

ATIVIDADES DE LEITURA REALIZADAS NO ESPAÇO ESCOLAR E EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Orientandas: Julianne Maria de Lima¹
Paloma Nunes de Meireles²
Orientadora: Leila Britto de Amorim Lima³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa qualitativa referente às expectativas que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos têm em relação às atividades de leitura que são realizadas no espaço escolar. Utilizamos como base teórica, autores como: Freire (2003), Solé (1998) e Souza (2004) sobre leitura; Oliveira (1999), Pinto (1991), Arroyo (2005) e Amorim (2009) sobre expectativas e peculiaridades da EJA, dentre outros. A pesquisa foi realizada numa escola Municipal localizada na cidade de Jaboatão dos Guararapes-PE. Para realização da pesquisa, utilizamos como instrumentos de coleta: entrevistas com a professora e com os estudantes, além de observações de aulas da referida modalidade. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo proposta por Bardin (2004). No que se refere às expectativas, evidenciamos que estudantes atribuem um sentido de valorização à escola e às atividades que são feitas em sala de aula, destacando que as mesmas têm influenciado em vários âmbitos de suas vidas. Em relação às atividades de leitura, foram realizadas propostas que exploraram as habilidades de emissão de opinião, apreensão de sentido geral e localização explícita no texto, contemplando parcialmente o que os estudantes apontaram nas entrevistas: a necessidade de aprofundar conhecimentos que tenham relação com suas vivências e experiências e de realizar a leitura de forma autônoma.

Palavras Chaves: Educação de Jovens e Adultos, leitura e expectativas.

INTRODUÇÃO

Ao discutir sobre a importância da escola para os sujeitos jovens, adultos e idosos, não podemos perder de vista que o acesso à educação formal é, antes, um direito desse público e não uma segunda oportunidade de escolarização (Cf, ARROYO, 2011).

Na Constituição Federal de 1988, no art. 208, inciso I, é garantido o acesso ao ensino fundamental gratuito, inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria. A partir desses dispositivos legais, percebe-se que houve um reconhecimento social da educação para todos e dos direitos voltados à Educação de Jovens e Adultos, sendo o Estado o responsável pela oferta da educação, que é universal, pública e gratuita. Para assegurar esse direito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, nos artigos 37 e 38, também enfatiza a obrigatoriedade e a oferta gratuita da educação para àqueles não tiveram oportunidade de ingressar

¹ Graduanda de pedagogia, UFPE. E-mail: julianne_lima123@hotmail.com

² Graduanda de pedagogia, UFPE. E-mail: paloma_meireles@hotmail.com

³ Doutoranda em Educação pelo PPGE-UFPE. E-mail: lbalima@yahoo.com.br

ou permanecer na escola dentro da faixa etária adequada, ressaltando que deve se respeitar as características dos estudantes, seus interesses e condições de vida. Nesse sentido, a EJA, além de ser um direito, precisa considerar as peculiaridades dos estudantes, aproximando o espaço escolar de suas expectativas e necessidades no processo de ensino e aprendizagem.

Por muito tempo, a preocupação com a educação de jovens e adultos no Brasil se voltava apenas para a alfabetização, com enfoque nas grandes campanhas interessadas em desenvolver aspectos instrumentais da leitura e da escrita, as quais que fracassaram por não criarem condições para ampliação do letramento e nem respeitar as experiências e conhecimentos das pessoas. Moura (1999), discutindo as práticas de alfabetização durante a ditadura militar até meados dos anos 80, resalta que o ensino de língua materna se restringia ao desenvolvimento de “adultos instrumentalizados para assinar o nome e, quando muito, registrar algumas letras e palavras soltas e sem significado para eles e para suas práticas sociais” (p.33).

Com os avanços da legislação em relação à referida modalidade de ensino, a oferta da educação passa a abranger desde o ensino fundamental ao ensino médio, levando em consideração a realidade dos sujeitos, os seus percursos e histórias de vida e a necessidade de formar sujeitos críticos e atuantes na sociedade em que estão inseridos. Nessa direção, faz-se necessário um ensino de Língua Portuguesa que se preocupe não apenas com a apropriação do sistema de escrita alfabética, mas também em ampliar a inserção dos sujeitos em práticas de letramento que oportunizem a reflexão sobre a língua em seus mais diversos usos sociais. Nesse contexto, as práticas de leitura no espaço escolar devem considerar tanto a necessidade de uma leitura mais crítica da realidade, como também as especificidades e expectativas dos estudantes da EJA.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL,2004) enfatiza que a Educação de Jovens e Adultos deve ir além da dimensão de ensinar a ler e escrever:

[...] Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental (HADDAD; XIMENES, 2004, p. 249).

Muitas vezes, os direitos mínimos são negados às pessoas jovens e adultas e a elas também é atribuída a responsabilidade pela falta de escolarização ou pelos índices de leitura e escrita rudimentares. Corroboramos com Haddad e Ximenes (2004) quando ressaltam que a “naturalização desses fatos, que se expressa, [...], na atitude de colocar na conta do indivíduo a

responsabilidade pela sua não escolarização, esconde a mais profunda persistente omissão do Estado brasileiro com a garantia do direito à educação.” (p.254)

Assim, por mais que tenham surgido avanços em relação à Educação de Jovens e Adultos, percebemos que a modalidade ainda não proporcionou efetivamente todos os seus direitos e também não conseguiu garantir o seu devido espaço enquanto modalidade, por não receber a mesma atenção das demais etapas e modalidades da educação básica (cf. HADDAD e XIMENES, 2004).

Além desses entraves, sabemos que, por motivos diversos, os sujeitos dessa modalidade diariamente lutam contra o estigma de analfabetos ou com o sentimento de incapacidade atribuído pela sociedade (Cf. AMORIM, 2009). As práticas de leitura na escola podem ser adequadas aos estudantes dessa modalidade, proporcionando, além do desenvolvimento das competências linguísticas discursivas, uma reflexão mais crítica sobre a representação analfabeta e os discursos de inferiorização, contribuindo, assim, para que esses sujeitos se sintam valorizados e reconhecidos pelos seus saberes e experiências.

Corroboramos também com Freire (2003) ao ressaltar a necessidade de alfabetizar como “[...] ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra” (p.2003). Assim, consideramos que os estudantes da EJA estão imersos nas mais variadas práticas de letramento e, para propor ampliação dessas práticas, faz-se necessário conhecer suas realidades para pensarmos em propostas que enfoquem o desenvolvimento da consciência crítica.

No âmbito escolar, é de suma importância considerar as expectativas desses alunos, os seus conhecimentos, as suas opiniões e as suas visões de mundo e os sentidos e significados que foram construídos em suas vivências. Nessa direção, as atividades de leitura podem ser desafiadoras quando “o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo”. (SOLÉ, 1998, p. 43).

Tendo como ponto de partida as experiências das regências nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica, do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE, tivemos a oportunidade de vivenciar um pouco a realidade e o cotidiano das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante tal vivência percebemos o quanto os estudantes dessa modalidade não apenas valorizam as atividades de leitura realizadas na escola, mas também explicitam suas expectativas em relação ao processo de aprendizagem, de forma mais específica, ao eixo da leitura.

Considerando tais aspectos, buscamos nessa pesquisa, identificar as expectativas de estudantes da EJA sobre as atividades de leitura vivenciadas em sala de aula. De forma mais específica, pretendemos: a) identificar quais expectativas têm relação ao eixo da leitura; b)

identificar e analisar as atividades de leitura realizadas em sala de aula; c) analisar as relações existentes entre as atividades de leitura propostas e as expectativas dos alunos da EJA.

Realizamos um mapeamento no site da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) entre o período de 2010 a 2015 e encontramos apenas 01 trabalho no GT 10 (Alfabetização, leitura e escrita) que versava sobre o eixo de leitura na EJA: o estudo de Cavalcante (2015), que trata o ensino da compreensão de textos: um olhar sobre a prática de uma professora da EJA. Já no GT18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas), encontramos um trabalho de Simões e Fonseca (2011) que aborda sobre apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da EJA. Como podemos evidenciar, ainda são poucos os trabalhos que investigam a relação entre as expectativas dos estudantes da EJA e as atividades de leitura propostas em sala de aula.

Dessa forma, pretendemos, através desta pesquisa, trazer como contribuição para o âmbito acadêmico a vivência das atividades de leitura em sala de aula e se estão interligadas com as expectativas dos alunos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentamos dois blocos teóricos de estudos: o primeiro relacionado à leitura na Educação de Jovens e Adultos e o segundo, referente às trajetórias e expectativas dos estudantes da EJA em relação aos sentidos atribuídos à escola. Para isso, dialogaremos com alguns autores que problematizam importantes questões atreladas às expectativas dos sujeitos da EJA em relação à escola e as atividades de leitura.

2.1 O trabalho com leitura na Educação de Jovens e Adultos

O campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma história complexa e marcada por lutas específicas voltadas para essa modalidade. Lutas essas que objetivavam a garantia dos direitos específicos desses sujeitos e a construção da EJA como âmbito de responsabilidade pública. Nas orientações legais, a compreensão é a de que a modalidade [...] tem de partir das formas concretas de viver sem direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno. (LDB, nº9394/96, art 1º e 2º apud ARROYO, p. 22, 2007).

Essas especificidades envolvem suas experiências de vida e se configuram numa oportunidade de ampliar as competências linguísticas discursivas dos estudantes. Durante (1998) também destaca que os adultos não alfabetizados ou pouco escolarizados possuem

conhecimentos sobre a escrita e a leitura por estarem imersos nos usos e funções sociais da mesma.

Nessa direção, concordamos que o trabalho com o eixo da leitura na escola “oportuniste a construção de sentidos, a compreensão da realidade e uma intervenção mais consciente dos sujeitos da educação.” (SOUZA, 2004, p. 331). Ou seja, valorize as relações que os estudantes estabelecem com a realidade para a construção de processos significativos de leitura, o desenvolvimento de estratégias metacognitivas e a seleção de procedimentos que estejam de acordo com as situações de interação.

Tal perspectiva, vai além da alfabetização instrumental, preocupada apenas com a diminuição nos índices de analfabetismo através de métodos mecânicos, tradicionais e repetitivos. Corroboramos com Freire (1977) quando destaca que a concepção crítica da alfabetização será feita através de um processo de busca, de criação em que os alfabetizando são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra (FREIRE, 1977, p.16).

Para o desenvolvimento de práticas significativas de leitura na escola, é fundamental que no processo de ensino e aprendizagem sejam utilizadas metodologias baseadas na realidade do aluno, buscando levar em consideração a história de vida, opiniões e experiências e, só a partir dessas informações, formularem os conteúdos e materiais das aulas.

Entendemos que o principal objetivo é fazer com que esses jovens e adultos aprendam e encontrem, sentido naquilo que está sendo estudado, pois a prática de leitura na Educação de Jovens e Adultos deve proporcionar aos estudantes a possibilidade de lidar com as adversidades do meio social, possibilitando não só o desenvolvimento do pensamento crítico que contribui para melhor compreensão e atuação nas situações da contemporaneidade, como também para o desenvolvimento do exercício dos papéis sociais. Ruiz (2002) destaca que a leitura “[...] amplia e integra conhecimentos [...], abrindo cada vez mais os horizontes do saber, enriquecendo o vocabulário e a facilidade de comunicação [...]” (p.35)

Sendo assim, compreendemos que o ato de ler é algo essencial e que precisa ter sentido, principalmente quando nos referimos a sujeitos que possuem conhecimentos prévios que foram construídos ao longo da vida e que voltam para escola para ampliar seus conhecimentos e compreensões sobre a realidade.

Para o desenvolvimento de atividades voltadas à compreensão leitora, é de fundamental importância que os alunos tenham acesso a diversos tipos de gêneros textuais de diferentes contextos de circulação. Ou seja, é preciso saber selecionar diferentes e adequadas estratégias de compreensão leitora de acordo com os diversos textos e finalidades. Solé (1998) destaca que estratégias são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem

realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (p.69).

Como forma de estratégias para facilitar o entendimento da leitura dos textos na EJA, Brandão e Rosa (2010) propõem cinco categorias (incluindo subcategorias) de perguntas de compreensão, que podem ser feitas antes, durante e após a leitura de um texto.

(a) **perguntas de ativação conhecimentos prévios**: elas têm como objetivo convidar os leitores ou ouvintes a entrar no texto; (b) **perguntas de previsão sobre o texto**: estas podem ser feitas antes da leitura, sobre o que o texto irá tratar, ou ao longo da mesma, é possível formular perguntas de previsão; (c) **perguntas literais ou objetivas**: são aquelas cujas respostas estão explicitamente colocadas no texto; (d) **perguntas inferenciais**: são aquelas que as respostas estão além das informações explicitamente presentes no texto; pois implicam o estabelecimento de relações por parte do leitor; (e) **perguntas subjetivas**: são as que solicitam a opinião e/ou conhecimento do leitor, e embora tomem o texto como referência, a resposta dada não podem ser deduzidas dele. Nesta categoria é possível encontrar questões em que o leitor deve apontar sua preferência, perguntas de avaliação sobre um fato ou ação de um personagem do texto e perguntas que extrapolam o texto, que solicitam ao leitor associar o texto a sua experiência (BRANDÃO; ROSA, 2010,p. 79).

Assim, percebemos que o aluno da EJA precisa entender o que está sendo lido e, com base nessa leitura, consiga não só extrair as principais informações do texto, mas também elaborar inferências, interpretar expressões do texto, dentre outras habilidades. São essas estratégias que podem contribuir para que o sujeito da EJA desenvolva algumas competências leitoras necessárias às mais diversas práticas de letramento.

Souza (2004), ao discorrer sobre o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos jovens e adultos, alerta-nos ações importantes para formação de leitores na EJA, tais como a articulação da leitura com outras áreas de conhecimento e a produção de materiais didáticos que, a partir de uma abordagem interdisciplinar, tratem a leitura como construção de sentidos.

Miguel, Perez & Pardo (2012) também ressaltam que compreender e aprender com os textos é uma tarefa complexa que habitualmente coloca limites nas possibilidades para os leitores, especialmente para aqueles que ainda estão no processo de aquisição de determinadas habilidades ou conhecimentos que são constituintes do processo de compreensão. Segundo Cavalcante (2015):

a leitura e a compreensão podem levar a diferentes representações mentais: **superficial**, limitada a extração de significados contidos no texto, “pensar no que diz o texto”; **profunda**, que se constitui uma interpretação do texto, “pensar com o texto”; **crítica**, uma reflexão sobre o texto, “repensar o texto”. A “construção” de uma dessas representações do texto pelo leitor dependerá do seu envolvimento com a leitura, seu objetivo, mas também, como já explicitado, de seus conhecimentos prévios e de suas habilidades e estratégias disponíveis (p.4).

Para que haja o desenvolvimento de práticas de leitura numa perspectiva interacional da linguagem e que possibilite o desenvolvimento do processo de compreensão, o papel do educador é de suma importância, tal como Freire (2003) enfatiza que o papel do educador não é ofertar “oportunidades para o educando tornar-se crítico e através da leitura compreender o que acontece no seu meio, não apenas ler sem um contexto, tornando-se uma leitura mecânica.” (p.27)

Dessa forma, destacamos como relevante a ação do educador da EJA que, em sua prática pedagógica, deve planejar situações para facilitar o processo de compreensão leitora dos alunos, reconhecendo as principais dificuldades ocorridas durante todo o processo. Portanto, “[...] o papel do professor não é de mediador entre autor e leitor, mas sim o de fornecedor de condições para que a interlocução se efetive” (SOUZA, 2004, p. 252).

Como já dito, os estudantes da referida modalidade muitas vezes não foram alfabetizados na idade apropriada e, por essa razão, o educador precisa ter mais cautela em relação aos métodos que serão utilizados. Caso as atividades não sejam adequados ao público dessa modalidade, os mesmos podem viver situações em que a escola não tenha sentido ou participarem de atividades que os infantilizem. A esse respeito, Pinto (1991, p.86) enfatiza que a metodologia a ser utilizada com pessoas jovens e adultas “deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos. (p.86)

Diante dessas informações, percebemos que se o trabalho com a leitura não envolver materiais que possibilitem a conscientização crítica da linguagem, a produção de sentidos, o entendimento da realidade e do mundo discursivo, o trabalho com leitura não terá sentido para os estudantes da EJA. Nessa direção, Souza (2004, p.228), afirma que a seleção de material de leitura para a Educação de Jovens e Adultos requer, fundamentalmente, pelo menos três tipos de entendimento:

- 1º) um texto é, independente de sua extensão, uma unidade de produção linguística em ato real de enunciação, de fala ou de escrita. [...]
- 2º) O texto é tão somente um instrumento intermediário. Ele serve de intermediário elucidativo entre leitor e a realidade. [...]
- 3º) limitar a nossa leitura [acrescentaríamos: ou a de nossos alunos jovens e adultos] áqueles textos coincidentes com nossas crenças , ideias, opiniões é limitar desnecessariamente [diríamos: violentamente] uma atividade cujo grande mérito é o fato de nos permitir o acesso a outros mundos, além daqueles acessíveis através da experiência direta (KLEIMAN, 2000, p.76).

Assim, fica notória a importância do papel professor durante todo esse processo de ensino e aprendizagem da leitura, mas não podemos deixar de destacar a importância do papel na escola

nesse processo, pois é ela que precisa enfrentar o desafio de derrubar as barreiras e fazer com que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos ampliem suas práticas de leitura no âmbito não escolar. Segundo Lener (2002, p.27), o desafio é “formar seres humano críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros [...]”(p.27)

Diante do que foi exposto, percebemos que, para ter significado, as atividades de leitura devem ser baseadas na realidade dos estudantes da EJA, ou seja, o aluno precisa perceber que está inserido no processo de ensino-aprendizagem. A trajetória, a realidade, o cotidiano dos sujeitos dessa modalidade devem fazer parte da rotina escolar para que os mesmos encontrem sentido no que está sendo estudado e consigam aprender de forma efetiva, pois quando é efetivada essa aprendizagem esses sujeitos percebem que a leitura é algo de extrema importância para suas vidas, além disso, conseguem desenvolver o pensamento crítico e passam a ter mais desenvoltura e facilidade para lidar com as contrariedades do contexto social.

Entendemos que os alunos da EJA precisam ter acesso a vários tipos de gêneros textuais e de estratégias que facilitem a compreensão leitora; além disso, percebemos também a importância das atividades que serão realizadas em sala de aula. Dessa forma, compreendemos que o professor possui um papel fundamental, pois é ele quem seleciona o material para a leitura desses estudantes e é através de sua prática que esses gêneros e estratégias são efetivados. Entendemos, também, que a escola possui um papel importante no ensino desse eixo, pois cabe a ela fazer com que a leitura se concretize e se torne frequente na vida desses sujeitos.

2.2 Trajetórias e expectativas dos estudantes da EJA: sentidos atribuídos a escola

O público da EJA é, na sua grande maioria, o estudante adulto que nunca estudou ou teve passagens curtas no espaço escolar ou o jovem com percursos de retenção e/ou reprovação, os quais são marcados, muitas vezes, por interrupção nos estudos e por questão de sobrevivência que levam à marginalização social e econômica, tendo que buscar alternativas de superação através de possibilidades de estudo e trabalho. Arroyo (2005, p. 28) ressalta que os estudantes da EJA “Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos culturais. [...] Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados [...]”. (p. 28)

Os alunos que frequentam a EJA, principalmente os que decidiram retornar à escola depois da idade, enfrentam a situação de romper com o seu cotidiano, com a sua rotina e ultrapassar barreiras para se inserir na rotina de estudante, conciliando, muitas vezes, trabalho, filho (a), esposo (a), afazeres do lar, etc. Mediante a essa nova rotina cotidiana da vida, muitos não conseguem conciliar e acabam interrompendo os estudos.

A interrupção, na maioria dos casos, ocorre por motivos de trabalho, horário incompatível das aulas, o difícil acesso ou também pelo fato de a escola não atender às suas expectativas e, com isso, podemos ver que “as trajetórias desses educandos, sobretudo a dos adultos, são marcadas por diversas saídas da escola e reentradas na escola, conforme a necessidade do trabalho e da família lhes impõe”. (REIS, 2009, p. 110).

De acordo com Amorim (2009), os sujeitos jovens, adultos e idosos, ao destacarem os motivos pelos quais interromperam os estudos ou não estudaram, ressaltam, como principais causas, a dificuldade de acesso à escola, a necessidade de trabalho ou geração de renda e/ou necessidade pessoais. Outra causa para essa interrupção se encontra, muitas vezes, no fato de a escola não atender às expectativas do público de EJA, pois estão retornando para adquirir novos conhecimentos, pela vergonha de não saber ler, pelas exigências que são impostas pelo mercado de trabalho.

Ceratti (2008) também traz contribuições acerca da evasão na EJA, buscando perceber quais são as causas e consequências da evasão nessa modalidade de ensino. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, através de questionários aplicados para alunos, professores e membros da gestão da escola pública do Centro Estadual de Educação Básica Para Jovens e Adultos- Nova Londrina- Ensino Fundamental e Médio, no município de Nova Londrina- PR, na tentativa de buscar evidenciar quais são esses motivos. A pesquisa analisou a relação aluno- professor- escola – famílias na referida escola da rede pública de ensino. Os focos de estudo da pesquisa foram: a visão do aluno/família sobre a escola, a visão dos professores sobre a própria escola onde atuam, formação inicial e continuada dos professores e condições físicas, matérias e humanas da escola.

Com base na fala dos alunos e professores, os resultados da pesquisa apontaram que a maior causa de evasão na EJA está relacionada a fatores de ordem social e econômica, em detrimento dos fatores didáticos e pedagógicos que culminam no desestímulo e baixa autoestima dos estudantes. Já na fala da equipe gestora, como parte dos problemas que contribuem para evasão, é ressaltado o fazer pedagógico, o funcionamento da escola e a rotatividade de professores, as práticas de alguns docentes, a organização das disciplinas e horário e o funcionamento da escola. Na conclusão desse estudo foi apontado que ambos os fatores colaboram, de alguma forma, para

evasão, cabendo à escola tentar amenizar os fatores que dela partem para contribuir com esta problemática.

Segundo Naiff (2005, p.402):

[...] a escola muitas vezes encontra dificuldades para compreender as particularidades desse público, no qual os motivos que os levam à evasão, ainda no início da juventude, e as motivações que envolvem sua volta à sala de aula são informações preciosas para quem lida com a questão. Deixá-los escapar leva à inadequação do serviço oferecido e a um processo de exclusão que, infelizmente, não será o primeiro na vida de muitos desses alunos.

As expectativas desses alunos para voltar ou ingressar na escola estão relacionadas ao desejo de realização pessoal, socialização, avanço nos níveis de conhecimento, conhecer coisas novas e conquistar uma melhoria no mercado de trabalho. Sobre o desejo da realização pessoal, segundo Delors (2001) “ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes. (p.103)

Pesquisas como a de Amorim (2009) retratam que as expectativas dos estudantes da EJA em relação à escola denunciam os discursos produzidos pela sociedade que atribuem apenas ao sujeito a culpabilização pelo fracasso, impulsionando, muitas vezes, uma luta constante pelos processos de discriminação e inferiorização. Portanto, para vencer a vergonha e a culpa, a escola surge como um espaço de extrema relevância, pois insatisfeitos diante de algumas demandas diárias relacionadas à escrita e à leitura, os estudantes acreditam que o espaço escolar irá ajudá-los a, por exemplo, localizar endereços, pegar ônibus, ajudar nas atividades escolares dos filhos, fazer a leitura de um jornal/revista, adquirir conhecimentos para mudar de emprego, dentre outras questões. Entretanto, destacamos que tais estudantes estão imersos em constantes desafios e precisam desenvolver estratégias para viver numa sociedade letrada, ou seja, “são sujeitos que tem consciência de que não dominam completamente o sistema de leitura e escrita e buscam estratégias pessoais para lidar com os desafios que enfrenta nas esferas da vida que exigem competências letradas” (SOARES, 2006 a.p.57).

Além de superar as dificuldades da sua rotina fora das escolas, os estudantes de EJA precisam saber lidar com as situações de preconceitos que também acontecem dentro do espaço escolar. Nesse aspecto, Machado (2002, p. 37) afirma que é notória a “existência, ainda hoje, de uma marca de preconceito sobre a EJA, impregnada entre professores, corpo técnico das escolas e secretarias de educação, ocorrendo o mesmo entre os próprios alunos”.

De acordo com Reis (2009, p. 173), a escola

No lugar de acolhê-los, de orientá-los, de ensiná-los a se organizarem e relacionar as informações que já possuem com as que estão adquirindo, de incentivá-los a formular perguntas sobre o que querem aprender, infelizmente, completa o trabalho de exclusão. Isso é feito pelo modo que a escola atua, comunicando ao sujeito a sua incapacidade, mostrando a ele sua incompreensão dos procedimentos e da linguagem escolar, sua dificuldade de interagir com exercícios e raciocínios acadêmicos, distantes da sua realidade. Assim, desprovidos de uma ponte que interligue a sua sabedoria com o saber da escola o aluno acaba desistindo de estudar. Desse quadro resulta o consenso que circula na escola: o aluno da EJA é incapaz cognitivamente, tem grandes dificuldades de aprendizagem, problemas gravíssimos de memória, lentidão exagerada de raciocínio, etc.

A escola pode representar um espaço onde exista diálogo, confronto de pensamentos, ideias e a construção de saberes. É muito importante que o educador e a escola respeitem e valorizem os conhecimentos do aluno, na forma de sujeitos sociais de cultura. Freire (1996) coloca que não é possível respeitar o educando e sua dignidade sem conhecê-lo e as suas reais condições sociais, culturais, econômicas de suas famílias, bem como ignorar os saberes educacionais que trazem consigo.

Oliveira (1999), em seus estudos, também ressalta que algumas peculiaridades inerentes a esses estudantes, muitas vezes imigrantes que chegam às grandes cidades, vindos de áreas mais pobres, sem qualificação e com baixo nível de escolaridade, precisam ser notadas e levadas em conta no ambiente escolar. Ainda segundo a autora, os grandes números de evasão e repetência nessa modalidade de ensino se dão, em grande quantidade, pela falta de sintonia entre a escola e as expectativas e peculiaridades dos estudantes, associados, ainda, a fatores de ordem socioeconômica que também acabam contribuindo para não permanecerem na escola. Nesse sentido, quando a escola não observa as especificidades desses alunos, pode, em algumas situações, contribuir para um ambiente de estranhamento e desestímulo numa instituição que, originalmente, não fora criada para atender a esse público, destacando a condição de “excluídos da escola” (cf. OLIVEIRA, 1999).

Em outra pesquisa, Parreira (2001) buscou compreender as especificidades dos alunos da EJA a partir de um estudo de caso realizado no segundo semestre de 1999, após a implementação do Projeto Pedagógico da EJA na Escola Municipal Hugo Werneck. A pesquisa foi realizada com objetivo de compreender e localizar os fenômenos educacionais presentes na prática pedagógica de professores alfabetizadores de jovens e adultos, levando em consideração a existência de dimensões específicas na vida de jovens e adultos que os diferenciam de crianças e adolescentes em processo de formação nos cursos diurnos. Os resultados evidenciaram que os

alunos da EJA têm especificidades, assim como os alunos dos demais segmentos de ensino, fazendo-se necessário conhecer e valorizar o tempo de vida atual de cada um dos alunos em processo de escolarização.

Temos a escola como um espaço propiciador de aprendizagem, como também de conhecimento, bem mais que conteúdo. O educando se sente desafiado pelas necessidades, vai buscar a escola para aprender e a instituição escolar precisa, de alguma forma, cumprir seu papel na vida desses estudantes. Cruz e Cruz (2016) destacam que para assegurar a permanência no espaço escolar, consideramos relevante reconhecer as especificidades e peculiaridades dos educandos da EJA que chegam à escola com uma rica bagagem de conhecimento e experiências que podem ser agregadas ao processo educacional.

Dessa forma, diante do que foi apresentado, podemos perceber que os estudantes da EJA são, em sua grande maioria, aqueles que nunca tiveram a oportunidade de estudar ou que, por necessitarem trabalhar para sustentar a família, tiveram que interromper seus estudos. Observamos, também, que suas expectativas quando voltam à escola estão relacionadas à realização pessoal, à uma necessidade de se alfabetizar, a um aprofundamento de conhecimentos, eles desejam voltar a escola com o interesse de aprender a ler e escrever, devido a dificuldade que tem de pegar um ônibus, de ajudar os filhos nas atividades da escola e também por melhorias de trabalho, para fazer um curso, uma faculdade e se profissionalizar.

3. METODOLOGIA

A metodologia empregada nessa pesquisa consistiu numa abordagem qualitativa, uma vez que o interesse é analisar as relações existentes entre as atividades de leitura propostas na sala de aula e as expectativas dos alunos da EJA, no sentido de verificar se correspondem ao que os estudantes buscam nessas aulas.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dentre as principais características dessa abordagem de pesquisa, os autores Bolgdan e Bilklen (1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986) ressaltam que:

o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos, há sempre uma tentativa de capturar

a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vistas dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. (p.12)

Portanto, esse tipo de pesquisa leva em consideração os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, além de envolver a explicação e compreensão da dinâmica das relações sociais.

Como o objeto de estudo se constituiu a partir das subjetividades dos estudantes e das interações em sala de aula, optamos por utilizar dois instrumentos de coleta: a entrevista semiestruturada e a observação. O primeiro instrumento teve como objetivo principal identificar as expectativas de estudantes da EJA sobre atividades de leitura que são realizadas em sala de aula. Concordamos com Ludke e André (1986) ao destacarem que a entrevista “permite a captação imediata e corrente da informação desejada[...]. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento dos assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (p.34)

O segundo instrumento, por sua vez, teve como finalidade identificar as atividades de leitura realizadas em sala de aula para, posteriormente, nos ajudar a compreender as relações com as expectativas dos estudantes da EJA. Segundo Ludke e André (1986), a “observação é o principal instrumento da investigação, pois o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.” (p.26)

Escolhemos esses dois instrumentos de coleta a fim de realizar o acompanhamento dos sujeitos e dos contextos pesquisados e, conseqüentemente, analisar se as atividades de leitura que foram realizadas na sala de aula têm relação com as expectativas dos estudantes da EJA. Nosso campo de pesquisa foi uma sala de aula de uma escola da rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes que atendeu aos seguintes critérios: ofertasse a modalidade no primeiro segmento da EJA e que aceitasse a participação na pesquisa. Em relação à professora, destacamos como critérios: indicação que trabalhasse pelo menos três vezes na semana com o eixo da leitura. A professora que atendeu a tais critérios trabalhava com um turma modulada (Módulo III), do primeiro segmento da EJA.

Para identificação das expectativas de estudantes da EJA sobre atividades vivenciadas em sala de aula, especificamente com o eixo da leitura, realizamos entrevistas semiestruturadas com

a professora e 15 estudantes da turma. Já para identificar e analisar as atividades de leitura realizadas em sala de aula, realizamos cinco observações⁴ das aulas nessa turma.

Em relação ao perfil da sujeitos de pesquisa, destacamos que a docente é formada em Pedagogia e Psicologia e especialização em Psicopedagogia e atua na modalidade há seis anos. Já em relação aos estudantes, possuíam idade entre 15 e 55 anos e interromperam seus estudos quando crianças ou adolescentes, exceto um participante que nunca frequentou à escola.

4. ANÁLISE E RESULTADOS

Nessa seção, discutiremos os dados da pesquisa em dois momentos: (1) As expectativas dos estudantes da EJA em relação ao eixo da leitura utilizando os dados das entrevistas e (2) As práticas de leitura propostas em sala de aula: estabelecendo relações com o que desejam os estudantes da EJA, utilizando os dados das observações. A partir das percepções e análises sobre o estudo, dialogaremos com os aportes teóricos que nos serviram como base para a realização desta pesquisa.

4.1 AS EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES DA EJA EM RELAÇÃO AO EIXO DA LEITURA

Entendemos que o trabalho com o eixo da leitura na modalidade da EJA deve partir da realidade do aluno, pois é dessa forma que os mesmos poderão encontrar sentido nos conteúdos estudados e é através da leitura que os estudantes ficam mais preparados para vivenciar e encarar as adversidades durante sua trajetória. Quando as expectativas dos alunos são levadas em consideração na escola, o ensino-aprendizagem valoriza os conhecimentos e experiências que podem ser agregadas ao processo educacional.

Em relação às expectativas dos estudantes da EJA em relação ao ensino da leitura na escola, verificamos que os mesmos desejam adquirir (1) *habilidades de leitura para ler com autonomia em situações do cotidiano* e (2) *a aquisição da leitura para participar de diferentes situações, ampliando seus conhecimentos*. Sobre as habilidades para ler com autonomia em situações do cotidiano, destacamos algumas falas dos sujeitos:

Antes de estar aqui, a gente mal sabia ler e agora a gente sabe. Aonde a gente vai a gente já sabe ler alguma coisa, ônibus, cartazes (Aluno F, 19 anos).

⁴ Não foi permitido gravar as aulas. As anotações foram realizadas no diário de campo.

A gente que tá estudando já desenrola melhor. Era muito difícil chegava às correspondências no meu trabalho e quase que eu não sabia entregar, hoje graças a Deus já consigo (Aluno JC, 51 anos).

Como podemos verificar, os estudantes atribuem uma valorização à leitura considerando as suas necessidades diárias representando também o discurso que a sociedade atribui a leitura quando destacam expressões (“era difícil”, “graças a Deus consigo”) que significam sucesso por conseguir apropriar-se da leitura. O fato de apontar que antes “mal sabia ler e agora a gente sabe” representa também uma responsabilização individual por não ter desenvolvido tal habilidade anteriormente. Tal aspecto foi constatado no estudo de Amorim (2009), o qual aponta que as expectativas dos estudantes da EJA em relação à escola denunciam os discursos produzidos pela sociedade que atribuem apenas ao sujeito a culpabilização pelo fracasso, impulsionando, muitas vezes, uma luta constante pelos processos de discriminação e inferiorização.

Verificamos que, na maioria das vezes, a inquietação dos sujeitos da EJA para voltar à escola para aprender a ler está relacionada à vergonha e à culpa, tal como vemos abaixo:

Desejo aprender a ler sem vergonha, porque eu tenho vergonha de ler em sala de aula e dá vontade até de chorar, quero aprender o básico pra ajudar o próximo, não tenho uma ambição muito grande (Aluno L, 42 anos).

Assim, esses sujeitos passam a enxergar o espaço escolar como essencial e de extrema relevância para ampliação de suas práticas no âmbito não escolar. Percebemos fortes semelhanças entre as falas dos alunos com os resultados apontados por Amorim (2009) no que se refere ao fato dos estudantes acreditarem que o espaço escolar irá ajudá-los a, por exemplo, localizar endereços, pegar ônibus, ajudar nas atividades escolares dos filhos, fazer a leitura de um jornal/revista, adquirir conhecimentos para mudar de emprego, dentre outras questões.

Em relação à aquisição da leitura para participar de diferentes situações, ampliando conhecimentos, é de fundamental importância considerar que os estudantes buscam a aquisição da leitura para lidar com os conflitos do meio social, possibilitando a ampliação do conhecimento e melhor compreensão de situações cotidianas da atualidade, como o enriquecimento do vocabulário para facilitar a interação (Cf. RUIZ, 2002). Percebemos esses aspectos na fala do sujeito a seguir:

Hoje por exemplo minha filha estava fazendo um trabalho e eu já sabia a resposta. Sabia antes dela, ai deu pra ajudar...Eu tô lendo, porque estou numa empresa que vendo produtos pra emagrecer, ai estou lendo o livro pra me ajudar a vender, a oferecer o produto. Como falar sem vergonha (Aluno L, 42 anos)

Observamos, também, que os estudantes indicam que gostariam de realizar a leitura de textos de diferentes gêneros e suportes, tais como poemas, textos informativos, leis, mensagens das redes sociais, tal como vemos abaixo:

Eu gostaria que a professora passasse um texto e eu conseguisse ler corretamente, um texto de poesia....essas coisas (Aluno LE, 37 anos).

Livros em geral (Aluno JC, 51 anos).

Antes eu lia muito livro, então gostaria de ler livros na escola (Aluno T, 18 anos).

Revista, negócio na internet (Aluno F, 19 anos).

Souza (2004, p.331) aponta que o trabalho com o eixo da leitura na escola deve “oportunizar a construção de sentidos, a compreensão da realidade e uma intervenção mais consciente dos sujeitos da educação.” Assim, percebemos que é fundamental que as atividades de leitura estejam ligadas aos que os sujeitos da EJA gostariam de ler, ou seja, as práticas de leitura na escola devem ser adequadas aos estudantes dessa modalidade.

Tal aspecto foi evidenciado também quando os estudantes indicaram o que esperam das atividades de leitura na escola, apontando para a necessidade de realizar a leitura de diversos textos. Sendo assim, construir diversas habilidades de leitura de acordo com as estratégias e procedimentos a serem adotados (cf. SOLÉ, 1998).

No âmbito escolar, é de suma importância considerar as expectativas desses alunos, os seus conhecimentos, as suas opiniões e as suas visões de mundo e os sentidos e significados que foram construídos em suas vivências. Nessa direção, as atividades de leitura podem ser desafiadoras quando “o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo” (cf. SOLÉ, 1998).

Quando os estudantes são questionados sobre o que esperam da professora quanto às atividades de leitura e como ela trabalha em sala com o referido eixo, os mesmos destacam:

Que a professora trabalhasse com atividades que envolvesse músicas (Aluno JC, 51 anos).

Não sei não, eu gosto quando ela faz roda de leitura. Ela pede para grifar os textos e ler (Aluno J, 15 anos).

Nada. Porque ela já é muito boa. Explica muito bem, ela é uma boa professora. Ela já faz atividade no livro, aquelas atividades no papelzinho. Manda a gente e ler e pergunta o que a gente entendeu, pede pra gente ler em voz alta. Ela sempre fala pra gente lê bastante. Mesmo se não tiver na escola ela fala para ler em casa (Aluno S, 17 anos).

É só prestar atenção que aprende. A professora passa as atividades, explica, a gente escuta a explicação dela e depois a gente responde. Desse jeito já tá bom (Aluno DI, 73 anos).

Diante dessas falas, percebemos que a professora leva em consideração as expectativas dos alunos e utiliza diversas metodologias para ensinar a leitura (leitura coletiva, roda de leitura, grifar as partes principais do texto, leitura em casa). Também percebemos através das falas dos sujeitos que a professora respeita o nível que cada aluno se encontra e se preocupa com o desenvolvimento do aluno, pois a mesma sempre procura explicar da melhor forma para que alcance ou totalmente ou a maioria da turma. Assim, a professora possui um perfil que coincide com a ideia na qual o professor não deve ensinar apenas o básico, e sim contribuir para que o aluno se torne um cidadão crítico e que passe a perceber através da leitura os acontecimentos do seu meio (Cf. FREIRE, 2007).

Vale ressaltar que, apesar de existirem falas em que os sujeitos relatam que gostariam que a professora trabalhasse com um determinado gênero, como, por exemplo, a música, compreendemos que grande parte dos estudantes relacionam suas expectativas com o papel da professora, pois vários alunos afirmaram que o que a professora passa já é suficiente, que não precisam de mais nada.

Quando são solicitados a falar sobre o que leem fora do espaço escolar, os estudantes apontam diversas finalidades da leitura associadas ao seu cotidiano. Porém, a mais citada foi o uso das redes sociais, o que retoma a ideia de aprender a ler para se sentir inserido nas práticas de letramento digital:

Facebook, aquelas mensagens, ai eu fico curiosa e começo a ler (Aluno LE, 37 anos).

Não sou muito de ler no dia-a-dia, apenas as coisas que têm no facebook(Aluno T, 18 anos).

Pra pegar alguma coisa assim pra eu ler eu não leio não, mas mensagem de facebook essas coisas assim eu leio. De vez em quando eu pegava um livro. (Aluno E, 16 anos).

Eu fico mais no facebook. (Aluno IR, 16 anos).

Ainda em relação ao que os estudantes indicaram o que lêem fora do espaço escolar, percebemos que a busca pelo conhecimento religioso também tem sido uma demanda de leitura no cotidiano dos alunos:

Leio a bíblia. (Aluno G, 41 anos)

Gosto de ler a bíblia e alguns livros que tenho em casa de Augusto Cury e de Paulo e a sua teologia. De vez em quando sempre leio esses livros. (Aluno W, 23 anos)

A bíblia, mas pouco. Eu começo a ler e já esqueço o que li no início. (Aluno JR, 55 anos)

A leitura no cotidiano, para alguns, configura-se como um meio de aprofundar os conhecimentos já adquiridos na escola e para aperfeiçoar suas habilidades no trabalho, e, por isso, leem revistas, livros da escola, livros de capacitação para melhoria nas vendas do trabalho. Vejamos:

Eu tô lendo, porque estou numa empresa que vendo produtos pra emagrecer, ai estou lendo o livro pra me ajudara vender, a oferecer o produto. Como falar sem vergonha. (Aluno L, 42 anos)

Livro sobre os assuntos da escola. (Aluno I, 18 anos)

Leio as receitas. ah! leio muito jornal....gosto. (Aluno DI, 73 anos)

Em relação ao que os estudantes falam sobre as *possíveis implicações das atividades de leitura que realizam na escola em suas vidas*, podemos citar três pontos muito importantes que se destacaram dentre as falas dos alunos. A primeira foi destacar a *leitura como ampliação de conhecimentos*:

Algumas palavras que lia no trabalho, no celular e não sabia o que significava, eu trago para a professora e ela explica o que significa. Quando ela passa um texto para ler, ela manda marcar o que a gente não entendeu e tirar dúvidas com ela. (Aluno W, 23 anos).

Às vezes eu vejo assim umas coisas que eu também não sabia ler, ai eu pergunto a professora como é que se lê isso ai ela fala. Ai eu já vi coisas que eu não sabia e que agora eu sei. (Aluno S, 17 anos)

A leitura na escola, para tais estudantes, representa a possibilidade de ampliar o repertório linguístico-discursivo e ter acesso a conhecimentos que antes eles não tinham acesso. Tal aspecto aponta indícios de que suas expectativas estão sendo contempladas por intermédio das atividades propostas pela docente.

A segunda foi perceber que *a leitura como meio de acesso aos direitos*, tal como vemos abaixo:

O que ela está ensinando sobre os direitos, tinha muita coisa que eu não sabia. (Aluno T, 18 anos)

Muita coisa eu não sabia e estou aprendendo agora. Tipo aquele do direito do consumidor. (Aluno MA, 49 anos)

Como vemos, a leitura não apenas representa a possibilidade de conhecer, mas também de ter acesso aos direitos que podem ser negligenciados nas situações cotidianas. Apropriar-se dos direitos garante ao sujeito maiores possibilidades de intervenção na realidade, ou seja, ter conhecimento para agir em prol de algo que possa ser negado ou negligenciado. Historicamente, os sujeitos jovens e adultos são submetidos a uma condição de “analfabeto”, o que não corresponde a realidade quando reconhecemos as inserções e múltiplas ações que tais sujeitos fazem no cotidiano (Cf. PINTO, 1991).

No que concernem à terceira, as falas dos estudantes destacaram *a necessidade de adquirir fluência na leitura*:

Eu tenho muita dificuldade de leitura então eu acho que estou aprendendo mais a ler sozinha. (Aluna IR, 16 anos)

Quando alguém manda uma mensagem pra mim, eu já consigo ler ai eu oh! Que ótimo! Porque minha irmã quando mandava a mensagem pra mim eu ficava que danado é isso ai mesmo?! Meu Deus o que é isso mesmo? Ai pedia para minha filha, Lidineide, me ajuda? Ai ela falava é isso mainha. Mas agora não, consigo. É muito bom você ler! E mandar alguém ler uma coisa é muito chato e você saber é muito bom (Aluno LE, 37 anos).

Uma das expectativas dos estudantes na escola é obter fluência na leitura. Tal aspecto implica na aprendizagem da apropriação do sistema de escrita alfabético, de forma que os estudantes reconheçam as relações fonemas-grafemas e automatizem o processo de leitura. A fluência facilita a leitura e a interpretação de textos mais extensos. Todavia, vale ressaltar que, paralelamente, é necessário fazer um trabalho voltado para a compreensão dos textos.

Como vimos nas falas dos alunos a leitura tem como implicações em suas vidas para ampliação de conhecimentos, pois eles conseguiram conhecer algumas palavras que não conheciam o significado e nem sabia a forma certa de escrever. De forma geral, os dados apontam que a leitura na escola está permitindo que os estudantes conheçam mais sobre os seus direitos na sociedade. Tal aspecto foi evidenciado quando descrevem os conhecimentos adquiridos das leituras feitas em sala de aula, pela professora. Outro aspecto indicado é a melhoria que alcançaram na fluência na leitura ao destacarem que conseguem ler mensagens sozinhos.

Obersavamos que os estudantes atribuem um sentido à escola e às atividades que são feitas em sala de aula, ressaltando que as mesmas têm influenciado em vários âmbitos de suas vidas. O fato de destacar a leitura como oportunidade de ampliação do conhecimentos se relaciona não apenas aos desejos individuais, mas também ao valor da sociedade atribuído a leitura impulsionando uma culpabilização individual para aqueles que não conseguiram adquirir em tempo regular.

Em relação à leitura como acesso aos direitos, há uma compreensão por parte dos estudantes de que os livros e conteúdos que eles estão estudando na escola são bens simbólicos que agregam um conhecimento de uma área que eles não tinham acesso até então. Vale ressaltar, ainda, que adquirir fluência na leitura é um anseio da maioria dos estudantes e, como algumas falas apontam, as atividades são de extrema importância para alcançarem esse objetivo.

4.2 AS ATIVIDADES DE LEITURA PROPOSTAS EM SALA DE AULA E EXPECATIVAS DOS ESTUDANTES: TECENDO RELAÇÕES

A leitura é utilizada em vários locais e com diversas finalidades: na escola, no trabalho, na igreja, no lazer e até mesmo em casa. Considerando tal aspecto, destacamos que a formação do leitor inicia-se também no ambiente escolar onde o docente pode potencializar o desenvolvimento de estratégias de leitura a partir das atividades propostas. Nessa direção, é muito importante no trabalho de leitura utilizar estratégias que possibilitem aos estudantes adquirirem certa familiaridade para abordar o texto e apropriar-se do mesmo fazendo suas escolhas (cf. SOLÉ, 1988)

A partir dos dados coletados nas observações, verificamos que a professora sempre utilizava o livro em sala de aula, fazia leituras individuais e coletivas e, em todos os momentos, acompanhava de perto o andamento das atividades propostas, tanto quando solicitava para os alunos lerem sozinhos ou quando os mesmos estavam respondendo alguma coisa no caderno e sempre estimulava os alunos a refletirem e expressarem sua opinião sobre temas gerais.

Com a observação da prática docente, verificamos três tipos de atividades realizadas com o eixo da leitura. No primeiro tipo atividade, os estudantes eram convidados, a partir de um texto, discutirem *temas transversais ou temáticas da atualidade*. Destacamos, como exemplo, a discussão sobre os direitos das crianças e sobre corrupção.

Na aula em que abordou o Estatuto da Criança e do Adolescente, a docente indicou a página do livro, pediu que os alunos realizassem a leitura individual e acompanhou cada um para ajudar na leitura. Depois que todos realizaram a atividade, ela solicitou para que um aluno fizesse a

leitura em voz alta do texto para a turma. Após esse momento, a professora passou a questionar os alunos:

- Vocês sabem o que significa a sigla ECA? (Professora, 42 anos).
- Eu sei, significa Estatuto da Criança e do Adolescente. (Aluno G, 41 anos).
- Vocês sabem quais são os direitos que ele garante?(Professora, 42 anos).
- Direito de estudar e não trabalhar. (Aluno T, 18 anos).
- Direito de ser bem cuidado pelos pais (Aluno F, 19 anos).

A partir das respostas dos estudantes, a docente pontuou alguns dos direitos que são garantidos através do Estatuto da Criança e do Adolescente para que fossem discutidos com os alunos. Um dos direitos que gerou um grande debate na turma foi: “Nos casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança e adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao conselho tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais”. Nesse, a professora indagou os alunos se conheciam o Conselho:

- Vocês já ouviram falar no Conselho Tutelar? Qual a função do Conselho Tutelar (Professora, 42 anos)
- Eu já professora, na minha família tem uma pessoa que trabalha com isso, ele serve para ajudar as crianças nos seus direitos. (Aluno MA, 49 anos)
- Eu já fui denunciada, me acusaram de maus tratos com meu filho, porque ele é portador de osteogênese imperfeita (ossos de vidro) e o conselho tutelar foi na minha casa, tivemos que participar de audiência e tudo, mas graças a Deus ficou provada que eu não maltratava meu filho. Meu filho no fórum ficou muito triste e disse que não queria que eu e meu marido tivéssemos passando por aquele constrangimento. (Aluno L, 42 anos).

Através das falas acima, percebemos o quanto o assunto que estava sendo tratado pela professora em sala de aula era de conhecimento de todos, inclusive com destaque de um depoimento de um estudante envolvendo a vivência de uma ação do conselho tutelar. Ainda nessa aula, outro direito discutido com os alunos foi: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, sendo dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, além do atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, dentre outros na esfera educacional.” Os estudantes apontaram suas opiniões e experiências:

- Professora, nem todas as crianças estudam não. Onde eu moro tem muitas crianças que não vai pra escola. (Aluno E, 16 anos)
- O que a gente mais vê são as crianças trabalhando no metrô, ou então no meio da rua. (Aluno I, 18 anos).

Nessa aula, embora o enfoque da docente não estivesse voltado para o desenvolvimento de estratégias de compreensão de leitura, a mesma explorou o texto para que os estudantes não apenas desenvolvesse a apreensão geral do texto, mas também incita a emissão de opinião sobre

o que está sendo apresentado no Estatuto. Com isso, percebemos que os estudantes participaram de discussões enriquecedoras, expondo suas opiniões ou citando algum exemplo ou experiência.

Outro exemplo foi o trabalho que a professora fez para debater sobre a corrupção. Inicialmente, ela pediu para que os alunos escrevessem, em seu caderno, uma notícia ou manchete dos acontecimentos do país. Nessa atividade, ela deixou os alunos começarem a escrever nos seus cadernos, foi dando orientações e fazendo correções na escrita. Depois, fez um círculo com a turma para que os estudantes apresentassem suas notícias, como vemos abaixo:

- Quem quer começar? (Professora, 42 anos)
- Eu começo professora! Manchete do dia: Começo descobrindo que o presidente Temer vai ser levado a impeachment para que ele saia, ele não renuncia porque ele não presta. Outra coisa os assaltos está acontecendo constantemente e outra coisa é sobre a lava-jato dos roubos da presidência e os deputado que está envolvido nele sobre o desvio de dinheiro que ninguém sabe para onde vai. (Aluna G, 41 anos)
- A minha foi assim: Presidente Temer está prestes a cair fora da presidência, mas ele não quer, mas chega de roubo e de coisas erradas neste país, precisamos de pessoas dignas, mas tá difícil, mas um dia encontraremos alguém melhor. (Aluna DI, 73 anos)
- A notícia desta cidade que vivemos, precisa de segurança para que possa viver bem sem violência principalmente à noite. (Aluno JC, 51 anos)

Esse momento de expor sua notícia fazendo a leitura em voz alta, foi muito proveitoso, vimos que a maioria dos alunos conseguiram ler, comentar e emitir opiniões sobre as notícias que retratavam fatos da atualidade e problemas políticos e econômicos que estão acontecendo no nosso país.

No terceiro momento, a professora trouxe uma tirinha de Armandinho sobre corrupção e pediu para um aluno realizar a leitura e os outros acompanharem:



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>

Em seguida, perguntou à turma:

- O que vocês entenderam através dessa tirinha? (Professora, 42 anos)
- Corrupção não é só roubar dinheiro como os políticos fazem. (Aluna, LE, 37 anos)
- É o que mais tem no nosso Brasil, corrupção. (Aluno JR, 55 anos).

Após esse momento, a professora foi debatendo com os alunos sobre o que estava acontecendo no nosso país. Nas aulas, observamos que a prática da docente partia da leitura de algum texto, no caso analisado, a tirinha e o estatuto, para fazer com que os estudantes possam compreender o sentido geral dos textos, mas se posicionar criticamente acerca dos assuntos que

estavam atelados ao contexto situacional brasileiro. Tal prática incita os estudantes a refletirem e expressarem suas opiniões, valorizando a compreensão dos mesmos sobre a realidade.

Segundo Kuenzer (2002), “ler significa em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, [...], uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção”. (p.101) Como vimos, a leitura crítica da realidade gera significados em que ao ler, o leitor cria seu próprio texto com base no que foi lido, e assim concorda ou discorda da ideia que foi abordada.”

Vale ressaltar ainda que na atividade sobre a corrupção, há indicativa da docente se preocupar em trabalhar com fatos recentes e com o gênero notícia, aproximando o mundo jornalístico do ambiente escolar.

Na aula seguinte, a professora começou explicando a importância do respeito ao próximo, o respeito à religião e à escolha sexual de cada um. Ela afirma que esse é um assunto que sempre está sendo trabalhado em sala, desde o ano passado. Posteriormente, ela solicitou que todos os alunos escrevessem no caderno o poema intitulado “*Respeitar*”, de Mara Jácome, que trata da importância de adotar atitudes de respeito com o próximo, à natureza, às normas e à lei.

Após todos copiarem, a professora passou de banca em banca e pediu para cada aluno ler um trecho do texto para ela. Depois desse momento, ela fez uma leitura coletiva, em voz alta, para que todos entendessem a ideia do texto e, em seguida, começou a perguntar:

-O texto já começa com uma pergunta, o que significa respeitar? Para vocês, o que significa respeitar? (Professora, 42 anos).
 -Obedecer o que é certo (Aluno IR, 16 anos).
 -Cumprir com as leis professora, seguindo sempre pelo certo, começa de casa já essa questão de respeitar, se respeita em casa também respeita na rua (Aluno LE, 37 anos).

A professora continuou fazendo a leitura do texto, sempre explicando para os alunos como se lê respeitando os sinais de pontuação: interrogação, vírgulas e ponto final. Explicou, também, que todo texto deve ter o nome do autor. Conforme ela foi lendo, já fazia as discussões sobre a ideia do texto:

-Sobre respeito a natureza, o que falamos hoje, logo quando chegamos? As enchentes, as inundações! Qual a causa disso? O que acontece muitas vezes? (Professora, 42 anos).
 -As pessoas têm falta de respeito com a natureza, quando desmata, quando joga lixo na rua (Aluno G, 41 anos).

Após, a docente explicou que para cada ação atitude existe uma consequência, nada do que a gente faz está livre de sofrer as consequências: “Quando jogamos o lixo na rua, posteriormente estaremos sofrendo com os alagamentos na rua que causam consequências muitas vezes

drásticas”. A professora continuou fazendo a discussão sobre falta de respeito com os amigos, com os pais e afirmou que essa falta de respeito podiam criar momentos de conflito:

-Quando desrespeitamos as normas e as leis, o que acontece?(Professora, 42 anos).
-A gente é punido(Aluno MA, 49 anos).

Solicita, após, exemplos de desrespeito as normas e leis:

-Por exemplo, quando a gente vê lá, a placa escrito proibido estacionar e vai e estaciona. Ai isso é descumprir a lei, porque é proibido e faz mesmo assim (Aluno F, 19 anos).
-E qual o tipo de punição quando se tem uma atitude dessa?(Professora, 42 anos).
-Vê professora, eu tenho um exemplo pra explicar melhor, eu trabalhava em um condomínio que existia a vaga para cadeirante e quem estacionava lá sem ter deficiência recebia uma multa (Aluno F, 19 anos).

A professora continua fazendo a leitura do texto sempre contextualizado com exemplos para que os alunos entendessem melhor forma. Depois desse momento, solicitou para que cada aluno escrevesse e depois lesse para a turma uma situação que se sentiu desrespeitado e uma situação em que desrespeitou:

-Um dia estava no meu trabalho, sou zelador e uma moradora estava com uma furadeira ligada fora do horário estabelecido. Ai eu fui e falei para ela que não era permitido fazer barulho essa hora, ai ela ficou brava e chamou um monte de palavrão comigo e mandou eu sair da casa dela (Aluno W, 23 anos).
- Uma situação que eu desrespeitei foi com meu irmão, porque ele é meio gordinho ai em uma discussão eu chamei ele de mamãe foca, depois me arrependi (Aluno W, 23 anos).

Assim, fica notória a ideia de respeito a trajetória e ao cotidiano dos alunos, uma vez que, a todo momento, ela solicitava opinião e exemplos pessoais, o que dialoga com o pensamento de que não é possível respeitar e educar o estudante da EJA se não reconhecê-lo e não levar em consideração os seus saberes (Cf. FREIRE, 1996).

Percebemos que nessa aula, além da participação efetiva por parte da turma, oportunizou aos estudantes que, a partir do texto, percebessem as relações de respeito que podem fazer parte das relações humanas de forma geral. Embora verifiquemos que um dos objetivos da aula foi de fazer com que os alunos aperfeiçoassem a noção sobre respeito, destacamos que algumas falas dos estudantes poderiam ser problematizadas de forma a incentivar o pensamento crítico, como, por exemplo, no relato do zelador. Nesse, o mesmo é tratado com depreciação por uma moradora e que, pela lei, poderia ter prestado queixa por constrangimento. Na função que o mesmo assume, a orientação para o cumprimento das regras faz parte de suas atribuições, não sendo, portanto, justificativa para tratamentos inadequados por parte dos inquilinos.

A forma como a professora conduziu a participação dos estudantes, a partir de questionamentos, valorizando as respostas dadas, condiz com o que os mesmos apontam nas entrevistas. Ou seja, destacam que gostam não apenas dessa metodologia, mas também esperam aprender na escola conhecimentos que os ajudem a participar de diferentes situações de forma a ampliar seus conhecimentos. A aquisição da leitura, nessa situação, poderá os ajudar a lidar com os conflitos das situações cotidianas e temáticas gerais de forma a participar das discussões emitindo suas opiniões.

Acreditamos que as atividades de leitura devem servir para instruir o aluno e envolver elementos que abordem a realidade, as relações sociais, as crenças e todos aspectos que envolvam o contexto de vida do aluno para facilitar e alcançar a aprendizagem (Cf. PINTO, 1991).

Em relação ao *segundo tipo de atividade*, a leitura é utilizada como ***meio para aprofundar conteúdos de algum componente curricular***. Para exemplificar essa categoria, a docente vivenciou uma atividade de leitura para trabalhar com conhecimentos acerca do meio ambiente.

Inicialmente, a mestra realizou a leitura de um texto informativo intitulado de “Dia Mundial do Meio Ambiente” juntamente com os alunos, em seguida, reuniu os alunos em um grande círculo e fez algumas indagações relacionadas ao texto:

- Vocês sabiam que existia o dia mundial do meio ambiente? (Professora, 42 anos)
- Eu sabia que existia, só não sabia quando era. (Aluno F, 19 anos)
- O que significa esse dia? Qual o objetivo? (Professora, 42 anos)
- É um dia que serve pra conscientizar as pessoas, como o texto que a gente leu fala que tem que fazer coisas boas o ano todo, mas nesse dia é pra chamar a atenção de quem não faz. (Aluna DI, 73 anos)
- As pessoas precisam ter atitudes positivas com o meio ambiente. Preservar a natureza. (Aluno S, 17 anos)
- De que forma nós agredimos o meio ambiente? (Professora, 42 anos)
- A gente agride fazendo coisas que destroem, jogando lixo na rua, queimando as árvores. (Aluna T, 18 anos)
- Professora, a minha casa fica perto de um canal e as pessoas jogam o lixo lá... não estão nem ai quando o canal transborda. (Aluna G, 41 anos).

A partir do acima exposto, percebemos que, algumas vezes, a docente realiza oralmente algumas perguntas de localizar informação explícita: O que significa esse dia? E qual o objetivo? De que forma nós agredimos o meio ambiente?.

Embora o enfoque das questões apenas tenham explorado uma habilidade de leitura, o tema que provocou boas reflexões dos alunos que apontaram problemas vivenciados pela ação humana no ambiente.

No terceiro momento dessa aula, a professora explicou para os alunos que como estava próximo do dia do Meio Ambiente, eles iriam se reunir em grupos e fazer um trabalho para apresentar para turma no dia 05 de Junho. Explicou ainda que cada grupo deveria falar atitudes que destroem o meio ambiente e fazer uma conscientização sobre tais ações. Para orientar o trabalho, apontou algumas sugestões no quadro: uso de combustíveis fósseis, desmatamento, descarte inadequado de lixo e desperdício de água.

Logo em seguida, os alunos se organizaram em grupo para escolher sobre o que iriam apresentar. A sala ficou organizada em 5 grupos, cada grupo com 4 a 5 pessoas. A docente distribuiu uma reportagem que abordava os assuntos escolhidos por cada equipe para aprofundamento. As reportagens abordavam exemplos de situações de destruição no meio ambiente. Após, os estudantes também foram orientados a pesquisar sobre o assunto em casa para apresentar na aula seguinte.

Vemos, portanto, que a docente está preocupada em não apenas apresentar uma temática, mas também abordar um conteúdo do componente curricular de Ciências. A estratégia de partir de um texto informativo e explorar, principalmente, a localização de informações explícitas no texto demonstra a preocupação da mestra em propor ampliação de conhecimento sobre o Meio Ambiente. O fato de explorar a reportagem como forma de aprofundamento poderá ajudar aos estudantes a perceberem outras fontes que abordem os conteúdos que são vistos no espaço escolar e que estão articulados com a realidade da sociedade. Todavia, vale ressaltar que tal trabalho poderia ser ampliado com roteiros ou questões que ajudassem os grupos a aprofundar o conteúdo sobre meio ambiente que estava sendo abordado na reportagem, de forma a desenvolver outras estratégias de compreensão leitora..

Tal como evidenciamos na entrevista, os estudantes apontam a necessidade de aprofundar conteúdos que tenham relação com suas vivências e experiências. Embora, nessa aula, os problemas locais de meio ambiente não tenham sido abordados, os estudantes puderam fazer *links* com as problemáticas da sociedade de forma mais geral, refletindo sobre a ação do homem acerca do meio.

Por último, constatamos, em menor evidencia, o *terceiro tipo de atividade*: o trabalho com *a leitura para sistematizar conteúdos*. Nessa, a leitura do texto como finalização da aula sobre um determinado assunto sem necessariamente cololar questões ou levantar maiores problematizações. Destacamos, como exemplo, a aula sobre tempos verbais (passado, presente e futuro). No primeiro momento, a professora começou a aula pedindo para que cada aluno escrevesse algo que aconteceu no passado, algo que está acontecendo no presente e algo que

desejavam que acontecessem no futuro. Depois, em uma roda de diálogo, a professora solicitou que cada um lesse o que havia escrito. Dentre os exemplos destacamos:

-Eu não podia estudar, hoje eu já posso e sei que no futuro eu poderei me profisinalizar em algo melhor (Aluno L, 42 anos).
 -Minha filha que lia as coisas pra mim, hoje eu já leio melhor e mais pra frente eu lerei igual a ela (Aluno G, 41 anos).

No terceiro momento, a professora solicitou que os alunos retornassem à leitura do que escreveram, chamando a atenção sobre a existência de algumas palavras que ajudam a definir o que é passado, o que é presente e o que é futuro enfatizando que esses são os verbos. No quarto momento, como a maioria ainda não possui domínio sobre OS tempos verbais, a professora foi perto de cada aluno e ajudou-os a identificar. Em seguida, dividiu o quadro em três partes e escreveu passado, presente e futuro e pediu para que os alunos lessem as palavras que ela ajudou a destacar e fossem falando de acordo com o tempo verbal que ela solicitava, conforme podemos ver no quadro a seguir:

Passado	Presente	Futuro	
Podia	Posso	Poderei	Aluno L, 42 anos
Lia	Leio	Lerei	Aluno G, 41 anos
Fazia	Faço	Farei	Aluno E, 16 anos

Após o trabalho com o eixo de análise linguística, a professora fez uma a atividade de leitura, distribuindo individualmente o poema intitulado “*Passado, Presente e futuro*”, Maria A. P. de Azevedo, que abordava ações que foram, são ou podem ser realizadas de acordo com o tempo cronológico.

No sétimo momento, ela realizou uma leitura coletiva do texto e solicitou que alunos fossem grifando as palavras que eles achavam que era verbo. Posteriormente, a professora fez alguns questionamentos:

-Vocês já conseguem reconhecer os verbos em um texto? Quais os verbos que vocês reconheceram /grifaram? (Professora, 42 anos).
 -Sim, consigo identificar pelo jeito que vou falando, pensando... porque a gente usa eles todos os dias. Eu destaquei o verbo sei no presente, o verbo acabou no passado e o verbo vencerei no futuro (Aluno L, 42 anos).
 -Porque é importante que a gente compreenda os tempos verbais? (Professora, 42 anos).
 -Ah professora, para poder falar melhor, ler melhor. Quando a gente entende o que é fica mais fácil (Aluno W, 23 anos).
 -Porque a gente consegue entender o tempo quando usa eles. Se eu disser que estudei é porque já passou e se eu disser que estudarei é porque ainda vou fazer, ai é o tempo já é futuro (Aluno I, 18 anos).

Após esses questionamentos, a professora explicou aos alunos que os tempos verbais têm relação com tempo, evento e ação. São os tempos verbais que organizam as informações de um texto. Afirmou, ainda, que os verbos apresentam a função de descrever ideias, situações ou mudanças nas ideias e nas situações.

Como podemos observar nessa aula, a professora explorou os exemplos propostos pelos estudantes (ações realizadas no presente, passado e futuro) para sistematizar/formular uma conceituação sobre verbo e tempo verbal. Consideramos que tal atividade rica e importante, porque valorizou os conhecimentos e experiências dos próprios alunos.

Compreendemos que, embora os questionamentos, discussões e explicações que foram realizados sobre os conteúdos abordados estivessem atreladas ao fato de sistematizar os tempos verbais, não há maiores problematizações sobre os usos desses tempos nos mais diversos textos que circulam socialmente. A leitura do texto, realizada após o trabalho com os tempos verbais, é meio para sistematizar um conteúdo abordado, sem necessariamente está direcionando a um trabalho voltando para compreensão de textos.

Ao observar essas cinco aulas, percebemos que a professora conseguiu contemplar, de forma mais evidente, habilidades de emissão de opinião, apreensão de sentido geral e localização explícita no texto, o que facilitou a apropriação da leitura de textos por parte dos estudantes de EJA. Todavia, as atividades para o desenvolvimento de capacidade de elaboração de inferências, interpretação de expressões ou palavras do texto, dentre outras, poderiam também ter sido exploradas sistematicamente nessas aulas, como também um trabalho voltado para estratégias antes, durante e depois dos textos.

De forma geral, percebemos que quando as atividades de leitura estavam voltados para temas transversais, percebemos que os alunos participaram e discutiram os assuntos articulados a uma abordagem interdisciplinar. Nessas aulas, percebemos que foram discutidas temáticas que condizem com as expectativas dos alunos, pois fazem parte do cotidiano dos mesmos, como a discussão sobre os direitos das crianças, corrupção e respeito. Com a utilização de assuntos como esses, percebemos que a participação dos estudantes fluiu de forma mais positiva, pois os mesmos trouxeram exemplos do dia-dia e de situações vinculadas ao âmbito social.

Em relação à leitura como meio para aprofundar o conteúdo (meio ambiente), os estudantes são convidados a fazer reflexões sobre tal assunto, porém outras estratégias de compreensão leitora não foram exploradas de forma a problematizar mais o impacto da ação humana no meio ambiente.

Já no trabalho com a leitura para sistematizar conteúdos (tempos verbais), a leitura de texto foi utilizada apenas no final da aula, sem muitas questões ou problematizações. Nessa,

percebemos que os alunos participavam das respostas as indagações, embora o texto para realização da leitura não tenha sido trabalhado com enfoque na compreensão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa evidenciaram que as expectativas dos estudantes estão relacionadas à questão de aprender a ler com fluência para ampliar seus espaços de atuação. Vale salientar que mesmo com a diferença de idades entre eles, o espaço escolar representa acesso à um direito negado e a oportunidade de obter outros saberes.

Destacamos ainda que através das falas dos alunos, fica notório o quanto eles têm interesse em realizar leituras diversas e demonstram interesse nas atividades que a professora propõe em sala de aula. Para os alunos, tudo o que é vivenciado tem valor simbólico destacando os diversos suportes e gêneros para ler: um livro, um poema, um quadrinho ou uma reportagem. Sendo assim, atribuem um sentido à escola e às atividades que são feitas em sala de aula, destacando que as mesmas têm influenciado em vários âmbitos de suas vidas.

Em relação às atividades de leitura proposta pela docente, percebemos que a mesma propõem, com maior ênfase, um trabalho voltado para a leitura para discutir temas e apreensão de sentido geral dos textos. Embora constatemos que a mesma possua um olhar diferenciado para as especificidades da EJA, a partir de estratégias que estimulam os desejos dos alunos, não observamos nessas aulas, um trabalho voltado para construção de outras habilidades de compreensão leitora, como por exemplo, a exploração da inferência.

Com essa pesquisa, esperamos ter contribuído não só para a análise das expectativas dos estudantes da EJA em relação às atividades de leitura e o que é proposto pelo professor em sala de aula, mas também para a importância das relações que podem ser estabelecidas entre tais expectativas e as vivências das atividades de leitura e seus objetivos no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da Republica Federativa do Brasil** de 1988.

_____, **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. 1996.

AMORIM, Leila Brito. “**Será que quero somente aprender a ler e escrever?**” Quais são as expectativas dos alunos da EJA para o ensino de Língua Portuguesa e o que diz a Proposta Curricular da Rede Municipal do Recife? Curso de Especialização Globalização, Multiculturalidade e Educação de Jovens e Adultos. CE – UFPE. Recife, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARROYO, Miguel González. "Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública." **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica (2005): 19-50.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: **Diálogos da educação de jovens e adultos**. Org. Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes – 2 ed, 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... In: **Coleção Explorando o Ensino – Literatura/ Ensino Fundamental**. 2010. MEC/SEB, vol. 20, pp. 69-106.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Estado e Cultura: Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

CAVALCANTE, M. J. Gomes. **O ensino da compreensão de textos: um olhar sobre a prática de uma professora da EJA**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd –2015, UFSC – Florianópolis.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Evasão escolar, causas e consequências**. Curitiba/PR, 2008.

CRUZ, A. P. V.; CRUZ, M. F. V. **Os motivos que levam os estudantes da EJA a permanecerem na escola**. Recife, 2016.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 4ª Ed. 1996.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2ª Ed. 2006.

HADDAD, S. (2004). **A educação de pessoas jovens e adultas na LDB: Um olhar passados 17 anos**. In: I. Brzezinsk (Org.), A. M. D. A. Castro.& C. A. Neto. *et all. LDB/1996 Contemporânea: Contradições, Tensões, Compromissos*. São Paulo, Editora Cortez.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, M. B. W.; NUNES, A. L. R. **Alfabetização de jovens e adultos: uma reflexão.** Educação, Santa Maria, v. 26, n. 2, p. 47-59, 2001.

MACHADO, Maria Margarida. O aluno de EJA. In: **Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Série O estado do Conhecimento (1986-1998). Brasília-DF, MEC/Inep/Comped– 2002.

MARTINS, Maria. **O que é leitura?**São Paulo: Brasiliense, 1994.

MIGUEL, E. S.; PÉREZ, J. R. G.; PARDO, J. R. **Leitura na sala de aula:** como ajudar os professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de Jovens e adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky.** Maceió: EDUFAL, 1999.

NAIFF, L. A. M; SÁ, C. P., &Naiff, D. G. M. (2005). **Exclusão social nas memórias autobiográficas de mães e filhas** [CD-ROM]. In: Anais da IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais (pp. 1233-1247). João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Trabalho apresentado na XXII Reunião da ANPED. Revista Brasileira de Educação Set/Out/Nov/Dez, 1999. Caxambu, setembro de 1999.

PARREIRAS, Patrícia Conceição. **Jovens e adultos em processo de escolarização: especificidades etárias e sócio-culturais.** Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Pós-Graduação PUC – MG, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 7.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **A inserção dos egressos da educação popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação.** Belo Horizonte – MG. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. (Dissertação de Mestrado).

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos.** 5. ed. São Paulo: atlas, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. Ed.rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, F. A. **A construção da competência discursiva na EJA: O papel da leitura de textos verbais em língua portuguesa.** Recife: Bagaço, 2004.

SOARES, M. B. **Letramento: Um tema em três gêneros.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.125p.

KUENZER, Acácia (Org.). Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3ª ed. Cortez, 2002.