apenas “teoricamente”. Não pode ser um conhecimento apenas intelectual, formal (GADOTTI, 2011, p.38).

A formação da sociedade brasileira nos mostra que negros, índios, mestiços e pobres em geral são vítimas de uma história excludente. A eles sempre foram negadas oportunidades de ascensão social e a plena cidadania que o domínio da leitura e da escrita pode oferecer no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica³. As marcas dessa exclusão histórica podiam ser observadas nas turmas de EJA que, durante muitos anos, constituíam-se basicamente de adultos trabalhadores ou idosos cuja escolarização não se deu no tempo próprio. Hoje, entretanto, a heterogeneidade e juvenilização das turmas de EJA são fatos relativamente atuais e relevantes a serem considerados, pois, atualmente, boa parte de nossos alunos são adolescentes e jovens. Os resquícios da marginalidade social a que os pobres estão submetidos, entretanto, não ficaram apenas no passado. Nossos jovens alunos da EJA possuem um histórico de repetências recorrentes, envolvimento com a criminalidade, gravidez precoce, entrada prematura no mercado de trabalho, rotina exaustiva causada por subempregos, evasão por falta de condições financeiras de manterem-se estudando, desmotivação com a escola e falta de perspectivas de vida, dentre outros fatores.

O aluno adulto que procura a EJA possui especificidades que devem ser consideradas, ou seguiremos fadados a perpetuar as situações excludentes que dificultam a permanência do educando na escola. Gadotti (2011) alerta sobre as distintas realidades do trabalho com crianças e do trabalho com adultos:

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois sua “ignorância” lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes, tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola (GADOTTI, 2011, p.47).

³ Diz-se da sociedade que é centrada na escrita.

A observação e a experiência com essas classes têm nos mostrado que a imagem que se faz desses alunos é a de pessoas com baixa capacidade cognitiva, para quem os conteúdos devem ser facilitados e ministrados de maneira acelerada para que a escolaridade perdida seja repostada. É preciso que haja clareza em relação à concepção de aluno da EJA, reconhecendo a diversidade e historicidade desse sujeito, pois essa visão influenciará diretamente nos objetivos, conteúdos e metodologias trabalhados pelo professor. É preciso igualmente definir com clareza o propósito dessa modalidade educativa, dado que se o corpo docente e a equipe pedagógica da escola possuírem uma visão equivocada do aluno da EJA, estaremos expostos ao risco de incorrerem em um ensino infantil adaptado para adultos.

Ao refletir sobre identidades juvenis e escola, Carrano (2005, p. 159) fala que vivemos em uma sociedade com muitos símbolos de riqueza para todos e dignidade material para poucos. A educação tem o papel de fazer esses sujeitos descobrirem-se como excluídos, quer seja dos bens materiais, dos espaços e, sobretudo, dos direitos humanos mais básicos.

Segundo o Parecer CNE/CBE nº11/2000, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil deverá ter as funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora da EJA consistiria numa tentativa de reparação da dívida histórica que o país tem com alguns grupos sociais, uma política pública para oportunizar a educação aos que foram privados desse bem inalienável.

O acesso ao conhecimento, no decorrer dos tempos, sempre representou poder. Sobretudo a sociedade atual, imersa em avanços tecnológicos, exige saberes e competências diversas para a inserção no mundo de trabalho e o acesso às práticas cidadãs. Privar os indivíduos de conhecimentos básicos para o convívio pleno em sociedade dá origem a uma estratificação que hoje é intolerável. O domínio da leitura e da escrita, porta de acesso a outros saberes, torna-se, portanto, um direito fundamental do sujeito, e a busca de uma sociedade mais justa e igualitária passa pela democratização do conhecimento.

A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição mais justa. A esse respeito, Bobbio (apud CONSELHO, 2000, p.10) assim se posiciona:

Mas não é supérfluo, ao contrário, chamar atenção para o fato de que, precisamente a fim de colocar indivíduos desiguais por nascimento nas mesmas condições de partida, pode ser necessário favorecer os mais pobres e desfavorecer os mais ricos, isto é introduzir artificialmente, ou imperativamente, discriminações que de outro modo não existiriam... Desse modo, uma desigualdade torna-se instrumento de igualdade pelo simples motivo de que corrige uma desigualdade anterior: a nova igualdade é o resultado da equiparação de duas desigualdades (BOBBIO apud CONSELHO, 2000, p.10).

A função equalizadora da EJA consistiria em possibilitar aos desfavorecidos maiores oportunidades. Independentemente da razão que tenha impedido o indivíduo de dar continuidade à sua formação, políticas públicas devem assegurar-lhe o acesso e a permanência na escola. Muitos jovens desempregados, subempregados ou que ainda não exercem atividades remuneradas podem encontrar nos espaços e tempos da EJA um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências trazidas por eles.

A tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função que pode se chamar de qualificadora e não deve ser identificada apenas como qualificação profissional. Considerando o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento pode se atualizar dentro ou fora da escola, essa função preconiza a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Após um breve histórico e contextualização dessa modalidade de ensino, no próximo tópico, discutiremos a importância que a leitura assume na Educação de Jovens e Adultos.

3.2 A LEITURA NA EJA

Contemporaneamente, a escrita e a leitura estão presentes em grande parte das situações de convívio e interação dos indivíduos, sejam eles provenientes de uma região mais urbanizada ou predominantemente rural. Atividades corriqueiras como

pegar um ônibus, ler uma bula de remédio, encontrar um estabelecimento comercial ou procurar na prateleira de um supermercado o produto que tenha as qualidades pretendidas exigem o domínio da leitura. Por meio da escrita são produzidos, registrados e difundidos os conhecimentos e informações em nosso meio e até mesmo as profissões que realizam tarefas menos especializadas requerem, minimamente, a habilidade de decodificação da linguagem. Quando os indivíduos, sobretudo os jovens e adultos, não se apropriam da leitura para usá-la no contexto de suas práticas sociais, os efeitos negativos em suas vidas podem repercutir de muitas maneiras, a participação social dessas pessoas pode ser limitada ou ampliada, e as consequências podem ser notadas até mesmo na autoimagem, no modo como as pessoas percebem a si mesmas e são vistas socialmente.

Acerca do direito de ler e escrever como forma de inclusão em uma sociedade letrada e da competência leitora como possibilidade de participação na vida cidadã, importa destacar que o documento da Unesco (2008) diz:

Alfabetizar-se é um direito e uma necessidade para incluir-se na vida social com autonomia e dinamismo. Nossa sociedade organiza-se por meio da escrita, e em nosso dia-a-dia, tanto no ambiente doméstico, quanto no trabalho, nos espaços de lazer, na religião e nas práticas sociais mais variadas, nos deparamos com a necessidade de ler e de escrever. Dominar a linguagem escrita e conhecer seus usos também amplia as possibilidades de registrar pensamentos, opiniões, sentimentos; rever a própria história; comunicar-se com outros; bem como permite a expressão e fruição estética. Assim, a alfabetização é um processo que favorece a inclusão em um conjunto amplo de práticas comunicativas e é, sobretudo, um processo de conquista de cidadania, no qual pessoas têm mais possibilidades de acesso a bens culturais, que as apoiam e fortalecem para a participação social. (UNESCO, 2008, p.84)

No Brasil, são inúmeras pessoas privadas do acesso à leitura, que não puderam dar continuidade ao processo de escolarização ou que não têm oportunidade de aprimorar sua competência leitora, habilidade comprovadamente adquirida com a prática constante. Exames diversos de desempenho diagnosticam que muitas não correspondem às expectativas relacionadas à escolarização e não conseguem fazer uso da leitura e escrita nas diversas situações sociais.

As implicações políticas desse distanciamento com a leitura são muito graves e trata-se de uma problemática que precisa ser enfrentada. A fim de eliminar as

disparidades no interior da sociedade, é necessário que todas as pessoas tenham assegurado o direito de desenvolver as habilidades de leitura e escrita. A escola deve ser um ambiente que promova e oportunize a leitura aos educandos adultos – que não disponibilizam de tempo ou recursos para ler – ou para os jovens, que, em sua maioria, ainda não adquiriram o gosto por essa prática.

É necessário que haja, entretanto, conexão entre as práticas leitoras oferecidas pela escola e as práticas sociais relevantes para os alunos. É por meio da interação com materiais de leitura acessíveis e significativos para o discente e com situações reais de comunicação que se aprende a ler e a escrever. Partir da leitura de mundo do sujeito é, para Freire, tarefa que se impõe ao educador. Entretanto, não devemos nos restringir apenas a esse aspecto, nem tampouco negar aos educandos o acesso ao conhecimento científico, sob o risco de cairmos em uma educação espontaneísta. Freire (1988) compreende que os conhecimentos mais elaborados devem nos servir para a ampliação da visão crítica da realidade. Ele pontua que

Obviamente, esta é a tarefa dos professores e professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar competentemente os conteúdos, mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão. Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos (FREIRE, 1988, p.12).

É nessa perspectiva que se fundamentam as nossas oficinas de leitura, partindo das diferentes visões da realidade em uma turma de educandos jovens e adultos de Cariacica, porém explicitando as contradições que podem estar ocultas nessas percepções.

No processo de formação de leitores, é imprescindível que o professor não se restrinja meramente à decodificação de signos. Contribuir para a formação de um leitor crítico implica considerar o jovem ou adulto como um ser histórico-social, oferecendo-lhe aprendizagens que permitam compreender a realidade em que vive e o capacitando a usar a leitura nas mais diversas situações.

Gadotti (2007) complementa ainda que a leitura é crítica quando leva o leitor a mudar a sua prática, interrogar o mundo e desacomodá-lo. Um leitor somente é crítico se, além de possuir uma visão crítica da realidade, é criativo e capaz de

recriar aquilo que lê. Em vista disso, partimos da leitura dialógica do mundo dos educandos, fizemos a releitura desses dados pareando-os aos conhecimentos sistematizados e daí colhemos as proposições de ações transformadoras junto aos educandos. Devido à limitação de tempo a que somos submetidos para a realização da pesquisa, não pudemos acompanhar as ações dos sujeitos na comunidade para uma nova leitura dialógica. Mas acreditamos que trilhamos os primeiros passos na formação de leitores críticos. Para Gadotti (2007),

Uma leitura pode ser considerada como **leitura crítica** se o leitor consegue identificar no texto o contexto, as raízes daquilo de que fala o texto. É o oposto da leitura ingênua ou superficial. Não é apenas a leitura de “textos críticos”, dos textos que fazem o leitor compreender radicalmente o mundo. Leitura crítica supõe leitor crítico. Se o leitor for crítico, mesmo com um texto muito ruim, ele pode “fazer um bom trabalho”. O **leitor crítico** precisa superar a primeira leitura, interpretativa e compreensiva, para relacioná-la com uma certa totalidade relativa a um contexto muito maior. Essa habilidade crítica depende, sempre, de muita leitura e de uma formação geral ampla. A leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor (GADOTTI, 2007, p.67, grifo nosso).

Anos de trabalho com a educação de jovens e adultos permitiram-nos a observação de planos de curso equivocadamente elaborados – por profissionais da secretaria de educação, inclusive – que desconsideravam a bagagem que esses alunos já traziam consigo. Se não bastasse a utilização constante de textos e materiais dirigidos às crianças do ensino regular, ainda mais questionável fora a imposição de currículos unificados a toda a rede, como se a realidade de todo o município fosse homogênea. A alfabetização só acrescentará sentido à vida dos jovens e adultos se eles puderem aprender algo mais que decodificar signos, se puderem desenvolver novas habilidades e, criando novas motivações para transformarem a si mesmos, interessarem-se por questões públicas e puderem intervir na realidade da qual fazem parte.

Para Paulo Freire, a apropriação da palavra escrita e a inserção na cultura letrada não se restringem à mera repetição de palavras, pois a repetição é uma forma de despersonalizar as consciências, é a técnica da propaganda massificadora. A verdadeira alfabetização, segundo Freire (2016),

[...] coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer sua palavra [...]. Mas, para isso, para assumir

responsavelmente sua missão de homem, há de aprender a dizer sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o (FREIRE, 2016, p. 17).

A palavra, para Freire, deve vir acompanhada da ação. É a ação humana que transforma o mundo. Assim sendo, a leitura de mundo conduz à leitura da palavra, que retorna ao mundo em forma de ação voltada para a busca de uma sociedade menos desigual e mais justa. Gadotti (2007) complementa:

A leitura me liberta ou me oprime. Ela me oprime quando ela me condiciona ao que sou. Ela me liberta quando me move de onde estou, me faz caminhar, prosseguir a caminhada na compreensão do que sou e do mundo que me cerca. A leitura verdadeiramente crítica leva à fala, à ação. O ler deve expressar-se, comunicar-se através da prática, seja através da escrita, seja através da fala (GADOTTI, 2007, p.69).

Considerando que as aulas de Língua Portuguesa devam ser espaços de formação de leitores, contribuindo para a expansão dos sujeitos, a leitura precisa ser concebida como um importante e significativo instrumento para a construção da cidadania. Julgamos que as palavras de Gadotti (1996) sintetizam perfeitamente nossa concepção de trabalho:

O ser humano que pretendemos educar é o sujeito capaz de construir a própria História, a partir de uma participação efetiva da sociedade. Um homem engajado nas tarefas de seu tempo. Alguém voltado para a realização de sua individualidade e ainda dotado de consciência social e da apreensão de seu papel histórico, por isso disposto a colaborar na luta popular global pelo direito à substantividade democrática em que todos podem participar, decidir e dirigir a vida social (GADOTTI, 1997, p.51).

Partimos dessa perspectiva para reiterar que nossa concepção de leitura crítica e formação do leitor crítico na escola se sustenta na pedagogia freiriana, que embasará nossas intervenções junto aos alunos. Com essa prática, pretendemos contribuir para o desenvolvimento de uma educação que caminhe no sentido de uma transformação dos sujeitos e, conseqüentemente, do mundo.

3.3 POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

O trabalho com a educação de jovens e adultos requer, de maneira imprescindível, que se considerem as contribuições teóricas e práticas do educador e filósofo Paulo Freire. A etapa prática dessa pesquisa foi elaborada com base nos Círculos de

Cultura idealizados por Freire. Torna-se necessário, portanto, que apresentemos um apanhado da concepção freiriana de educação, em cujos preceitos acreditamos e servem de subsídios para a nossa prática educativa.

Freire propõe uma pedagogia que incite o povo oprimido pelas classes dominantes a refletir sobre a opressão e suas causas e, como resultado dessa reflexão, culminaremos na luta por sua libertação. Ao opressor, é interessante a manutenção da realidade opressora. Uma possível “inserção crítica” das massas dominadas alteraria o estado em que se encontram, impotentes diante da dominação, que lhes parece uma situação intransponível. Essa ordem social injusta se nutre da morte, da violência e da miséria, pois, segundo Freire (2016),

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. [...] Não pode jamais entender essa “generosidade” que a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. [...] A grande generosidade está em lutar para que cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos em gestos de súplica (FREIRE, 2016, p.41-2).

Nesse contexto, a educação tem servido, muitas vezes, como instrumento de opressão, na medida em que domestica os sujeitos e suas consciências, podando-lhes os questionamentos, fazendo com que estejam adequados ao mundo, amputando-lhes o desejo de transformação.

Freire denomina “bancária” a educação cuja prioridade seja depositar conhecimentos que os educandos vão guardar e arquivar, sendo vistos meramente como uma espécie de recipientes a serem cheios pelo educador. Aqui, são rígidas e imutáveis as posições “do que sabe” e “o que não sabe”. Desconsiderando que o conhecimento se dá pela busca, na educação bancária, “o que sabe” apenas lança seu saber ao “que não sabe”, que o aceita passivamente.

Nessa concepção, a educação que estimule a ingenuidade – e não a criticidade - satisfaz aos interesses dos opressores, pois estes apenas querem preservar a situação de que são beneficiários. Se pretendemos a libertação dos homens e mulheres, não podemos aliená-los ou mantê-los alienados, pois somente uma

educação libertadora e problematizadora pode contribuir para a humanização dos sujeitos.

A educação libertadora é práxis, pois implica a reflexão e a problematização dos homens em suas relações com o mundo. Esse processo ocorrerá por meio do diálogo e terá como consequência uma ação dos sujeitos sobre o mundo para transformá-lo. A esse respeito, Freire (2016) enfatiza:

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. [...] Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática (FREIRE, 2016, p.72-3).

Na perspectiva freiriana, o diálogo é a essência do processo educativo. É por meio da problematização comprometida em desmitificar⁴ a realidade que as consciências vão emergir e os homens vão perceber como “estão sendo” no mundo, inserindo-se criticamente na realidade.

Somente o educador que possui esperança de mudança, humildade e uma intensa fé nos homens pode orientar sua prática baseada no diálogo – reconhecendo que sua palavra não é a única verdade absoluta – e na luta pela emancipação dos sujeitos, pois sabe que alienados os homens perdem o poder que têm de criar e transformar a realidade.

O educador realiza um levantamento preliminar da realidade local e seleciona aquelas situações mais significativas para implementar sua prática. O ponto de partida para o diálogo serão as “palavras geradoras” – durante o processo de alfabetização – e os “temas geradores”, em uma etapa pós-alfabetização. Consistem em palavras e temas provenientes do próprio universo temático dos educandos. Situações concretas lhes são propostas como problemas que exigem resposta, não

⁴ Em toda a obra de Paulo Freire, o mito é sempre concebido de modo negativo, pois o autor relaciona o mito com a ideologia que vela, escamoteia a verdade, que aliena e manipula, que oculta as contradições, as falácias do sistema. O mito ajuda a manter os segredos do poder, do controle, da manipulação. A destruição crítica dos mitos é essencial para a conquista da verdade. Por isso, todo processo de conscientização deve produzir a desmitologização da realidade opressora (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 267 -268).

somente no nível intelectual, mas no nível da ação. A realidade em que se encontram deve ser problematizada, desmitificada e percebida como uma situação desafiadora que apenas os limita, porém, capaz de ser transformada por eles e superada. A esse modo de aprendizagem em “reciprocidade de consciências”, em que jamais deve limitar-se o professor a dissertar os conteúdos, nem tampouco impor sua visão de mundo, mas dialogar com os educandos, Paulo Freire costumava denominar “Círculos de Cultura”, sobre os quais Brandão (1981) conceitua:

[...] “Círculo”, porque todos estão à volta de uma equipe de trabalho que não tem um professor ou um alfabetizador, mas um animador de debates que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos se ensinam e aprendem. O animador coordena um grupo que não dirige e, a todo momento, anima um trabalho orientando uma equipe cuja maior qualidade deve ser a participação ativa em todos os momentos do diálogo, que é o seu único método de estudo no círculo.
 “De cultura”, porque, muito mais do que o aprendizado individual de “saber ler-e-escrever”, o que o círculo produz são modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar. E todos juntos aprenderão, de fase em fase, de palavra em palavra, que aquilo que constroem é uma outra maneira de fazer a cultura que os faz, por sua vez, homens, sujeitos, seres de história – palavras e idéias-chave no pensamento de Freire (BRANDÃO, 1981, p.43-4).

Para a educação problematizadora, portanto, o essencial é que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação. Não é possível pretender que a educação deva ser neutra, pois todo e qualquer ato educativo é político. Não queremos proclamar que devemos fazer militância dentro das escolas, mas até mesmo o fato de negar tal natureza da educação, bem como a postura que assumimos em sala de aula – autoritária, espontaneísta ou democrática – já diz muito a respeito de nossa posição política.

A atitude de sujeito indagador e ativo que queremos desenvolver em nossos alunos está pautada na concepção de leitura crítica freiriana. Passaremos a refletir, a seguir, sobre essa perspectiva teórica, visto que ela fundamentará nossa intervenção.

3.4 A LEITURA CRÍTICA EM PAULO FREIRE

Nessa concepção, a mera decodificação da palavra escrita não pode ser considerada de fato leitura, pois ler criticamente abarca a superação de uma visão anterior contraditória e a construção de ações que interfiram positivamente na realidade. A leitura crítica ocupa papel fundamental na pedagogia de Paulo Freire. Já que o analfabetismo é um obstáculo à plena assunção da cidadania, o exercício da leitura é uma via para a emancipação dos sujeitos. Negar aos sujeitos o acesso à leitura e escrita é uma forma de violência, pois o analfabetismo “[...] castra o corpo consciente e falante de mulheres e homens, proibindo-os de ler e escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele e, ao fazê-la, repensar a própria leitura.” (FREIRE, 1997, p.7)

Há que se ressaltar que, para Freire (1989) a leitura do mundo – compreensão que dele têm os homens – acontece antes mesmo da leitura da palavra escrita. Em um processo educativo realmente libertador, ambas devem estar sempre atreladas, motivando uma “reescrita do mundo”, na medida em que implica uma intervenção nele, de forma a transformá-lo.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade de leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p.13).

Daí a necessidade de que, na alfabetização, as palavras geradoras preconizadas por Freire fossem oriundas do mundo do educando, pois, a ele deveriam retornar, em um segundo momento, decodificadas e prestes a reescreverem a realidade desses mesmos sujeitos. O ato de ler é, portanto, um processo dinâmico que envolve percepção crítica, interpretação e “reescrita” do lido.

No que diz respeito à construção de sentidos da palavra escrita, Freire (1997) concebe a leitura como um processo dialógico de produção criativa de sentido.

A leitura de um texto é uma transação entre o sujeito leitor e o texto, como mediador do encontro do leitor com o autor do texto. É uma composição entre o leitor e o autor em que o leitor, esforçando-se com lealdade no

sentido de não trair o espírito do autor, “reescreve” o texto. [...] Outro aspecto importante e que desafia mais ainda o leitor enquanto “re-criador” do texto que lê é que a compreensão do texto não se acha depositada, estática, imobilizada nas suas páginas à espera de que o leitor a desoculte (FREIRE, 1997, p. 29).

Assim sendo, a criação da compreensão mais profunda de um texto vai sendo construída no diálogo. É resultado da colaboração que o leitor – coautor da inteligência do texto - exerce para atingir a significação final.

Na medida em que se apropria de conhecimentos que criou por meio da leitura, o leitor se torna um produtor da inteligência do texto. Importante ressaltar que não estamos nos referindo ao conhecimento imposto pela leitura, mas àquele construído em colaboração, por meio de um trabalho ativo. Assim é que a inteligência do texto não estava lá, imobilizada, à sua espera e “nisto se encontra o difícil e o apaixonante do ato de ler.” (Freire, 1997, p.30)

Freire (2000) insiste ainda na disciplina intelectual que o ato de ler exige, pois, leitura e escrita seriam processos indissociáveis.

Ler é algo mais criador do que simplesmente ou ingenuamente “passear” sobre as palavras. Leio tanto mais e melhor quando, inteirando-me da substantividade do que leio, me vou tornando capaz de re-escrever o lido, à minha maneira, e de escrever o por mim ainda não escrito. Não é possível dicotomizar ler de escrever (FREIRE, 2000, p.41).

Nas sociedades letradas, é impossível a busca do conhecimento sem a leitura e a escrita. Durante a alfabetização das crianças, a escola trata esses processos como algo desvinculado do processo de conhecer. Somos seres cuja vocação ontológica é aprender e devemos reconhecer a importância que o ler e o escrever possuem no aprendizado.

É muito íntima a relação entre pensar, ler e escrever. Freire (1997) sugere aos professores, em suas cartas a quem ousa ensinar, que se entreguem à tarefa de escrever algo – como uma etapa da disciplina de estudo que devemos ter.

Uma nota sobre uma leitura, um comentário em torno de um acontecimento de que tomou conhecimento pela imprensa, pela televisão, não importa. Uma carta para um destinatário inexistente. É interessante datar os pequenos textos e dois ou três meses depois submetê-los a uma avaliação crítica (FREIRE, 1997, p.26).

As dificuldades que muitos enfrentam na escrita se devem, nessa concepção, à ausência de praticá-la, pois somente se aprende a escrever escrevendo.

Na década de 70, Paulo Freire prestou um trabalho de assessoria à educação de adultos na República de São Tomé e Príncipe, recém independente do jugo colonialista português. Cadernos de Cultura Popular foram elaborados, sob sua orientação, para a prática de alfabetização e pós-alfabetização de adultos nesse país.

Uma observação e análise desse material permitem a constatação da indissociabilidade de reflexão, leitura e escrita nas aulas de língua materna. Cada unidade é introduzida por um texto – escrito em linguagem simples, mas jamais simplista – ou uma decodificação ⁵(desenho, fotografia) que serviria como ponto de partida para debates em torno da realidade vivida pelos alfabetizandos. O passo seguinte era, invariavelmente, uma proposta de produção escrita, pois é praticando a escrita que se aprende a escrever.

Os conteúdos gramaticais são introduzidos sem que se faça qualquer conceituação teórica do que sejam as classes gramaticais. Exercícios sobre verbos ou pronomes, por exemplo, exploram o uso que deles se faz cotidianamente sem enfatizar seus modos, tempos, pessoas e classificações.

Consideramos relevante tecer uma breve explanação acerca da concepção freiriana de leitura/escrita na educação de adultos, pois, sob essa perspectiva, foram elaboradas nossas oficinas de leitura, visando contribuir na formação de leitores críticos, estimulando neles o gosto e a familiaridade com a leitura e a escrita.

⁵ Dando identidade própria aos conceitos, Freire fala de “codificação temática” ou “codificação pedagógica”, entendida como aquela que representa uma situação existencial, uma situação-problema, uma situação, por isso mesmo, vivida pelos camponeses. O processo codificação/decodificação faz parte da metodologia conscientizadora de Freire ao facilitar a apreensão do tema gerador e inserir ou começar a inserir a pessoa numa forma crítica de pensar seu mundo. A decodificação é um ato cognoscente que promove o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento. A partir da prática, Freire afirma que os camponeses só se interessavam quando a codificação dizia respeito, diretamente, a aspectos concretos de suas necessidades sentidas e, portanto, sua decodificação era possível porque referida a situações conhecidas. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 72-73).

Explicitaremos, na próxima seção, o epilinguismo, concepção teórica que adotaremos na abordagem gramatical de nosso estudo.

3.5 EPILINGUISTICO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em vez de priorizar o bem falar e o bem escrever, o ensino tradicional de língua portuguesa tem privilegiado a transmissão de conceitos e tipologias. A leitura e as produções de texto, que deveriam possibilitar ao aluno ser bem-sucedido nas mais diversas situações de interações, nada mais são do que um instrumento para identificação e classificação desses conceitos.

Não defendemos a ideia de que o ensino de gramática deva ser abandonado pelos docentes, mas repensado, assim como a concepção de linguagem. Nossa opção pela abordagem epilinguística se justifica pela perspectiva criadora e ativa que esta confere à linguagem, sem reduzi-la a mera ferramenta social, limitando-se pela observação de sua face exterior, puramente instrumental. Conforme observa Franchi (2002),

[...] temos então que apreendê-la nessa relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio: antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências (FRANCHI, 2002, p.55).

O processo epilinguístico ocorre, pois, como uma operação inconsciente da linguagem. Assim sendo, o trabalho com a língua deve ter como pressuposto o fato de que ela não é apenas um produto, mas é constituída também pelo trabalho interno e não consciente de elaboração.

É no silêncio que o trabalho de linguagem invisível está sendo feito, conforme assevera Rezende (2008):

A compreensão do conceito de linguagem, como uma forma de construção de experiências, que antecede a própria expressão de forma e conteúdo em uma língua dada, é muito importante para o ensino, porque permite dar visibilidade (se conseguirmos criar protocolos de visibilidade para isso), ao esforço, ao trabalho que cada aprendiz está fazendo para construir a sua experiência singular e que pode inclusive resultar no vazio interpretativo por

falta de correspondência entre as experiências envolvidas (por exemplo, experiências de vida e de leitura, do professor e do aluno). Isso é importante, porque é no momento do vazio e do silêncio que está presente, de forma intensa, a atividade epilinguística (REZENDE, 2008, p.102).

A autora propõe, nesse sentido, que as metodologias de ensino não se sustentem em uma abordagem dita instrumental – ensinar um conteúdo com uma finalidade – mas que sejam enfatizadas as atividades epilinguísticas, aquelas que reproduzem as reflexões que fazemos enquanto usamos a linguagem falada ou escrita.

É necessário ressaltar a importância que assume a situação comunicativa quando há a intenção de refletir sobre o texto, a fim de explorá-lo em suas diversas possibilidades. Sob essa perspectiva, toda palavra é considerada ambígua, até que seja contextualizada. Franchi (2002) evidencia que

Desse tema comum relativo à dependência estrutural da linguagem dos fatores e funções da comunicação, passa-se conseqüentemente à exigência de vinculação da linguagem ao contexto e à situação. Isto é, exige-se que se leve em conta na explicação da significação o conjunto de fatores e relações que se estabelecem entre os participantes do ato de comunicação, das circunstâncias desse ato, do universo de eventos e coisas a que se referem segundo suas experiências (FRANCHI, 2002, p.39).

Visto que a abordagem tradicional da gramática não é capaz de abarcar todas as nuances de significação, não devemos valorizar sentidos estáveis ou pré-determinados, mas enfrentar o desafio de introduzir, nas aulas de língua portuguesa, atividades que compreendam a linguagem como uma construção dinâmica. Diversos estudiosos da linguagem já oferecem proposições de trabalho, tendo em vista essa perspectiva. Neves (2014) orienta:

Para que um estudante reflita sobre os recursos que a língua lhe oferece para melhor desempenho, o que proponho como absolutamente imprescindível é que se propicie uma reflexão sobre a funcionalidade das escolhas que o falante faz e sobre os resultados de sentido que cada escolha desencadeia (NEVES, 2014, p.121).

Também Geraldi (2016), em seu artigo Atividades epilinguísticas no ensino da língua materna, afirma que

Estas atividades estão presentes nos processos interlocutivos e são neles detectáveis: uma paráfrase, uma repetição, uma explicação sobre o que se disse, os processos de negociação de sentidos são fenômenos que exemplificam o funcionamento do epilinguismo. Este tipo de atividades aparece bastante cedo entre os falantes: mais ou menos entre os 4 e 5

anos, as crianças fazem muito mais do que perceber a relação dos signos com as coisas; elas brincam com o sistema da língua, elaborando rimas e explorando a sonoridade das palavras, dizendo a mesma coisa de outro modo, as autocorreções, as reelaborações, perguntando e explicando para si mesmas o que ouvem. Podemos caracterizar as atividades epilinguísticas como atividades que tomando as próprias expressões como objeto, suspendem o tratamento do tema da conversação ou do texto para refletir sobre os recursos expressivos postos em funcionamento (GERALDI, 2016, p.3- 4).

Acreditando na ineficácia de um ensino da língua materna que enfatize o domínio de nomenclaturas, fundamentaremos nossas oficinas de leitura em atividades epilinguísticas que possibilitem reflexões profícuas sobre o uso real da língua, bem como as habilidades de compreensão e produção de enunciados.

A respeito do ensino de gramática, Freire, como professor de Língua Portuguesa, não deprecia sua importância e seu olhar sobre a linguagem é também o que vê nela uma construção dinâmica. Assim sendo, o estudo da língua deve possibilitar a criatividade e não a tolher. Para ele

O estudo da gramática deixou de ser um desgosto, um obstáculo à convivência com os professores da linguagem. Em lugar de termos nela a prisão da criatividade, do risco, o espantinho à aventura intelectual, passamos a ter nela uma ferramenta a serviço de nossa expressão. Os estudos gramaticais deixaram de ser um instrumento repressivo com que a cultura dominante inibe os intelectuais populares e passaram a ser vistos como algo necessário, incorporado à própria dinâmica da linguagem. Por isso mesmo, tais estudos só se justificam na medida em que nos ajudam a libertar nossa criatividade e não enquanto impedidores dela (FREIRE, 1993, p.82-3).

Tendo em vista a concepção freiriana do ensino gramatical - que estabelece um diálogo com a perspectiva epilinguística que possuímos da linguagem - empenharemo-nos em abordar práticas de leitura crítica que desafiem o entendimento da linguagem e não enfatizem a memorização mecânica de nomenclaturas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Apresentamos, nesta seção, os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento de nosso estudo. Descrevemos todo o percurso de execução da proposta de intervenção, bem como seus pressupostos teóricos.

O projeto consistiu na elaboração de oficinas de leitura, à maneira dos círculos de cultura baseados na prática dialógica e problematizadora de Paulo Freire. Tendo em vista a práxis da educação crítica popular, feita por meio de temas geradores nas etapas de pós-alfabetização, desenvolvemos nosso estudo com o intuito de contribuir para a formação de leitores críticos em uma turma de ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos.

Dada a imersão necessária à prática dialógica preconizada por Freire, torna-se inexecutável o distanciamento imposto por uma pesquisa dita quantitativa. Os objetos de nosso estudo foram os sujeitos que dele participaram – jamais considerados de forma isolada – bem como a interação grupo/pesquisador. Falaremos, portanto, da escolha da metodologia de pesquisa participante e de que modo ela se justifica no contexto dos recursos que foram utilizados.

4.1 LOCAL DA PESQUISA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Os educandos que gentilmente concordaram em participar de nosso trabalho fazem parte de uma turma de 4º ciclo da EJA (correspondente a 8º/9º anos do Ensino Fundamental). A escolha desse grupo se deu seguindo a sugestão dos professores deles, que teceram inúmeros elogios e disseram se tratar da turma mais participativa do turno noturno, pois são os alunos mais interessados pelas aulas. São adolescentes e adultos com os quais, em sua maioria, já tínhamos trabalhado no ano de 2017, quando cursavam o 3º ciclo (correspondente a 6º/7º anos do Ensino Fundamental). A turma possui matriculados 38 alunos que pertencem a classes populares e residem nos bairros periféricos de Cariacica, entretanto, devido à evasão e à baixa frequência registradas nas turmas de EJA, as oficinas eram realizadas com, no máximo, 15 alunos.

O questionário aplicado com o intuito de auxiliar na apreensão da realidade local do grupo explicitou que os problemas enfrentados por eles são aqueles recorrentes nos bairros mais pobres: ruas sem pavimentação, alagamentos em dias chuvosos, falta de iluminação pública, carência de médicos e hospitais, etc. Dentre todas essas adversidades, a mais aflitiva parece ser a insegurança, pois foi mencionada por 75% dos participantes em expressões como “roubos”, “assaltos”, “violência” e “tráfico”.

A escola da rede municipal de Cariacica que nos abriu as portas para o desenvolvimento da pesquisa fica situada em um bairro de Cariacica, em local de fácil acesso, mas recebe muitos alunos de outras regiões do município. Funciona em três turnos, sendo o noturno constituído de 8 turmas destinadas à Educação de Jovens e Adultos.

Em relação à infraestrutura da unidade escolar, podemos considerar que, ao contrário de outras unidades da rede, possui uma estrutura satisfatória, pois conta com biblioteca, laboratório de informática, acesso à internet e sala de vídeo, recursos que favorecem a execução das oficinas de leitura.

4.2 A PESQUISA PARTICIPANTE

Entendemos que nosso trabalho - uma tentativa de promover círculos de cultura baseados na experiência dialógica de que Freire se servia em sua missão empreendida mundo afora contra o analfabetismo e alienação dos sujeitos - aproxima-se da proposta metodológica de Borda (1981) denominada pesquisa participante, dada a importância da indissociabilidade entre teoria e prática preconizada por esses autores. Considerando que “[...] não pode haver valores absolutos no conhecimento científico porque este irá variar conforme os interesses objetivos das classes envolvidas na formação e na acumulação de conhecimento” (BORDA, 1981, p.44), as posturas metodológicas de um pesquisador participante devem estar voltadas para as necessidades das grandes massas humanas que são vítimas do progresso desequilibrado da própria ciência. Considerando-se que existe um aparelho científico estruturado para defender os interesses da burguesia, o pesquisador participante coloca-se como um contradiscurso que combina pesquisa científica e ação política para a transformação da realidade. Gabarron e Landa (apud BRANDÃO E STRECK, 2006, p.113) assim definem os objetivos desse método:

O objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e a melhora do nível de vida das pessoas que estão imersas nessa realidade. Os beneficiários diretos da pesquisa devem ser os próprios membros da comunidade. Além do mais, a pesquisa participante entranha a participação plena e ativa da comunidade na totalidade do processo investigador. Abarca-se toda uma variedade de grupos sem poder: explorados, oprimidos e marginalizados. O processo de pesquisa participante pode criar nas pessoas uma consciência maior de seus recursos e incitá-las a desenvolver uma confiança maior em si mesmas (GABARRON e LANDA, apud BRANDÃO e STRECK, 2006, p.113).

Nesse sentido, a aproximação com a cultura popular deve se dar não somente para compreendê-la, mas essa compreensão deve ser colocada à disposição do homem comum para que este modifique as condições injustas do mundo em que vive. São princípios metodológicos da pesquisa participante, segundo Borda (1981): autenticidade e compromisso, antidogmatismo, restituição sistemática, feedback para os intelectuais orgânicos, ritmo e equilíbrio de ação-reflexão, ciência modesta e técnicas dialogais.

O pesquisador deve compreender que há sempre um espaço para os intelectuais nas causas populares. Assim, não é necessário que ele se caracterize como o homem do povo, sob o risco de ser acusado de falta de autenticidade. A ele cabe tão somente oferecer sua contribuição por meio do saber que domina, demonstrando sua honestidade e compromisso com o povo.

A propensão à cópia e à imitação de teses e autores de países dominantes sem levar em consideração o meio cultural da pesquisa em curso é um equívoco que deve ser evitado. O dogmatismo pode se tornar um empecilho para a luta popular se for utilizado como um modo de produção científica para o povo. Ao contrário disso, a pesquisa participante deve objetivar a produção de conhecimentos a partir do povo, para que eles compreendam mais claramente suas situações limitadoras e atuem no sentido de eliminá-las.

Os aspectos culturais e científicos das bases populares devem ser apreendidos para, em um momento posterior, serem restituídos a eles de forma organizada, em uma linguagem compreensível, de acordo com o nível de compreensão política e educacional do grupo popular. Também a arrogância intelectual precisa ser posta de lado, na medida em que nenhum pesquisador pode decidir sozinho o objeto de pesquisa, pois essa decisão deve levar em consideração as necessidades da

comunidade. Esse movimento possivelmente fomentará níveis mais elevados de consciência política.

De acordo com a metodologia de pesquisa participante de Borda (1981), há que se valorizar do mesmo modo a figura do intelectual orgânico⁶ de Gramsci. Esses intelectuais engajados com as lutas populares podem ser excelentes colaboradores e extremamente aptos a realizarem análises mais oportunas do que indivíduos externos ao grupo em estudo. Em vista disso, impõe-se a necessidade da realização de um feedback dialético também com esses agentes.

A adoção de um ritmo permanente de reflexão e ação no trabalho de campo é outra particularidade desse processo metodológico, que se caracteriza pela constante articulação do “[...] conhecimento concreto com o conhecimento geral, o regional com o nacional, a formação social com o modo de produção e vice-versa, observar no campo as aplicações concretas dos princípios, diretrizes e tarefas.” (BORDA, 1981, p.54 - 55). A modéstia da ciência pressupõe que ela não necessita de caro ou moderno aparelhamento para ser posta em prática, mas pode efetivar-se em condições mais modestas, com o uso dos recursos locais. Isso não significa, entretanto, que ela possua menor valor.

A humildade - para abandonar a arrogância do erudito - e a aplicação de práticas dialogais constituem orientações imprescindíveis ao pesquisador. Aqui, nessa modalidade, são estabelecidas relações antiautoritárias e horizontais entre sujeitos e não entre sujeitos-objetos, de modo que haja uma completa integração e participação de todos os envolvidos em todo o processo.

Tento em vista os preceitos que regem a metodologia de pesquisa participante, pela qual direcionamo-nos neste estudo, passaremos a descrever o processo de elaboração de nossos círculos de cultura.

⁶ Segundo Mochcovitch (1988, p. 18), “são aqueles que difundem a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas. São aqueles que se imiscuem na vida prática das massas e trabalham sobre o bom senso, procurando elevar a consciência dispersa e fragmentária das massas ao nível de uma concepção de mundo coerente e homogênea [...]”.

4.3 ELABORAÇÃO DOS CÍRCULOS DE CULTURA

O planejamento das oficinas de leitura baseadas nos círculos de cultura freirianos procurou demonstrar que é possível o desenvolvimento de práticas de educação dialógicas aliadas aos conhecimentos científicos. Ao contrário do que acredita o senso comum, a realização de círculos de cultura não ocorre de forma espontaneísta, mas exige rigor metodológico na elaboração. Partir da realidade concreta de uma comunidade consiste não somente na coleta de dados a respeito dessa localidade, mas também no entendimento da percepção que a população envolvida tem deles.

Nessa perspectiva, a práxis da educação popular crítica exige necessariamente três momentos, sistematizados por Silva (2007), a saber:

Estudo da Realidade ou Problematização Inicial – em que se analisa uma situação significativa da realidade local, problematizando-a e questionando os modelos explicativos propostos pela comunidade e alunos (codificação/decodificação de contradições).

Organização dos Conhecimentos (OC) ou Aprofundamento Teórico (AT) – em que os conhecimentos sistematizados selecionados são confrontados com a problematização inicial, buscando uma nova concepção das situações analisadas.

Aplicação do Conhecimento (AC) ou Plano de Ação (PA) – em que o conhecimento anteriormente construído e apreendido é utilizado para “reler” e reinterpretar a própria realidade, bem como para ser extrapolado para novas situações que apontarão novas problematizações, retroalimentando o processo (SILVA, 2007, p.15 16)

Descreveremos, a seguir, cada etapa de realização dos círculos de cultura, desde a apreensão da realidade local até a proposição de intervenções na comunidade em estudo, sempre nos direcionando pelos preceitos da educação libertadora de Freire.

4.3.1 Estudo da realidade ou problematização inicial

Para efetivar um levantamento preliminar da realidade local e conhecermos as situações-limites⁷ do contexto em que aqueles educandos estavam inseridos,

⁷ Situações-limites são contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como *fatalismo* aquilo que lhes está acontecendo. Eles não têm consciência de sua submissão porque as próprias situações-limites fazem com que cada um sinta-se impotente diante do que lhe acontece. Não percebendo as contradições em que estão mergulhados, não enxergam possibilidades de romper com tudo aquilo que os torna submissos, nem tampouco percebem como poderiam responder de um outro modo às tarefas que

contamos com os dados provenientes de um questionário com sete perguntas discursivas, além de transcrições de um debate realizado com a turma.

Encaminhamos a turma à sala de vídeo e explicamos que, naquela aula, conversaríamos sobre as questões apontadas nos slides. O objetivo de nosso trabalho já havia sido exposto anteriormente em um outro encontro, em que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Como problematização inicial, foram projetados slides com reproduções das páginas do livro “O que são classes sociais?” da Editora Boitatá, publicado em 2016 . Nosso intuito era o de perscrutar a concepção que aqueles educandos possuíam acerca das situações limitadoras impostas à classe social a que pertenciam. Freire (2016) salienta a importância dessa etapa de investigação do nível de percepção em que se encontram os indivíduos

No fundo, essas contradições se encontram constituindo “situações-limite”, envolvendo temas e apontando tarefas.

Se os indivíduos se encontram *aderidos* a estas “situações-limite”, impossibilitados de “separar”-se delas, o seu tema a elas referido será necessariamente o do *fatalismo* e a “tarefa” a ele associada é a de quase não terem *tarefa*.

Por isso é que, embora as “situações-limite” sejam realidades objetivas e estejam provocando necessidades nos indivíduos, se impõe investigar, com eles, a consciência que delas tenham (FREIRE, 2016, p.148).

Tendo em vista que as aulas no turno noturno são demasiadamente curtas, o questionário foi entregue para que respondessem em casa e foi recolhido na semana seguinte.

essas situações-limites exigem. Assim, não enfrentam, nem buscam respostas aos desafios que elas carregam e que poderia levá-los a mudar seu modo de viver, tornando-os participantes e responsáveis pelo que lhes acontece se aprendessem a conscientizar-se daquilo que cerceia, oprime e inibe o seu pensar e agir. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 375 - 376).

Quadro 4: Questionário aplicado junto aos educandos

- 1) Em que bairro você mora?
- 2) Quais são os problemas enfrentados por você e pelas pessoas de sua comunidade?
- 3) A que classe social você acha que pertence?
- 4) Você acha injusta a divisão de classes da nossa sociedade? Por quê?
- 5) Como seria a vida em uma sociedade sem classes?
- 6) O que poderia ser mudado na comunidade em que você vive para que as pessoas sejam mais felizes?
- 7) O que você pode fazer para que as coisas mudem?

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Gravadas as discussões e recolhidos os questionários, passamos à análise das informações para a seleção de situações significativas. A práxis da educação popular crítica pressupõe que essas situações devam explicitar as contradições da população estudada. Silva (2007, p.20) enfatiza que se deve procurar privilegiar falas que sintetizam as concepções de mundo, contradições sociais explicitadas e limites explicativos dessas visões. Utilizaremos a expressão “falas significativas”, denominada por esse mesmo autor para referir-se a essas opiniões ou constatações do indivíduo ou do grupo que estejam em discrepância com os conhecimentos científicos.

Em seguida, elaboramos questões geradoras para problematizar essa visão a ser superada. Silva (2007, p.15) enfatiza a importância dessas questões geradoras, pois elas “[...] têm por objetivo nortear o trabalho dos educadores populares na organização dos conhecimentos a serem abordados na formação da comunidade.” Todos os círculos de cultura realizados foram enfáticos na problematização dessas

questões geradoras, as quais orientaram diretamente nosso trabalho na tentativa de, por meio da dialogicidade, transpor as incoerências.

4.3.2 Organização do conhecimento (OC) ou aprofundamento teórico (AT)

Os sujeitos de nossa pesquisa já foram minimamente alfabetizados e situavam-se em uma etapa mais avançada no processo de escolarização. Freire evidencia que, na etapa de pós-alfabetização, as palavras geradoras deem espaço aos temas geradores, que suscitam um debate mais profundo a partir da realidade. Em vista disso, realizamos uma redução temática e selecionamos os conteúdos sistematizados que julgamos adequados a serem confrontados com algumas visões iniciais dos educandos. Dez temas foram formulados e conteúdos de Língua Portuguesa e de outras áreas do conhecimento foram eleitos de forma que nos possibilitassem trabalhar esses temas, problematizar as questões levantadas e, conseqüentemente, construir outras ideias a respeito da realidade em que estão inseridos.

Apresentamos, a seguir, um esboço das etapas que percorremos na construção de nossos círculos de cultura, partindo das contradições presentes nas falas significativas dos indivíduos durante o debate ou nos questionários respondidos, passando pela problematização dessas concepções, até culminar na escolha dos conhecimentos sistematizados que permitiram o aprofundamento das reflexões.

Quadro 05: Problematização das falas significativas e seleção de conteúdos

FALAS SIGNIFICATIVAS	PROBLEMATIZAÇÃO	CONTEÚDOS
<p>“...já não dividida já é difícil, se dividir as classes se tornará um problema maior.”</p>	<p>- Por que a nossa sociedade é muito desigual? De onde vem a desigualdade da nossa sociedade?</p>	<p><u>OFICINA 1</u> Má distribuição de renda Desigualdade social/ Leitura de gráficos Relações de causa e consequência</p>

<p>“Sim, nossa sociedade é muito desigual. Enquanto uns têm dinheiro para nadar em cima dele, outras pessoas não têm o que comer, não têm o que vestir e vivem em situação de miséria.”</p>	<p>De onde vem o acúmulo de capital? Por que alguns têm tanto e outros vivem em situação de miséria?</p>	<p><u>OFICINA 2</u> *Mais-valia *Leitura de quadrinhos</p>
<p>“Os sem-terra, tipo assim, tem uma terrinha... invade aquele montão de gente. Tem aquele monte de mato, eles desabam tudo, arrancam tudo, deixa tudo bonitinho. Aí de repente vem o dono. Por causa de quê vem o dono? Porque está tudo bonitinho. Aí quebra tudo pra plantar de novo.” (fala durante o debate)</p>	<p>- A reforma agrária consiste na apropriação imprudente de qualquer propriedade rural? - O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) invade pequenas propriedades? Por quê? - Qual a solução para o problema dos trabalhadores sem-terra?</p>	<p><u>OFICINA 3</u> Reforma agrária na Constituição Federal Trocadilho</p>
<p>Em um questionário cuja finalidade era o levantamento das situações limitantes, quase todos os educandos apontaram a violência como um problema enfrentado na comunidade</p>	<p>No município de Cariacica, a maioria dos crimes de homicídio está relacionada ao tráfico. Por que esses jovens recorrem ao tráfico?</p>	<p><u>OFICINA 4</u> *Violência urbana * Gênero textual: Reportagem * Música “Hey Joe (O Rappa)”</p>
<p>“Roubos, tráfico, não temos segurança nenhuma.”</p>	<p>Qual é o público mais vulnerável à violência: Adultos ou jovens? Brancos ou negros? Homens ou mulheres? A repressão policial diminui o problema? Por quê?</p>	<p><u>OFICINA 5</u> *Violência e a questão racial</p>
<p>Sobre o que poderia ser mudado na comunidade: “Falta mais policiamento, hospitais, mais segurança.”</p>	<p>Quais seriam as alternativas para resolver esse problema, sem recorrer à força policial? A redução da maioridade penal é uma alternativa eficaz para reduzir a criminalidade?</p>	<p><u>OFICINA 6</u> *Redução da maioridade penal é solução? *Gênero textual: charge</p>
<p>“Você tem que mudar para que as coisas melhorem, você tem que melhorar. Para ter o que nunca teve, você deve tornar-se quem nunca foi para fazer o que nunca fez!”</p>	<p>Aqueles que não conseguem ascender pelo esforço são os culpados por sua própria miséria? Quais outros fatores estão implicados na ascensão pessoal?</p>	<p><u>OFICINA 7</u> *Meritocracia *Gênero textual: depoimento</p>

<p>“Quando todos são donos de tudo, ninguém é dono de nada.”</p>	<p>Qual a justificativa para manter um sistema em que a grande maioria das pessoas não é dona de nada?</p> <p>Esse sistema não incita uma demasiada competição por bens materiais e individualismo?</p> <p>O Estado deve intervir para promover qualidade de vida para os indivíduos?</p>	<p><u>OFICINA 8</u></p> <p>*Estado de bem-estar social/ Estado liberal</p>
<p>“Bom, na teoria votar em alguém não corrupto, mas na realidade, nada. Porque o povo não tem poder. O lado mais forte sempre ganha, Brasil é assim.”</p> <p>“Pobre, para conseguir alguma coisa, tem que fazer greve.” (fala durante o debate)</p>	<p>Vocês se lembram de alguma situação em que, unidas, as pessoas conseguiram modificar a situação em que se encontravam?</p> <p>É mais fácil conseguir pressionar as autoridades sozinho ou junto com uma categoria ou classe? Por quê?</p>	<p><u>OFICINA 9</u></p> <p>*Consciência de classe</p> <p>*Poema “O operário em construção” (Vinícius de Moraes)</p>
<p>“Não sei, se você tenta fazer algo, rapidamente aparece alguém para barrar o que você está fazendo, mas continuamos a tentar.”</p>	<p>Como as pessoas que possuem um mesmo interesse podem mobilizar-se para reivindicarem algo?</p>	<p><u>OFICINA 10</u></p> <p>Música “Até Quando?” (Gabriel, O Pensador)</p> <p>*Propostas coletivas de intervenção na comunidade</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

4.3.3 Aplicação do conhecimento (AC) ou plano de ação (PA)

Todo o conhecimento construído pelos educandos na prática pedagógica não deve ficar estanque, visto que não é aprendido desconectado da vivência no mundo. É preciso utilizá-lo para reler o real, apontar novos questionamentos e transformar as situações que se mostrem limitadoras dos sujeitos.

É equivocada a visão de que só o desvelamento da realidade pode ser considerado conscientização. O conceito de leitura crítica implica não somente a compreensão, mas também a intervenção no real.

Nosso momento de Aplicação do Conhecimento (OC) ocorria no final de cada círculo de cultura, em que realizávamos um levantamento de propostas de solução para os problemas em discussão. As sugestões eram oferecidas pelo grupo, bem como os possíveis agentes e as formas de realização.

Com a plena consciência de que apenas o pensamento crítico não é capaz sozinho de libertar os oprimidos, reconhecemos, entretanto, termos feito aquilo que era possível no momento. Freire (2002) assevera que

O fato, por exemplo, de que determinadas circunstâncias históricas em que se encontra o educador não lhe permitam participar, mais ativamente, deste ou daquele aspecto constitutivo do processo de transformação revolucionária de sua sociedade, não invalida um esforço menor, em que esteja engajado, desde que este seja o esforço que lhe é historicamente viável. Em história se faz o que historicamente é possível e não o que se gostaria de fazer (FREIRE, 2002, p.169).

O ideal seria que tivéssemos um maior número de encontros com o grupo e pudéssemos acompanhá-lo mais de perto. Dessa forma, constataríamos as mudanças no plano da ação efetivamente ocorrendo dentro da comunidade, pois, no plano do discurso, foi possível perceber o surgimento de novas leituras. Apesar de embrionárias, representam pequenos passos no caminho do pensamento crítico acerca de concepções antes naturalizadas e transformação positiva do real. As proposições feitas pelos educandos serão relacionadas no próximo capítulo, com a descrição das oficinas.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS CÍRCULOS DE CULTURA

A aplicação das oficinas de leitura à maneira de Círculos de Culturas freirianos consistiu em uma etapa do trabalho em que os conhecimentos científicos sistematizados eram contrapostos às leituras de mundo iniciais. É nesse estágio que a leitura dos textos – ou leitura da palavra – deve suscitar novas percepções acerca da realidade, culminando em uma releitura do mundo.

Fundamentando-nos no pressuposto freiriano de que ler criticamente abarca a superação de uma visão ingênua ou contraditória e a construção de ações que transformem positivamente a realidade, descreveremos a seguir nossa prática dialógica junto aos educandos da EJA.

Partindo da investigação sistematizada – apreensão da realidade local vivenciada por aqueles educandos somada à percepção que dela tinham -, elaboramos dez oficinas de leitura, voltadas à prática específica com aquela comunidade. Entretanto, no início do ano de 2018, devido à redução de carga horária em quase a totalidade das turmas de EJA no município de Cariacica, fui remanejada para outra escola pela Secretaria Municipal de Educação. Para realizar os círculos de cultura na escola onde já havia iniciado o trabalho, a dificuldade em ausentar-me das minhas turmas no novo local de trabalho foi um empecilho à continuação das ações.

Assim sendo, apesar da vasta apreensão que tínhamos daquela comunidade escolar, resultado de quatro anos de docência naquela instituição, somente conseguimos realizar quatro oficinas das dez elaboradas. Mesmo não pertencendo mais ao quadro de funcionários da escola, conseguimos realizar parcialmente o planejamento que havíamos previsto, com a autorização do gestor, a presteza do pedagogo e a solicitude da professora de Geografia, que cedeu suas aulas para o trabalho interdisciplinar.

Descreveremos nossa prática pedagógica nesses encontros, obstinando nosso enfoque a analisar, sobretudo:

- I. O envolvimento do grupo com a prática dialógica;

- II. De que forma a oficina se processou para viabilizar a desmitologização do real;
- III. A possibilidade de trabalhar criativamente com a linguagem;
- IV. A proposição de ações que interfiram positivamente na realidade.

As duas primeiras oficinas de leitura surgiram das opiniões quase consensuais entre os educandos de que a nossa sociedade possui muitas desigualdades sociais e de que esse problema é inerente a ela. Constatamos, em suas falas, uma visão determinista de que a realidade é algo imutável: “Sim, nossa sociedade é muito desigual. Enquanto uns têm dinheiro para nadar em cima dele, outras pessoas não têm o que comer, não têm o que vestir e vivem em situação de miséria.”⁸

A partir do momento em que os indivíduos veem as situações-limite como fatais e intransponíveis, a impossibilidade de agir diante delas é decretada. Nada mais havendo a fazer, o que lhes cabe é a resignação. A superação dessa tendência era para nós um impositivo, mesmo diante do curto espaço de tempo que tínhamos disponível para o contato com o grupo. Nesse sentido, firmamos o propósito de mostrar a situação da desigualdade social não como um fato dado, mas construído pelos homens; situação limitante, porém desafiadora e carente de superação.

5.1 PRIMEIRO CÍRCULO DE CULTURA: A DESIGUALDADE SOCIAL

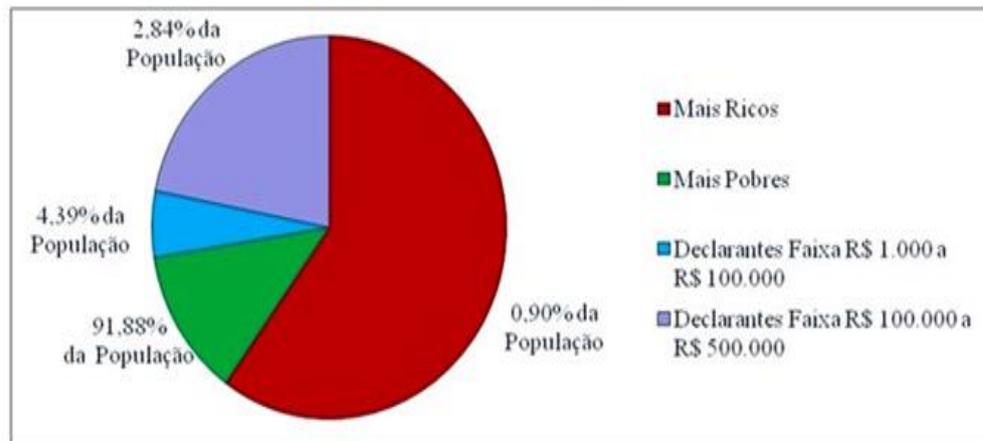
A fim de problematizar as questões “Por que a nossa sociedade é muito desigual?” e “De onde vem a desigualdade da nossa sociedade?” elaboramos uma oficina dialógica com textos que motivassem o debate acerca da desigualdade social no Brasil. Como sabíamos que o tempo de 45 minutos seria muito curto para lermos e debatemos todas as questões pertinentes a esse tema, desmembramos essa aula em duas, sendo a primeira sobre má distribuição de renda e a segunda sobre *mais-valia*⁹, fatores que podem ajudar a compreender o motivo de tanta disparidade social.

⁸ Resposta dada por uma aluna no questionário aplicado.

⁹ A **mais valia** é um conceito fundamental utilizado por Marx para sublinhar a exploração imposta ao proletariado pelo proprietário dos meios de produção: a força de trabalho dos operários é o único valor de uso capaz de multiplicar o valor. Ao vender sua força de trabalho ao empregador, em troca de um salário, ela se torna um valor da troca como qualquer outra mercadoria: "o valor da força de

Iniciamos a primeira oficina falando da importância da compreensão dos gráficos em geral, pois eles estão presentes no nosso dia a dia, nos mais diversos meios de comunicação e que, não raro, nos permitem uma visualização rápida de informações diversas. Apresentamos ao grupo o seguinte gráfico:

Gráfico 1 - Repartição da Riqueza no Brasil pertencente às percentuais da população – 2012



Fonte: Avila (2015)

Realizamos a leitura do título do gráfico para conhecer o propósito a que ele se destina e pedimos aos educandos que o observassem com muita atenção e relatassem a interpretação que faziam dele. Inicialmente os educandos mostraram-se inibidos e pouco participativos para responder aos questionamentos. Acreditamos que o fator responsável pelo aumento da inibição inicial seja o longo intervalo de tempo decorrido entre os primeiros diálogos e a aplicação da primeira oficina de leitura. É possível que essa falta de interesse apresentada esteja relacionada às dificuldades provenientes de pouco acesso a esse tipo de leitura.

trabalho é determinado pela quantidade de trabalho necessária à sua produção". Todavia, o empregador prolonga ao máximo a duração do trabalho do operário. Este sobretrabalho cria um sobreproduto, uma mais-valia que não é paga ao trabalhador, que lhe é subtraída e marca a sua exploração. Quando a mais-valia é aumentada pela introdução de máquinas mais aperfeiçoadas, por um controle maior da produção individual ou por uma aceleração do ritmo de trabalho, falamos de mais-valia relativa. E o único modo, segundo a teoria marxista, de se acabar com a mais-valia, é substituir a propriedade privada pela propriedade coletiva dos meios de produção. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.171)

Diante disso, propusemos uma leitura gradativa, questionando por partes: o que representava aquele círculo no total, o que representava cada cor, o que a cada classe social pertencia, etc. Dessa forma, conseguimos incitar, mesmo que timidamente, a participação do grupo. Em seguida, a figura 2 fotocopiada foi entregue a cada um dos participantes, tendo sido pedido a eles que observassem com bastante atenção e que descrevessem o que ali viam. Nesse momento, houve uma maior participação dos educandos.

Figura 2 – Ilustração entregue aos participantes do grupo



Fonte: Ávila (2015)

Ao serem questionados se haveria alguma relação entre o gráfico 1 e a figura acima, responderam afirmativamente. Apesar de apresentarem certo embaraço para elaborar uma resposta que apontasse a semelhança entre os textos, era explícito que conseguiam associá-los. Perguntamos se, porventura, consideravam aquela distribuição justa, responderam unanimemente que não. Queríamos saber quais conclusões eles poderiam depreender acerca da distribuição de riquezas no Brasil. Disseram que era injusta, além de conseguirem perceber que os pobres possuem muito pouco e ainda dividem o que têm com o rico, identificado como o personagem maior, à direita.

Questionamos o grupo sobre o que causa essa desigualdade e quais são as consequências dela. Diante do silêncio apresentado, concluímos que não entenderam a pergunta ou que não sabiam diferenciar causa e consequência. A pergunta foi, por isso, reformulada. Apresentei exemplos simples do cotidiano para explicar as causas e as consequências de um ato. Então, perguntei ao grupo, primeiramente, o que era causa – a que uma aluna respondeu – e depois em que consistia uma consequência – vários responderam. A partir das contribuições dadas por eles, elaboramos juntos uma diferenciação entre causa e consequência, estimulando reflexões proveitosas sobre o uso real da língua. Os mecanismos que se processam no trabalho interno e no silêncio, como uma operação inconsciente, foram amplamente ativados para a elaboração do sentido de causa e consequência dentro daquele contexto em que esses termos se encontravam inseridos. Ao contrário da simples apresentação e memorização de conjunções e locuções conjuntivas, enfatizamos o trabalho com as habilidades de compreensão e produção de enunciados.

Retomamos, então, a pergunta feita anteriormente. Sobre os fatores causadores de desigualdade social, responderam: desemprego, salário muito baixo, racismo e falta de estudo. Sobre os efeitos da desigualdade social, citaram: pobreza, miséria, fome, doenças, desnutrição e mortalidade infantil.

Depois que essas contribuições foram registradas na lousa, entregamos ao grupo texto com dados de relatório da Organização das Nações Unidas sobre a desigualdade social no Brasil.

Figura 3 – Relatório da ONU (2010) entregue ao grupo

Segundo relatório da ONU (2010) as principais **causas** da desigualdade social são:

- Falta de acesso à educação de qualidade;
- Política fiscal injusta;
- Baixos salários;
- Dificuldade de acesso aos serviços básicos: saúde, transporte público e saneamento básico.

Decorrente, essencialmente, da má distribuição de renda, as **consequências** da desigualdade social no Brasil são observadas pela:

- favelização;
- pobreza;
- miséria;
- desemprego;
- desnutrição;
- marginalização;
- violência

Fonte: Bezerra (2018)

Realizada a leitura, iniciamos as discussões sobre o conteúdo do texto. A conversa, entretanto, foi interrompida pelo sinal que anunciava o término da aula. Nesse encontro, não foi possível apreender ainda iniciativas partidas do sujeito tendo em vista a transformação do real.

5.2 SEGUNDO CÍRCULO DE CULTURA: MAIS-VALIA

No dia seguinte, dando continuidade à problemática da desigualdade social, percebemos que, dentre as causas desse problema, os educandos não citaram a exploração da mão de obra do trabalhador, a mais-valia. A figura 4 foi entregue ao grupo, para iniciarmos nossa conversa. Solicitamos que observassem e descrevessem aquilo que estavam vendo. Nosso objetivo, nesse encontro, era o de problematizar as questões “De onde vem o acúmulo de capital?” e “Por que alguns têm tanto e outros vivem em situação de miséria?”

Figura 4 – Ilustração sobre desigualdade social entregue ao grupo



Fonte: Novaes ; Rodrigues (2008)

Orientamos aos alunos a examinar atentamente cada detalhe do personagem, expondo as conclusões que poderíamos tirar a respeito dele pela sua caracterização. Eles disseram que só poderia ser pedreiro ou servente de pedreiro. Não poderia ser engenheiro, pois esse profissional tem dinheiro. Perguntamos a que o personagem se refere com a expressão “tudo isso”? Questionamos se a construção poderia ser caracterizada como modesta ou luxuosa e a partir de quais indícios eles chegaram a essa conclusão. Cada pergunta feita foi prontamente respondida pelo grupo, que demonstrou uma satisfatória participação nesse segundo encontro.

A boa receptividade com a prática dialógica, em turmas de EJA, é sinalizadora do quanto é imprescindível um olhar diferenciado com esses sujeitos adultos e adolescentes, que carregam consigo a necessidade de dizer também a sua palavra. Nossa prática de mais de uma década nessa modalidade de ensino permitiu-nos a constatação de uma certa impaciência dos discentes diante de professores que não lhes permitem a palavra.

A respeito da humildade que se impõe à prática docente, Freire (2016) assegura

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 2016, p.112)

Indagados sobre as possíveis justificativas para a ocorrência do fato de o personagem construir tudo e ainda assim morar debaixo da ponte, uma aluna respondeu “Porque paga muito pouco, paga muito pouco para ele construir”. Outra aluna mencionou a “falta de reconhecimento” do trabalhador. A partir dessas falas, procuramos sondar o conhecimento que tinham de mais-valia. Tendo em vista o desconhecimento geral acerca desse conceito, utilizamos exemplos simples do cotidiano para introduzir o assunto, sem nos prendermos a termos rebuscados e definições elaboradas de mais-valia relativa ou mais-valia absoluta. Consideramos importante é a identificação que os sujeitos fazem dessas situações desumanizantes na vida de tantos trabalhadores e, sobretudo, a recusa delas em forma de ações transformadoras da realidade.

Por isso, procurávamos desafiá-los para que, por si só, fossem aos poucos atingindo a compreensão de que eram os sujeitos da aprendizagem. Na perspectiva pedagógica progressiva de Freire (2017),

Ninguém pode conhecer por mim, assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer, na perspectiva progressista em que me acho, é, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber (FREIRE, 2017, p.121).

Uma aluna citou o caso dos trabalhadores terceirizados como exemplo de mais-valia nos dias atuais. Apesar de desconhecerem definições, conseguiram se reconhecer nas situações, estabelecendo relações com aquilo que vivenciam. Daí o entusiasmo pelas questões trazidas, visto que não sabiam tudo sobre o tema, tampouco desconheciam tudo.

Perguntamos se a pessoa que contratou os serviços do personagem seria pobre ou rica e como ela, possivelmente, teria acumulado esse capital. Colocamos a questão de que, em uma sociedade capitalista como a nossa, é muito comum que o empresário vise o lucro, mas aventamos sobre a viabilidade de reduzir o lucro para aumentar salários e reduzir a desigualdade e a miséria. Os alunos citaram os privilégios dos “políticos no Congresso, ganhando milhões, eles aumentam os salários deles, mas não aumentam o do povo.” Citaram a questão dos reajustes que ocorrem quando aumenta o valor do salário mínimo e “fica tudo do jeito que estava”. Em seguida entregamos à turma a história em quadrinhos abaixo para leitura.

Figura 5 – Quadrinhos sobre mais-valia



Fonte: Ataíde (2016)

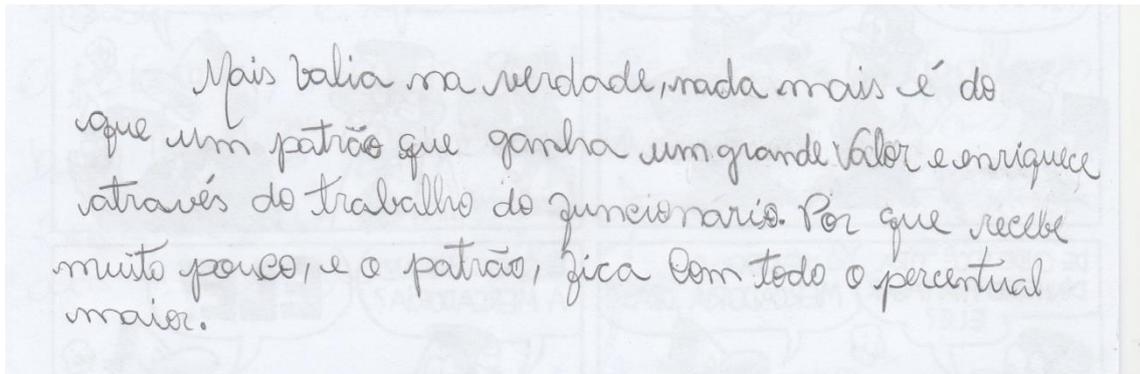
Lemos juntos os quadrinhos (Figura 5) e perguntei ao grupo se alguém gostaria de comentar o texto. Um aluno disse que é o trabalhador quem compra a mercadoria

que ele mesmo produziu. Uma outra participante citou o fato de o patrão possuir o capital e as discussões se concentraram em torno dessa fala. No final da aula, pedi que sintetizassem em um parágrafo o entendimento que eles tiveram do texto lido.

Ressaltamos que as operações mentais inconscientes que se efetuam no silêncio - para a resolução dos desafios propostos pelo professor - fazem parte dos processos epilinguísticos. Assim, quando o aluno selecionava a palavra mais adequada, estruturava sintaticamente uma réplica, elaborava sua fala ou sua produção escrita, estavam automaticamente fazendo reflexões epilinguísticas.

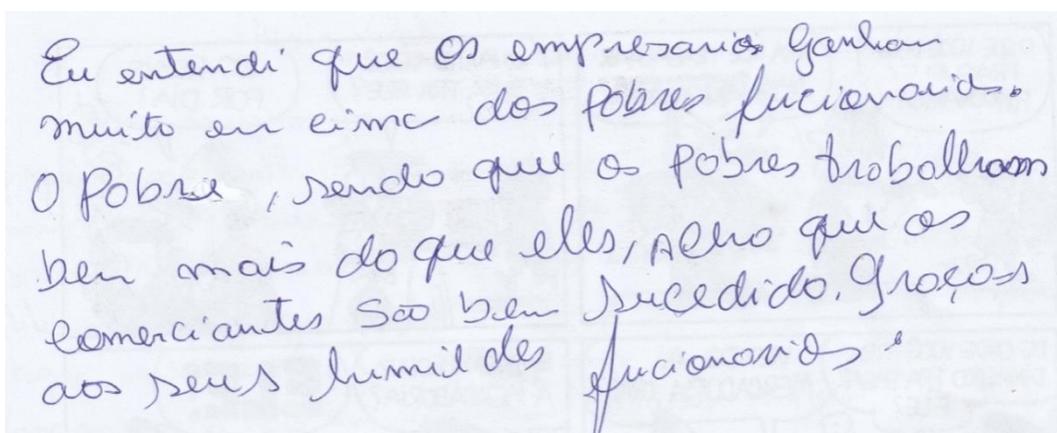
Apresentamos a seguir na íntegra, sem correção, alguns dos textos produzidos pelos alunos a partir de nossa solicitação, omitindo a autoria.

Texto 1



Mais valia na verdade, nada mais é do que um patrão que ganha um grande valor e enriquece através do trabalho do funcionário. Por que recebe muito pouco, e o patrão, fica com todo o percentual maior.

Texto 2



Eu entendi que os empresários ganham muito em cima dos pobres funcionários. O pobre, sendo que os pobres trabalham bem mais do que eles, acho que os comerciantes são bem sucedidos, graças aos seus humildes funcionários.

Texto 3

Mais Valia

Hoje nós vemos que no trabalho a mais valia é atualmente freqüente nos trabalhos nos dias de hoje em muitos trabalhos os funcionários é que produzem com as coisas que os patrões compram para por em prática o trabalho, mas hoje em dia os empresários alguns deles não reconhecem o valor de seus funcionários porque eles querem pagar muito pouco pelo serviço prestado já em outros casos os funcionários já não tem reconhecidos pelos seus patrões.

Texto 4

na minha opinião o patrão não tem o ganho porque ele lucra em cima dos seus empregados tudo que eles produzem eles mesmos compram ou vendem para que o seu patrão fica mais rico e os em empregados ficam mais pobres.

As produções textuais demonstram o progresso dos educandos na superação da visão que possuíam acerca da produção de riquezas. Isso foi perceptível quando os alunos puderam constatar que o capital é produzido pelos trabalhadores e o pagamento inferior ao que vale a força de trabalho é o grande responsável pelo acúmulo de riquezas de um lado e a desigualdade de outro. É nesse sentido que Freire preconiza uma prática pedagógica que atue proporcionando a desmitologização do real.

Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. [...] Dessa forma, são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele. (FREIRE, 1993, p.28)

Finalizamos o encontro pedindo que o grupo refletisse acerca de possíveis formas de intervir na realidade. Registramos na lousa as ações que, segundo o grupo, poderiam proporcionar soluções para a desigualdade social. As seguintes respostas foram apontadas e discutidas pelo grupo: “gerando mais empregos”, “aumentar os salários”, “acabando com a corrupção”, “melhorar as escolas” e “acesso à educação”.

Quando mencionamos a garantia de permanência do aluno na escola, uma das propostas foi a de que as empresas deveriam arranjar uma forma de incentivar seus funcionários a continuarem os estudos. Discutindo a respeito da evasão, problema recorrente na EJA, uma aluna sugeriu que aqueles alunos que fazem matrícula e não frequentam deveriam ser penalizados, pagando uma multa. Diante dessa fala, consideramos importante antecipar a oficina de leitura elaborada sobre meritocracia, pois percebemos permeada naquele grupo a crença de que o indivíduo só depende da própria vontade para obter êxito em algum empreendimento.

Assim sendo, consideramos que os ajustes na programação do professor devem ser feitos sempre que necessário. Compartilhamos da concepção freiriana de que o diálogo não se dá apenas no encontro com os educandos, mas começa antes mesmo, quando o educador se questiona sobre o conteúdo que será o centro do diálogo. Freire (2016) assevera que

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2016, p.116).

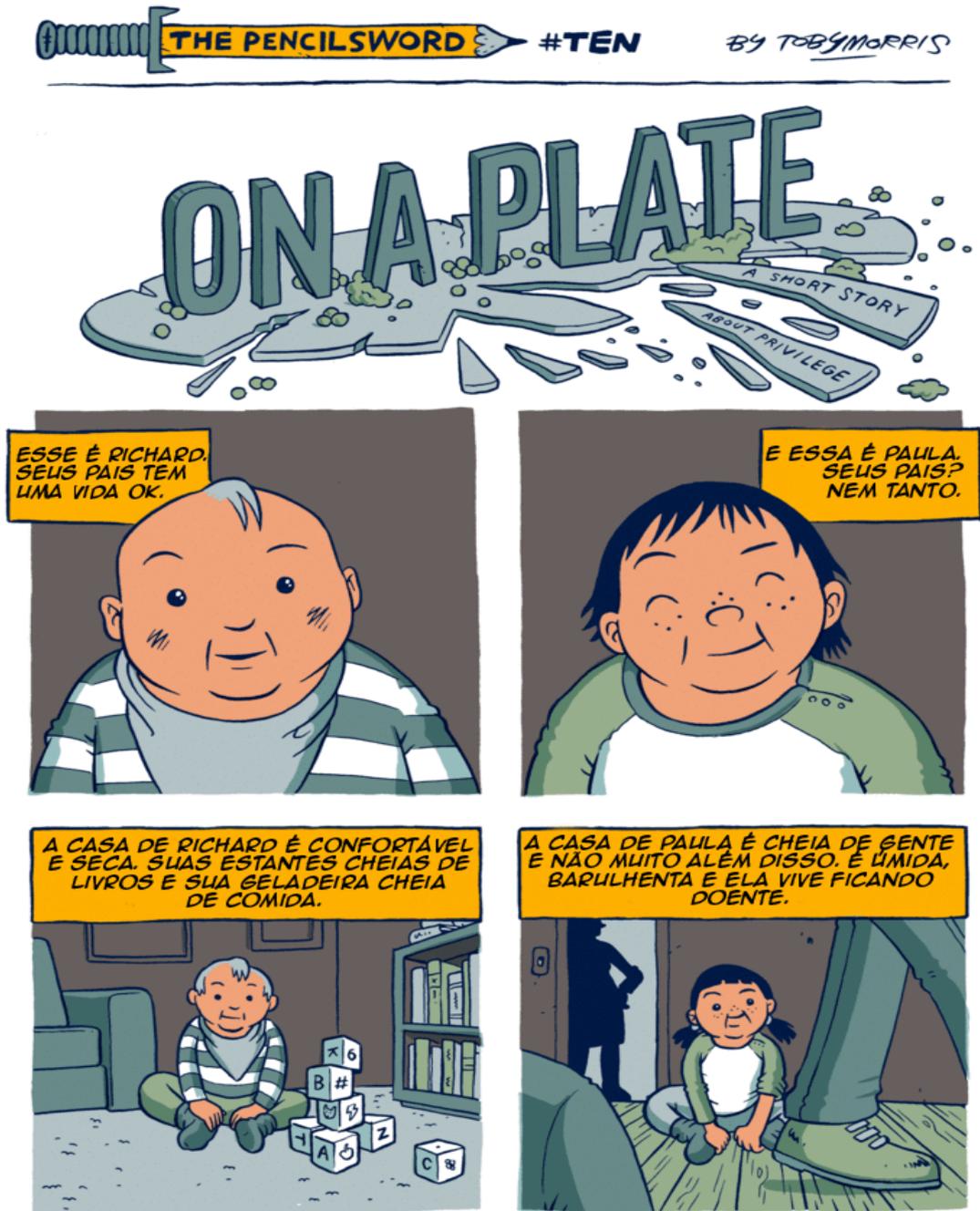
A oficina que havíamos planejado para esse momento aludia à desconstrução de visões deturpadas que constatamos em alguns participantes do grupo sobre movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Em seguida, pretendíamos abordar o tema da violência urbana, mencionado por quase todos eles no questionário que responderam. No entanto, preferimos por remodelar o planejamento anteriormente feito.

5.3 TERCEIRO CÍRCULO DE CULTURA: MERITOCRACIA

A oficina iniciou com os alunos ligeiramente agitados, pois naquele dia haveria uma confraternização nas últimas aulas para celebrar os aniversários do trimestre. Apesar disso, a agitação limitou-se aos primeiros minutos e o interesse do grupo pelas leituras e discussões foi satisfatório. Isso se deve, provavelmente, pelo fato de optarmos por textos bem atrativos que, além de possuírem uma linguagem simples – não sendo, entretanto, simplista -, tratavam de um assunto desafiador. O desafio a que nos referimos consiste aqui no estímulo a pensar em algo de que nunca tinham ouvido falar, mas conseguiram perfeitamente associar à realidade experienciada ou das pessoas que vivem na mesma comunidade.

Iniciamos a oficina questionando o que os educandos sabiam sobre meritocracia. Eles sequer tinham ouvido a palavra e responderam que não sabiam do que se tratava. Nenhum aluno arriscou-se a contribuir nesse momento. Então, apresentei-lhes o conceito, entreguei-lhes a história em quadrinhos impressa e realizamos a leitura do texto.

Figura 7 – História em quadrinhos sobre meritocracia



OS PAIS DE RICHARD FARÃO QUALQUER COISA PELO GAROTO DELES



RICHARD FREQUENTA UMA BOA ESCOLA. BOA ESTRUTURA, BONS COLEGAS. OS PROFESSORES GOSTAM DO QUE FAZEM.



NA ESCOLA DA PAULA AS SALAS ESTÃO ABARROTADAS, NÃO HÁ INVESTIMENTOS SUFICIENTES. E OS PROFESSORES ESTÃO FADIGADOS E ESTRESSADOS.

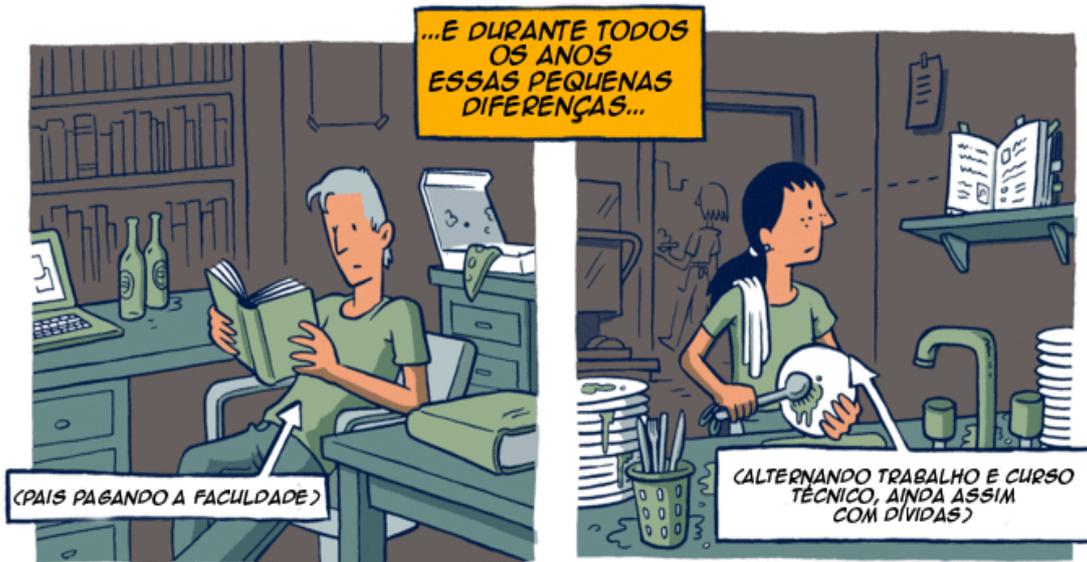


ENTÃO TALVEZ A GENTE ENTENDA POR QUE AS EXPECTATIVAS PARA RICHARD



... SEJAM UM POUCO DIFERENTES DAQUELAS PARA PAULA ...







FURTHER READING: LOOK UP AUCKLAND CITY MISSION'S 'SPEAKING FOR OURSELVES' BOOKLET

@XTOTL 2015

Fonte: Quadrinhos (2015)

Comecei os questionamentos a respeito da compreensão básica do texto (sobre os personagens, caracterização das condições sociais de cada um deles, fatos vividos

por eles etc.). Em seguida, fomos introduzindo novas perguntas a partir das falas do grupo. Um aluno disse que a personagem pobre, apesar de todas as dificuldades que teve, lutou muito para chegar onde estava. Questionado se o personagem rico também havia lutado muito, ele respondeu que não, pois na vida havia recebido tudo “de bandeja”: “eu acho que, na prática, você tem que ter a ajuda de alguma coisa.”

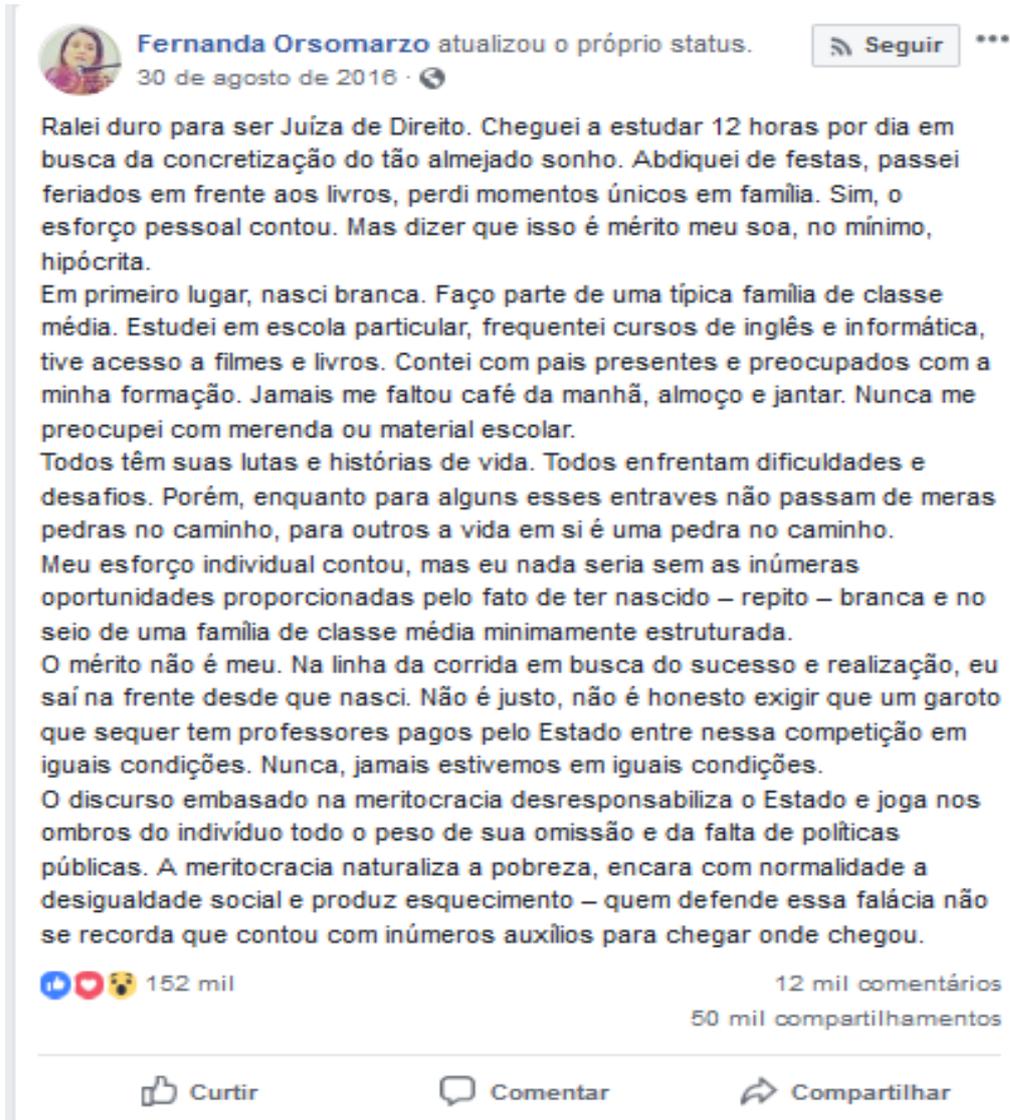
Os alunos participaram ativamente, mencionando partes da história que lhes havia chamado a atenção, como a de que “o banco só empresta dinheiro para quem tem dinheiro. Se a pessoa não tem dinheiro ele não empresta.” Apontamos, então, as contradições que há no conceito de meritocracia e ilustramos a situação com o exemplo de uma corrida onde alguns concorrentes já nascem muito à frente da linha de largada e outros atrás.

Percebemos que houve uma grande concordância do grupo nesse ponto, pois são sujeitos que, pela própria condição social e por estarem neste momento em uma turma de EJA, certamente já experimentaram na pele a situação de exclusão diante das melhores oportunidades.

Sem que tivéssemos pedido qualquer opinião a respeito do texto lido, assim que terminamos de discuti-lo, alguns educandos elogiaram-no, caracterizando-o como muito interessante e questionando se poderiam ficar com o texto. Informei-lhes que os textos fotocopiados pertenciam a eles, assim como todos os outros que foram disponibilizados nas oficinas, e que poderiam compartilhar como desejassem ou com quem demonstrasse interesse pelo assunto.

Em seguida, informei-lhes que leríamos um depoimento e fiz um levantamento de quais conhecimentos eles tinham a respeito desse gênero textual. Com as contribuições oferecidas pelo grupo – acrescidas de outras – elaboramos um conceito básico de depoimento e iniciamos a leitura do texto publicado pela juíza Fernanda Orsomarzo, na rede social Facebook.

Figura 6 – Print de tela de rede social



Fernanda Orsomarzo atualizou o próprio status. Seguir ...
30 de agosto de 2016 · 🌐

Ralei duro para ser Juíza de Direito. Cheguei a estudar 12 horas por dia em busca da concretização do tão almejado sonho. Abdi quei de festas, passei feriados em frente aos livros, perdi momentos únicos em família. Sim, o esforço pessoal contou. Mas dizer que isso é mérito meu soa, no mínimo, hipócrita.

Em primeiro lugar, nasci branca. Faço parte de uma típica família de classe média. Estudei em escola particular, frequentei cursos de inglês e informática, tive acesso a filmes e livros. Contei com pais presentes e preocupados com a minha formação. Jamais me faltou café da manhã, almoço e jantar. Nunca me preocupei com merenda ou material escolar.

Todos têm suas lutas e histórias de vida. Todos enfrentam dificuldades e desafios. Porém, enquanto para alguns esses entraves não passam de meras pedras no caminho, para outros a vida em si é uma pedra no caminho.

Meu esforço individual contou, mas eu nada seria sem as inúmeras oportunidades proporcionadas pelo fato de ter nascido – repito – branca e no seio de uma família de classe média minimamente estruturada.

O mérito não é meu. Na linha da corrida em busca do sucesso e realização, eu saí na frente desde que nasci. Não é justo, não é honesto exigir que um garoto que sequer tem professores pagos pelo Estado entre nessa competição em iguais condições. Nunca, jamais estivemos em iguais condições.

O discurso embasado na meritocracia desresponsabiliza o Estado e joga nos ombros do indivíduo todo o peso de sua omissão e da falta de políticas públicas. A meritocracia naturaliza a pobreza, encara com normalidade a desigualdade social e produz esquecimento – quem defende essa falácia não se recorda que contou com inúmeros auxílios para chegar onde chegou.

👍❤️😭 152 mil 12 mil comentários
50 mil compartilhamentos

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

Fonte: Orsomarzo (2016)

A leitura do texto foi interrompida diversas vezes para inserirmos questionamentos que considerávamos pertinentes: “O fato de ser branca influencia de alguma forma na ascensão social?”, “Aos negros são dadas oportunidades?”, “É significativa a quantidade de magistrados negros?”, “No Brasil, quem é considerado negro ou branco?”, “Quais fatores fizeram com que a juíza já saísse na frente para alcançar o sucesso?”, “É justo exigir de um menino pobre (que não tem sequer as três refeições diárias) um desempenho satisfatório para alcançar o cargo de juiz, basta ter vontade e estudar?”

A participação do grupo foi intensa, tendo sido possível perceber o quão irrefutáveis são as palavras de Freire (1997) acerca da potencialidade que a leitura em grupo possui na formação de leitores críticos

[...] No fundo, a leitura em grupo faz emergir diferentes pontos de vista que, expondo-se uns aos outros enriquecem a produção da inteligência do texto. [...] O processo de criação da compreensão do que se vai lendo vai sendo construído no diálogo entre os diferentes pontos de vista em torno do desafio, que é o núcleo significativo do autor (FREIRE, 1997, p.29 -30).

Além da construção da inteligência do texto feita de forma coletiva, o despertar da curiosidade dos educandos para as práticas leitoras é um fato que naturalmente deve ocorrer. Um dos educandos solicitou as referências do texto para seguir a juíza na rede social, desejando ampliar suas leituras ou mesmo demonstrando interesse pelo ponto de vista da autora.

Consideramos que as discussões realizadas nessa oficina tenham sido muito proveitosas no propósito de desvelamento da realidade, construído com base na problematização e não na imposição de ideias e valores, já que nossa inspiração nos Círculos de Cultura freirianos visava à formação “para” e “com” os sujeitos.

Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça (FREIRE, 2017, p.116).

Esse encontro priorizou, sobretudo, o conhecimento sendo compreendido como produção e não como recepção, o desafio ao pensar certo. “Pensar certo significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos” (FREIRE, 1989, p.43). Entretanto, o trabalho com a língua materna não ficou esquecido, visto que todas as discussões foram feitas com base na negociação de sentidos para os textos, nos silêncios entremeados de reflexões, na elaboração de enunciados e na participação intensa como consequência das falas dos colegas.

Ao final de cada oficina, reservamos os últimos minutos para pensarmos acerca de intervenções no real e pontuarmos os agentes possíveis para essas ações.

Questionamos ao grupo o que poderia ser feito pelo governo para que todas as pessoas partam do mesmo ponto, com igualdade de condições para todos os cidadãos. As respostas, tanto no âmbito governamental quanto individual foram as seguintes: “diminuir a desigualdade”, “melhorar a educação”, “os pais demonstrarem interesse pelos estudos dos filhos” e “cotas raciais”.

Como percebemos por parte dos educandos uma forte tendência a atribuir ao Estado a responsabilidade por assegurar os direitos básicos à população - o que é natural, pois vivemos sob a égide de um regime com garantias constitucionais - consideramos relevante realizar discussões acerca de duas categorias de governo: o estado de bem-estar social e o estado liberal.

5.4 QUARTO CÍRCULO DE CULTURA: ESTADO LIBERAL E ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL

Iniciamos a oficina resgatando os conhecimentos prévios do grupo acerca do assunto. Perguntados sobre liberalismo, quase todos os alunos mencionaram o fato de “ter liberdade”, “poder fazer o que quiser”, além de outras opiniões sobre liberdades individuais. Foi necessário esclarecer que estávamos tratando de formas de governar e do tamanho da participação do Estado como promotor de qualidade de vida para seus cidadãos.

Já que os educandos não souberam diferenciar o estado de bem-estar social e o estado liberal, foi necessário expor as características básicas dos dois modelos políticos.

No estado liberal, a interferência do Estado na economia deve ser mínima e ele seria o responsável apenas por garantir a segurança das pessoas (defender a vida, a liberdade e a propriedade). Já em um Estado de bem-estar social, é obrigação do governo assegurar saúde, educação, habitação e previdência social. Além disso, nos momentos de crise, o Estado deve intervir na Economia para manter a renda e o trabalho dos cidadãos, a fim de que não sejam prejudicados com a situação do país. Como um governo com tendências liberais pretende um “estado mínimo”, ou seja, a interferência do governo cada vez menor, não deveria haver empresas públicas e

todas elas deveriam ser privatizadas. Também não caberia ao governo interferir na legislação trabalhista. Ao contrário do Estado de bem-estar social, que prevê a existência de leis trabalhistas regulamentadas pelo governo para garantir ao trabalhador o cumprimento da CLT.

À medida que diferenciávamos, anotávamos na lousa as características de cada um deles, sem visar à cópia ou à memorização, mas apenas a uma melhor visualização. Cientes de que o assunto é bem amplo e, sem diminuir-lhe a complexidade, procuramos sintetizar o conteúdo, visto que nosso objetivo não era uma aula expositiva, mas um círculo de cultura orientado pelo diálogo e a participação de todos.

As dúvidas foram numerosas por se tratar de um tema sobre o qual não tinham qualquer conhecimento. Afirmações a respeito de extensão territorial foram feitas, um aluno citou como exemplo de estado liberal o Espírito Santo, por ser menor e menos desenvolvido. Já como exemplo de estado de bem-estar social o Paraná, por ser maior e maior e mais desenvolvido.

Esclareci que não estávamos nos referindo a cada uma das unidades federativas, mas de uma nação como um todo. Ademais, as dimensões territoriais aqui não eram um critério de classificação, mas o tamanho da participação desse governo para promover o bem-estar dos cidadãos. Perguntando ao grupo qual dos dois modelos seria mais vantajoso para a maioria da população, responderam com convicção que seria o estado de bem-estar social. Informei-lhes de que, apesar de o estado liberal ser explicitamente mais perverso com a população mais pobre, absurdamente, havia políticos que defendiam esse modelo de governo. Como não desejávamos citar siglas de partidos políticos ou quaisquer candidatos, foi sugerido aos alunos que complementassem seus conhecimentos sobre esse assunto e que pesquisassem na internet assuntos relacionados à política, quando tivessem tempo disponível.

Finalizamos a oficina com um questionamento: “O liberalismo defende o Estado mínimo (o Estado deveria ser responsável apenas por justiça, segurança e por assegurar a propriedade). Pela lógica, já que querem diminuir a participação do Estado, deveriam diminuir a quantidade de vereadores, deputados, senadores, etc. e

deveriam diminuir também a quantidade de impostos. Você acha que isso pode acontecer? Você acha que nossos políticos aceitariam abrir mão dos privilégios?” A participação oral foi expressiva, no entanto, quando pedido que escrevessem um parágrafo respondendo à questão, não conseguiram compreender a atividade, não sabiam o que deveriam fazer. Esclarecidas as dúvidas, concluíram a atividade sugerida.

Propostas que exigem dos alunos elaborações mentais para formularem e reformularem as ideias consistem em atividades epilinguísticas. É a concepção que compreende a linguagem como um processo criativo e dinâmico, enfatizando não somente a expressão, mas as operações mentais que se deram antes mesmo da verbalização das palavras faladas ou escritas.

Consideramos que a aplicação dessa oficina tenha ficado um pouco limitada à exposição do assunto e ao debate, com reduzida leitura textual. Sendo assim, acrescentamos no material educativo aquilo que julgamos ter ficado deficitário no círculo de cultura, neste caso particularmente, a leitura e construção de sentidos de textos do gênero charge.

Entretanto acreditamos que, de forma geral, nosso trabalho com oficinas de leitura inspiradas nos círculos de cultura freirianos se deu de forma satisfatória, pois propusemos a leitura da palavra a partir das leituras de mundo. Ao contrário de conceber o conhecimento como algo desconectado da realidade, sugerimos um olhar em que o conhecimento nos compromete com o mundo, conforme já asseverava Freire (2017)

A leitura verdadeira me compromete de imediato com que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo (FREIRE, 2017, p.29).

Assim sendo, nossa contribuição com a prática de leitura relatada foi a de impulsionar esse grupo de educandos no desafio de pensar certo, de acordo com a perspectiva da práxis crítica popular. Nossa releitura do trabalho proposto por Freire há mais de 50 anos mostra-nos que esse método nada tem de ultrapassado, ao

contrário, hoje mais do que nunca se revela um método inovador e progressista. Presta-se ao desvelamento da realidade, à superação de um pensar ingênuo, ao aprendizado com vistas a recriar o real por meio do viés dialógico, que deve ser a orientação de todo educador democrático.

Detalhadas as oficinas de leitura, passamos à apresentação do produto educativo resultante desta pesquisa.

5.5 PRODUTO EDUCACIONAL

Detalhadas as oficinas de leitura, passamos à apresentação do material educativo resultante de nossa pesquisa e de nossa prática pedagógica. Trata-se de um caderno intitulado “Oficinas de leitura: formando leitores críticos a partir de Círculos de Cultura na EJA” e contém todas as oficinas de leitura que elaboramos para o trabalho com a turma de educandos do 4º ciclo.

Baseando-nos na metodologia adotada por Freire, não poderíamos preparar oficinas de leitura ou produzir quaisquer materiais didáticos sem realizar o processo de investigação temática da realidade local. Dessa forma, procuramos averiguar as situações-limite e as contradições daquele grupo de educandos, a partir das quais selecionamos os temas geradores, textos e conteúdos. De posse do material pertinente à realização do trabalho com leitura crítica no ensino fundamental da EJA, principiamos, enfim, a prática pedagógica dialógica.

Cabe frisar que, no início do ano de 2018, devido ao fechamento de turmas nessa escola, fomos remanejados pela Secretaria Municipal de Educação para outra instituição escolar. Dadas as dificuldades de reiniciar a pesquisa com outros sujeitos, em outra unidade escolar, e à dificuldade em nos ausentar do novo posto de trabalho, realizamos apenas parcialmente o planejamento inicialmente previsto. Tínhamos o propósito de realizar todas as atividades elencadas nesse material, entretanto, devido a essas adversidades, apenas quatro oficinas foram realizadas. As demais oficinas integram-se ao caderno como um modelo para que o professor, desejando trabalhar numa perspectiva dialógica, crítica e transformadora, elabore suas próprias oficinas.

Cada capítulo consistirá em uma oficina de leitura, em que textos de gêneros diversos são disponibilizados para a realização da etapa posterior no trabalho com a práxis popular crítica, que é a leitura da palavra. No início de cada uma delas, listamos invariavelmente os objetivos gerais daquela oficina, que é refutar uma visão anterior ingênua à do grupo ou insuficiente para explicar a realidade. Em seguida, elencamos as problematizações que pretendemos suscitar e por meio de quais conteúdos sistematizados esse trabalho será efetivado. Por fim, listaremos as atividades que nos auxiliaram a atingir esses objetivos.

Como dispúnhamos de um tempo de trabalho limitado para a realização das oficinas, pelas questões que aqui já foram explicitadas, enfatizamos em nossa prática a superação de concepções errôneas naturalizadas pelos educandos. Entretanto, não desmerecemos o papel das questões gramaticais que, embora tenhamos abordado de forma insuficiente na oficina, não preterimos no material pedagógico, pois, para Freire (2017)

Saliente-se contudo que, não obstante a relevância ética e política do esforço conscientizador que acabo de sublinhar, não se pode parar nele, deixando-se relegado para um plano secundário o ensino da escrita e da leitura da palavra (FREIRE, 2017, p. 81).

O ensino da escrita e da leitura da palavra, em nosso caderno, enfatizará atividades que possibilitem a reflexão sobre a construção de sentidos. Ainda para Freire (1997),

[...] é fundamental que aprendam a sintaxe e a prosódia dominantes para que:

- 1 - Diminuam as desvantagens na luta pela vida;
- 2 - Ganhem um instrumento fundamental para a briga necessária contra as injustiças e as discriminações de que são alvo (FREIRE, 1997, p.67).

Os conteúdos gramaticais são abordados, entretanto, sem qualquer ênfase ao domínio de nomenclaturas, mas por meio de atividades epilinguísticas que possibilitem reflexões profícuas sobre o uso real da língua, bem como as habilidades de compreensão e produção de enunciados.

Reiterando a importância da criatividade do educador e adaptação do material de trabalho às peculiaridades do contexto em que será aplicado, julgamos interessante esclarecer que não intentamos apresentar uma cartilha ou um manual, mas uma

descrição das aulas que elaboramos e aplicamos, com vistas a atender aquele grupo especificamente, que podem ser usadas parcialmente com outros grupos, adaptados ou ajustadas pelo docente que desejar utilizá-lo como referência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da concepção freiriana de que é impossível negar a natureza política do processo educativo, este estudo surgiu de nossa convicção em mostrar que as aulas de Língua Portuguesa podem proporcionar aos educandos do Ensino Fundamental, sobretudo os da EJA, uma posição mais indagadora e ativa.

Dispusemo-nos a realizar oficinas de leitura inspiradas nos Círculos de Cultura idealizados por Paulo Freire, tendo sempre em vista que “ [...] a desumanização não é *vocação*, mas *distorção* da *vocação* para o ser mais [...] toda prática, pedagógica ou não, que trabalhe contra este núcleo da natureza humana é imoral” (FREIRE, 1993, p.10).

Objetivávamos, com esse estudo, contribuir com as pesquisas acerca das práticas de ensino de leitura crítica, visto que o hábito de leitura é essencial para o desvelamento crítico da realidade e sua transformação em favor de uma sociedade mais digna, democrática, justa e humana. Os passos dados nesse sentido ainda não são mensuráveis, pois os frutos do trabalho de educação deixam rastros para o futuro. Entretanto, algumas constatações podemos tecer baseadas em observações e análises de nossos Círculos de Cultura.

Compreendemos mais profundamente o sentido apregoado por Freire ao afirmar que o diálogo começa na busca do conteúdo programático, afinal, até mesmo a escolha dos conteúdos não pode ser algo que o professor escolha sozinho, em uma espécie de monólogo. A leitura de mundo dos educandos deve ser a fonte de onde tiramos material para a prática pedagógica.

A partir da realidade objetiva e das percepções que o grupo tem delas, a prática pedagógica dedica-se a buscar explicitar as contradições ocultas a esses sujeitos, empenhando-se na superação da visão ingênua. No entanto, quando ensinamos os conteúdos, é essencial desafiar os educandos com problematizações e, jamais, com imposições de ideias e valores. Afinal, nossa posição de educadores democráticos deve ser a de respeito com aquele que não deseja mudar.

Pudemos verificar que houve excelente receptividade com a prática dialógica na turma de EJA que contribuiu com nossos estudos. Esse fato é comum dentre educandos jovens e adultos e revela a necessidade de um olhar diferenciado com essa modalidade de ensino. Entretanto, a humildade é um desafio que se impõe a nós, educadores e educadoras, para realizarmos uma educação de jovens e adultos que pretenda ser “para” e “com” os sujeitos.

A prática pedagógica precisa atuar proporcionando a desmitologização do real, entretanto, só a conscientização sozinha é insuficiente. O conhecimento não pode ser visto como algo intangível, desconectado da realidade. Sugerimos um olhar em que o conhecimento nos comprometa com o mundo. Por isso, a nossa constante preocupação em mostrar a desigualdade social não como um fato dado, mas construído pelos homens. E como seres históricos que somos, podemos pensar em táticas viáveis de intervenção no real e concretizá-las.

Constatamos a potencialidade que a leitura em grupo possui na formação de leitores críticos. Além dos educandos nos fornecerem material para a seleção dos temas geradores das oficinas, a interação entre a visão de professor e a visão dos educandos possibilita a todos uma construção coletiva de sentidos para os textos extremamente proveitosa.

No que diz respeito aos conteúdos gramaticais, mantivemos nossa postura de evitar quaisquer tipos de classificações e memorizações. Enfatizamos a reflexão sobre a linguagem em contexto real, as negociações de sentido, a elaboração de enunciados, enfim, o trabalho com a língua materna foi realizado sempre em consonância com a perspectiva em que acreditamos.

Reconhecemos que ainda há muito o que fazer para eliminarmos a pecha da ignorância, da alienação, da injustiça e da desumanização no seio da nossa sociedade. Reforçamos a ideia de Freire de que a educação sozinha não muda o mundo, tampouco sem ela não há mudança. A pequenez do nosso trabalho de conscientização pouco vale se não avançamos para o caminho da ação. Embora tenhamos sido submetidos a várias restrições no decorrer desta pesquisa – que por

motivos diversos nos impediram de acompanhar as mudanças dos sujeitos no plano das ações - acreditamos termos dado os passos iniciais no caminho certo.

Finalizamos com as palavras de Freire (1997), cujo pensamento temos como diretriz na profissão, não somente pelo ideal humanizador de educação, como pela eficácia e atualidade – hoje, mais do que nunca – da prática libertadora

[...] E em matéria de contribuir para fazer o mundo, o nosso mundo, menos ruim, não temos por que distinguir entre ações modestas ou retumbantes. Tudo o que se puder fazer com competência, lealdade, clareza, persistência, somando forças para enfraquecer as forças do desamor, do egoísmo, da malvadez, é importante (FREIRE, 1997, p.47).

REFERÊNCIAS

- ATAÍDE, Glauber. O marxista-lenista. 2016. Disponível em: <http://omarxistaleninista.blogspot.com.br/>. Acesso em: 27 out. 2017.
- AVILA, Robert Iturriet. A distribuição de renda e a concentração da riqueza no Brasil. **Pragmatismo Político**, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/01/distribuicao-de-renda-e-concentracao-da-riqueza-no-brasil.html>>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- BALIVIERA, S. C. M. **Estratégias de ensino de leitura**: um caminho para melhorar as aulas de leitura para os estudantes da EJA. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.
- BARROS, F. R. **Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Campinas, 2011.
- BEZERRA, Juliana. Desigualdade social no Brasil. **Toda Matéria**, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/desigualdade-social-no-brasil/>>. Acesso em: 26 nov. 2018
- BORDA, O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. P. 42-62.
- BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CARRANO, P.C.R. Identidades juvenis e escola. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 153-162. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set. 2018.
- CARVALHO, R. M. **O ensino da leitura na educação de jovens e adultos em Floriano (PI)**: realidade e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.
- CLAUDINO, V. I. **A atividade de leitura de histórias em quadrinhos/tiras na formação do leitor crítico**: um estudo no Programa Ação Cidadã. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 jun. 2000.
- FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. **Revista do GEL**, São Paulo, 2002. Especial 50º Seminário em memória de Carlos Franchi (1932-2001).

FREIRE, P. Alfabetização e cidadania. **Revista Educação Municipal**, São Paulo, n. 1, p. 6 -15, 1988.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10ª ed: São Paulo: Paz e Terra, 2002., p.169

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

GABARRÓN, L. R.; LANDA, L. H. O que é pesquisa participante. In.: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006, p. 93-121.

GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos**: a experiência do MOVA-SP. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

GADOTTI, M. **O jornal na escola e a formação de leitores**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011. P. 35-47.

GERALDI, J. W. Atividades epilinguísticas no ensino de língua materna. 2016. **Passagens: o blog do Wanderley Geraldi**. Disponível em <http://portos.in2web.com.br/passagens-blogdogeraldi/128-atividades-epilinguisticas-no-ensino-de-lingua-materna>>. Acesso em: 20 de out. 2017.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?**: norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2014.

NOVAES, C. E.; RODRIGUES, V. **Capitalismo para principiantes**: a história dos privilégios econômicos. 27. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

ORSOMARZO, Fernanda. Facebook. 2016. Disponível em:< <https://www.facebook.com/fer.nanda.505/posts/1071388609596180>>. Acesso em: 20 set. 2018.

PEREIRA, J. T. M. **A formação de leitores na EJA**: o letramento literário a partir do cordel. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores). Centro de Educação, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015.

QUADRINHOS desconstói o conceito de “meritocracia”. **Forum**, Porto Alegre, 1 jan. 2015. Disponível em< <https://www.revistaforum.com.br/quadrinho-desconstroi-o-conceito-de-meritocracia/>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

REZENDE, L. M. A atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. **Revista do GEL**, São José do Rio Preto, v.5, p. 95-108, 2008.

SANTOS, M. T. **A prática de leitura do pensar alto em grupo**: a formação do aluno leitor crítico e a do professor agente de letramento. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontífice Universidade Católica, São Paulo, 2014.

SANTOS, C. O. **Do dialogismo ao letramento**: perspectivas para a leitura significativa na EJA. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Pontífice Universidade Católica, São Paulo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed.. Campinas: autores Associados, 2008.

SILVA, A. F. G. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. 2. ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília : UNESCO, 2008. Disponível em:< <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/162640por.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

APÊNDICE A - Termo de anuência condicionada - escola**Informações da Pesquisa**

Pesquisa científica desenvolvida pela pesquisadora Janaína Bichi de Barcellos e orientada pelo Professor Doutor Antônio Carlos Gomes. Trata-se de um estudo em nível de mestrado vinculado ao ProfLetras- Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, localizado à Avenida Vitória, nº 1729, Jucutuquara - Vitória - ES CEP: 29040-780.

Período de execução: 2017-2018.

Apresentação da pesquisa

O projeto é uma proposta prática que envolve oficinas de leitura elaboradas a partir da concepção de leitura idealizada por Paulo Freire. A partir de cartuns do livro “Capitalismo para principiantes” - de Carlos Eduardo Novaes - bem como de codificações (desenhos, fotografias, músicas, poemas) advindas da realidade do aluno, buscaremos promover o debate, a leitura e a escrita nas turmas de quartos ciclos da Educação de Jovens e Adultos.

Como produto final desta pesquisa, apresenta-se a proposta de elaboração de um guia didático voltado para o trabalho interdisciplinar com a EJA no âmbito do município de Cariacica.

Autorizo o desenvolvimento da pesquisa acima identificada nas dependências da escola.

Cariacica, 19 de fevereiro de 2018.

APÊNDICE B - Termo de assentimento

Eu, _____, de número de CPF _____, responsável pelo aluno(a) _____ do 4º ciclo, autorizo a participação desse

educando na pesquisa “A formação do leitor crítico no Ensino Fundamental: exercícios de leitura dos cartuns do livro “Capitalismo para principiantes” na EJA – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do IFES Campus Vitória”, conduzida pela pesquisadora Janaína Bichi de Barcellos, que será realizada no campus Vitória. Entendo que neste estudo o aluno irá realizar atividades dentro da escola com o objetivo de:

- Ampliar a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa por meio da abordagem com cartuns, suscitando uma leitura significativa;
- Construir estratégias para expandir a capacidade interpretativa de jovens e adultos, formando leitores mais críticos nas séries finais do ensino fundamental.
- Promover Círculos de Cultura, incentivando a interpretação, o debate e as exposições oral da leitura de mundo dos educandos jovens e adultos.
- Elaborar um guia didático para nortear o trabalho com leitura de professores das mais diversas disciplinas (Língua Portuguesa, História, Geografia, etc.), minimizando a carência de material pedagógico nessa modalidade de ensino.

Sei que poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail ética.pesquisa@ifes.edu.br ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória ou pelo e-mail janainabbarcellos@gmail.com. Ficam claros para mim que, embora mínimos, sempre há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Também tenho ciência que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em

eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno.

Cariacica, _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa “A formação do leitor crítico no Ensino Fundamental: exercícios de leitura dos cartuns do livro “Capitalismo para principiantes” na EJA – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do IFES Campus Vitória”, sob a responsabilidade da pesquisadora Janaína Bichi de Barcellos. Sua participação é voluntária e se dará por meio de oficinas de leitura, no espaço da escola e durante o período de aula. Se você aceitar participar estará contribuindo com a elaboração de um material educativo que tem como objetivo:

- Ampliar a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa por meio da abordagem com cartuns, suscitando uma leitura significativa;
- Construir estratégias para expandir a capacidade interpretativa de jovens e adultos, formando leitores mais críticos nas séries finais do ensino fundamental.
- Promover Círculos de Cultura, incentivando a interpretação, o debate e as exposições oral e escrita da leitura de mundo dos educandos jovens e adultos.
- Elaborar um guia didático para nortear o trabalho com leitura de professores das mais diversas disciplinas (Língua Portuguesa, História, Geografia, etc.), minimizando a carência de material pedagógico nessa modalidade de ensino.

Após a finalização de tal material ele será apresentado a outros alunos e professores do IFES – Campus Vitória.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória ou pelo e-mail janainabbarcellos@gmail.com.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador,

ficando uma via com cada um de nós.

Cariacica, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante

APÊNDICE D – Questionários aplicados

1) Em que bairro você mora?
nova Brasília

2) Quais são os problemas enfrentados por você e pelas pessoas de sua comunidade? *mos enfrentamos muitos problemas assalto, falta de médicos, enchentes constantes que invade nossas casas tivemos muitas perdas.*

3) A que classe social você acha que pertence?
média

4) Você acha injusta a divisão de classes da nossa sociedade? Por quê? *sim e muito injusto por que uns vivem de muitos bens, enquanto outros vivem na extrema miséria.*

5) Como seria a vida em uma sociedade sem classes? *cada um seria dependente independente de cada um iria achar um não feito de sobreviver do seu trabalho.*

6) O que poderia ser mudado na comunidade em que você vive para que as pessoas sejam mais felizes?
muitas coisas, começando pela desigualdade.

7) O que você pode fazer para que as coisas mudem?
ter uma voz ativa

4º filho D

1) Em que bairro você mora?

2) Quais são os problemas enfrentados por você e pelas pessoas de sua comunidade?
posto de saúde

3) A que classe social você acha que pertence?
classe pobre

4) Você acha injusta a divisão de classes da nossa sociedade? Por quê?
nao

5) Como seria a vida em uma sociedade sem classes?
seria uma vida

6) O que poderia ser mudado na comunidade em que você vive para que as pessoas sejam mais felizes?
mais hospitais mais creche

7) O que você pode fazer para que as coisas mudem?
n
mais igualdade e menos desigualdade

Turma 4º Etapa Dº

- 1) Em que bairro você mora? *Bairro Stangus*
- 2) Quais são os problemas enfrentados por você e pelas pessoas de sua comunidade?
Violência, insegurança, Saúde Pública Precária
- 3) A que classe social você acha que pertence?
Médico
- 4) Você acha injusta a divisão de classes da nossa sociedade? Por quê?
Eu acho injusto porque as pessoas não são iguais, pois há os ricos e os pobres. Por exemplo, os ricos têm acesso a melhores serviços de saúde, educação e lazer, enquanto os pobres não têm.
- 5) Como seria a vida em uma sociedade sem classes?
seria um lugar melhor para todos, todos teriam acesso a uma vida boa.
- 6) O que poderia ser mudado na comunidade em que você vive para que as pessoas sejam mais felizes?
precisa ter Policiais, Hospitais, mais segurança etc...
- 7) O que você pode fazer para que as coisas mudem?
aprender a votar em pessoas certas que tem compromisso com a sociedade e não pegar o exemplo de pessoas corruptas que só querem dinheiro e não fazer nada para melhorar a vida das pessoas.

4ª Etapa D

- 1) Em que bairro você mora?
Rio Branco
- 2) Quais são os problemas enfrentados por você e pelas pessoas de sua comunidade?
trafegos, não tem segurança nenhuma.
- 3) A que classe social você acha que pertence?
classe Baixa
- 4) Você acha injusta a divisão de classes da nossa sociedade? Por quê?
sim, porque somos muito amilhados e não temos nem direito de opinar.
- 5) Como seria a vida em uma sociedade sem classes?
seria muito bom, nos seriamos melhor.
- 6) O que poderia ser mudado na comunidade em que você vive para que as pessoas sejam mais felizes?
acha que deveria ter uma creche, menos trafegos.
- 7) O que você pode fazer para que as coisas mudem?
na momento lutar, pela nossa direita.

- 1) Em que bairro você mora? *Bairro Oriente*
- 2) Quais são os problemas enfrentados por você e pelas pessoas de sua comunidade?
Falta de pavimentação nas ruas e falta de saúde nos postos, iluminação pública precária.
- 3) A que classe social você acha que pertence? *classe média*
- 4) Você acha injusta a divisão de classes da nossa sociedade? Por quê?
Acho por que com isso iria se tornar mais difícil por que eu acho que na minha opinião que já não dividida já é difícil se dividir os classes, se tornar um problema maior.
- 5) Como seria a vida em uma sociedade sem classes?
Seria melhor todos seriam mais unidos ninguém iria dizer sou mais rico sou mais pobre seríamos todos iguais.
- 6) O que poderia ser mudado na comunidade em que você vive para que as pessoas sejam mais felizes?
Na comunidade poderia ser mudado e na área de segurança, saúde e educação, desigualdade social, corrupção eu acho que com isso a situação seria bem melhor.
- 7) O que você pode fazer para que as coisas mudem?
Fazer a diferença ser honesto e andar sempre certo e cobrar sempre das autoridades o que precisamos para mudar as coisas tanto em nossa cidade e no nosso país.

4º andar D

- 1) Em que bairro você mora?
Oriente
- 2) Quais são os problemas enfrentados por você e pelas pessoas de sua comunidade?
Alagamento quando chove e falta de ônibus
- 3) A que classe social você acha que pertence?
Baixa
- 4) Você acha injusta a divisão de classes da nossa sociedade? Por quê?
sim. Acho que todos deveriam ter os mesmos direitos e ganhar igualmente.
- 5) Como seria a vida em uma sociedade sem classes?
Com mais igualdade.
- 6) O que poderia ser mudado na comunidade em que você vive para que as pessoas sejam mais felizes?
A Pavimentação das ruas, ônibus, etc.
- 7) O que você pode fazer para que as coisas mudem?
Decidir certo na hora de escolher nossos governantes.

4º andar D