

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MONYQUE KELLY MOURA SILVA

**DIDÁTICA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MEDIAÇÃO
NAS/DAS PRÁTICAS CURRICULARES**

Maceió
2019

MONYQUE KELLY MOURA SILVA

**DIDÁTICA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MEDIAÇÃO
NAS/DAS PRÁTICAS CURRICULARES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos

Maceió
2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: : Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

S586d Silva, Monyque Kelly Moura.
Didática da leitura na educação de jovens e adultos : mediação nas/das práticas curriculares / Monyque Kelly Moura Silva. – 2019.
128 f. : il.

Orientadora: Adriana Cavalcanti dos Santos.
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 130-135.
Apêndices: f. 136-137.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Didática. 3. Educação de jovens e adultos.
I. Título.

CDU: 374.7

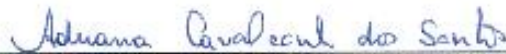
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

DIDÁTICA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
MEDIÇÃO NAS/DAS PRÁTICAS CURRICULARES

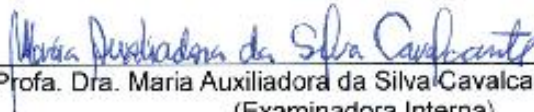
MONYQUE KELLY MOURA SILVA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 30 de janeiro de 2019.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PPGLL/UFAL)
(Examinadora Externa)

Dedico aos meus pais, Marcos e Quitéria, que abdicaram de tempo e de muitos projetos pessoais para que eu tivesse a oportunidade de estudar, ter uma formação profissional e também pessoal.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo imenso amor que tem por mim, no qual encontrei força e disposição para desenvolver meus estudos e prosseguir nessa caminhada. Certificando-me de que com perseverança conseguiria alcançar meus objetivos.

Aos meus pais, Marcos Antonio da Silva e Quitéria Moura da Silva que confiaram em mim em todos os momentos e estiveram ao meu lado sempre que precisei. Dedicando-se ao trabalho para me proporcionar um ensino de qualidade.

Ao meu irmão pelo apoio e ajuda que forneceu aos nossos pais em minhas ausências.

Ao meu marido, Leonardo, pela paciência e compreensão que a mim dedicou nos momentos que abdiquei de estar com ele para aprofundar-me em meus estudos.

À minha orientadora Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos pelos ensinamentos proferidos nessa caminhada, os quais foram essenciais para o engrandecimento e esclarecimento dos meus conceitos. Sem sua grande ajuda nada disso seria possível. Ela foi primordial para a minha formação e meu desenvolvimento, enquanto pesquisadora, e possibilitou-me a busca e aquisição de novas aprendizagens.

Gostaria também de agradecer a banca examinadora, a professora Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima e a professora Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, pelas brilhantes considerações que guiaram a redação final deste trabalho, suas observações foram essenciais para o aprimoramento do escrito.

Aos meus colegas de curso, pelos diálogos desenvolvidos durante as disciplinas que cursamos, ajudando-me a aprimorar meus saberes. Em especial, a meu colega Nádson com quem muito aprendi por meio dos nossos diálogos.

À escola municipal *locus* da pesquisa. E a diretora da mesma, por ter aberto a porta da escola para a realização do estudo.

À coordenadora, à professora e aos discentes participantes da investigação pelo acolhimento e disponibilidade em receber-me e colaborar com o levantamento de dados.

À minha família, e a todos que amo, meus agradecimentos.

Retrato do artista quando coisa

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.

Nesse ponto
sou abastado.

Palavras que me aceitam
como sou

— eu não aceito.

Não aguento ser apenas
um sujeito que abre

portas, que puxa

válvulas, que olha o

relógio, que compra pão

às 6 da tarde, que vai

lá fora, que aponta lápis,

que vê a uva etc. etc.

Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.

Eu penso

renovar o homem

usando borboletas.

Manoel de Barros

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar a didática da leitura na Educação de Jovens e Adultos entendendo como acontecem os processos de mediação autor-texto-leitor nas/das práticas curriculares. Nesse contexto, problematizou: Como se materializa a mediação didática de ensino da leitura na 3ª fase da EJA, promovendo ou não a interação autor-texto-leitor? Como aporte teórico, a pesquisa fundamentou-se em Bakhtin (2004); Barzotto (1999); Bortoni-Ricardo (2004, 2012); Candau (1988, 2013); Cavalcante (2008); Colomer e Camps (2002); Freire (1979, 1981, 1989, 1996); Freitas (2012); Geraldi (1999, 2010, 2013); Libâneo (2013); Luckesi (2013); Marcuschi (1999, 2003, 2008); Rays (2013); Santos, Souza e Moraes (2017); Santos (2014, 2017, 2018); Vigotsky (2001); entre outros. Metodologicamente, é de natureza qualitativa (FLICK, 2009), do tipo estudo de caso (YIN, 2010). Com base nos princípios desta abordagem, vivenciamos as etapas: pesquisa bibliográfica, observações das aulas de leitura, realização de entrevistas semiestruturadas, e análise e discussão dos dados. Os resultados da investigação apontaram que a professora investigada, nas aulas de leitura, tentava mediar o diálogo autor-texto-leitor, mas apresentava dificuldade para conduzir a mediação dos saberes inferidos pelos alunos a partir do texto lido no sentido de conduzi-los ao diálogo com o texto. Assim, em muitos contextos de aula de leitura, a professora restringiu-se a mediação da reflexão sobre os sentidos produzidos na superficialidade do texto, ou a identificação de respostas prontas. Os resultados mostram ainda que a escolha do gênero textual foi, de certo modo, determinante na adoção de uma mediação didática da leitura mais tradicional ou mais sociointeracionista.

Palavras-chave: Didática. Ensino da leitura. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the didactics of reading in the Young and Adult Education, understanding how the processes of author-text-reader mediation happen in the/of curricular practices. In this context, it problematized: How does the didactic mediation of reading teaching materialize on the third phase of YAE, promoting or not the author-text-reader interaction? As a theoretical contribution, the research was based on Bakhtin (2004); Barzotto (1999); Bortoni-Ricardo (2004, 2012); Candau (1988, 2013); Cavalcante (2008); Colomer and Camps (2002); Freire (1979, 1981, 1989, 1996); Freitas (2012); Geraldi (1999, 2010, 2013); Libanean (2013); Luckesi (2013); Marcuschi (1999, 2003, 2008); Rays (2013); Santos, Souza and Moraes (2017); Santos (2014, 2017, 2018); Vigotsky (2001); among others. Methodologically, it is qualitative in its nature (FLICK, 2009), of the case study type (YIN, 2010). Based on the principles of this approach, we experienced the steps: bibliographic research, observation of the reading classes, we done semi-structured interviews, and data analysis and discussion. The results of the investigation indicated that the teacher that was investigated, in reading classes, she tried to mediate the author-text-reader dialogue, but she presented difficult in mediating the knowledge inferred by the students from the text read in order to lead them to dialogue with the text. Thus, in many reading-class contexts, the teacher has restricted the mediation of reflection on the senses produced in the superficiality of the text, or the identification of ready-made answers. The results also show that the choice of the textual genre it was, somehow, determinant in the adoption of a didactic mediation of the more traditional or more socio-interactionist reading.

Keywords: Didactics. Teaching of reading. Youth and adult education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Encaminhamentos didáticos nos eventos de leitura.....	68
Quadro 2 – Texto escrito pela professora Maria na lousa.....	86
Quadro 3 – Questões de compreensão do texto: O cão e o lobo.....	87
Quadro 4 – Questões de compreensão do texto: Após 33 anos, Belga recebe resposta a mensagem em garrafa pelo Facebook.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LD	Livro Didático
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PET Letras	Programa de Educação Tutorial – Letras
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
FUNESA	Fundação Universidade Estadual de Alagoas

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÕES

As convenções de transcrições¹, apoiados em Santos *et al* (2004), foram:

- a) Reticências entre parênteses (...) - para indicar pausa;
- b) (hipótese) - quando refere-se a uma hipótese
- c) () - para a incompreensão de palavra ou frase
- d) (()) - para os comentários da pesquisadora
- e) : ou :: - para o alongamento de vogal e consoante
- f) [...] - para os cortes de segmentos de fala
- g) (SV) - para a sobreposição de vozes
- h) **Professora** - para a professora da Escola na qual realizou-se a pesquisa;
- i) **Aluno (x)** - para alunos diferentes identificados por um número sequencial **Aluno 1**, **Aluno 2**, **Aluno 3**, e assim por diante;
- j) **Alunos** - para indicar os alunos;

Utilizamos também os seguintes sinais convencionais de pontuação gráfica: vírgula (,); ponto (.); ponto de exclamação (!); ponto de interrogação (?); e as convenções ortográficas do português.

¹ Os discursos dos sujeitos da presente pesquisa foram transcritos na ortografia convencional da Língua Portuguesa. Nos fragmentos das aulas representativos os números obedecem à ordem crescente das enunciações, no entanto, eles não são consecutivos, e sim recortes da aula. Pois, trouxemos para o diálogo apenas os recortes que nos permitiram dialogar com o objeto da presente investigação. (SANTOS, 2014, p. 14)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
SEÇÃO 1 - DIDÁTICA DA LEITURA: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	17
1.1 Práticas de ensino da leitura na EJA – o papel da mediação didática.....	20
1.2 Interação autor-texto-leitor nas aulas de leitura na EJA.....	29
1.3 Didática e interação nas/das aulas de leitura: saberes docentes revelados.....	38
SEÇÃO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	47
2.1 A imersão na pesquisa qualitativa.....	47
2.2 O caminho percorrido.....	49
2.2.1 O momento das observações das práticas pedagógicas da professora da 3ª fase na EJA.....	54
2.2.2 Contexto da entrevista.....	55
2.2.2.1 A entrevista com a professora.....	56
2.2.2.2 Entrevista com os alunos.....	57
2.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	59
2.3.1 Perfil da professora.....	59
2.3.2 Perfil dos alunos.....	60
SEÇÃO 3 – A DIDÁTICA DA LEITURA NA EJA.....	62
3.1 A mediação nas/das práticas pedagógicas da leitura na EJA e o lugar do sujeito leitor.....	63
3.2 A mediação docente e suas implicações na interação autor-texto-leitor na didática da leitura.....	77
3.2.1 Análise do evento de aula 1.....	78
3.2.2 Análise do evento de aula 2.....	96
3.2.3 Análise do evento de aula 3.....	103
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES.....	126

INTRODUÇÃO

Por meio de estudos e observações de práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos (EJA²) realizadas pela pesquisadora durante sua graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), concluída em 2011, e com base, também nas discussões realizadas na disciplina: Seminário de Pesquisa em EJA³, ofertada pelo mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAL, percebemos que a EJA ganhou historicamente espaço no sistema educativo, e vem se constituindo enquanto modalidade em defesa dos sujeitos jovens e adultos que tiveram seus direitos retirados e/ou negados em relação à educação, durante um tempo regular de sua vida.

Esses sujeitos, por sua vez, ao encontrarem uma oportunidade de continuar seus estudos, e ainda, devido à necessidade de inserirem-se no contexto social e econômico, retornam à escola com o intuito de adquirir novas aprendizagens, dentre elas, e talvez seja a mais almejada, a prática da leitura⁴. Porém, ainda com base nas leituras e observações já referidas, percebemos que nesse regresso, os alunos da EJA deparam-se, muitas vezes, com diversos fatores de ordem social e didática que os desanimam e os deixam em dúvida quanto à continuidade ou, novamente, a desistência do processo de escolaridade.

Nesta dissertação, ao elegermos como foco do estudo a didática da leitura, partimos de uma concepção de didática como sendo um processo no qual esta deve assumir um compromisso com a transformação social e com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (CANDAUI, 2013). Neste contexto, defendemos que a didática da leitura, especificamente, com base nos princípios da didática geral, precisa caminhar no sentido de proporcionar a aprendizagem da leitura enquanto prática social, e para isso, diferentes práticas de leituras pressupõem distintos encaminhamentos didáticos, de modo a contribuir para emancipação do sujeito a partir da leitura da palavra e do mundo (FREIRE, 1989). Defendemos, ao longo do texto, que a didática da leitura deve se constituir em uma ação docente que possibilite a reflexão sobre o processo de ensino e da prática da leitura, na

² Em Maceió, a nomenclatura EJA passou a ser chamada de EJAI a partir da resolução nº 03/2016 do Conselho Municipal de Educação – COMED – por incluir os idosos nessa modalidade. (Fonte: <http://www.maceio.al.gov.br>). A resolução nº 03/2016 encontra-se disponível no site: <http://docplayer.com.br/47016113-Resolucao-no-03-2016-comed-maceio.html>.

³ Cursei a referida disciplina no 1º semestre do curso de Mestrado em Educação no ano de 2017.

⁴ Ressaltamos que a aprendizagem da leitura é apenas uma das causas dos alunos da EJA, retornarem a escola, dentre os variados motivos que aspiram alcançar, como por exemplo: Pretensões de mudança de emprego; anseio de cursar o ensino médio; satisfação pessoal – Relacionados ao passado; satisfação pessoal – Relacionados ao futuro; desejo de cursar um ensino superior; necessidade de possuir estudo (TEIXEIRA; PASSOS, 2012).

qual o professor possa refletir a respeito da sua prática pedagógica, considerando que “a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social” (CANDAUI, 1988, p. 10).

Esse contexto inquieta-nos em relação à forma como a leitura vem sendo trabalhada didaticamente na EJA. Desse modo, a curiosidade sobre o objeto de investigação originou o interesse em analisar a didática da leitura na 3ª fase no I segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal de Maceió⁵. Tendo por finalidade investigar se nos eventos e nas práticas de letramento proporcionadas aos sujeitos da EJA, nas aulas de leitura, a mediação didática da professora considera a linguagem como processo de interação. Entendemos que a linguagem como processo de interação considera os sujeitos leitores como construtores sociais e sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e também são construídos no texto (KOCH; ELIAS, 2010). Portanto, o processo de interação constitui-se em uma forma de possibilitar o sentido de um texto na “interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11).

Compreendemos, nesta dissertação, que letramento é [...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever (SOARES, 1999, p. 18) possibilitando aos sujeitos letrados utilizar socialmente a leitura e a escrita na prática social. Nesta perspectiva, entendemos que “eventos de letramento são atividades em que o letramento desempenha um papel. [...] Eventos são episódios que emergem das práticas e são definidas por elas” (BARTON & HAMILTON, 1998, p. 8, *apud* SOARES, 1999, p. 5). Já as práticas de letramento são definidas como sendo “comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular” (SOARES, 1999, p. 6). Assim, considera-se relevante avaliar os eventos e práticas de letramento que estão sendo proporcionados aos alunos da EJA, com o intuito de analisar se a mediação pedagógica está possibilitando a interação social.

Mediante o contexto, problematizamos: Como se materializa a mediação didática de ensino da leitura na 3ª fase da EJA, promovendo ou não a interação autor-texto-leitor? É com

⁵ Maceió é a capital de Alagoas. Foi fundada no dia 5 de dezembro de 1815. Possui população estimada em 2018 de 1.012.382 pessoas. Segundo o último censo em 2010, Maceió têm uma população de 932.748 pessoas e densidade demográfica de 1.854, 10 hab/km². Fonte: www.ibge.gov.br

base nessa problematização que dialogaremos, ao longo dessa dissertação, a respeito da didática da leitura na EJA abrangendo a sua concepção e práticas curriculares.

Sendo assim, o objetivo geral se constituiu em: analisar a didática da leitura nas aulas da 3ª fase do I segmento da Educação de Jovens e Adultos, observando como acontece a mediação docente promotora, ou não, da interação autor-texto-leitor. Esse objetivo se desdobrou nos objetivos específicos:

- a) Analisar a didática da leitura, de uma professora, na 3ª fase do I segmento da EJA, considerando as concepções de leitura;
- b) Compreender como acontecem as práticas de leitura na 3ª fase da EJA;
- c) Refletir sobre as práticas de leitura da professora e suas implicações na interação autor-texto-leitor.

Para o desenvolvimento do nosso estudo, tivemos como base a pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso (YIN, 2010). Consideramos que “é importante que o pesquisador desenvolva uma ideia clara de sua questão de pesquisa, mas que permaneça aberto a resultados novos e possivelmente surpreendentes” (FLICK, 2009, p. 102-103), permitindo-nos assim manter um diálogo reflexivo sobre as categorias de análise do estudo.

Com base na questão de investigação, adentramos no *locus* de investigação para iniciar a coleta dos dados. A princípio, observamos no ano de 2018, no período de maio-junho, 15 aulas da professora da 3ª fase do I segmento da EJA, totalizando 45 horas/aulas.

Os dados foram coletados por meio das observações das aulas de leitura da professora da 3ª fase e das gravações dos áudios das aulas utilizando como instrumento um gravador de áudio⁶, e ainda, os dados foram coletados a partir de anotações em um diário de bordo⁷.

Durante as observações, presenciamos nove eventos de leitura em diversas disciplinas. Ao concluir as observações, realizamos entrevista semiestruturada com a professora e com dois alunos, com o propósito de complementar os dados colhidos durante as observações, adquirir novas informações e esclarecer dúvidas que porventura pudessem surgir. Efetivadas as observações e as entrevistas, seguimos para a análise dos dados, utilizando como

⁶ As aulas selecionadas para compor o *corpus* dessa dissertação que originaram os três eventos apresentados possuem um tempo de gravação de aproximadamente três horas de áudio. Para não causar constrangimento ou incômodo, o gravador era acomodado na mesa que a pesquisadora utilizava como apoio para o diário de bordo.

⁷ Vê definição de diário de bordo na metodologia.

procedimento de tratamento dos dados a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Posteriormente, iniciamos a descrição da análise dos dados dissertando sobre as categorias definidas e defendidas.

Essa dissertação está organizada em três seções. Na seção um, dissertamos sobre as práticas de ensino da leitura na EJA, considerando o papel da mediação didática, defendendo que a didática da leitura vai além da decodificação de textos. Dialogamos também acerca da didática e interação nas/das aulas de leitura na EJA e os saberes docentes revelados, considerando que o professor é um dos principais responsáveis pela mediação pedagógica no ensino da leitura.

Na seção dois, descrevemos o caminho metodológico, durante a investigação qualitativa. Essa abordagem nos ajudou a dialogar com os resultados obtidos, visto que “a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa” (FLICK, 2009, p. 25), fazendo-nos compreender a necessidade de dar voz aos sujeitos da pesquisa e permitir que essa voz seja ouvida.

Na seção três, abordamos a mediação nas/das práticas pedagógicas da leitura na EJA e o lugar do sujeito leitor, com base nos eventos e nas práticas de letramentos selecionados para compor o *corpus* desta dissertação. Sendo assim, dividimos a seção em tópicos apresentando separadamente as análises realizadas aos eventos escolhidos. Desse modo, apresentamos a análise do evento de leitura do texto: O cão e o lobo; a análise do fragmento de leitura: O movimento negro e a análise do evento leitura do texto: A origem da crônica⁸. Nesse intuito, para dissertar acerca de tais eventos, defendemos que o leitor não é passivo mediante ao texto e que constrói conceitos durante o ato da leitura.

Diante do exposto, a presente investigação é relevante no contexto em que se encontra a EJA, considerando a ausência de políticas de formação para os educadores dessa modalidade, a exemplo da UFAL, que, atualmente, no curso de Pedagogia, oferece em sua grade curricular a disciplina Educação de Jovens e Adultos, como disciplina eletiva⁹. E ainda, a ausência de políticas públicas visando à redução dos altos índices do analfabetismo em Alagoas, visto que os dados da pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

⁸ Fonte: observações a prática pedagógica da professora da 3ª fase da escola *locus* da pesquisa.

⁹ De acordo com a grade curricular do curso de Pedagogia da UFAL disponibilizada no site do Centro de Educação, no ano de 2018, as disciplinas Educação de Jovens e Adultos 1 e Educação de Jovens e Adultos 2 são oferecidas como disciplinas eletivas com carga horária de 40h (Fonte: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/graduacao/pedagogia/disciplinas>).

(IBGE), em 2016, apontaram que o Estado de Alagoas/Brasil liderou o *ranking* do analfabetismo no país, indicando que 19,4% dos jovens com 15 anos ou mais são analfabetos.

Nas considerações, retomamos os diálogos acerca dos resultados que possibilitaram responder a questão problema e os objetivos deste estudo, além de apontarmos a necessidade de direcionar um olhar mais criterioso nas formações promovidas aos educadores da EJA, enfatizando que as pessoas responsáveis por essas formações precisam observar as práticas diárias de leitura nas salas da EJA e avaliar os estudos que estão sendo realizados acerca da referida modalidade, para que, assim, estejam cientes a respeito da real necessidade dos sujeitos que compõem a mencionada educação.

SEÇÃO 1

DIDÁTICA DA LEITURA: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Nesta seção, dialogaremos sobre a didática da leitura direcionando o olhar para a concepção e práticas educativas. Nesta conjuntura dissertaremos acerca das práticas de ensino da leitura na EJA e o papel da mediação didática; interação autor-texto-leitor nas aulas de leitura na EJA; didática e interação nas/das aulas de leitura discorrendo brevemente, por esse não ser o foco do nosso estudo, a respeito dos saberes docentes com base nas bibliografias estudadas.

A didática da leitura não se resume em meros conhecimentos teóricos e mecânicos sobre como ensinar a ler na escola a partir da imersão do aluno em contato com diferentes gêneros textuais, pois ela pressupõe saberes docentes (TARDIF, 2012), que envolvem e modelam as práticas de leitura perpassadas por opções políticas, valores humanos e justiça social.¹⁰

O pensar a didática da leitura num viés político e humanístico implica ponderar um processo de ensino da leitura voltado para a formação de um leitor que se depara com diversos contextos de uso da linguagem para atender as demandas do meio social. Desse modo, é imprescindível caminhar na perspectiva de desenvolver uma ação didática pedagógica de relevância social com o intuito de formar sujeitos leitores críticos, experientes e autônomos. Compreendemos que o leitor crítico é aquele leitor reflexivo que dialoga acerca dos temas tratados no processo de ensino-aprendizagem da leitura e entende o porquê e o para que de está dialogando acerca de determinado tema politicamente. Com base em Freire (1996), entendemos que criticidade envolve o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Acreditamos que o leitor crítico segue esse mesmo movimento de pensar sobre o que está sendo externado na prática da leitura.

Desse modo, ressaltamos que para que o sujeito da EJA utilize as aprendizagens adquiridas por meio da leitura na prática social, e assim busque transformar a sua realidade e

¹⁰“A justiça social existe se e quando os diferentes sujeitos sociais são valorizados e reconhecidos pelo que são e conhecem, exercendo seus direitos a fazer escolhas e permanecer vivendo dignamente” (SANTOS, 2010, p. 73-74). “Considera-se, portanto, toda a experiência dos sujeitos, seus problemas e necessidades materiais, seus conflitos culturais, seus conhecimentos. Tudo serve como objeto curricular, até mesmo a ‘Consciência ingênua’ (FREIRE, 1989) dos estudantes e as contradições sociais e econômicas que dominam e vitimam os sujeitos da EJA” (OLIVEIRA; CAVALCANTE, 2016, p. 43).

se transformar é preciso que se torne um leitor crítico, autônomo, e experiente, afinal “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12).

A didática da leitura também deve caminhar nesta perspectiva de possibilitar a construção de sentidos para o sujeito da EJA para que seu processo educacional seja, de fato, um processo que vise à libertação. Neste contexto,

de alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 13).

Portanto, é preciso que a didática do ensino da leitura permita que o leitor reescreva sua história e transforme sua realidade por meio da prática consciente possibilitada pela leitura. Afinal “a leitura é um meio para se ter acesso ao saber [...] e, sendo assim, pode modificar as linhas de nosso destino escolar, profissional e social” (PETIT, 2009, p. 61).

Desse modo:

acreditamos que a escola tem como função específica a socialização do saber, saber este acumulado historicamente pela humanidade. Vale a pena ressaltar que esta socialização deve passar não somente pela transmissão pura e simples do conhecimento, mas também pela assimilação ativa por parte dos alunos e pela possibilidade de reavaliação crítica dos conteúdos trabalhados (REZNIK, AYRES, 1988, p. 105).

O ensino da leitura, na escola, não deve ser apenas uma mera transmissão de conteúdos, técnicas e estratégias didáticas, mas ter por propósito a formação de sujeitos críticos e reflexivos, que sejam capazes de refletir e se colocar na busca de possibilidades para a transformação da sociedade e de sua própria transformação. Nesse contexto, a aprendizagem da leitura, por sua vez, possibilitará ao aluno da EJA adquirir conhecimentos para debater sobre os problemas sociais, visando à melhoria da sua vivência na sociedade.

Como ressalta Freire (1996, p. 24-25), “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”. Nesse contexto, torna-se fundamental repensar as práticas didáticas de ensino da leitura na EJA, para que ela possa ocorrer de maneira eficaz considerando as necessidades de todos os indivíduos, sobretudo, situar os leitores a respeito do porquê e para que estão trabalhando determinado texto. Entendemos que “a didática, de modo geral, tem por objetivo o ‘como

fazer’, a prática pedagógica, mas este só tem sentido quando articulado ao ‘para que fazer’ e ao ‘por que fazer’” (CANDAUI, 1988, p. 17).

Acreditamos que esses questionamentos também precisam estar presente na didática da leitura, visto que os alunos devem compreender o que está sendo socializado, bem como, o porquê e para que precisam aprender tais conteúdos, e ler determinados textos, entendendo, desse modo, os sentidos e os significados que eles possuirão para sua vivência. Pois, só desta maneira, a didática da leitura poderá de fato cumprir com os seus fundamentos epistemológicos, entre eles, garantir o ensinar na perspectiva de formar os sujeitos para as exigências da sociedade, ou seja, para atender as suas necessidades sociais, as quais se consistem, entre outras, em: ler a bíblia, o nome da empresa, o endereço, um documento, uma bula de remédio, uma receita, uma revista, um jornal, um rótulo de algum produto, entre outros textos presentes no contexto social de cada indivíduo (SANTOS, 2014).

Didática da leitura implica compreender a linguagem como forma de interação (BAKHTIN, 2004), na qual o leitor constrói, significa e ressignifica os sentidos do texto com base nos saberes adquiridos na sua vivência, visto que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. E a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 9). Nesse sentido,

reconhecemos que a leitura é uma atividade de construção de sentido sociointerativo, no qual o contexto e a significação são fundamentais, em que os sujeitos são vistos como atores sociais que interagem de maneira dialógica com o texto que passa a ser considerado o próprio lugar da interação (WIEDEMER; AUGUSTO, 2017, p. 92-93).

Por conseguinte, os leitores, ao ler o texto, constroem sentidos no diálogo autor-texto-leitor podendo, assim, compreender e/ou estabelecer significados que possibilitaram a compreensão do texto, visto que “nessa atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos do leitor” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 37).

Os leitores da EJA, por sua vez, apresentam alguns objetivos em relação à aquisição da leitura, esses “objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa frente ela e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão do texto” (SOLÉ, 1998, p. 92). Esses objetivos são muito variados, porém, podemos citar alguns deles: ler para obter uma informação precisa; para obter uma informação de caráter geral; para aprender; para revisar um escrito próprio; por prazer; para comunicar um texto a um auditório; para praticar a leitura em voz alta; para verificar o que se compreendeu, entre outros (SOLÉ, 1998). Desse modo, “o

processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre o seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos” (SOLÉ, 1988, p. 31). Visto que uma didática de ensino da leitura implica a mediação com o texto, permitindo a interação leitor-texto-autor, possibilitando a construção de significados pelo leitor. De acordo com Vygotsky (2001), mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Essa mediação implica a interação. Para Vygotsky (2001), a interação (principalmente a realizada entre indivíduos face a face) tem uma função central no processo de internalização.

Em se tratando dos pressupostos da didática da leitura, o objetivo de uma aula de leitura deve ser “ler o texto, compreendendo-o, de forma que o leitor possa desenvolver habilidades para ler qualquer outro texto, em diversos contextos de produção, e com vários propósitos sociais comunicativos” (FREITAS, 2012, p. 7). Sendo assim, cabe ao professor possibilitar a interação leitor-autor intermediada pelo texto.

Considerando o exposto, nesse tópico discutiremos a partir de duas categorias: mediação (VIGOTSKY, 2001) e interação (BAKHTIN, 2004) nas/das práticas de ensino da leitura na EJA.

1.1 Práticas de Ensino da Leitura na EJA – o papel da mediação didática

As práticas de ensino da leitura na EJA, muitas vezes, ocorrem tal qual aponta Geraldí, desde a alfabetização, “a leitura acaba sendo tratada como decifração e não como construção de sentidos pelo leitor” (GERALDI, 2010, p. 111). Baseando-se no que foi proferido pelo autor, pode-se dizer que a prática da leitura, na maioria dos eventos e práticas de letramento na escola, não trabalha na perspectiva de abranger os propósitos sociais, uma vez que a didática da leitura ministrada por alguns professores não permite que o leitor posicione-se criticamente em relação ao texto lido, fazendo assim com que os alunos apenas decodifiquem e interpretem os textos, fixando-se, assim, apenas na construção estabelecida a partir dos indícios de autoria¹¹. Porém, sabe-se que não é este o propósito social do ato de ler. Em diálogo com Freire (1996, p. 27), compreendemos que:

¹¹ Compreendemos que a decodificação e interpretação dos textos também fazem parte do processo de ensino da leitura, porém, para que forme-se um leitor crítico é preciso ir além da construção estabelecida a partir dos indícios de autoria.

não se lê criticamente, como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto 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.

A leitura não é uma aprendizagem mecânica, mas sim um processo de construção de sentidos (KOCH, 2003) que fazem com que o sujeito possa compreender o que está sendo lido. Para Marcuschi (2008, p. 228), “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”. Nesse sentido, a leitura é um processo que está sempre em desenvolvimento, e suas práticas buscam constantemente a construção de novos conhecimentos. Segundo Geraldi (1999, p. 70-71),

aprender a ler é [...] ampliar as possibilidades de interação com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler.

A leitura faz com que os sujeitos ampliem seus saberes e tornem-se sujeitos críticos, capazes de construir conhecimentos, pois, esse é o propósito social do ato de ler. Dessa forma, os leitores poderão compreender os significados dos textos e relacioná-los às necessidades sociais. Afinal, “o significado não é algo dado: é alguma coisa para qual nos inclinamos, um movimento, uma disposição, uma capacidade de acolher. Uma forma de estar atento [...]” (PETIT, 2009, p. 41). Portanto, a leitura é uma aprendizagem de extrema importância para todos os sujeitos, uma vez que a prática de ler e escrever “torna o escriba não só aquele que tem a chave de acesso à sabedoria historicamente produzida e registrada, mas também o produtor desta sabedoria” (GERALDI, 1999, p. 33). E é por meio dessa sabedoria que o indivíduo dialogará criticamente sobre os diversos conteúdos que permeiam na sociedade, podendo assim compreender o que está sendo debatido abrangendo os propósitos sociais.

Compreende-se que nem todos os professores que atuam na EJA consideram que a leitura tem finalidades sociais, como discutem Marcuschi (2008) e Geraldi (1999), dentre outros teóricos. Pois, a didática de ensino da leitura adotada, muitas vezes, não se preocupa com os seus propósitos sociais, os quais incluem as expectativas e necessidades dos discentes, e por isso vivenciam práticas de leitura com finalidades didáticas de trabalhar a gramática normativa, com o objetivo de cumprir tarefas. Desconsiderando, assim, os usos sociais da leitura na sociedade. Nessa perspectiva, a leitura deixa de atender às exigências das práticas sociais para dar exclusividade às práticas escolares. Esse fato contribui, muitas vezes, para a

formação de analfabetos funcionais¹². Esses alunos, não compreendem o texto e os possíveis sentidos, uma vez que sendo o texto trabalhado de forma mecânica para atender as demandas curriculares da escola, deixam de fazer sentido e de ter significado para o aluno leitor. Dessa forma, o anseio que tinham pela aprendizagem da leitura e o prazer pela mesma vão se desfazendo. Por isso, é necessário conquistar, motivar, divulgar e despertar o interesse pela prática da leitura, de forma atraente, agradável e afetiva. Entendemos que

sabe-se que o ensino de leitura se configura como importante instrumento não apenas para o desenvolvimento de atividades escolares, mas também para o desenvolvimento do aluno como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres (WIEDEMER; AUGUSTO, 2017, p. 93).

Torna-se fundamental considerar o desenvolvimento do leitor como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, pois, ao depararem-se com a decodificação de textos com o propósito de resolução de questionários, entre outras atividades¹³ de compreensão de textos objetivas¹⁴, os alunos perdem o encanto pela leitura e acabam desistindo de adquirir e/ou aprimorar sua aprendizagem. A Compreensão não deve ser um simples ato de identificação de informações, “mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois, o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto a produção de sentido” (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

Nessas práticas mecânicas de leitura, o aluno não compreende o texto e não encontra sentido nos textos em relação à utilização dos mesmos em suas práticas sociais, visto que a prática de leitura vivenciada na aula diverge da prática utilizada na sociedade, sendo assim não atende as necessidades do aluno. Dessa maneira, não ajuda o leitor a dialogar sobre os textos e a relacioná-los ao mundo o qual habita. E ainda, não possibilita o uso da leitura como fonte de conhecimentos e informações que ajudarão a modificar a sua realidade e tampouco vinculam a leitura aos usos sociais. Assim sendo, não formam leitores com propósitos sociais, como já foi referido, visto que

¹² Analfabetos funcionais são aquelas pessoas que sabem ler e escrever mas não conseguem interpretar o que lê e nem usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas. Ou seja, o analfabeto funcional não consegue extrair sentido das palavras nem colocar ideias no papel por meio do sistema de escrita, como acontece com quem realmente foi alfabetizado (MENEZES; SANTOS, 2001).

¹³ Não queremos dizer com isso que essas atividades não devam ser trabalhadas na EJA, pois, compreendemos que também são atividades necessárias para o desenvolvimento da escrita e da leitura. Porém, defendemos que no ensino da leitura com o propósito de formar leitores críticos e reflexivos devem ser trabalhadas atividades que possibilitem a interação social como dialogamos durante o escrito.

¹⁴ Vale salientar que a depender da objetividade da leitura o ato de identificação de informações torna-se necessário, no entanto, esse não é o nosso propósito.

a formação do leitor, compreendida como processo de apropriação de conhecimentos por meio de práticas (sociais) de leitura, inclui os processos de ensino e aprendizagem que, por sua vez, promovem o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e epistemológicas, se constituindo em um processo de interação social por meio da linguagem que produz transformações no indivíduo (SANTOS, SOUZA, MORAES, 2017, p. 2).

A didática da leitura não pode ficar restrita aos conhecimentos curriculares propostos pela escola, ao contrário a didática da leitura deve abranger a concepção de que o ensino-aprendizagem da leitura precisa permitir que o leitor da EJA, adquira a aprendizagem da leitura de forma que possa utilizá-la na sua vivência para transformar e ampliar seus conhecimentos com o propósito de modificar a sua realidade e se transformar (FREIRE, 1979), podendo, assim, debater e questionar a respeito dos problemas sociais. Afinal, como já proferimos, os leitores precisam ser críticos, devem apresentar autonomia para debater sobre os assuntos que permeiam a sociedade na qual habitam, uma vez que o meio social dispõe de diversos contextos e o sujeito, por está inserido nele, necessita utilizar a leitura nos mesmos. Portanto, como profere Rays (2013, p. 50):

o verdadeiro fazer didático é aquele capaz de refletir corretamente cada situação de aprendizagem a partir do exame concreto da realidade onde educador-educando estão inseridos, envolvendo, cuidadosamente, todos os dados necessários à sua solução que intrinsecamente será sempre parcial, porém aproximar-se-á mais das necessidades educacionais concretas.

O ensino-aprendizagem da leitura vai além da decodificação e envolve o sentido social visando à formação de sujeitos letrados¹⁵. Desse modo, “a mediação do professor atua no sentido de envolver os sujeitos alunos num processo de co-produção e produção do sentido mediante o diálogo com o texto” (SANTOS, 2017, p. 177). Assim sendo, é preciso favorecer o diálogo autor-texto-mundo (SANTOS, 2014) por meio da ação e reflexão acerca do ensino-aprendizagem da leitura para que os leitores entendam a prática da leitura como construtora de sentidos.

A prática de ensino da leitura na escola deve caminhar na perspectiva de letrar, ou seja, visando ao letramento do aluno. Entendemos letramento, parafraseando Soares (1999), como resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, bem como fazer uso das práticas de leitura e escrita, num processo contínuo de construção dos saberes, pois, como diz Freire (1979), “somos sujeitos inacabados” e, por isso, estamos sempre em processo de aprendizagem, anacabamento!

¹⁵ Entendemos, com base nos estudos de Soares (1999), que sujeito letrado é aquele que além de saber ler e escrever, usa socialmente a leitura e a escrita em suas práticas sociais.

Neste sentido, torna-se fundamental que o professor, que atua na EJA, faça a mediação didática de práticas de ensino-aprendizagem da leitura que visem ampliar os conhecimentos dos alunos dessa modalidade sobre o processo de leitura para que os mesmos possam utilizar esta aprendizagem na sua vivência, a exemplo: quando necessitar ler o letreiro de um ônibus, a receita de um remédio, a bíblia, um recado, entre outros escritos os quais permeiam o meio social e tornam-se exigências na/da sociedade. Porém, frisamos que as práticas pedagógicas da leitura precisam considerar os saberes já formados dos leitores, para que, por meio dos mesmos busque-se novas aprendizagens.

O ensino da leitura na EJA deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos para que este possa tornar-se um sujeito leitor do texto e de sua realidade, possibilitando, dessa maneira, um diálogo no qual o aluno poderá discutir a respeito dos diversos conteúdos que serão abordados, socializando suas ideias e relacionando às novas aprendizagens ao seu contexto social. Porém, para que o ensino da leitura ocorra na perspectiva de vincular a leitura aos usos sociais, torna-se necessário conceber a linguagem¹⁶ como dialógica (BAKHTIN, 2004) e não, apenas, como representação do pensamento. Afinal, “na medida em que os alfabetizados vão organizando uma forma cada vez mais justa de pensar, através da problematização de seu mundo, da análise crítica de sua prática, irão podendo atuar cada vez mais seguramente no mundo” (FREIRE, 1981, p. 17).

De acordo com Cavalcante (2008, p. 12),

na visão tradicional, a linguagem é concebida como representação do pensamento, o que significa que os estudos realizados sob essa perspectiva se voltam para o percurso psíquico da linguagem, porém sem relacioná-la com as estruturas sociais. [...] Todavia, sabe-se que não é desta maneira que deve ser entendida a linguagem, pois desta forma o aluno não tem a possibilidade de construir/reconstruir/processar/ressignificar sua língua.

Sendo assim, a linguagem não deve ser concebida apenas como representação do pensamento, mas também como processo dialógico. Desse modo, ressaltamos a importância do papel da mediação didática da leitura (GERALDI, 2013), fundamentada na concepção de língua como processo de interação, possibilitando assim a mediação pedagógica atrelada ao processo de interação social, pois, é a troca de experiências que faz o aluno ampliar seus conhecimentos. Nesse sentido, o professor que compreender a língua como forma de

¹⁶ Linguagem é o sistema através do qual o homem comunica suas ideias e sentimentos, seja através da fala, da escrita ou de outros signos convencionais (Fonte: www.significados.com.br). Bakhtin define a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo - e não apenas como um sistema autônomo (Fonte: www.novaescola.org.br).

interação social faz a mediação das práticas de leitura “de modo a fomentar no aluno a construção de novos saberes sobre o ato de ler com diferentes propósitos sociais, considerando seus usos e suas funções comunicativas” (SANTOS, 2017, p. 181).

Mediar é criar possibilidades para que os leitores busquem a compreensão de determinado texto e possam assim relacionar os conhecimentos adquiridos aos seus contextos sociais. Parafraseando Vigotsky (2001), a construção do pensamento se dá por meio de práticas sociais, e o mediador, por sua vez, no contexto social, vai mediar para fazer com que o leitor avance e adquira novas aprendizagens. Nesse sentido, acreditamos que “nas práticas de leitura, ao longo e/ou por meio da interação, o sujeito recria seus referenciais e seus repertórios de leitura à medida que o texto age sobre o leitor e, o leitor age sobre o texto, num *movimentum* (grifo da autora) de significar o texto lido” (SANTOS, 2018, p. 372).

A mediação didática da leitura na EJA deve assumir um enfoque voltado para a “heterogeneidade e variação nos modos de praticar a leitura, nos objetivos que se pode ler e nas formas como as pessoas se apropriam dos textos e fazem uso deles localmente, em situação” (VÓVIO, 2007, p. 85). Deste modo, cabe ao professor o papel de ser o mediador do conhecimento mantendo com seus alunos um diálogo, no qual eles possam socializar seus conhecimentos para, a partir desses, adquirir novas aprendizagens. Afinal, a interação do homem com o mundo não é direta, e sim mediada por um estímulo que tem a intenção de facilitar essa operação, pois, o homem é um ser histórico que se desenvolve em um ambiente social e que por isso precisa interagir com o meio. Nesse sentido, cabe ao professor possibilitar a interação social, considerando as leituras prévias dos alunos.

É preciso que, a didática do ensino da leitura na EJA volte-se para a necessidade de fazer com que o ambiente escolar seja um lugar no qual o aluno possa refletir sobre seus saberes prévios para aprender novos saberes, complementando assim seus conhecimentos e colocando-os em práticas. Nesse contexto,

defendemos uma escola em que nos eventos e práticas de leitura, vivenciadas pelos alunos, considere: suas leituras prévias, suas histórias de leitura e suas significações produzidas no ato de ler, como condição do trabalho pedagógico de ensino leitura (SANTOS, 2018, p. 368).

A mediação didática da leitura tem como pressuposto fazer com que os leitores interajam durante o processo de leitura, tendo como base seu conhecimento de mundo,

podendo assim dialogar com o texto e ampliar suas concepções, indo além dos indícios de autoria.

Caminhando na perspectiva de Bakhtin, defendemos que se deve considerar o princípio responsivo ativo, no qual a interação possibilita ao leitor expressar suas ideias, uma vez que “o enunciado está voltado não só para seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto” (BAKHTIN, 1997, p. 321). Desse modo, o leitor poderá concordar ou discordar dos saberes socializados através dos textos por meio de um processo dialógico, o qual permitirá o desenvolvimento das aprendizagens e a formação de um leitor experiente. Compreende-se que esse não é um processo fácil, visto que a formação do leitor depende da leitura constante dos textos (SANTOS, E. F., 2018) objetivando atribuir-lhes significados. Acreditamos que a prática da leitura é um processo complexo por exigir do leitor a construção de significados por meio da interação leitor-autor intermediado pelo texto para assim compreendê-lo.

Por conseguinte, deve-se tomar como base para o ensino da leitura, como já foi referido, os conhecimentos que os alunos já adquiriram em seu meio social, para só a partir destes socializar novos saberes. Até porque, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989), com efeito, os sentidos atribuídos ao que lemos depende dos nossos conhecimentos prévios. Por essa razão é necessário compreender, aprender e ampliar a leitura por meio dos conhecimentos já existentes, pois é nesse contexto que irá ocorrer à interação autor-texto-leitor. Afinal, como ressalta Marcuschi (2008, p. 248), “o sentido não está no texto nem no leitor nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação”.

Sendo assim, diversos fatores externos, tais quais os de natureza social, política e ainda cultural envolvem-se no ato de ler, para que assim adquirira-se uma leitura significativa. Afinal, na maioria das vezes, na EJA não voltasse para um processo de letramento, fixando-se na língua como representação do pensamento. É preciso que o professor compreenda o conceito de leitura, na concepção de linguagem como um processo de interação, para poder ensinar essa prática aos referidos alunos. Pois,

a leitura é um diálogo, que na escola se dá entre aluno e texto, mas do qual o professor não pode ser mera testemunha. Mediador de leituras, cabe ao professor um papel ativo nesse processo, perguntando, fazendo refletir, fazendo argumentar, escutando as leituras de seus alunos para com elas reaprender o seu eterno processo de ler (GERALDI, 1999, p. 126).

O professor, muitas vezes, não permite que o aluno da EJA expresse seus saberes prévios. Contudo os alunos trazem saberes e constroem estratégias de vida e trabalho, informação que retrata a realidade. Os alunos da EJA se afastam da escola, quando a vida lhes exige, devido a diversos fatores, entre eles: a necessidade de trabalhar para ajudar e/ou sustentar a família; a ausência de escolas próximo de sua residência, e retornam a ela trazendo significativas contribuições ao trabalho pedagógico, a exemplo: os conhecimentos prévios que são riquíssimos por trazer saberes atrelados à história de vida dos alunos. Desse modo, os referidos alunos trazem conhecimentos os quais tem muito o que oferecer às práticas pedagógicas.

Os leitores da EJA, como mencionado, adquirem em sua vivência diversos saberes que estão vinculados ao seu meio social, sobretudo as suas histórias de vida. Nesse sentido, questionamos: “É possível comprometer-se com uma política de leitura sem comprometer-se com as histórias de vida dos sujeitos leitores?” (GERALDI, 1999, p. 106). É evidente que não. Por isso, os saberes prévios destes sujeitos da EJA devem ser levados em consideração pelos professores desta modalidade, para que assim, possa-se criar possibilidades de diálogos críticos que permitam aos alunos expressar suas ideias de forma democrática, ou seja, de maneira que todos os envolvidos no processo de aprendizagem possam ter voz. Afinal, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p. 13).

Portanto, é preciso transformar a realidade das salas de aula da EJA, pois, a maioria das atividades vistas nestes ambientes são feitas com base em repetição, e as atividades voltadas para leitura tornam-se uma transmissão da escrita, como: interpretação de texto, ditados e exercícios do tipo complete, codificações de textos, entre outros¹⁷. E sabe-se que “ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto [...]” (GERALDI, 2010, p. 103).

Por isso, o ensino da leitura não pode jamais transformar-se em atividades que fogem totalmente da concepção da didática da leitura referida neste escrito. O leitor não deve deter-se apenas aos indícios de autoria, mas buscar construir sentidos a partir de suas leituras. É

¹⁷ Compreendemos que as atividades citadas também são uma prática necessária, porém, como já mencionamos em outro momento no texto, para que forme-se um leitor crítico e reflexivo é preciso ir além dessas atividades. Deve-se sim trabalhar com elas, mas não se finda neste trabalho.

importante frisar que a construção dos sentidos não vai está nem no autor e nem no leitor, visto que ela se dá na práxis leitora que se fará presente no processo dialógico¹⁸ (BAKHTIN, 2004). Afinal, “todo o processo de leitura, compreendido como processo dialógico, permite que o leitor não se subordine ao leitor-modelo imaginado pelo autor” (GERALDI, 2010, p. 9).

Muitos professores da EJA não percebem que suas práticas pedagógicas do ensino da leitura não estão permitindo que o aluno interaja com o texto em uma relação autor-texto-leitor, por isso, dão conteúdos soltos, impossibilitando a formação do leitor e usa o texto apenas como pretexto (GERALDI, 1992) para outras atividades. E, ainda, não se baseiam na realidade dos discentes da modalidade em foco, ocasionando desta forma a desmotivação, na maioria das vezes, e, novamente, a desistência dos estudos por falta de estímulo e de aulas atraentes e motivadoras. A partir deste contexto, sente-se a necessidade de uma transformação e mudança na EJA para que os alunos possam permanecer nas aulas, começando pelas formações oferecidas aos professores, visto que nesse processo do ensino da leitura “não é possível adotar uma didática da leitura que dialogue com as práticas de produção, oralidade e análise linguística, sem que o professor compreenda a língua/linguagem como forma de interação social, diálogo entre sujeitos” (SANTOS, 2018, p. 371).

O texto não deve ser utilizado apenas como pretexto (GERALDI, 1992) para outras atividades, mas sim ser trabalhado na íntegra através da mediação pedagógica atrelada a interação autor-texto-leitor para que assim o aluno possa dialogar e discutir acerca dos assuntos que surgiram por meio da leitura estabelecendo uma relação aprofundada com a linguagem e as significações. Assim sendo, é preciso promover o diálogo que proporcione o desenvolvimento dos processos significativos dos indivíduos e incentive a construção de novos conceitos por meio da interação professor/aluno, a qual precisa ser constante e permanente. É assim que deve caminhar o ensino-aprendizagem da leitura na EJA, para que dessa forma crie-se possibilidade para o leitor perceber que é um sujeito crítico e pode debater sobre as diversas aprendizagens que irão adquirir. E assim, tornem-se leitores competentes e possam refletir sobre os assuntos socializados. Ademais, “a competência em leitura não se define por si, mas a partir de diferentes relações que consideram o tipo de saber envolvido, os objetos da leitura, o nível de profundidade pretendido, as correlações com outros textos, etc [...]” (GERALDI, 2010, p. 108). É neste contexto, proferido por Geraldi, que deve caminhar a prática da leitura na EJA.

¹⁸ Os sentidos de um texto são construídos na interação texto-sujeitos, e não algo que preexista a essa interação (KOCH; ELIAS, 2010).

A leitura deve ser levada mais a sério para que os alunos da EJA compreendam a importância da mesma e possam ver na prática a aplicação dos saberes adquiridos, pois a leitura da palavra deve estar sempre relacionada à leitura do mundo, porque uma depende da outra para que a mediação pedagógica ocorra possibilitando a interação autor-texto-leitor. Só assim o leitor poderá de fato ser um leitor eficaz que leia e compreenda o que está sendo lido atribuindo aos textos sentidos e significados. Entendemos que “a seriedade da leitura e na leitura é absolutamente fundamental. [...] não cerro as portas na leitura da palavra porque eu acho que ela não se dá, em termos profundos, sem a leitura do mundo” (BARZOTTO, 1999, p. 21).

Daí a necessidade da leitura da palavra e da leitura do mundo caminharem sempre juntas na incansável e incessante busca de novas aprendizagens. Para que assim “o leitor tenha a compreensão crítica do contexto do autor do texto” (BARZOTTO, 1999, p. 23) através de uma prática pedagógica que trabalhe com a mediação do conhecimento promotora da interação autor-texto-leitor. Mas como deve ocorrer essa interação autor-texto-leitor? É o que vamos discorrer no próximo tópico.

1.2 Interação autor-texto-leitor nas aulas de leitura na EJA

No tópico anterior discutimos a respeito da mediação pedagógica na didática da leitura e percebemos que, para que a mediação seja satisfatória ela deve possibilitar a interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2010). Mas como se dá essa interação? Os professores compreendem o que é a interação? É a respeito dessas questões, entre outras, que dialogaremos neste tópico.

Sabe-se que o texto¹⁹ não se classifica como um conjunto de frases soltas e desconexas, mas sim como um todo no qual as palavras estão relacionadas para que, de fato, tenha algum sentido para o leitor. Ademais, “o texto não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados” (BARZOTTO, 1999, p. 49). Sendo assim, para que o texto tenha significado para o leitor, é preciso que os professores permitam que o ato de ler se der por meio da interação dos conhecimentos na qual o aluno poderá colocar-se expondo suas ideias e criando novos sentidos para os conteúdos que aprendeu. É por meio do

¹⁹ Texto é qualquer passagem, de qualquer extensão, desde que constitua um todo unificado e cumpra uma determinada função comunicativa. (ANTUNES, 2010, p. 39)

diálogo que o texto vai adquirindo significado, pois só assim o aluno poderá proferir seus saberes e relacioná-los aos conteúdos que estão sendo socializados para só a partir daí engrandecer seus conhecimentos dando a eles um novo significado.

Alguns professores compreendem o que é a interação, porém, na maioria das vezes, mesmo contra sua vontade, deixa-a em segundo plano por terem que seguir os currículos escolares exigidos pelas instituições de ensino, que estabelecem a transmissão de conteúdos prontos e mecânicos. Dessa forma, os professores não conseguem utilizar os textos com a intenção de analisá-lo e discutir sobre o mesmo de forma crítica. Quando isso ocorre, o texto serve apenas como pretexto (GERALDI, 1992) para outras atividades relacionadas à gramática e a interpretação do texto, com questionários prontos que não fazem com que os alunos da EJA reflitam sobre as respostas que irão escrever, pois basta copiar o que foi dito pelo autor. Desse modo,

na medida em que restringe a leitura à cópia do que está explícito no texto ou à constatação de questões formais como se as significações e os sentidos textuais e discursivos estivessem guardados no interior dos textos, não solicita reflexão ou atitude crítica do aluno e não proporciona estímulo para ultrapassar a falta de horizonte e/ou horizonte mínimo (WIEDEMER; AUGUSTO, 2017, p. 98).

É claro que alguns professores tentam ir além do currículo imposto, buscando fazer com que os alunos dialoguem acerca de temáticas voltadas para o contexto social e não restrinjam a leitura à cópia do que está explícito no texto, porém, de certa forma, terminam tendo que ficar presos ao currículo escolar, pois, estão sendo observados a todo o momento, correndo o risco de perder seu emprego. Afinal, a classe dominante não almeja a formação de sujeitos críticos.

Diante desse contexto, sentimos a necessidade de dialogar acerca de como deve ocorrer à interação autor-texto-leitor nas aulas de leitura da EJA e como o professor deve mediar à mesma. Portanto, partimos do entendimento de que os alunos possuem conhecimentos os quais foram adquiridos na sociedade da qual fazem parte, não só anterior ao retorno à sala de aula, mas durante todo o seu processo de interação social. Assim sendo, chegam à escola carregados de saberes, os quais são de extrema importância para a aquisição de novas aprendizagens. Nesse contexto, é partindo do que os alunos da EJA já sabem que o desenvolvimento da aprendizagem deve caminhar, pois, assim os mesmos perceberam que estão sendo reconhecidos e que seus saberes estão sendo considerados.

Para que o aluno da EJA compreenda os indícios de autoria, a partir da leitura de determinado texto, atribuindo-lhe os sentidos e significados permitidos pela interação leitor-autor intermediado pelo texto, ele irá utilizar-se dos saberes prévios, relacionando o que foi aprendido ao que ele já sabia. Desse modo, o aluno irá ler o texto compreendendo os seus propósitos comunicativos. Portanto, a interação não se resume apenas em ler o texto e debater sobre ele, ressaltando o que o autor descreveu, mas define-se como um processo contínuo de idas e voltas pelo leitor com o propósito de lhe atribuir um sentido por meio de reflexões críticas. Afinal, “o texto não é o lugar de informações – completas ou a serem preenchidas – mas é o processo de significação, lugar de sentidos” (BARZOTTO, 1999, p. 50). Esses sentidos estão sempre em transformações, uma vez que devem acompanhar as exigências da sociedade.

A leitura deve garantir o processo de interação, a qual só terá significado se o leitor perceber que os conteúdos que estão sendo discutidos por meio dela podem estar conexos aos contextos sociais. “Na leitura entra, então, a capacidade do leitor em reconhecer os tipos de discurso e, conseqüentemente, em estabelecer a relevância de certos fatores e não outros para a significação do texto em questão” (BARZOTTO, 1999, p. 53). Compreendemos que

a leitura é um processo de seleção que se dá como um jogo com avanço de predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas. Trata-se de um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre o leitor e o autor, com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados. Mesmo os textos mais simples podem oferecer as “compreensões” mais inesperadas (MARCUSCHI, 1999, p. 96).

A interação autor-texto-leitor é de fundamental importância nas aulas de leitura na EJA mediada pelo professor, pois existe a “necessidade de trabalhar o leitor (o aluno) numa perspectiva crítica, desenvolvendo nele a capacidade de raciocínio para além da contextualização cognitiva estrita” (MARCUSCHI, 1999, p. 122). Contudo, o professor, enquanto mediador do conhecimento, não pode jamais deixar que os sentidos e os significados do texto se percam e nem deixar que o aluno no contexto de leitura, restrinja-se ao reconhecimento dos indícios de autoria. É preciso que o aluno possa compreender os diversos significados que um texto pode apresentar e perceba as variadas aprendizagens que podem ser adquiridas e/ou aprimoradas com base nos diálogos críticos que surgirão através da leitura realizada. Pois “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 1996, p. 26). Nesse sentido, a mediação pedagógica precisa ser

entendida como um processo de intervenção o qual possibilitará ao aluno a reflexão crítica acerca dos temas tratados no processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor assumir a postura de facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem.

O estudo, ensino e aprendizagem da leitura na EJA deve estar sempre voltado à prática social. É por meio da leitura que o indivíduo irá engrandecer a sua forma de comunicação e o seu processo dialógico (BAKHTIN, 2004) para que possa utilizá-lo em seu meio social, podendo assim se expressar com clareza, convicção e coesão, fazendo-se entender e discutindo acerca dos diversos temas que porventura surgirem no meio no qual está inserido. Por isso a mediação pedagógica, fundamentada na concepção de língua como processo de interação, do professor da EJA é essencial para que a interação autor-texto-leitor aconteça e possibilite aos alunos diálogos críticos para que considerem as necessidades do meio social e suas práticas. Defendemos que “a escola é, por excelência, o *locus* - ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75). Afinal, ao dialogar com a autora citada, percebemos que:

a tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se nos contextos sociais em que interage (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 78).

Neste escrito não adentraremos na questão da língua materna, mas, sabe-se que ela também deve ser levada em consideração no processo de interação, pois é o modo como o sujeito comunica-se em seu meio. Sendo assim, a sua utilização no processo dialógico do contexto educacional é primordial. Cada indivíduo possui seu próprio modo de agir, pensar e se expressar, portanto, essas especificidades precisam ser ponderadas na didática do professor quando ele vai mediar à prática da leitura.

Fiorin (2018), ao ministrar a palestra²⁰ intitulada: o papel da linguagem na vida dos seres humanos proferiu²¹ que a linguagem é indispensável do homem e segue-o por todos os lados (Informação verbal). Complementando ainda que é o recurso útil e indispensável do homem, um fio tecido na trama do pensamento, é a marca da personalidade da fala natal. Em

²⁰ A referida palestra aconteceu no auditório da Reitoria da UFAL, no dia 18 de setembro de 2017, a qual foi organizada pelo programa PET Letras/UFAL.

²¹ Todo relato das ideias que foram coletadas durante essa palestra é proveniente de um diário de notas utilizado pela autora no momento da palestra.

razão disso, defendemos que é preciso considerar a forma de comunicar-se do sujeito no processo de ensino-aprendizagem da leitura, uma vez que esse processo deve considerar a individualidade e os saberes dos leitores. Além disso, acreditamos que a linguagem tem um papel muito importante na vida do leitor, pois é por meio dela que ele irá compreender e perceber o mundo que o cerca.

Contudo, frisa ainda Fiorin (2018), é só pela linguagem que o mundo cria sentidos para nós. O referido autor foi muito feliz ao dizer esta frase, porque o texto e os conteúdos que são transmitidos só terão sentido se possuírem significado para o leitor, pois a língua é uma forma de interagirmos no meio social (Informação verbal). Portanto, é preciso trabalhar sempre pensando nos significados possibilitados pela leitura do texto para o leitor, o processo pedagógico do ato de ler não pode esquecer que o que vai ser lido deve fazer sentido para quem ler, considerando que “todo esse processo é profundamente influenciado pelo conhecimento de mundo que o leitor traz consigo para promover o diálogo com o texto no esforço para realizar uma leitura produtiva” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 11). Todavia, para realizasse uma leitura produtiva é necessário mediar o desenvolvimento da leitura possibilitando a interação social. Defendemos que é preciso permitir ao leitor estabelecer relações com os indícios de autoria do texto para que possa dialogar acerca dos temas abordados no processo de ensino-aprendizagem, visando transformar o leitor principiante em leitor ativo, visto que

mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. (...) A mediação na leitura acontece na dinâmica da interação. O mediador apoia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 68).

Portanto, cabe ao professor da EJA refletir sobre a didática da leitura, a qual está mediando, em um constante processo de ação-reflexão-ação para que assim possa observar se de fato a mediação pedagógica norteada está permitindo a interação autor-texto-leitor, possibilitando a compreensão do aluno e proporcionando a formação de um leitor eficiente. Para que, assim, o leitor iniciante possa engrandecer o ato de ler ao adquirir todas as práticas essenciais para uma leitura fluente e produtiva, a qual permita o aprimoramento do saber e a socialização de novos conhecimentos, uma vez que lemos para nos manter informados e também para compreender o mundo. Entendemos que:

lemos para construir saberes, para nos manter informados, para fruição, para entender o mundo. A compreensão de um texto envolve inúmeras habilidades que ultrapassam a capacidade de simplesmente reconhecer as palavras, decodificá-las, atribuir-lhes significado. Ler é produzir sentido em um processo de interação autor-leitor-texto-mundo. Para Paulo freire, a leitura do mundo precede a leitura do texto. Ou seja, construir sentido é estar mergulhado no mundo e no que ele significa dentro de uma cultura em particular. Para compreender o texto, o leitor aciona, no ato de ler, conhecimentos prévios que o ajudarão a estabelecer conexões entre informações novas contidas no texto e as que ele já sabe. Quanto maior o número de informações novas, mais aprendizado haverá (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 70).

Nesse contexto, é preciso que a didática do ensino da leitura possibilite a produção de sentidos por parte do leitor e permita que o mesmo adquira a prática da leitura. Afinal, a prática da leitura é de extrema importância para o indivíduo da EJA, pois, é por meio dela, e partindo da leitura de mundo (FREIRE, 1989), que o ser humano compreenderá o meio social no qual está inserido, entendendo assim sua realidade. A prática da leitura não consiste em apenas traduzir palavras, ou seja, decodificá-las. Uma leitura eficaz deve possibilitar a decodificação, a compreensão, a interpretação e a assimilação do conhecimento. Desse modo, o leitor conseguirá desenvolver seus saberes associando-os ao contexto da sociedade, criando conclusões a respeito dos assuntos socializados. Por isso, a leitura mediada pelo professor por meio da interação autor-texto-leitor vinculada à leitura de mundo é essencial e indispensável, uma vez que possibilitará a aprendizagem da linguagem de maneira favorável ao envolver as necessidades da sociedade.

Para Bakhtin (2004), a língua é um fato social e por isso está ligada às condições de comunicação e as estruturas sociais de cada sujeito. Nesse sentido, o ensino da leitura deve considerar, como já foi proferido, às necessidades de comunicação exigidas pelo meio social, ou seja, “a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BAKHTIN, 2004, p. 14).

Desse modo, para que a fala não se dissocie das condições da comunicação e da sua natureza social, é preciso que a mediação da leitura possibilite a interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2010), a qual deverá desenvolver-se por meio do diálogo crítico e reflexivo, como já mencionamos. Afinal, “a enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social é a unidade de base da língua. [...] O signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 16). Considerando esse fato, defendemos que a interação dialógica na mediação da leitura feita pelo professor deve ser constante.

Nesse sentido, cabe referir que a aprendizagem e desenvolvimento da leitura deve ocorrer por meio de um processo ideológico para que os leitores possam proferir suas convicções de modo a expandi-las e adquirir consciência sobre os diversos assuntos que permeia a sociedade, para que haja de fato a interação social. Afinal, “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico [...] e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN, 2004, p. 34). E, ainda, “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (BAKHTIN, 2004, p. 35). Desse modo,

as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (BAKHTIN, 2004, p. 41).

É por meio da linguagem que os sujeitos leitores se relacionam e interagem com o intuito de expressar suas leituras de mundo (FREIRE, 1989) e assim ampliar e/ou adquirir novos conhecimentos. Sendo assim, a linguagem só constitui-se como signo quando permite ao leitor expressar os saberes adquiridos em sua vivência, visto que “o signo só se torna signo, em Dilthey, na medida em que serve para expressar a vida interior” (BAKHTIN, 2004, p. 51). Portanto, o saber científico adquirido por meio das leituras de variados textos deve estar sempre relacionado aos conhecimentos prévios dos leitores da EJA, os quais são de extrema importância e devem possuir a mesma validade que o conhecimento dito científico. Pois “a palavra revela-se, no momento de sua expressão²², como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 2004, p. 66). Por isso, os leitores, devem expressar e socializar, no ato de ler, todos os seus pensamentos e saberes para que o educador tenha conhecimento dos mesmos e possa por meio deles mediar à leitura de forma significativa.

A prática da leitura deve permitir que os pensamentos e os saberes dos leitores sejam exteriorizados, para que não se corra o risco de torná-los obscuro e inacabado, visto que

o pensamento que só existe no contexto de minha consciência e não é reforçado no contexto da ciência, como sistema ideológico coerente, é apenas um pensamento obscuro e inacabado. Mas, no contexto de minha consciência, esse pensamento pouco a pouco toma forma, apoiando-se no sistema ideológico, pois, ele próprio foi engendrado pelos signos ideológicos que assimilei anteriormente (BAKHTIN, 2004, p. 58).

²² Para Bakhtin, expressão, em sua mais simples e grosseira definição é: tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores.

Sendo assim, cabe ao professor mediar o processo de leitura proporcionando a interação autor-texto-leitor de forma a possibilitar a localização do sujeito na sociedade em relação aos saberes que já possui e os que irá adquirir por meio da leitura dos textos fornecidos pelo professor, para que o aluno possa encontrar-se nos assuntos que estão sendo socializados. Segundo Bakhtin (2004, p. 95) “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Afinal os leitores não são isentos de saberes, ao contrário, trazem consigo ideologias e conhecimentos referentes à sua história de vida, e a linguagem a qual anunciam vem carregada de sentidos ideológicos, visto que “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 2004, p. 96).

Considerando o contexto exposto, a essência da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal. O diálogo é o responsável pelo processo de interação autor-texto-leitor, pois se não houver dialogismo a mediação pedagógica atrelada à interação não ocorrerá, uma vez que ficará resumida a um monólogo no qual apenas o professor expressa suas opiniões, ou profere o que os textos estão dizendo com base em suas próprias concepções. Por isso, o diálogo é tão importante na interação verbal, para que possibilite de fato a significação da palavra e do contexto estudado. “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra [...]” (VIGOTSKY, 2001, p. 398). Afinal, “o que faz da palavra uma palavra é a representação da realidade na consciência” (VIGOTSKY, 2001, p. 407), e essa representação só poderá ser externada por meio do diálogo.

Os mediadores da prática da leitura na EJA precisam permitir a existência de um diálogo crítico e reflexivo a respeito dos assuntos socializados, tendo como base à ideia de Freire (1981, p. 41), quando o referido autor diz que “o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação”. E como já enfatizamos anteriormente, este diálogo não pode ser solto, desconexo da realidade, mas sim, relacionado aos conhecimentos sociais de cada sujeito, o qual, por sua vez, traz uma variedade de informações, as quais são diversificadas, visto que “uma didática da leitura na EJA deve partir de uma tomada de posição a respeito das concepções de leitura, do lugar do sujeito leitor, dos sentidos atribuídos aos textos e das práticas sociais de uso da leitura no mundo letrado” (SANTOS; VILAR; FREITAS, 2012, p. 10). Ademais, é preciso abranger a realidade dos leitores com o intuito de visibilizar os conhecimentos já alcançados, uma vez que

para que o diálogo seja o selo do ato de um verdadeiro conhecimento é preciso que os sujeitos cognoscentes tentem apreender a realidade cientificamente no sentido de descobrir a razão de ser da mesma – o que a faz ser como está sendo. Assim, conhecer não é relembrar algo previamente conhecido e agora esquecido. Nem a “doxa” pode ser superada pelos “logos” fora da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade (FREIRE, 1981, p. 45).

Afinal “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1999, p. 96). Desse modo, torna-se necessário compreender que o sujeito da EJA é um sujeito sócio-histórico e, por isso, carrega diversos conhecimentos, e sendo o professor o mediador desse conhecimento e a pessoa responsável pela interação entre os sujeitos, como já foi mencionado, cabe a ele buscar meios para fazer com que sua prática pedagógica de fato atenda às exigências sociais e possa possibilitar a criticidade. Vale ainda ressaltar, que esse processo encontra-se em permanente transformação, por isso, a busca pela aquisição dos saberes dos alunos deve ser contínua, uma vez que estes acompanham o desenvolvimento da sociedade, e o ato de ler, por sua vez, insere-se nesse contexto.

Afinal, “o significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo de desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento” (VIGOTSKY, 2001, p. 408). Atribuímos esse mesmo conceito ao desenvolvimento do ato de ler nos jovens e adultos, uma vez que o significado da palavra vai depender do contexto social no qual o sujeito está inserido. O meio social vive em processo de transformação e o significado da palavra acompanha esse processo.

O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza. Além disto, “todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Coisas essas associadas ao meio social (grifo nosso)” (VIGOTSKY, 2001, p. 409). Portanto, o pensamento se materializa na palavra, e é por isso que os mediadores da prática da leitura precisam oportunizar aos leitores um diálogo no qual eles socializem seus pensamentos para transformá-los em palavras que tenham sentido e significado, é assim que ocorre a interação autor-texto-leitor, por meio de um diálogo onde o pensamento não se constitui de uma veste pronta, uma vez que “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem o pensamento se reestrutura e se modifica” (VIGOTSKY, 2001, p. 436). Desse modo, é necessário permitir que os leitores materializem o pensamento na palavra e, assim, possam expressar seus entendimentos.

É preciso mediar às práticas de leitura de modo a promover no leitor a construção de novas aprendizagens com diversos propósitos sociais, possibilitando que o leitor tenha contato e interaja com os diferentes gêneros textuais os quais permeiam seu contexto social. Afinal, cada sujeito carrega consigo um modo próprio de interagir e expressar-se, o que define a sua identidade social e, por isso, não se pode negar e nem invisibilizar a forma como as pessoas comunicam-se e interagem no meio social. Sendo assim, “é importante que o professor, por meio da mediação, ative no leitor os seus conhecimentos linguísticos e de mundo” (SANTOS; VILAR; SILVA, 2017, p. 103). Portanto, é preciso repensar a didática da leitura na EJA observando se a mediação da leitura está permitindo à interação autor-texto-leitor, a qual dependerá da forma como o professor planeja e ministra suas aulas.

No próximo tópico iremos abordar os saberes docentes e sua relação com a didática e a interação nas práticas curriculares de leitura, uma vez que os saberes docentes podem influenciar na esquematização e desenvolvimento das aulas.

1.3 Didática e interação nas/das aulas de leitura na EJA: saberes docentes revelados

A forma como o professor planeja e desenvolve suas aulas, entre elas as aulas de leitura, está atrelada a sua formação, na qual ele construiu diversos saberes docentes (TARDIF, 2012). Sendo assim, a sua didática de ensino da leitura pressupõe saberes docentes que foram adquiridos no percurso da sua formação na educação básica e na sua trajetória profissional, visto que os docentes, em suas aulas, narram suas experiências como aluno dessa etapa, além de está carregada também de aprendizagens teóricas as quais foram adquiridas durante a sua graduação, dentre outros saberes que são assimilados durante sua vivência nos diversos contextos sociais. Portanto, o saber docente também é construído com rememoração do tempo em que o professor era aluno da educação básica, trazendo saberes da sua experiência de quando ele foi aluno.

Acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem envolve variados saberes docentes (TARDIF, 2012) e visa seu desenvolvimento didático. Considerando que o objeto de estudo da didática é o processo de ensino-aprendizagem, entendemos que “toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem” (CANDAUI, 2013, p. 14). Portanto, os saberes docentes envolvem diversos conhecimentos, os quais se constroem no percurso da formação educacional básica, da vida acadêmica, da prática pedagógica, bem como da vivência social, pois estamos em

contínuo processo de aprendizagem. Assim sendo, o processo de ensino-aprendizagem está sempre em desenvolvimento, visto que

espontaneamente, aprendemos no nosso meio, com os outros, com nossas próprias experiências, com nossas meditações pessoais. Adquirirmos, no nosso processo dialético transformador, um cabedal de conhecimentos e sabedoria que pode, deve ser e é intercambiado em nossas relações sociais. É a educação que se faz! (LUCKESI, 2013, p. 26).

Logo, os saberes docentes não se constituem apenas de conhecimentos construídos durante a formação acadêmica, mas também de saberes construídos na formação básica. Desse modo, além da aquisição dos saberes decorrentes das disciplinas cursadas na graduação e dos saberes adquiridos por meio dos estágios obrigatórios, temos os saberes construídos através do meio social no qual os educadores encontram-se inseridos e por meio da realização do trabalho pedagógico, visto que “para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou” (TARDIF, 2012, p. 66). Contudo, quando o docente vai mediar a didática de ensino da leitura todos esses saberes vêm à tona. É por isso que formar o professor não deverá ser “uma imposição autoritária e sim um modo de auxiliar o sujeito a adquirir uma atitude crítica frente ao mundo de tal forma que o habilite a agir junto a outros seres humanos num processo efetivamente educativo” (LUCKESI, 2013, p. 29). Pois os saberes são construídos por meio da interação entre as pessoas, no contexto em que os conhecimentos são socializados e ressignificados (SANTOS, 2014) no processo dialógico (BAKHTIN, 2004). Segundo Tardif (2012, p. 13), os saberes docentes estão sempre em processo de ressignificação, considerando que

o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos.

Sendo assim, uma vez que o saber não é um conteúdo fechado em si mesmo, ele aprimora-se constantemente no decorrer da interação dialógica (BAKHTIN, 2004) entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Afinal, os saberes docentes não são compostos por conteúdos prontos e acabados, não se constituem em assuntos mecânicos e imutáveis. Os saberes docentes organizam-se por meio das aprendizagens que são adquiridas durante a sua experiência de vida e profissional (SANTOS, 2014), seja ela acadêmica ou social, visto que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis

do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (TARDIF, 2012, p. 68). E esses saberes são ampliados durante a sua experiência profissional ao passo que implicam em novos conhecimentos, os quais são socializados pelos alunos no processo ensino-aprendizagem, incluindo nesse processo a prática da leitura. Vale destacar que o professor não é o dono do saber e nem detém todo o conhecimento, ele carrega consigo algumas ciências, as quais são alteráveis. Nesse contexto, professor e aluno aprendem em conjunto e descobrem juntos a melhor maneira de desenvolver a didática do ensino da leitura. Por isso,

penso que a didática, para assumir um papel significativo na formação do educador, deverá mudar os seus rumos. Não poderá reduzir-se e dedicar-se tão somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais se possa desenvolver um processo ensino-aprendizagem, mas deverá ser um elo fundamental entre as opções filosófico-políticas da educação, os conteúdos profissionalizantes e o exercício diurno da educação. Não poderá continuar sendo um apêndice de orientação mecânicas e tecnológicas. Deverá ser, sim, um modo crítico de desenvolver uma prática educativa, forjadora de um projeto histórico, que não se fará tão somente pelo educador, conjuntamente, com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade (LUCKESI, 2013, p. 33).

Afinal, “cabe destacar que a didática, desde os tempos imemoriais dos gregos, significa um modo de facilitar o ensino e a aprendizagem de modos de conduta desejáveis” (LUCKESI, 2013, p. 30). Desse modo, a didática da leitura deve considerar os conhecimentos dos alunos para que a prática pedagógica seja de fato significativa.

A didática da leitura do professor da EJA está atrelada a variados saberes, os quais trazem traços diversos, uma vez que estão ligados ao contexto socioeducacional. Sendo assim, os conteúdos socializados durante a prática pedagógica precisam considerar todo o contexto social tanto do aluno como do professor, os quais devem expressar seus entendimentos para que eles sejam questionados e debatidos em um processo contínuo de ação-reflexão-ação. Além disso,

o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2012, p. 14).

Enfim, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências” (TARDIF, 2012, p. 36). Portanto, os saberes docentes constroem-se em diversos contextos, uma vez que

ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros [...] e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício (TARDIF, 2012, p. 72).

Mas o que seria cada um desses saberes citados? Fundamentamo-nos em Tardif (2012) para defini-los²³ de forma sucinta, pois, não adentraremos nos demais debates possibilitados por essa temática.

Os saberes da formação profissional advêm das ciências da educação e da ideologia pedagógica. “Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores [...]. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação” (TARDIF, 2012, p. 36). Portanto, os mencionados saberes podem ser construídos através das aulas assistidas durante a formação acadêmica.

Os saberes disciplinares advêm dos variados campos do conhecimento. São os saberes presentes na nossa sociedade, os quais hoje estão presentes nas universidades e faculdades em forma de disciplina. Ademais, são os conhecimentos específicos de determinada área com a qual o docente irá atuar, os quais são adquiridos por meio das disciplinas na formação do professor e também através de estudos individuais realizados pelos próprios docentes por meio de pesquisas, leitura de livros e textos a respeito da temática que pretendem estudar. Desse modo, “os saberes disciplinares [...] são transmitidos nos cursos e departamentos universitários [...]. Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2012, p. 38), mas também são adquiridos por meio de estudos realizados pelo professor. Portanto, são os saberes que foram construídos no meio social e transformados ao passo que a sociedade foi modificando-se, tornando-se conteúdos das referidas disciplinas.

Por sua vez, “os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita [...]” (TARDIF, 2012, p. 38). São os saberes exigidos pelo currículo escolar das instituições de ensino que muitas vezes não consideram as necessidades individuais dos alunos, pois, não avaliam o desenvolvimento pedagógico para adquirir ciência a respeito das suas necessidades, uma vez que visam apenas à transmissão dos conteúdos e a aplicação do currículo. Afinal, “os saberes disciplinares e

²³ Os referidos saberes são os saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2012).

curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente” (TARDIF, 2012, p. 40).

Já os saberes experienciais são os saberes específicos desenvolvidos na prática profissional relacionados ao trabalho em si e ao meio social, ou seja, surgem através das experiências profissionais e sociais. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos” (TARDIF, 2012, p. 39). Ressaltamos então que esses saberes estão relacionados à vivência social e a forma como cada professor posiciona-se na sociedade. Portanto, como já frisamos, os saberes docentes estão articulados a diferentes saberes os quais se constituem em saberes sociais, disciplinares, curriculares, das ciências da educação, pedagógicos e experienciais, ou seja, os saberes docentes são compostos pelo conjunto dos saberes proferidos.

Assim sendo, não existe saber único, mas sim saberes carregados de diversificados conhecimentos advindos de variados contextos. Então, para que o professor faça a mediação da didática da leitura na EJA ele precisa recorrer a todos esses saberes, organizando-os e externando-os de forma que atenda às aspirações dos alunos e consiga dar aos conteúdos expostos significados e sentidos. Afinal,

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2012, p. 39).

Sabe-se que não é fácil trabalhar na perspectiva acima exposta, pois, “os saberes transmitidos pela escola não parecem mais corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho” (TARDIF, 2012, p. 47). Temos então aqui um desafio, o de fazer com que a didática do ensino da leitura abranja as exigências sociais relacionadas à vivência dos alunos e a formação de sujeitos críticos, e não apenas a profissionalização dos mesmos de forma mecânica. “Surge então à necessidade de microestratégias cujo desafio consistiria em determinar quais são os saberes socialmente pertinentes dentre os saberes escolares” (TARDIF, 2012, p. 47). E a responsável por essa seleção de saberes é a didática mediada pelo educador, o qual deverá ser ousado e procurar uma maneira de ir além do currículo escolar para que envolva também os assuntos do meio social. Nesse sentido, é fundamental considerar que:

o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. [...] as “competências” do professor estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir (TARDIF, 2012, p. 223).

É assim que deve ocorrer a prática do ensino-aprendizagem da leitura na EJA para que de fato atenda às necessidades pedagógicas e sociais dos alunos que dela fazem parte, pois, “por meio da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social” (LIBÂNEO, 2013, p. 15). Afinal, os saberes prévios estão relacionados aos conhecimentos advindos das experiências sociais e/ou culturais dos sujeitos, as quais abarcam seu modo de ser, agir, seus valores, suas crenças e costumes. Portanto, “a didática se caracteriza como mediação entre bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como uma ponte entre “o que” e o “como” do processo pedagógico escolar” (LIBÂNEO, 2013, p. 27).

Porém, para que a didática busque alcançar a eficácia do ensino com o objetivo de atender às demandas desses alunos é preciso que ela insira no seu desenvolvimento a mediação nas/das aulas de leitura na EJA. E essa didática deve possibilitar a mediação pedagógica promotora da interação autor-texto-leitor, na qual o professor permita que os conhecimentos dos alunos sejam socializados durante a prática da leitura. O processo de ensino, “deve estabelecer exigências e expectativas que os alunos possam cumprir e, com isso, mobilizem suas energias. Tem, pois, o papel de impulsionar a aprendizagem [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 98). Só assim será possível formar leitores críticos que argumentem sobre os assuntos adquiridos e posicionem-se enquanto detentores e construtores do conhecimento, de forma que desenvolvam as habilidades de leitura eficazmente.

Compreendemos que para a formação de leitores críticos deve-se possibilitar ao leitor a participação nas variadas práticas de leitura de diferentes gêneros textuais, visto que

esta expressão: “formar leitores,” tal como compreendemos, fala-nos em promover, por meio da ação pedagógica, a apropriação das habilidades e das capacidades que permitem ao indivíduo participar das mais variadas práticas de leitura do seu tempo/espço de forma que a experiência da leitura, como meio e como conteúdo, promovam as transformações nas suas interações com o mundo, transformando-o em sujeito da leitura (SANTOS; SOUZA; MORAES, 2017, p. 3).

Afinal, sabemos que a prática da leitura não se restringe à decodificação das palavras, mas, como já mencionamos, envolve um processo de interação autor-texto-leitor no qual o

aluno irá dialogar criticamente a respeito dos assuntos socializados por meio dos textos relacionando-os ao seu meio social. E é isso que a didática do ensino da leitura na EJA deve possibilitar, uma reflexão acerca na/da prática da leitura no processo de ensino-aprendizagem das habilidades requeridas pelo ato de ler, para que o leitor torne-se de fato um leitor eficiente como já proferimos. Eis porque não podemos falar da didática como técnica, ou como método universal, como aplicação de uma teoria prévia, mas como mediação pedagógica. “Na mediação está incluída a presença da relação significativa com o objeto, mediada por um outro que lhe dá sentido” (SANTOS; SOUZA; MORAES, 2017, p. 5). Por isso,

em se tratando da relação entre didática, por sua dimensão política, e a formação do leitor na escola, podemos tentar formular uma resposta partindo da ideia de que é preciso investir numa educação que aponte para uma leitura crítica, historicamente situada, Formação de leitores: questões sobre a dimensão política da mediação didática Debates em Educação como sujeito-leitor que dialoga com o texto (SANTOS; SOUZA; MORAES, 2017, p. 6-7).

Nessa perspectiva, frisamos que um bom leitor, a depender do gênero lido, precisa dialogar com o texto por meio de debates críticos os quais o permita refletir sobre as aprendizagens que os textos lhe proporcionarão, “de modo que os alunos sejam capazes de ler e compreender não apenas o que está nas entrelinhas do texto, mas o que está além do dito, o que se encontra nas entrelinhas dos textos” (SANTOS; VILAR; SILVA, 2017, p. 104). Acreditamos que não se deve ficar apenas na construção estabelecida a partir dos indícios de autoria, mas sim, buscar superar esses conteúdos de forma reflexiva e crítica, para que assim realize-se uma leitura libertadora que vise à emancipação e transformação do sujeito e da sua realidade. Desse modo, “é preciso pensar na formação de um leitor atualizado em relação às práticas de leitura de seu tempo [...] de forma a problematizar as possibilidades de fazer dela objeto de ensino e aprendizagem” (SANTOS; SOUZA; MORAES, 2017, p. 9).

Porém, para que a leitura esteja vinculada aos usos sociais, é necessário que o professor reflita sobre a didática da leitura que está ministrando para avaliar se a mesma está possibilitando a mediação intercalada a interação autor-texto-leitor de modo a permitir a participação dos leitores no diálogo fazendo com que os mesmos reflitam criticamente sobre as discussões surgidas. É preciso que o ato de ler envolva as práticas sociais da leitura para que o texto tenha significado, e dessa forma retome-se o caráter político do processo de ensino-aprendizagem da leitura no qual o leitor tenha voz e esta voz seja ouvida.

Nesse sentido, o professor, para que proporcione a mediação da leitura, precisa buscar conhecer seus alunos e selecionar textos que atendam às necessidades e especificidades desses

leitores, porque a escolha de textos que desconsidere os leitores em formação e “a obrigatoriedade de leitura de textos estéticos que nada dizem a estes leitores, a surdez do mediador às vontades e opções de seus alunos são os caminhos certos do fracasso” (GERALDI, 2013, p. 47).

Considerando o exposto, entendemos que o texto só terá significado se estiver associado ao meio social dos leitores, e a mediação, por sua vez, só será precisa e eficiente se possibilitar a formação de um leitor crítico que consiga enxergar no texto os diversos sentidos que ele representa relacionando-os a sua sociedade. Por isso, o professor precisa conhecer o texto, ler o mesmo antes de socializá-lo para seus alunos, pois, só assim saberá se o texto será ou não significativo. Afinal, um professor que não tem o hábito de ler não estimula seus alunos a praticar este ato.

Acreditamos que para o professor ser mediador da leitura é preciso que seja um leitor assíduo, que busque compreender os sentidos dos textos para socializar com os alunos textos que sejam significativos tanto para o professor como para o aluno, visto que

o professor/leitor/mediador é aquele que indica leituras guiando-se não só pela idade e capacidade intelectual do aluno, mas, sobretudo, pela sua própria sensibilidade de leitor. Indica textos que são significativos para si mesmo e que acha que poderão sê-lo, também, para o aluno. Por isso, o professor mediador é aquele que lê antes, cercado o texto em suas possíveis leituras. Desse modo poderá realizar um trabalho que possibilite, no acontecer da leitura e a partir da verbalização das impressões, criar condições para que o aluno possa desenvolver sua sensibilidade para perceber e desvelar o mundo dos textos em sua diversidade e pluralidade (YASUDA, 2004, p. 79).

Nesse contexto, a leitura não é um processo de armazenamento de ideias, mas sim um processo dialógico que visa à interação social e a formação do leitor experiente. Acreditamos que para formar um bom leitor é preciso que os saberes docentes e também os conhecimentos dos discentes sejam considerados durante a mediação pedagógica voltada para a interação autor-texto-leitor para que a leitura não se restrinja ao acúmulo de informações escolares e conteúdos prontos. Desse modo, a didática da leitura, enquanto promotora da emancipação social, deve ter por finalidade permitir que o leitor dialogue com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, de modo que a leitura, na escola e fora dela, seja entendida como prática cultural polimorfa (SANTOS; SANTOS, L. G., 2016).

Diante do exposto, é necessário que o leitor da EJA dialogue com o texto para que consiga interagir com os indícios de autoria buscando ultrapassá-las em um processo contínuo

de reflexão crítica, a qual acarrete o engrandecimento dos saberes prévios e a aquisição de novos conhecimentos acompanhando o processo de desenvolvimento e transformação da sociedade. É preciso possibilitar aos alunos da EJA uma educação digna e de qualidade abrangendo o seu direito pela educação.

Garantir o acesso das pessoas jovens e adultas à educação é, antes de tudo, respeitar um direito humano. Os jovens e adultos que não sabem ler, ou com pouca escolaridade, são pessoas que tiveram no seu passado um direito violado, perdendo uma importante ferramenta para pensar, pesquisar e ter acesso ao saber que é produzido pela humanidade (HADDAD, 2003, p. 1).

Como já enunciado no decorrer da dissertação, os jovens e adultos tiveram o direito à educação negado em determinado tempo de suas vidas e por isso, muitos, não adquiriram a prática da leitura e possuem baixa escolaridade. Desse modo, é preciso que esse direito lhes seja garantido para que eles possam ter acesso ao saber produzido no meio social. E ainda adquiram a sensibilidade para perceber os temas que estão sendo discutidos nos textos relacionando-os a sua vivência, buscando assim transformar a sua realidade e se transformar.

Por isso, precisamos fazer com que o direito à educação seja de fato oferecido, e que essa educação possa caminhar na perspectiva de formar sujeitos críticos, os quais possam debater sobre os saberes produzidos pela humanidade por meio de um diálogo reflexivo que envolva os saberes prévios dos alunos e que a partir desses crie-se novas concepções, novos conceitos e aprendizagens.

SEÇÃO 2

PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, explicitaremos a trajetória metodológica percorrida no desenvolvimento da pesquisa. Para a realização deste estudo, optamos por uma abordagem qualitativa (FLICK, 2009) que de acordo com Ludke e André (1986, p. 11) “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

2.1 A imersão na Pesquisa Qualitativa

A imersão na pesquisa qualitativa nos ajudou a refletir acerca de quais métodos e estratégias de investigação (FLICK, 2009) nos apropriaríamos para o desenvolver da pesquisa, auxiliando-nos na seleção cuidadosa dos mesmos, visto que

os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa permitiu que nos aproximássemos do fenômeno investigado com cautela e possibilitou a relação do objeto de estudo com o método de investigação. Assim sendo, seguimos com o olhar curioso de pesquisadora com o intuito de utilizar as contribuições da investigação qualitativa para o estudo da didática da leitura na EJA.

A curiosidade sobre o tema/problema surgiu devido ao interesse em analisar a didática da leitura na 3ª fase no I segmento da EJA, em uma escola municipal de Maceió, buscando observar como se materializava a mediação didática de ensino da leitura na 3ª fase da EJA.

Através de leituras²⁴ realizadas e observações²⁵ a salas de aula da EJA, durante a graduação²⁶, percebi que muitos educadores(as) desconsideravam que os sujeitos desta

²⁴ Realizei as seguintes leituras: MOURA, Tania Maria de Melo. Alfabetização e letramento(s) de jovens e adultos. In: **Proposta de formação de alfabetizadores em EJA**: referenciais teórico-metodológicos. Maceió: MEC e UFAL, 2007a. FREITAS, Marinaide Queiroz. CAVALCANTE, Valéria Campos. Leitura na Educação de Jovens e Adultos e a formação de leitores. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br>. Entre outras. PORCARO, Rosa Cristina. **A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Disponível em: <http://www.dpe.ufv.br>. Acesso em: 22 jan. 2011.

²⁵ As referidas observações foram realizadas durante a minha graduação em Pedagogia na disciplina Estágio Supervisionado, na qual fomos para escolas que ofertavam a EJA observar a prática pedagógica das professoras que atuavam nessa modalidade.

modalidade possuem conhecimentos de mundo (FREIRE, 1989), os quais foram adquiridos ao longo de sua vida, a exemplo, experiências profissionais, entre outras vivências. Além do mais, os referidos alunos possuem uma cultura muito rica a qual abrange diversos conhecimentos, como já relatamos no capítulo anterior. Compreende-se assim que, esse desinteresse pelos saberes prévios dos alunos, por parte dos professores, faz com que, nas aulas de leitura, os professores trabalhem com textos desconexos a vida social do aluno, fazendo com que eles sintam-se desmotivados podendo ocasionar uma baixa estima.

Considerando esse contexto, sentiu-se a necessidade de aprofundar-se na temática a respeito da didática de ensino da leitura nas aulas da EJA, objetivando, através da divulgação da dissertação, fazer com que os professores compreendam que os alunos da mencionada modalidade são dotados de conhecimentos, e que estes devem ser considerados nas referidas aulas.

O professor precisa entender que o aluno desta modalidade é e sempre será um sujeito que traz para escola saberes que implicam uma série de conteúdos, histórias de vida que necessitam ser consideradas para o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, precisam promover uma didática da leitura, eventos e práticas pedagógicas de leitura, que dialoguem com o contexto sociocultural dos alunos, proporcionando a interação social.

Nesse intuito, a investigação teve por objetivo, de forma geral, analisar a didática da leitura nas aulas da 3ª fase do I segmento da Educação de Jovens e Adultos, observando como acontece a mediação docente promotora, ou não, da interação autor-texto-leitor. Nossos objetivos específicos foram:

- a) Analisar a didática da leitura, de uma professora, na 3ª fase do I segmento da EJA, considerando as concepções de leitura;
- b) Compreender como acontecem as práticas de leitura na 3ª fase da EJA;
- c) Refletir sobre as práticas de leitura da professora e suas implicações na interação autor-texto-leitor.

²⁶ Iniciei minha graduação em Pedagogia no ano de 2007 e concluí o curso em 2011. Durante este percurso cursei a disciplina Estágio Supervisionado na qual fomos para escolas que ofertam a EJA observar os encaminhamentos didáticos das professoras da referida modalidade nas diversas disciplinas.

Desse modo, problematizamos: Como se materializa a mediação didática de ensino da leitura na 3ª fase da EJA, promovendo ou não a interação autor-texto-leitor? Em diálogo com Flick (2009, p. 102), compreendemos que:

a reflexão e a reformulação da questão de pesquisa constituem pontos centrais de referência para a avaliação da apropriabilidade das decisões tomadas pelo pesquisador em vários momentos, tornando-se relevante na decisão sobre o(s) métodos para a coleta de dados, a conceitualização de programas de entrevistas, mas também para a conceitualização da interpretação, ou seja, do método empregado e do material selecionado.

Assim sendo, a contribuição da pesquisa qualitativa foi essencial para a construção da nossa questão problematizadora e para nossa reflexão acerca de como se materializa a mediação didática de ensino da leitura na 3ª fase da EJA, considerando a promoção da interação autor-texto-leitor.

Entendemos e defendemos, nesta dissertação, que “é a interação com o professor e com os colegas durante o processo de elaboração do significado [...] que deveria permitir aos alunos avançar além do seu nível real de leitura naquele momento” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 74-75). Assim, a didática da leitura precisa possibilitar a mediação que permita a interação social, na qual o diálogo crítico e reflexivo permeie o processo ensino-aprendizagem do ato da leitura, como veremos mais adiante.

2.2 O caminho percorrido

Iniciamos o diálogo, nesta dissertação, visando compreender a concepção de didática, didática da leitura, da mediação e da interação, e a relação entre didática e mediação. Mediante essa curiosidade epistemológica buscamos as bibliografias que discorrem acerca de tais concepções.

Desse modo, partimos inicialmente para o levantamento bibliográfico, buscando a literatura sobre a temática abordada nesta dissertação, fazendo leitura com fichamentos de alguns livros e capítulos. Para Reis (2006), essa é uma técnica que permite analisar e explicar um problema fundamentando-se essencialmente nas contribuições secundárias, ou seja, nas informações e nos dados publicados em obras de diferentes autores que versam sobre o tema estudado. Assim sendo, “o ponto de partida do pesquisador é o conhecimento teórico extraído da literatura ou de descobertas empíricas mais antigas. A partir disso, obtêm-se hipóteses que são operacionalizadas e testadas em condições empíricas” (FLICK, 2009, p. 96).

Concomitantemente, a pesquisa bibliográfica, ingressamos no campo de pesquisa selecionado para o estudo em foco. O critério de escolha do campo foi o fato de a escola estar localizada no bairro, no qual reside a autora da dissertação e a diretora da mesma ter aberto a porta da escola possibilitando a realização da nossa pesquisa. A diretora e a coordenadora da instituição nos receberam com bastante receptividade, assim como fizeram os discentes e a educadora da turma na qual se realizou a coleta de dados.

Os *corpora* dessa pesquisa foram coletados no ano de 2018, no período de maio-junho. Nossos dados constituíram fontes primárias, visto que não foram utilizados até o presente momento por nenhum pesquisador em seus estudos ou pesquisa e foram colhidos pela primeira vez. Frisamos que os dados coletados e selecionados para o desenvolvimento da pesquisa (cinco páginas de anotações do diário de bordo²⁷ sobre os eventos de leitura, aproximadamente três horas de áudio das gravações das aulas elegidas para análise, treze páginas de entrevistas semiestruturada e aproximadamente vinte e quatro minutos e oito segundos de áudios das gravações das entrevistas) foram utilizados para análise e posterior descrição do resultado do estudo, e, após conclusão da pesquisa, foram armazenados em banco de dados, no qual permanecerão por um período de cinco anos, e ficarão na posse da pesquisadora. Após esse período o banco de dados será destruído.

Nesse caminhar metodológico, observamos 15 aulas, totalizando 45 horas/aulas, nas quais presenciamos nove eventos de leitura em variadas disciplinas, foram elas: Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e História. Observamos a prática pedagógica da leitura na EJA, especificamente na 3ª fase, em uma escola municipal de Maceió, analisando a mediação promotora ou não da interação social. A pesquisa qualitativa contribuiu bastante para a observação, uma vez que “dá prioridade aos dados e ao campo em estudo sobre as suposições teóricas. As teorias não devem ser aplicadas ao sujeito que está sendo estudado, mas sim, “descobertas” e formuladas no trabalho com o campo e com os dados empíricos ali encontrados” (FLICK, 2009, p. 96).

²⁷ O diário de bordo constituiu-se em um caderno de anotações no qual registramos todos os eventos e acontecimentos mais importantes observados durante as aulas da 3ª fase da EJA. Esses registros foram detalhados e precisos, e ainda continham informações a respeito das entrevistas. De acordo com Rosa e Arnoldi (2008, p. 58), “o pesquisador/entrevistador deverá ater-se com fidedignidade às anotações para que nada se perca, incluindo interpretações levantadas, pontos críticos, significados identificados, análise de gestos e posicionamentos corporais efetivados pelo entrevistado, entre outros”.

Nessa perspectiva, buscando “descobrir” e formular as reflexões no trabalho com o campo e os dados encontrados, com o intuito de colher o máximo de informações possíveis, durante as observações e compreendendo que as gravações realizadas durante as aulas poderiam conter falhas, foram registradas no diário de bordo todas as informações necessárias para que nada se perdesse. Afinal, “o meio clássico de documentação na pesquisa qualitativa são as anotações do pesquisador” (FLICK, 2009, p. 267). Por isso, é importante que se anote todas as informações as quais sejam pertinentes ao objeto de estudo, no caso desta dissertação, a mediação da leitura na EJA.

Para analisar e dialogar acerca da mediação da leitura, ministrada pela professora Maria²⁸, partimos da concepção de que “enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico” (BAKHTIN, 2004, p. 94). Neste contexto, acreditamos que é preciso compreender a palavra e associá-la a sua leitura de mundo para que assim atribua-lhes significados e sentidos. Pois “a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (BRASIL, 2000, p. 24). Desta maneira, é por meio da linguagem que o homem compreende o meio social e consegue se comunicar, visto que “o sentido enunciativo é o resultado da interação verbal entre os sujeitos, pois é o produto da interação linguística dos interlocutores” (FREITAS, 1999, p. 35). Deste modo, é preciso que o diálogo faça-se presente e possibilite a socialização dos saberes já compreendidos pelos leitores para a partir desses buscar-se novas aprendizagens.

Concluída a referida observação, para complementar, após dois meses, especificamente no mês de junho, realizamos uma entrevista semiestruturada com a professora que atua na modalidade mencionada, e dois alunos da sala observada, visando adquirir novas informações e/ou esclarecer possíveis dúvidas. Acreditamos que “a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). E ainda, entendemos que a entrevista constitui-se em uma das técnicas de coleta de dados que é considerada “como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível [...]” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 17). As entrevistas também foram gravadas por meio de um gravador de áudio, e ainda foram registradas algumas notas, que acreditei ser pertinente,

²⁸ O nome da professora é fictício para que se preserve a sua identidade.

no caderno de anotações, considerando que “as notas obtidas em entrevistas devem conter os elementos essenciais das respostas dos entrevistados e informações sobre o andamento da entrevista” (FLICK, 2009, p. 267).

Após a efetivação das observações e das entrevistas, seguimos para a análise dos dados, avaliando-os com o intuito de levantar subsídios acerca da problemática levantada nesta dissertação. Assim sendo, estudamos minuciosamente todas as informações adquiridas a fim de dialogar e dissertar sobre as mesmas posicionando-se de forma crítica, sem alterar a veracidade dos fatos. Afinal, “a parte mais valiosa da entrevista é a descrição precisa e minuciosa do planejamento e da análise dos dados” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 55). Neste contexto,

os procedimentos utilizados²⁹ e através dos quais os dados serão analisados, o motivo da seleção deste ou daquele critério para análise, entre outras preocupações que passarão a ser evidentes, dependendo do tema, serão parte integrante dos resultados alcançados (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 55).

Utilizamos como metodologia de análise dos dados a análise textual discursiva (ATD), de natureza qualitativa visto que:

a pesquisa qualitativa pretende chegar a interpretar os fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação. A ATD, inserida no movimento da pesquisa qualitativa não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão. A reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 33).

Deste modo, a ATD nos permitiu a reconstrução dos nossos saberes acerca dos temas abordados nesta dissertação, possibilitando o aprimoramento dos nossos conceitos com base nos diálogos com as bibliografias consultadas e os dados levantados no decorrer da pesquisa. Assim sendo, construímos novos significados, os quais foram fundamentais para as considerações elencadas neste estudo, visto que “a Análise Textual Discursiva opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos. Os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 36). E ainda, “o pesquisador atribui aos textos significados a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 38).

²⁹Portanto, é de fundamental importância que o pesquisador conheça os critérios metodológicos adequados e saiba aplicá-los corretamente na análise e avaliação dos dados obtidos, para que ocorra a validação da entrevista (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 55).

É importante frisar que entre os textos que compõem o *corpus* da Análise Textual Discursiva estão integradas as transcrições de entrevistas, os registros de observação, as anotações e os diários de bordo (MORAES, GALIAZZI, 2016). Os referidos textos compuseram o *corpus* da nossa dissertação.

Com o *corpus* levantado, partimos para a desconstrução e a unitarização do mesmo, ou seja, para o processo de desmontagem dos escritos para destacar seus elementos representados. “Significa colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes dos textos, um processo de decomposição requerido por qualquer análise” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 40). Vale destacar que é preciso envolver-se na íntegra com a análise, pois, a Análise Textual Discursiva solicita do pesquisador um envolvimento intenso com as informações coletadas para compor o *corpus*. “Exige uma impregnação aprofundada com os elementos do processo analítico. Somente essa impregnação possibilita uma leitura pertinente dos documentos analisados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 42). Portanto, é preciso mergulhar profundamente nas informações obtidas durante a coleta dos dados.

Após a desconstrução dos dados, partimos para o processo de categorização comparando os dados, uma vez que a categorização define-se como um processo de “comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 44). Assim sendo, torna-se fundamental definir com precisão as categorias de análise, no caso desta dissertação, a Mediação (VIGOTSKY, 2001) e a interação (BAKHTIN, 2004), ponderando a didática da leitura na EJA

Partimos, então, para a descrição da análise dos dados dissertando acerca das categorias definidas e defendidas, expondo os sentidos e significados construídos a partir dos textos analisados.

A descrição na Análise textual qualitativa concretiza-se a partir das categorias construídas no decorrer da análise. [...] Uma descrição densa, recheada de citações dos textos analisados, sempre selecionadas com critério e perspicácia, é capaz de dar aos leitores uma imagem fiel dos fenômenos que descreve.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 57)

Esta descrição partiu da interpretação, a qual “é parte do movimento de teorização e transformação de concepções teóricas assumidas a priori, que as novas pesquisas possibilitam ampliar, aprofundar e reconstruir” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 122). Afinal é preciso ir

além das teorias já construídas visando à formulação de novos conhecimentos por parte dos autores da dissertação. Acreditamos que,

a Análise Textual Discursiva é um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 136).

E ainda,

essa modalidade de análise, ao mesmo tempo que ajuda a organizar e estruturar os dados das pesquisas, também é importante no encaminhamento das produções escritas. É inseparável o movimento da análise do processo da escrita. Construir as novas compreensões e expressá-las ocorrem num mesmo movimento (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 199).

Considerando o que foi exposto na citação, após a organização e estruturação dos dados da pesquisa, sua análise e categorização, e reflexões acerca dos dados levantados, seguimos para a escrita da dissertação ponderando as novas compreensões formuladas.

2.2.1 O momento das observações das práticas pedagógicas da professora da 3ª fase da EJA

Na fase de observação, participaram deste estudo todos os alunos que estiveram presentes na sala da 3ª fase do I segmento da EJA, nos dias das aulas observadas, e a professora da referida sala. É importante ressaltar que realizei o levantamento de subsídios gravando, por meio de um gravador de áudio, durante dois meses (duas vezes na semana) as aulas da 3ª fase do I segmento da EJA, totalizando 45 horas/aulas gravadas e observadas. Nosso intuito era analisar a didática de ensino da leitura nessa modalidade.

Além das gravações, foram feitos registros de alguns eventos por meio de um diário de bordo, uma vez que as gravações conteriam limitações devido ao excesso de ruídos no ambiente escolar, e as anotações, por sua vez, trouxeram informações que contribuíram para o caminhar da pesquisa. Como já proferimos.

Durante o caminhar das observações, em todas as aulas, chegava à escola entre 10 e 15 minutos antes do início das aulas e ficava sentada no pátio aguardando o momento do toque para o início da aula. Nesse período, tornou-se possível observar o movimento da escola antes da aula e manter diálogos informais com as professoras e alunos da instituição. Cerca de cinco ou dez minutos antes do início da aula, dirigia-me junto com a professora para a sala de aula,

na qual me acomodava em uma carteira no canto direito da sala, ao lado de um armário, próximo a educadora, de modo que não a incomodasse e tampouco chamasse a atenção dos discentes. Buscando, assim, fazer com que o momento se tornasse tranquilo e proveitoso e que a aula se desse da maneira mais natural possível. Nessa localização, conseguia visualizar toda a sala, bem como os movimentos da professora e dos alunos.

No início, os alunos olhavam com estranheza e ficavam intimidados com minha presença, porém, pouco tempo depois, agiam espontaneamente e não mais se preocupavam com o fato de uma pesquisadora está os observando. A professora da sala explicou o porquê da minha presença, relatando que estava fazendo uma pesquisa de mestrado e que também era professora. Alguns alunos pensavam que eu era estagiária e que iria ajudá-los no desenvolvimento das atividades. Porém, a professora frisou que eu iria apenas observar. Diálogo que se tornou necessário, pois, os discentes estavam solicitando o meu auxílio na realização das atividades.

Diante do exposto, prossegui com a referida observação. No desenvolvimento da aula, a professora agia naturalmente e não demonstrava aversão e tampouco incomodo com minha presença. A mesma apresentou-se disponível em todos os momentos, sempre disposta a ajudar. Suas aulas ocorreram espontaneamente e ela não demonstrou ministrar aulas diferentes das que costumava encaminhar diariamente, mostrando-se segura em seus encaminhamentos didáticos.

2.2.2 Contexto da entrevista

Ao aproximar-se da finalização da observação, conversei com a professora da sala sobre a possibilidade de realizar uma entrevista com ela e com dois alunos da turma. Prontamente, a professora se dispôs a participar da entrevista e indicou dois alunos (um do sexo masculino e outra do sexo feminino) para que realizasse com os mesmos a referida entrevista, justificando que sua escolha se deu ao fato de os mesmos serem os mais interessados pela leitura e estarem há mais tempo na sala da 3ª fase da EJA. Alguns alunos entraram na escola depois do início do ano letivo e durante todo o ano é frequente a matrícula de novos estudantes nessa modalidade. Assim sendo, participaram da entrevista a professora da sala e os outros dois discentes, os quais formaram a amostra do estudo. Acreditamos que “na pesquisa qualitativa, não é a quantidade de pessoas que irão prestar informações que tem

importância, mas, sim, o significado que os sujeitos têm, em razão do que se procura para a pesquisa” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 53).

Mesmo com a escolha dos alunos por parte da educadora, foram adotados critérios de inclusão e exclusão para a amostra que foi colhida para o estudo em questão. O critério de inclusão adotado para a escolha de uma professora e dois alunos foi o fato de termos conhecimento de que haveria apenas uma professora ministrando aula na referida fase, e de que nessa modalidade, apesar do grande número de alunos matriculados, poucos estudantes permanecem frequentando as aulas diariamente³⁰. E ainda, para a entrevista com os alunos, consideramos seu interesse pelas aulas de leitura, e seu entusiasmo na participação das mesmas. Assim como a professora, os alunos escolhidos aceitaram participar da entrevista. O critério de exclusão adotado foi aplicado apenas aos alunos. Consideramos como critério de exclusão a recusa por parte dos alunos em participar da pesquisa.

2.2.2.1 Entrevista com a professora

A entrevista com a professora durou 14 minutos e 8 segundos e realizou-se na própria sala de aula, visto que os alunos estavam na aula de educação física, a qual ocorria na quadra da escola. Sendo assim, estava na sala apenas a professora e eu. Devido ao ambiente da entrevista ter sido a sala de aula, em alguns momentos soavam alguns ruídos externos, porém o barulho não atrapalhou o desenvolver da entrevista.

A professora sentou-se no birô e aproximei-me da mesma sentando em uma cadeira em frente a ela. Iniciamos então a entrevista através de um diálogo ameno. A professora mostrava-se muito feliz e respondia as questões com segurança e entusiasmo. Procurei deixar a professora bem à vontade para que a mesma não ficasse constrangida com a entrevista, pois, acreditamos que “as informações a que o pesquisador terá acesso e das quais permanecerá excluído dependem essencialmente da adoção bem sucedida de um papel ou postura apropriada” (FLIK, 2009, p. 110). Portanto, a maneira como o entrevistador encaminha a entrevista e articula as questões pode influenciar no resultado da mesma. Afinal, na entrevista semiestruturada,

as questões [...] deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas

³⁰ A turma possui 40 alunos matriculados, porém apenas de 12 a 21 alunos frequentam as aulas diariamente.

dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 30).

Contudo, cabe ao entrevistador formular questões que sejam adequadas para o assunto que se quer abordar visando adquirir informações claras e precisas que respondam aos questionamentos e temas da pesquisa e que resulte em dados eficazes.

O diálogo com a professora, por meio da entrevista, alcançou o objetivo esperado, visto que a mesma socializou seus entendimentos acerca das questões levantadas e proferiu suas ideias a respeito dos temas que estavam sendo apresentados, verbalizando assim seus pensamentos e ponderações sobre os mesmos.

2.2.2.2 Entrevista com os alunos

A entrevista com os discentes foi realizada na sala dos professores, por esse ser um ambiente tranquilo e livre de ruídos, na ausência dos professores. No momento da entrevista, encontrava-se presente na sala apenas o entrevistado e a entrevistadora. A entrevista com o aluno Carlos teve duração de aproximadamente três minutos. Já a entrevista com a aluna Pérola durou aproximadamente sete minutos. Iniciamos então a entrevista semiestruturada, com um aluno por vez, mantendo um diálogo agradável para que o entrevistado pudesse se sentir à vontade para externar suas considerações, visto que a veracidade da sua fala seria essencial para nossa pesquisa. Pois, “na pesquisa qualitativa, o pesquisador e seu entrevistado têm importância peculiar. Pesquisadores e entrevistados, bem como suas competências comunicativas, constituem o principal ‘instrumento’ de coleta de dados e de reconhecimento” (FLICK, 2009, p. 110). Por isso, é importante transformar o ambiente da entrevista em um local agradável no qual o entrevistado sinta-se bem para dialogar com o entrevistador. Porém, ressaltamos que esse diálogo foi direcionado para que os discentes pudessem externar seus entendimentos acerca dos temas abordados.

Afinal,

analisando a “Entrevista” como uma técnica de coleta de dados, podemos afirmar que não se trata de um simples diálogo, mas, sim, de uma discussão orientada para um objetivo definido, que, através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 17).

Considerando o que foi dito na citação, o resultado da entrevista foi satisfatório, visto que, por meio do diálogo, os alunos socializaram seus conhecimentos e opiniões acerca dos temas expostos. Apesar da timidez demonstrada no início da entrevista, os dois alunos conseguiram relatar suas considerações acerca dos questionamentos levantados de forma clara e coerente, visto que durante o desenvolver da entrevista foram sentindo-se mais seguros e menos inibidos. Vale ressaltar que o entrevistado do sexo masculino apresentava-se mais acanhado, porém, esse fato não atrapalhou o caminhar da entrevista e a desenvoltura do nosso diálogo.

Através da entrevista, os alunos evidenciaram pensamentos semelhantes, ao considerar as aulas de leitura fundamentais para o seu desenvolvimento enquanto sujeito de uma sociedade, compreendendo a importância da leitura para a sua vivência no meio social e interação nos diversos contextos que permeiam a sociedade. Quanto à apreciação pela aula de leitura da professora da 3ª fase da EJA, os alunos confirmaram apresentar afeição pela mesma, relatando que as aulas são boas e que nada precisa ser mudado. Os dados levantados por meio das entrevistas foram fundamentais para nossas reflexões e avaliações acerca da questão estudada, possibilitando-nos um diálogo crítico acerca dos assuntos surgidos e a complementação dos dados que foram levantados por meio da observação.

Os referidos dados foram organizados, com base na metodologia mencionada, para que pudéssemos significá-los e, assim, dissertar a respeito dos temas delimitados expondo o resultado da pesquisa. Para isso, durante a descrição, consideramos que os sujeitos da pesquisa situam-se em um espaço sócio-histórico que lhes proporciona diversas aprendizagens, as quais constituem seus conhecimentos prévios, os quais precisam ser visibilizados. Nesse contexto, procuramos fazer com que as vozes dos sujeitos fossem ouvidas apresentando-as no decorrer da descrição da análise.

As seções desta dissertação foram construídas processualmente atrelando os estudos teóricos, o processo de coleta dos dados, a análise do *corpus* e organização. Nesse percurso tentamos evidenciar a didática da leitura na EJA enfatizando a mediação nas/das práticas pedagógicas mediadas pela professora da 3ª fase do I segmento da referida modalidade em uma escola municipal, como já situamos na descrição da metodologia, defendendo que “ler não significa apenas decifrar código ou procurar entender as ideias do autor, trata-se de uma atividade ampla de construção de sentido a partir do diálogo entre autor-texto-leitor”

(SANTOS, 2017, p. 104), no qual devem ser ativado no leitor os conhecimentos de mundo (FREIRE, 1989) através da interação social (BAKHTIN, 2004).

2.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Traçaremos o perfil dos sujeitos da pesquisa realizada na turma da 3ª fase³¹ do I segmento da escola *locus* da investigação.

2.3.1 Perfil da professora

A professora participante da pesquisa atuava na 3ª fase do I segmento da EJA. Na época da investigação estava com 58 anos. Em relação a sua formação acadêmica, a professora relatou que possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL – e pós-graduação em Jovens e Adultos, Educação Infantil e Mídias. Quanto a sua experiência de docência, a professora expôs que só começou a atuar depois que se formou em Pedagogia, por isso, não teve experiência de docência durante a sua formação acadêmica.

Segundo o relato da professora, ela atua na educação exercendo a docência há 16 anos. Formou-se em Pedagogia no ano 2000 e começou a trabalhar como coordenadora, sendo essa sua primeira experiência profissional em relação à educação. Posteriormente, passou no concurso da prefeitura de Maceió e começou a trabalhar em uma creche com crianças de 0 a 5 anos. Depois, passou a dar aulas para a Educação de Jovens e Adultos alegando identificar-se mais com essa faixa etária. Está atuando na EJA há sete anos.

Além da experiência com crianças e com os alunos da EJA, a referida professora informou-nos que trabalhou na FUNESA³², em programas de graduação em fins de semana com a disciplina Gestão da Educação. Atualmente atua como professora da EJA no período noturno e na direção de uma escola particular durante o dia. Segundo a professora, optou em trabalhar com a EJA por ter se apaixonado pela modalidade ao cursar a disciplina Educação de Jovens e Adultos, no curso de Pedagogia da UFAL, com a professora Marinaide Freitas, ao ouvir as discussões proporcionadas durante a disciplina.

³¹ De acordo com a orientação curricular a EJA é uma modalidade do ensino fundamental organizada por dois segmentos. O Primeiro Segmento é composto pela 1ª, 2ª e 3ª fase - (1º ao 5º ano). A 3ª fase do I segmento da EJA comporta as turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental. O 2º segmento comporta as turmas do 6º ao 9º ano. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br>)

³² Fundação Universidade Estadual de Alagoas.

2.3.2 Perfil dos alunos

Os alunos da turma investigada são da rede pública municipal de ensino matriculados em uma escola situada no bairro Benedito Bentes I, localizado na cidade de Maceió. Na época da pesquisa estavam cursando a 3ª fase do I segmento da EJA que era constituída por um número de 40 alunos matriculados, porém apenas parte dos alunos frequentavam diariamente as aulas. Normalmente, a turma só ficava completa, ou quase completa, na época das provas.

Durante as observações das aulas da professora da 3ª fase da EJA registramos a presença de um mínimo de 12 e um máximo de 21 alunos, sobressaindo-se nesse quantitativo a presença das mulheres, pois, de 21 alunos presentes na sala 14 eram mulheres. Dentre esses alunos selecionamos dois para a realização da entrevista semiestruturada.

O aluno Carlos na época da pesquisa estava com 16 anos. Carlos relatou que durante o dia trabalha como servente de pedreiro ajudando o seu tio e a noite vai para escola. Segundo o relato de Carlos, é solteiro e ainda não têm filhos. O aluno referiu que precisou abandonar a escola no período dito regular para trabalhar e ajudar a sua família nas despesas de casa. Devido à necessidade de inserir-se no contexto social e econômico, além da vontade de aprimorar seus conhecimentos e adquirir a prática da leitura, retornou para escola acreditando que ela lhe possibilitaria novas aprendizagens e o ajudaria a encontrar um espaço do mercado de trabalho. Carlos demonstrou ser bastante tímido, expressando-se muito pouco e respondendo as questões a ele direcionadas com frases curtas.

A aluna Pérola estava com 29 anos na ocasião da pesquisa. Pérola relatou ser mãe de três filhos. No período da realização da pesquisa a aluna expôs que estava desempregada, porém relatou já ter trabalhado em diversas profissões, são elas: planfeteira, serviços gerais, babá e doméstica. A aluna falou que é natural do interior de Novo Lino e nunca teve a oportunidade de estudar quando era criança e adolescente. Segundo Pérola, ela sempre precisou trabalhar para ajudar sua mãe nas despesas de casa. Aos 18 anos relacionou-se com uma pessoa e foi morar com ele, na ocasião já tinha duas filhas e engravidou novamente, por isso não pode estudar porque tinha que cuidar do seu filho recém-nascido.

Assim como o aluno Carlos, Pérola mencionou que sentia necessidade de ampliar seus conhecimentos e adquirir novas aprendizagens, portanto, ao encontrar oportunidade para estudar matriculou-se na EJA visando aprender a ler. A aluna referiu que atualmente, sente-se

realizada por ter adquirido a prática da leitura e aspira concluir a educação básica. Pérola evidenciou ser uma aluna dedicada e relatou que está sempre em busca de novas formações. Segundo seu relato, fez um curso de cuidador infantil das Mulheres Mil pelo PRONATEC e deseja fazer um curso de informática completo.

Durante as observações a sala de aula da EJA, foi notória a participação e o entusiasmo dos dois alunos nas aulas de leitura, buscando aprimorar os seus conhecimentos prévios. Esses alunos apresentavam pontualidade e assiduidade e apreciavam sentar nas primeiras cadeiras, próximo a professora.

Os alunos Carlos e Pérola, assim como boa parte da turma da 3ª fase, conseguem ler fluentemente apresentando um bom nível de leitura e alcançando o objetivo esperado para a fase em questão. Compreendemos que almejassem que o aluno da 3ª fase leia facilmente compreendendo o texto lido por esses alunos estarem cursando o 4ª e 5º ano do ensino fundamental, última fase do I segmento da EJA. Nesse contexto, espera-se que todos os alunos que estão cursando a 3ª fase da EJA sejam alfabetizados, visto que, após essa etapa, os alunos seguiram para o II segmento que corresponde do 6º ao 9º ano do Ensino Regular (séries finais do Ensino Fundamental).

Em síntese, os alunos da 3ª fase da EJA apresentavam diversidades de idade, de tempo de afastamento da escola, de identidades e constituíam-se como sujeitos jovens e adultos trabalhadores que procuram a escola com o intuito de garantir uma vida mais justa, reafirmando o que diz Arroyo (2017, p. 7), “como jovens-adultos trabalhadores, levam as esperanças de que os percursos escolares retomados garantam-lhe o seu direito a uma vida justa, menos injusta”. Desse modo, retornam à escola com o objetivo de aprimorar seus conhecimentos e adquirir novas aprendizagens para que consigam encontrar espaço no mercado profissional e garantir uma melhoria de vida para eles e para a sua família.

SEÇÃO 3

A DIDÁTICA DA LEITURA NA EJA

Nesta seção apresentaremos os encaminhamentos didáticos da professora participante da pesquisa nos eventos de leitura, explicitando as análises dos três eventos selecionados para compor o *corpus* desse estudo. Para dialogar com as análises partimos do entendimento de que

quando uma pessoa lê, parte da hipótese de que o texto possui um significado e busca-o tanto por meio da descoberta de indícios visuais como da ativação de uma série de mecanismos mentais que permitem atribuir-lhe um sentido, isto é, entendê-lo (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31).

A fala de Colomer e Camps nos mostra que o processo de aquisição da aprendizagem da leitura vai muito além da codificação e decodificação, pois, o ato de ler consiste-se em uma ação, forma de interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2010), na qual o leitor, ao ler o texto, constrói significados e sentidos sobre o lido, com base nos conhecimentos prévios sobre a materialidade linguística. Dessa forma, o leitor, precisa colocar-se como sujeito crítico ao dialogar com diversos gêneros textuais que circulam na escola e em suas práticas sociais.

Nesse sentido, direcionamos nossos olhares aos eventos de aulas de leitura da EJA, e nos debruçamos sobre as observações da didática da leitura. Analisamos o *corpus* a partir das categorias Mediação (VIGOTSKY, 2001) e Interação (BAKHTIN, 1997, 2004), buscando dessa maneira aporte teórico para discutir a respeito dos eventos de aula observados. Os diálogos, sínteses e fragmentos de aula que elencaremos foram selecionados a partir da análise dos eventos coletados, no período de observação, nas/das práticas da didática da leitura mediadas pela professora da 3ª fase do I segmento da EJA, em uma escola municipal situada no bairro Benedito Bentes I, localizado na cidade de Maceió.

Partimos do princípio de que o professor da EJA, ao ministrar as aulas de leitura, tem como uma das principais funções mediar a leitura por meio da interação autor-texto-leitor, uma vez que os leitores encontram-se inseridos em um meio social e por isso são sujeitos sócio-históricos. Sendo assim, a mediação didática da aula de leitura deve ser promotora de sentidos para o aluno. Afinal,

esta produção de sentidos é uma flecha que aponta para dois lados: ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu

trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente (GERALDI, 2010, p. 106).

É com esse entendimento de que o leitor ao ler produz significações e constrói-se como leitor que dissertaremos acerca da didática da leitura na EJA. Para compreendermos a didática da leitura na 3ª fase da EJA, e refletirmos sobre ela, observarmos 15 dias letivos, totalizando assim 45 horas/aulas, nas quais presenciamos nove eventos de leitura em variadas disciplinas, foram elas: Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e História. Dentre esses nove³³ eventos, selecionamos três para fazer parte do *corpus* de análise dessa dissertação.

3.1 A Mediação nas/das Práticas Pedagógicas da Leitura na EJA e o Lugar do Sujeito Leitor

No processo de ensino da leitura, o educador, enquanto mediador do conhecimento deve conhecer seus leitores. Para que o ensino e a prática da leitura ocorram de maneira satisfatória é preciso que se leve em consideração as especificidades dos alunos, seu modo de ser, de agir, de pensar e de colocar-se no mundo, no seu meio social. Isso é próprio do sujeito da EJA, visto que os mesmos possuem diversas especificidades as quais precisam ser consideradas na mediação pedagógica da leitura. Geraldi (2013, p. 47) frisa que:

sobretudo, quando se trata da mediação escolar feita pelo professor, é fundamental que este tenha em seu horizonte os leitores em formação, os seus alunos [...]. Uma seleção de textos que desconsidere os leitores em formação, a obrigatoriedade de leitura de textos estéticos que nada dizem a estes leitores, a surdez do mediador às vontades e opções de seus alunos são os caminhos certos do fracasso.

Portanto, é preciso que todos os conhecimentos sejam mediados para que se possa aprimorar o ato da leitura e ampliar o gosto pela mesma, uma vez que “se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras ‘verdadeiras’, é essencial” (PETIT, 2009, p. 154). Daí a importância da mediação pedagógica para que a aprendizagem da leitura e o prazer pela mesma possa desenvolver-se de maneira satisfatória.

³³Durante o período de observação as aulas na EJA, presenciamos nove eventos de leitura, porém, não exporemos os encaminhamentos didáticos de todos os eventos nesta dissertação. Explicitaremos apenas os encaminhamentos didáticos dos três eventos selecionados para a análise.

Para melhor abordarmos sobre como se coloca a mediação da leitura da professora Maria, exporemos a seguir um quadro que sistematiza os encaminhamentos didáticos dos três eventos de leitura escolhidos para análise.

Quadro 1 – Encaminhamentos didáticos nos eventos de leitura

AULA OBSERVADA	ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS	DISCIPLINA	GÊNEROS TEXTUAIS
<p>Aula 1 - Leitura e compreensão do texto: o cão e o lobo</p>	<p>1-Escrita da fábula e do questionário; 2-Cópia da fábula e das questões no caderno pelos alunos; 3-Leitura silenciosa do texto seguida do questionário pelos alunos; 4-Leitura em voz alta do texto pela educadora; 5-Questionamento sobre o texto com a leitura das questões redigidas pela professora; 6-Escrita das respostas das questões no quadro pela professora com base no texto e na resposta dos alunos; 7-Correção e cópia das respostas pelos alunos no caderno; 8- Abordagem superficial do conceito de fábula.</p>	<p>Língua Portuguesa</p>	<p>Fábula</p>
<p>Aula 2 - Leitura do texto: O movimento negro, presente no LD</p>	<p>1-Localização no livro didático do texto: O movimento negro; 2-Leitura em voz alta do 1º parágrafo do texto por uma aluna; 3-Intervenção, de alunos e professora, ao longo da leitura, quanto à pronúncia de algumas palavras; 4-Questionamento da professora sobre o que os alunos entenderam desse parágrafo; 5-Leitura em voz alta pela professora do 1º parágrafo seguida de questionamentos sobre o texto, sobre a escravidão e os negros; 6-Continuação da leitura do texto por outra aluna; 7-Intervenção da professora quanto à pronúncia correta da palavra durante a leitura (“Opa, volta”); 8-Questionamentos da professora sobre assuntos além do texto relacionados a fatos atuais e a vivência dos discentes; 9- Continuação da leitura do texto em voz alta pelos alunos; 10-Diálogo entre professora e alunos sobre preconceito e fatos ocorridos na realidade dos mesmos findando a aula.</p>	<p>História</p>	<p>Artigo de opinião do LD</p>

<p>Aula 3 -</p> <p>Leitura dos textos³⁴:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A origem da crônica” • “Após 33 anos, belga recebe resposta a mensagem em garrafa pelo Facebook” (crônica), presentes no LD em páginas diferentes. 	<p>1-Localização no LD do texto: A Origem da crônica;</p> <p>2-Indagação da professora sobre crônica (“Vocês sabem o que é crônica?”);</p> <p>3-Leitura em voz alta pela professora do texto: A origem da crônica;</p> <p>4-Explicação das informações contidas no texto e indagação sobre o entendimento do mesmo;</p> <p>5-Releitura do 2º parágrafo do texto pela professora e explicação sobre o que é crônica com base nas informações do texto;</p> <p>6-Leitura compartilhada realizada pelos alunos da crônica;</p> <p>7-Intervenção da professora sobre a necessidade da pausa na leitura;</p> <p>8-Questionamentos da professora sobre crônicas;</p> <p>9-Leitura pela professora da crônica com intervalos e perguntas sobre a ideia principal do texto;</p> <p>10-Classificação quanto ao gênero textual.</p>	<p>Língua Portuguesa</p>	<p>Crônica</p>
---	---	--------------------------	----------------

Fonte: Autora, 2019.

A didática da leitura da professora da EJA oscila entre práticas mais tradicionais voltadas para interpretação do texto, e práticas que possibilitam a mediação da compreensão do texto lido a partir dos conhecimentos sociais do leitor.

Como demonstra os encaminhamentos didáticos da aula 1, na qual encontrava-se presente 12 alunos, em relação às práticas mais tradicionais voltadas para a interpretação do texto, no evento: leitura e compreensão do texto: o cão e o lobo, a professora realiza a leitura da fábula registrada no quadro e no caderno dos alunos, para logo após os alunos responderem as questões de interpretação que seguiam o gênero textual mencionado. Posteriormente, a professora responde as questões no quadro para que os alunos corrijam e/ou copiem as respostas. Desse modo, os alunos não discutiram o texto e tampouco refletiram acerca das questões, mas, apenas retiraram do texto, tal qual como estava escrito no mesmo, as devidas respostas. Compreendemos que no evento leitura e compreensão do texto: o cão e o lobo, ao utilizar a leitura apenas com o intuito de encontrar as respostas das questões apresentadas, a didática da leitura não implicou a medição do diálogo leitor-texto-autor, desse modo, não

³⁴ A leitura dos textos referidos ocorreram na mesma aula, na qual a professora utilizou-se dos dois textos para abordar o assunto que aspirava socializar. Assim sendo, a educadora lia e relia os mesmos junto com os discentes em um movimento de ida e volta aos textos. Por isso, consideramos o ato da leitura com os dois textos como sendo um único evento.

possibilitou “as múltiplas leituras e formas de significação do texto pelos leitores” (SANTOS, 2018, p. 372) a partir dos indícios de autoria.

Essa prática mais tradicional de abordagem do texto também pode ser observada no evento 3, exposto no quadro, no qual encontrava-se presente 19 alunos, com a leitura dos textos: “A origem da crônica” e “Após 33 anos, belga recebe resposta a mensagem em garrafa pelo Facebook”, quando a professora realiza a leitura dos textos em voz alta seguida da socialização das informações contidas nos mesmos para indagar acerca do entendimento dos alunos sobre o que é uma crônica. Demonstrando que a professora fundamenta-se na concepção de língua como expressão do pensamento (KOCH; ELIAS, 2010) para realizar o trabalho com os textos mencionados.

Por fim, explica o que é crônica baseando-se apenas nas informações do texto e prossegue com questões sobre o mesmo, as quais estavam expostas no livro didático, a saber: Qual é a ideia principal do texto? Para quem ele foi escrito? E com que objetivo? Pelo conteúdo do texto ele pode ser classificado como? () diário; () notícia; () depoimento. Tais questões, não possibilitaram a promoção da leitura fundamentada em uma abordagem interacionista, portanto, não permitiram ao leitor a ampliação da capacidade leitora com o objetivo de formar o leitor competente. Desse modo, a mediação pedagógica a qual permite a interação autor-texto-leitor e considera os conhecimentos de mundo (FREIRE, 1989) dos leitores não ocorreu.

Em relação à prática que possibilita a mediação da compreensão do texto lido a partir dos conhecimentos sociais do leitor, essa prática pode ser percebida no evento 2, exposto no quadro acima, no qual encontrava-se presente 19 alunos, leitura do texto: O movimento negro, no momento em que a professora promove a leitura coletiva do texto, envolvendo professor e aluno, e segue com questionamentos sobre assuntos que permitiam ir além do texto, relacionados a fatos atuais e ao meio social dos alunos, possibilitando a reflexão crítica acerca dos temas tratados no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos participaram do diálogo expondo suas considerações acerca da temática do texto por meio da interação social, tendo a possibilidade de refletir sobre os conteúdos socializados, podendo compreender o não-dito no texto e identificar conhecimentos que estão implícitos no texto. Com esses encaminhamentos, a professora

faz com que haja trocas de conhecimentos entre o texto e os participantes do discurso, promovendo a leitura crítica do texto, permitindo não somente um espaço

de prática de construção de juízos de valor, de opiniões, mas também de compreensão textual (WIEDEMER; AUGUSTO, 2017, p. 101).

Nessa perspectiva, a professora demonstrou, em certos momentos, possibilitar a interação autor-texto-leitor, porém, apresentou dificuldade para continuar na mediação de práticas pedagógicas que permitam a promoção contínua de leituras significativas. Afinal, “para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno” (BRASIL, 2000, p. 29). Portanto, é necessário avaliar a didática de ensino da leitura para que se busque abranger a medição referida no PCN, pois, são os encaminhamentos didáticos orientados pelo professor, no momento da mediação, os responsáveis pela promoção ou não da interação social promotora do diálogo crítico e reflexivo. Entendemos que

as atividades de compreensão direcionam a forma do posicionamento do aluno diante do texto, portanto, se de um lado podem favorecer o desenvolvimento da habilidade leitora, auxiliando o aluno em uma interação crítico-reflexiva com o texto que lêem, de outro, podem promover a formação de um leitor apático, que apenas cumpre as tarefas a partir da direção dada (WIEDEMER; AUGUSTO, 2017, p. 96).

Desse modo, a mediação pedagógica da leitura promotora da interação que permita a reflexão sobre os indícios de autoria e relacione as aprendizagens ao contexto social deve ser uma prática em sala de aula contínua.

O quadro 1 evidenciou que a professora da EJA compreende que a leitura constitui-se em um processo ativo de construção de sentidos e necessita da interação autor-texto-leitor para que os leitores tornem-se leitores experientes, porém, a mediação pedagógica que permite essa interação não é contínua nos eventos de leitura. Partimos da concepção de que é necessário saber unir teoria, prática e reflexão da/na prática pedagógica no contexto da sala de aula, pois a aprendizagem da língua não pode reduzir-se a códigos gráficos, visto que ler é um ato de raciocínio e possui funcionalidade. Pois “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que **o texto** (grifo da autora) não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 1).

Assim sendo, na prática da leitura, deve-se considerar a concepção dialógica da língua, na qual os leitores são vistos como “**atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto** (grifo da autora), considerando o

próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10-11). Desse modo, por meio de um olhar crítico, os leitores poderão construir novas aprendizagens para concomitantemente utilizá-las na vida cotidiana, como pudemos perceber na aula 2, no decorrer do trabalho com o texto “O movimento negro”.

Portanto, o ensino-aprendizagem da leitura tem que ter sentido de prática social. Afinal, o significado da palavra vai de acordo com a vivência do leitor, visto que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes a vida” (BAKHTIN, 2004, p. 95). Por conseguinte, pode-se referir que a condição de possibilidade da língua é “uma inscrição biológica potencial da espécie humana, mas o seu desenvolvimento e suas propriedades de uso são fatos culturais e profundamente inseridos na experiência cotidiana” (MARCUSCHI, 2003, p. 50).

Com base nesse contexto, acreditamos ser indispensável situar o lugar do sujeito leitor enquanto sujeito social e histórico na prática da leitura na EJA. Defendemos que é preciso formar um leitor crítico que interaja com os autores e os seus textos possibilitando a interlocução entre os conhecimentos adquiridos por meio dos escritos e os saberes prévios, para que a apropriação do conhecimento seja significativa. Para isso, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem da leitura possibilite a apropriação de conhecimentos através de práticas de leituras que permitam o desenvolvimento de novas aprendizagens por meio da interação social, visto que

a formação do leitor, compreendida como processo de apropriação de conhecimentos por meio de práticas (sociais) de leitura, inclui os processos de ensino e aprendizagem, que, por sua vez, promovem o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e epistemológicas, se constituindo em um processo de interação social por meio da linguagem que produz transformações no indivíduo (SANTOS; SOUZA; MORAES, 2017, p. 2).

Como já evidenciamos, a leitura define-se como uma prática social na qual os leitores fazem uso de diversos conhecimentos para poder compreender os significados e os sentidos do texto, uma vez que o leitor faz parte de uma sociedade e por isso carrega consigo uma diversidade de experiências e conhecimentos a respeito da prática da leitura e seus usos sociais, afinal, a leitura possui variados usos e funções, os quais estão atrelados ao contexto social do leitor.

Desse modo, o ensino da leitura deve ser pautado por uma didática que promova a reflexão e compreensão sobre as utilidades da leitura no meio social, por meio da mediação pedagógica, a qual deve possibilitar o diálogo reflexivo que proporcione o desenvolvimento de significados pelo leitor e permita que o mesmo construa novos conceitos através da interação social. Afinal, defendemos que é por meio da leitura crítica e reflexiva que o leitor compreende os significados e os sentidos do escrito e abrange os diversos textos que permeiam o meio social, fato que pode ser percebido no encaminhamento didático da professora, exposto no quadro que elaboramos, quando ela possibilita no evento: leitura do texto – O movimento negro – a ação e reflexão da aprendizagem da leitura favorecendo o diálogo autor-texto-leitor relacionado ao contexto social dos leitores, permitindo a construção de sentidos por parte do leitor.

Podemos dizer que na sala da professora Maria³⁵, em alguns momentos, o sujeito leitor tem o direito a voz e pode colocar suas ideias perante as leituras dos textos que possibilitam um diálogo crítico e reflexivo e vinculam a leitura aos usos sociais, quando a professora media a prática da leitura de modo a possibilitar que o aluno socialize seus conhecimentos e construa novos conhecimentos, como se pode perceber na aula 2. Porém, para que essa voz seja externada e ouvida com frequência, é preciso que a professora crie possibilidades de mediação contínuas no ensino da leitura que permitam a interação social e o diálogo crítico e reflexivo acerca dos indícios de autoria, pois, percebeu-se em alguns fragmentos dos eventos de leitura que a voz do sujeito foi silenciada. Podemos citar, como exemplo, a aula 1, no evento da leitura do texto: O cão e o Lobo, no momento no qual uma aluna iniciou um diálogo sobre o relacionamento que mantinha com seu cachorro, baseando-se na história do cachorro da fábula, e a professora não comentou sua fala e voltou-se para as informações explícitas no texto silenciando a voz da aluna.

Por meio da entrevista, quando a professora proferiu seu conceito de leitura dizendo:

Trecho 1³⁶:

“Meu conceito de leitura é que eles possam ler e interpretar aquela leitura”.
(Professora Maria)

Percebemos que a professora compreendia que não devemos ler só por ler, mas buscar compreender o texto lido. Nesse contexto, o conceito de leitura da professora, quando ela diz

³⁵ O nome da professora é fictício.

³⁶ Os trechos da fala da professora Maria são recortes da entrevista semiestruturada realizada no mês de junho de 2018.

que “é preciso fazer um aprofundamento maior no texto” aproxima-se ao conceito de leitura das autoras Colomer e Camps (2002) quando proferem que o domínio da leitura não é só decodificar a escrita. Ler é um ato de raciocínio. Porém, a professora Maria evidencia enfatizar mais o entendimento de leitura como interpretação do que a interação autor-texto-leitor. E sabemos que tanto a interpretação do texto, como a reflexão acerca do mesmo precisam estar presentes no ato da leitura. Por isso, a necessidade de mediar o diálogo autor-texto-leitor para que a interação do leitor com os indícios de autoria e o meio que o cerca torne-se possível. Portanto, o ensino-aprendizagem da leitura precisa ser mediado por um estímulo que vise facilitar a aprendizagem e a prática da leitura.

A professora, no momento da entrevista, proferiu seu entendimento sobre leitura dizendo:

Trecho 2:

“Meu conceito de leitura é que eles possam ler e interpretar aquela leitura. Fazer um aprofundamento maior. Uma interpretação do que eles estão vendo ali. Então, meu conceito de leitura é esse. Não de pegar e colocar só para ler. Por que para aprender a ler (é preciso) que eles possam interpretar. Que eles possam entender o que está escrito”. (Professora Maria)

A professora demonstrou, em sua fala, compreender que ler é um ato que vai além do escrito, e que por isso, não se deve ficar restrito a interpretação dos indícios de autoria no texto, mas sim, buscar assimilar o conteúdo do escrito para concomitantemente dialogar criticamente e construir novos pensamentos. Afinal,

é preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto (ROJO, 2009, p. 44).

O leitor precisa interagir com os indícios de autoria por meio de um diálogo criticizador, para que possa refletir acerca dos temas tratados no texto e ir além dos mesmos, dado que além de entender e compreender o que está escrito, é preciso desenvolver outros conhecimentos, formular novos conceitos e construir novos conhecimentos através de um processo reflexivo. Compreendemos que durante a leitura “o leitor deve raciocinar e inferir de forma contínua. Isto é, deve captar uma grande quantidade de significados que não aparecem diretamente no texto, mas que são dedutíveis [...]” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31). A professora evidencia compreender bem esse contexto, visto que diz entender que a leitura vai

além da decodificação. E que ler é, sobretudo, interpretar o texto. E esse interpretar pode estar ou não relacionado com a compreensão e o diálogo com o texto.

Observando a aula de leitura 2 da professora da EJA, percebemos que a forma como ministrava suas aulas de leitura parecia significativa para os alunos, pois, eles participavam da aula procurando atender às solicitações da professora, a qual, por sua vez, buscava fazer com que os alunos praticassem a leitura por meio de leituras individuais, coletivas e compartilhadas. Ao nosso ver, os alunos aprovavam a didática de ensino da leitura da professora, porém não apreciavam quando a professora os convidava para ler na frente da sala, pois ficavam tímidos e envergonhados, mesmo assim, gostavam das aulas de leitura ministradas pela professora Maria, como podemos perceber na fala do aluno Carlos³⁷ durante a entrevista. O trecho apresentado são recortes da entrevista semiestruturada realizada com o aluno Carlos no mês de Junho de 2018.

Trecho 1:

Pesquisadora: O que você acha das aulas de leitura que ela (a professora) ministra?

Carlos: Tem até boa que é::, que a leitura é boa, que a pessoa desenvolve mais.

Pesquisadora: Você gosta dos textos que ela trabalha nas aulas?

Carlos: ((balançou a cabeça dizendo que sim))

Pesquisadora: Você acha que deveria mudar alguma coisa na aula de leitura?

Carlos: Não.

O trecho 1 nos mostra que o aluno compreende que “com a leitura alargam-se nossos horizontes de possibilidades de construirmos, neste diálogo constantemente tenso com a palavra alheia, nossas próprias palavras de compreensão” (GERALDI, 1999, p. 100), quando o mesmo profere: “que a leitura é boa, que a pessoa desenvolve mais”, demonstrando o entendimento de que a leitura possibilita o desenvolvimento cognitivo e permite a ampliação dos conhecimentos.

Quanto ao fato de o aluno Carlos mencionar apreciar a aula de leitura da professora, e proferir que nada deve ser mudado na mesma, podemos perceber o mesmo sentimento na fala da aluna Pérola³⁸, quando ao ser interrogada sobre o que deveria mudar nas aulas de leitura da professora ela proferiu:

³⁷ O nome do aluno é fictício para que preserve-se a sua identidade.

³⁸ O nome da aluna é fictício para que preserve-se sua identidade.

Trecho 1³⁹:

“Não (não precisa mudar nada). Ela é maravilhosa”. (Aluna Pérola)

Acreditamos que o anseio dos alunos pela aprendizagem e prática da leitura sobrepunha-se sobre qualquer insatisfação que eles porventura viessem apresentar diante das aulas. Os alunos demonstravam entender a importância da leitura para o seu desenvolvimento intelectual, por isso, ao nosso ver, esforçavam-se para adquirir essa prática e poder compreender o seu lugar na sociedade superando as necessidades da mesma como pudemos observar no decorrer das aulas de leitura. Sendo assim, buscavam incessantemente outros conhecimentos que os ajudassem a viver melhor no meio social, como proferiu a aluna Pérola mediante a entrevista, ao falar sobre as aulas de leitura, e como as avaliava:

Trecho 2:

“Muito [...] boa! Porque é um desenvolvimento. Eu entrei 2015 para 2016. (Para quem) não sabia ler nada. Porque eu nunca tive oportunidade de estudar quando era nova [...]. Às vezes, eu tinha inveja das pessoas. Eu ficava com vergonha de ler. Eu mentia. Dizia que tinha dificuldade de enxergar, mas era com vergonha porque eu não sabia ler [...]. Vou para o segundo segmento. Graças a Deus eu sei ler bastante e agradeço a Deus pela oportunidade. Porque ler não é fácil, mas, também é um orgulho”. (Aluna Pérola)

Entre as compreensões inferidas na fala da aluna Pérola, podemos perceber o anseio que a mesma apresentava para aprender a ler, para que assim pudesse ler os textos presentes nos contextos sociais, assim sendo, esforçava-se para “tornar-se leitor dos textos que circulam no meio social” (BENEVIDES, 2008, p. 87). A aluna Pérola demonstrou compreender que as aulas de leitura proporcionam oportunidades de participação em práticas de leituras que facilitam a vivência dos sujeitos na sociedade, possibilitando-os entender o mundo e interagir com os outros indivíduos. A aluna Pérola ressaltou ainda em sua fala o fato de não ter tido acesso à escola quando era mais nova, sendo essa a realidade de grande parte dos estudantes da EJA, os quais tiveram seus direitos retirados em relação à educação, em determinado tempo de sua vida.

Os sujeitos da EJA evidenciam seus interesses em adquirir a prática da leitura na escola para poder usufruir conhecimentos nas suas práticas sociais. Daí a importância de pensar a leitura enquanto prática social. Porém, para que a leitura relacione-se a prática social é fundamental que os conhecimentos prévios sejam considerados, pois é por meio dos mesmos que o leitor irá relacionar a leitura da palavra a leitura de mundo (FREIRE, 1989). E

³⁹ Recorte da entrevista semiestruturada realizada com a aluna Pérola no mês de Junho de 2018.

que os textos com os quais os alunos leiam e escrevam fora da escola possam ser objetos de reflexão e aprendizagem na escola, para que o ato da leitura torne-se possível. A aluna Pérola entende que ler não é um processo fácil, mas também, não é um ato impossível, como frisa em sua fala: “Porque ler não é fácil, mas, também é um orgulho”. Explicitando a satisfação por a prática da leitura ter tornado-se possível para ela.

Ressaltamos que para que o ato da leitura tenha sentido, e faça-se presente na vida dos leitores, é preciso considerar que durante o processo de leitura, o leitor necessita externar os seus conhecimentos advindos da sua vivência para que por meio deles possa dialogar com os indícios de autoria, e sendo capaz de realizar outras práticas sociais dê um sentido para as suas necessidades, pois, concordamos com Colomer e Camps (2002, p. 31) quando as autoras relatam que:

o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento de mundo. A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais.

Compreende-se que a aprendizagem da leitura e a prática da mesma é uma atividade complexa, pois, envolve diversos conhecimentos, desde os gramaticais até os culturais, os quais são expostos e utilizados durante o exercício da leitura para que possa haver a compreensão do escrito e a permissão do ir além do texto. Entendemos que ao ler, o leitor interioriza e constrói os conhecimentos por meio de olhar crítico e reflexivo, através da interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2010), para assim abarcar as necessidades sociais, pois, “recorremos a um texto quando temos alguma pretensão comunicativa e a queremos expressar. [...] o texto tem seu fluxo controlado pela respectiva função comunicativa que exerce” (ANTUNES, 2010, p. 30).

O leitor só se define enquanto leitor experiente quando relaciona a leitura da palavra com a leitura do mundo (FREIRE, 1989) e passa a compreender o texto dando a ele significados, porém, esses significados dependerão de como o sujeito situa-se no meio social e dos seus saberes prévios. Afinal, como afirma Colomer e Camps (2002, p. 33),

qualquer ato de compreensão é entendido como uma alternância das redes em que estão organizados os conhecimentos, isto é, como um processo de formar, elaborar e

modificar as estruturas de conhecimento que o sujeito tinha antes de entender essa nova informação.

Com base nesse contexto, defendemos que o leitor eficiente precisa ser um sujeito curioso o qual deve dialogar com os escritos constantemente, de forma crítica, para que esteja sempre renovando suas ideias e aprimorando seus saberes. A busca por novas aprendizagens precisa ser um processo incansável e agradável, por isso, o leitor necessita encontrar significado nos textos, visto que ler é atribuir sentido e significado ao texto fazendo uso das aprendizagens no meio social, afinal a leitura é uma prática social que envolve conhecimentos prévios os quais são mobilizados pelo leitor no ato da leitura. Portanto, “formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando os elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos [...]” (BRASIL, 2000, p. 54).

Desse modo o leitor poderá encontrar significados no texto, visto que “um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois, se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas” (ANTUNES, 2010, p. 31). E ainda, ao possibilitar a comunicação atrelada ao meio social, permitir que o leitor adquira gosto e prazer pela leitura.

Porém, para que esse prazer pela leitura apareça é preciso ter cuidado com a escolha dos textos que irão ser levados para os leitores, pois precisam ser interessantes. Nessa perspectiva, elucidamos que para que os textos escolhidos sejam atraentes é preciso que o professor leve para as aulas de leitura textos que façam parte do meio social dos leitores com os quais eles tenham contato frequente na prática social, uma vez que a prática precisa fazer sentido para o leitor. Por isso, é preciso “conquistar, motivar, facilitar, divulgar, despertar o interesse, de forma atraente, agradável, afetiva... [...] Quando ler é se esforçar para descobrir os significados já fixados, a alegria de ler desaparece e devem aparecer todas estas ações de conquista” (GERALDI, 2010, p. 112).

Nessa direção, a professora Maria compreende que os textos precisam atender os gostos dos leitores quando relata:

Trecho 3:

“Foi uma coisa que eu aprendi no curso de especialização. Que a gente tinha que ter muito cuidado com o que levasse para os alunos. Quando eu trago textos para eles, eu não trago um texto infantil. Eu evito trazer um texto infantil [...]. Se eu for escolher, eu procuro um texto que fale mais sobre trabalho, liberdade. É::, várias coisas, ética, respeito. Eu procuro trabalhar essas questões com eles. No início eu trabalhei muito essas questões, porque eu tive um grupo que me deu muito trabalho (...). Então eu tive que trabalhar muito essa questão de ética, respeito [...]”. (Professora Maria)

A professora, em sua fala, diz selecionar textos de acordo com a necessidade da turma para poder, motivá-la e trabalhar as questões sociais que surgiam entre os alunos, como também ela enfatiza ao afirmar:

Trecho 4:

“Eu tive que trabalhar a questão da motivação também, porque eu percebi que duas fileiras (de alunos) aqui (estavam) sem interesse”. (Professora Maria)

Assim, a professora demonstra compreender que a motivação e o interesse eram essenciais para o bom desenvolvimento da turma, como ela profere:

Trecho 5:

“O trabalho flui melhor quando eles têm interesse”. (Professora Maria)

Para a professora, um aluno leitor era aquele que se interessava pela leitura, como afirmou:

Trecho 6:

“Um aluno leitor? (ficou pensativa e começou a sorrir) Aquele que se interessa mesmo de fazer a leitura. Não só de fazer a leitura quando a professora solicita, mas aquele que escolhe um livro. Como tem alunos aqui que pede para eu trazer um livro para (ele) levar para casa, tem interesse de pedir para ir para biblioteca, que gosta de ler o que escreve”. (Professora Maria)

Contudo, frisamos que um aluno leitor da EJA não é aquele que lê diversos livros, mas aquele que compreende o escrito dando um significado e faz uso dos seus conhecimentos adquiridos com a leitura na sua prática social. Em diálogo com Geraldi (2013, p. 26) aprendemos que “não existe a neutralidade da voz que lê: ela entoa, dá corpo às palavras e com isto significa com o enunciado escrito”).

Portanto, espera-se que o professor da EJA, enquanto mediador da prática da leitura contribua para a formação de um leitor bem-sucedido e competente, o qual possa a partir das suas aprendizagens fazer uso das práticas de leitura na sua vivência e nos diversos contextos sociais que exigem o uso da mesma. Enfatizamos que “é preciso investir numa educação que aponte para uma leitura crítica, historicamente situada [...]” (SANTOS; SOUZA; MORAES, 2017, p. 7). Na qual o leitor possa dialogar com o texto por meio de um processo reflexivo, e vivencie da prática da leitura nos contextos sociais.

Afinal, o lugar do sujeito leitor na EJA deve ser aquele no qual ele possa participar do processo de leitura de forma que socialize seus conhecimentos para por meio deles conquistar novas aprendizagens em processo permanente de interação com o texto e o autor relacionando os saberes adquiridos ao seu conhecimento de mundo e aos seus contextos sociais. Atendendo dessa maneira as necessidades e perspectivas dos leitores. “O que se deve considerar é a capacidade do leitor para perceber os traços mais distintivos do texto no interior do processo geral de verificação que o leitor realiza em relação às suas expectativas” (SANTOS; SOUZA; MORAES, 2017, p. 41). Por isso, deve-se possibilitar aos leitores “usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica” (BRASIL, 2000, p. 42).

Portanto, a mediação didática da leitura deve assumir um enfoque voltado para a “heterogeneidade e variação nos modos de praticar a leitura, nos objetivos que se pode ler e nas formas como as pessoas se apropriam dos textos e fazem uso deles localmente, em situação” (VÓVIO, 2007, p. 85). Consequentemente é preciso ter ciência da importância de analisar as necessidades dos leitores da EJA para que se alcance essa heterogeneidade e variação nas formas de praticar a leitura e com isso atender a demanda dos leitores da EJA.

Acreditamos que a didática da leitura deve pensar o ensino da leitura enquanto ato dialógico autor-texto-leitor, entendendo a prática da leitura como construtora de sentidos e significados por parte do leitor. Nesse contexto, a didática da leitura precisa possibilitar um diálogo com os diversos gêneros textuais, os quais permeiam nas práticas sociais, pensando assim, o ensino da leitura, a seleção dos textos e a forma como se deve trabalhar cada texto de acordo com os propósitos comunicativos.

3.2 A mediação docente e suas implicações na interação autor-texto-leitor na didática da leitura

Os critérios de escolha dos eventos de leitura basearam-se na mediação pedagógica oportunizada pela professora Maria nas aulas de leitura, ponderando a tentativa da promoção da interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2010) nos textos oferecidos em determinados eventos e ausência da mesma em outros. Desse modo foram adotados os seguintes critérios para a escolha dos eventos: o evento demonstrar indícios de mediação didática promotora da interação autor-texto-leitor; participação dialógica do discente no ensino-aprendizagem da leitura e promoção da interação social.

A professora Maria sempre entrava na sala às 17h e 55min ou às 18h, antes mesmo de os alunos chegarem à escola, e observava em seu caderno o planejamento⁴⁰. Escrevia no canto do quadro, na parte superior à direita, a rotina com as atividades que iriam ter naquela noite. Logo após, na maioria das vezes, começava a registrar no quadro o texto e/ou o exercício que havia programado para o primeiro momento da aula. Os alunos chegavam aos poucos, saudavam a professora e sentavam em sua banca para dar início à cópia do que estava registrado no quadro em seu caderno. De acordo com a professora, essa estratégia metodológica fazia com que ganhasse mais tempo, pois os alunos não chegavam todos no mesmo horário, e demoravam muito tempo para copiar. Relatou ainda que com o tempo passou a criar algumas estratégias didáticas visando o melhor desenvolvimento da aula ao proferir:

Fragmento⁴¹ 1: recorte de sala de aula.

Eu prefiro fazer assim. Copio no quadro para eles irem copiando no caderno, enquanto todos chegam. Aos poucos a gente vai criando algumas estratégias.” ((a professora referia-se a formas de administrar o tempo durante a rotina diária das aulas)). (Professora Maria)

Percebemos, através da fala da professora, que ela se esforçava para tentar administrar o tempo durante as aulas procurando fazer com que ele fluísse melhor para assim ter um maior aproveitamento, visto que os alunos não chegavam todos ao mesmo tempo e alguns demoravam bastante para chegar à sala de aula. Com base nos encaminhamentos didáticos da professora e a partir das observações realizadas na sala da 3ª fase da EJA dialogaremos adiante acerca dos eventos de leitura expondo as análises realizadas.

⁴⁰ Dados dos diários de bordo.

⁴¹ Os fragmentos apresentados nesse tópico são recortes da aula 1 na qual a professora trabalhou o texto – O cão e o Lobo, no mês de maio de 2018.

3.2.1 Análise do evento de aula 1

Dialogaremos a seguir acerca do primeiro evento de leitura selecionado para a análise - leitura e compreensão do texto: O cão e o lobo, fábula de autor Monteiro Lobato.

Vamos então discorrer sobre como se procedeu o encaminhamento didático no referido evento: a professora Maria entrou na sala de aula e, como de costume, começou a escrever no quadro a fábula: O cão e o lobo. Além do texto, a professora redigiu cinco questões relacionadas ao mesmo para que os alunos copiassem e respondessem após a leitura individual e silenciosa da fábula. Sendo assim, não houve apresentação do texto por parte da professora para os alunos antes da cópia do mesmo no quadro, portanto, não compartilhou com os alunos o porquê de tal escolha. Porém, frisamos que é de fundamental importância situar o aluno quanto ao que vai aprender, o porquê e para que está lendo determinado texto, para que assim possa perceber o significado que o escrito terá para a sua prática social. Os alunos, por sua vez, chegaram aos poucos, saudaram a educadora, e sentaram para realizar a cópia do que havia registrado no quadro. Nesse dia, estavam presentes, na sala, 12 discentes, sendo nove mulheres e três homens.

Voltando o olhar para didática mediada pela professora Maria, sentimos a necessidade da socialização do por que está trabalhando o mesmo no referido evento. Para assim, poder situar os alunos a respeito do que se pretendia socializar, e qual seria a relevância dos conhecimentos trabalhados para a sua prática social. Possibilitando, desse modo, que os alunos da EJA compreendessem os sentidos do texto, uma vez que “a compreensão será o resultado da interpretação e da negociação de sentidos entre os interactantes” (FREITAS, 1999, p. 36).

Assim sendo, acreditamos que é preciso situar o sujeito leitor em relação ao que será lido para que o leitor consiga compreender os sentidos do escrito. Pois o sujeito da EJA necessita que o trabalho com a leitura caminhe na perspectiva de possibilitar ao leitor a significação do texto, afinal, o leitor não é passivo mediante ao escrito, mas sim, sujeito ativo que produz, reflete sobre o escrito, reescreve-o e constrói novos conceitos, ressignificando os sentidos do texto.

Dando continuidade ao mencionado evento⁴², a professora Maria esperou que os alunos, ou pelo menos boa parte deles, concluíssem a cópia do texto seguido do questionário, o qual continha questões de interpretações referente ao texto, e respondessem o mesmo para poder trabalhar o escrito. Os alunos, por sua vez, ao findarem a cópia, liam o texto silenciosamente e tentavam responder as questões enquanto aguardavam os demais concluírem o registro. Durante esse tempo de espera, a educadora permanecia sentada em seu birô corrigindo os cadernos dos alunos com o exercício de matemática que havia passado em uma outra aula, e sondava a aprendizagem dos mesmos em relação ao conteúdo de multiplicação por meio do exercício. Para isso, chamava um aluno por vez ao seu birô para corrigir junto com ele a referida atividade.

Enquanto isso, os demais alunos permaneciam realizando a cópia e respondendo a atividade de Português. Ao perceber que alguns dos alunos estavam conversando bastante, a professora Maria apressava os mesmos para que findassem o mais rápido possível a cópia, pois queria iniciar a aula de leitura. Ao notar que determinados alunos não apreciaram a cópia do texto e da atividade, a docente explicou o porquê de estar trabalhando dessa maneira, proferindo:

Fragmento 2: recorte de sala de aula.

Bora gente! Vamos nos concentrar ai, por favor! Vocês sabem que eu não costumo colocar texto no quadro para vocês. Não é? Por que eu coloquei? Ontem ninguém trouxe o livro. Quase ninguém. Cinco pessoas trouxeram o livro [...]. Então, a programação de hoje é interpretação de texto, aí, como ontem quase ninguém trouxe o livro hoje eu resolvi trazer um e a gente fez dessa forma. Certo? (Professora Maria)

Acreditamos que o fato dos alunos terem deixado seus livros em casa não justifica a cópia frequente de textos. Podemos observar no contexto da fala da professora que, ainda para ela, a interpretação do texto só seria possível se todos os alunos⁴³ copiassem o texto em seus cadernos, fato que ficou explícito em sua fala quando a mesma continuou explicando o porquê dos alunos estarem copiando o texto, como mostra o fragmento a seguir.

Fragmento 3: recorte de sala de aula.

⁴² Relato a partir de notas do diário de bordo.

⁴³ Para diferenciar os alunos utilizaremos números para preservar sua identidade. Escreveremos aluna para as mulheres e aluno para os homens.

Fica difícil a gente trabalhar interpretação de texto sem texto. Porque não tem xerox⁴⁴. Se não tiver livro eu vou ter que copiar no quadro. Não gosto de fazer isso com vocês. (Professora Maria)

Como podemos observar na fala da professora, ela demonstra entender que para se compreender um texto torna-se necessário que os alunos registrem o texto em seus cadernos para só depois trabalhar a leitura e a compreensão. Percebemos então que a professora acredita que para que a referida atividade ocorra é preciso que todos os alunos tenham o texto em mãos. No entanto, entendemos que o trabalho com cópias frequentes de textos pelos alunos, em seus cadernos, implica no desestímulo dos leitores pela prática da leitura. Considerando que, os alunos da EJA, chegam à escola cansados devido a sua rotina diária e, por isso, não apreciam ficar copiando textos no caderno por essa ser uma atividade exaustiva desprovida de sentido.

Ao analisar o evento em questão, como já proferimos, notamos que o intuito da educadora era trabalhar a interpretação do texto, e por isso redigiu a fábula⁴⁵: O cão e o lobo, do autor Monteiro Lobato, exposta no quadro a seguir:

Quadro 2 – texto escrito pela professora Maria na lousa

O cão e o lobo

Um cão passeava pela floresta quando topou com um lobo magro.
Aos poucos os dois fizeram amizade.
-Puxa, cachorro! Como você está gordo e bem tratado...
-É que eu tenho um dono. Meu dono me dá três boas refeições por dia, escova meu pelo, me dá uma casa de madeira... Em troca disso, pede que eu lhe guarde a casa dos assaltantes e lhe faça uns agradecimentos de vez em quando.
-Só isso? Mas deve ser maravilhoso ter um dono – concluiu o lobo.
O cão então convenceu o lobo a acompanhá-lo, certo de que seu dono gostaria de ter mais um animal de estimação.
Os dois andaram por um certo tempo, até que o lobo percebeu uma coleira no cachorro.
O que é isso? Perguntou o lobo.
-Ah, isto é uma coleira.
-Às vezes, meu dono se irrita e me prende numa corrente. Mas é por pouco tempo, logo estou solto de novo.
O lobo parou, pensou um pouco... E voltou atrás. De longe, ainda falou para o cachorro.
-Não, cachorro. Não sirvo para essa vida. Eu sei que mais vale a liberdade com fome do que o luxo na prisão.

Fonte: Autora, 2019.

⁴⁴ A educadora socializou no primeiro dia de observação que não gostava de redigir textos para que os alunos copiassem no caderno, porém não tinha outra alternativa, pois a máquina de xerox da escola estava quebrada, e não tinha como ela levar os textos xerografados para os discentes.

⁴⁵ A fábula foi escrita tal qual a que a professora Maria registrou no quadro.

Após redigir a fábula no quadro, a educadora escreveu, logo em seguida, como frisamos anteriormente, algumas questões de interpretações referentes ao texto. As mencionadas questões eram compostas pelas perguntas expostas no quadro 3:

Quadro 3 – Questões de compreensão do texto: O cão e o lobo.

O que o cão recebia de seu dono?
Quais eram as obrigações do cão para com seu dono?
A que conclusão o lobo chegou após a explicação que o cão deu pelo uso da coleira?
A respeito da moral dessa fábula:
 O que o cão valoriza?
 O que o lobo valoriza?
O que você acha da liberdade?

Fonte: Autora, 2019.

Durante a leitura silenciosa, seguida da resposta da atividade, foi notória a dificuldade que alguns leitores apresentaram para compreender e responder a atividade, pois, a todo momento, interrogavam a professora a respeito das questões, as quais não possibilitavam a interação verbal do leitor com o escrito, uma vez que bastava que os mesmos identificassem a resposta no escrito e as transcrevessem para as questões como respostas das mesmas. Desse modo, os leitores não refletiam sobre o texto e a interação autor-texto-leitor não se fazia presente, ocasionando assim a não compreensão dos significados e dos sentidos do escrito.

Portanto, proferimos que o diálogo crítico com o texto torna-se fundamental para que os leitores consigam interpretar os indícios de autoria, uma vez que “na abordagem da interação verbal social, as condições de produção do discurso enunciativo são também fatores considerados determinantes para a constituição dos efeitos de sentido” (FREITAS, 1999, p. 39). Afinal, “será através do movimento dialético do signo verbal, materializado na forma de palavra presente na relação social entre um “eu” e um “tu”, que se realizarão a interação verbal bem como a constituição dos sujeitos, das consciências e dos sentidos” (FREITAS, 1999, p. 38).

Porém, para que a interação com os indícios de autoria ocorra de maneira satisfatória, é preciso que o professor enquanto mediador do conhecimento proporcione discussões que possibilitem a compreensão do escrito, pois, a leitura repetitiva do texto não ocasionará o entendimento do mesmo se o leitor não refletir acerca dos temas tratados no processo de ensino-aprendizagem da leitura.

Percebemos que para a professora o fato de ler o texto várias vezes bastava para que os alunos o interpretasse e respondessem as questões solicitadas, pois, quando os alunos a questionava a respeito das respostas das questões, a professora, por sua vez, repetia o questionamento dos alunos e solicitava que eles lessem o texto novamente para encontrar a resposta proferindo:

Fragmento 4: recorte de sala de aula.

[...] O que o cão valoriza? (...) Você tem que analisar o texto todo. Tem que ler o texto todo novamente. Você não vai chegar lá e achar uma resposta. Você vai ter que ler o texto (). Diga o que é que o lobo valoriza. (Professora Maria)

Como mencionamos, o fragmento nos mostra que para a educadora, apenas a leitura do texto por parte dos alunos, sem os devidos encaminhamentos didáticos, era suficiente para que eles interpretassem e compreendessem o que as questões⁴⁶ solicitavam. E ainda, as quatro primeiras questões registradas no quadro caminhavam na contramão do que ela proferiu sobre o fato de não encontrar uma resposta no texto, pois, o mesmo já trazia pronta a resposta das mesmas, bastando apenas que os alunos a encontrassem e copiassem na questão correspondente.

Dessa forma, o significado do texto não era entendido pelos alunos, acarretando assim a falta de produção de sentido para o texto, visto que a mediação era desprovida de dialogismo (BAKHTIN, 2004). No entanto, frisamos que,

a partir da contribuição das ideias do círculo de Bakhtin, entendemos a prática da leitura como uma relação dialógica inserida na produção discursiva. O sujeito que lê estabelece uma relação de sentido entre os enunciados existentes nos textos (ZOZZOLI; OLIVEIRA, 2008, p. 100).

Por isso, é fundamental que o professor possibilite a interação autor-texto-leitor para que o diálogo permita a compreensão das ideias que estão sendo socializadas. Afinal, “a

⁴⁶ Boa parte dessas questões designavam-se em cópia de respostas prontas do texto. Apenas a última questão: “O que você acha da liberdade” caminhava na perspectiva de fazer com que os alunos expressassem seus pensamentos e suas aprendizagens, relacionando-os ao meio social indo além do que o autor do texto aspirou socializar.

compreensão da palavra do outro exige duas consciências, dois sujeitos que interagem, na relação de sentido que nela se constrói” (Zozzoli; Oliveira, 2008, p. 100).

No evento em questão, como já dissertamos, a professora escreveu a fábula “O cão e o lobo”, seguida das questões expostas anteriormente, no quadro para que os alunos transcrevessem a mesma para seus cadernos e realizasse a leitura do gênero textual para posteriormente responder o exercício. Como mencionamos, as respostas das questões estavam todas no texto, portanto, bastava que os alunos as encontrassem e copiassem nas respectivas questões. Após certo tempo, a professora leu o texto em voz alta e respondeu as questões no quadro para que os alunos corrigissem e/ou copiassem as respostas. Ao observar o encaminhamento didático da professora Maria em relação ao trabalho com a fábula citada, avaliamos que a didática da leitura apresentada, nesse momento, seguia os encaminhamentos tradicionais, uma vez que bastava o aluno copiar da referida fábula as respostas das questões solicitadas.

Desse modo, caminhava na contramão do que defendemos a respeito da prática pedagógica da leitura. Visto que, acreditamos que a professora deve facilitar o processo de ensino-aprendizagem com o intuito de fazer com que os alunos aprendam a ler. Para que assim ocorra, ponderamos ser essencial avaliar as condições de aprendizagens de cada sujeito, ou seja, suas necessidades e seus contextos. Pois, ao dialogar com Libâneo (2013, p. 89) acerca da didática geral, aprendemos que “a condução do processo de ensino requer uma compreensão clara e segura do processo de aprendizagem: em que consiste, como as pessoas aprendem, quais as condições externas e internas que o influenciam”. Nesse sentido, a didática da leitura precisa considerar, no ensino-aprendizagem da leitura, as leituras prévias e as histórias de leitura dos leitores, ponderando ainda as aprendizagens e significações que os mesmos constroem no ato da leitura, buscando promover o processo de ensino-aprendizagem da leitura de maneira satisfatória de modo a atender as demandas do meio social. Acreditamos que as condições externas e internas também influenciam a aprendizagem da leitura.

Para que a didática da leitura colabore para as aprendizagens, e não se reduza ao ensinar por ensinar, é preciso que considere que o leitor é um ser ativo no meio social que habita. E assim, precisa que a prática da leitura volte-se para as práticas exigidas pela sociedade. Nesse sentido, a didática do ensino da leitura deve-se dar por meio de uma mediação que abranja diálogos críticos com os textos, os quais incluam debates sobre a educação social, política, cultural em seus diversos contextos, envolvendo assim temas

relacionados ao meio social dos leitores e de interesse dos mesmos. Só assim o leitor poderá perceber os sentidos do texto e os seus significados para a prática social. Nesse sentido, cabe ao professor trabalhar na perspectiva de buscar fazer com que a didática de ensino da leitura possibilite melhores condições de aprendizagem da leitura por parte dos leitores. Afinal,

o educador é aquele que busca melhores condições de aprendizagem para seus alunos. Ele está pronto para se desdobrar e se adequar às necessidades que possa surgir em sua prática. Ele vê o aluno como formador de seu próprio conhecimento e ele como um mediador deste conhecimento, um apontador do caminho que seja mais propício para seu aluno seguir. Atua por prazer e com prazer faz educação (KOCHHANN *et al.*, 2015, p. 43).

Assim sendo, cabe ao professor mediar práticas que considere os sujeitos da aprendizagem, para que desse modo o leitor encontre possibilidades de engrandecer seus conhecimentos. Com base no que foi pronunciado vamos dar continuidade a análise a respeito da didática da leitura da professora Maria. Enquanto esperava que os alunos concluíssem o exercício solicitado, já mencionado anteriormente, a professora observava os alunos, sentada em seu birô. Após determinado tempo, a professora perguntou a aluna 3 se ela já havia concluído o exercício mantendo o seguinte diálogo:

Fragmento 5: recorte de sala de aula.

Professora: Terminou Aluna 3?

Aluna 3: Ainda não professora [...]. Eu estava olhando essa daqui. Não sei se a resposta é essa.

Professora: () vamos lá no texto. Quais eram as obrigações do cão para com o seu dono?

[...]

Aluna 3: É o cão? () o dono da.

Professora: O DONO da, mas aqui?

Aluna 3: Ah! É o contrário.

Professora: É o contrário. O cão para o dono. Qual era a obrigação do cão para o dono? O dono dava tudo isso para o cão. E o cão dava o que para o dono?

Aluna 3: Em troca disso pede que eu lhe guarde a casa dos assaltantes. É essa daqui, (Risos) descobri.

Professora: Muito bem!

Notamos, por meio do fragmento, que a professora tentava auxiliar os alunos, individualmente, na resposta da atividade, porém, as questões não faziam com que os alunos refletissem criticamente a respeito da resposta que iriam formular e/ou registrar, pois, bastava que eles a encontrassem no texto e copiassem tal qual encontrado na superfície textual. Com base nesse contexto, inferimos que:

os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que

compreender é apenas *identificar conteúdos*. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes no processo de compreensão (MARCUSCHI, 2003, p. 51).

Acreditamos que o exercício socializado pela professora não possibilitava a mediação do diálogo crítico e reflexivo acerca do texto. Assim sendo, a mediação da professora não possibilitava a compreensão do texto, nem tampouco que os alunos colocassem-se como sujeitos críticos que debatem sobre as ideias socializadas a partir da superfície textual. Acreditamos que “isso só será superado quando a compreensão for tida como um processo criador, ativo e construtivo que vai além das informações estritamente textual” (MARCUSCHI, 2003, p. 58). Pois, “a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais” (MARCUSCHI, 2008, p. 233). Nesse sentido, não basta que o leitor decodifique o escrito para que consiga compreendê-lo, é necessário ir mais além e associar os indícios de autoria ao conhecimento de mundo. Assim sendo, “para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 233). Acreditamos que é o professor que deve mediar o diálogo com os indícios de autoria favorecendo a interação autor-texto-leitor, para que o leitor, utilizando-se dos seus conhecimentos prévios entre outros, consiga ir além do escrito. Assim sendo, ressaltamos que

se adotarmos uma estratégia adequada no tratamento da compreensão de texto em sala de aula, estaremos contribuindo para a formação de um cidadão mais crítico e capaz diante dos textos que ele recebe para seu uso na vida diária. É bom convencer-se de que usamos a língua não propriamente para exercitar as cordas vocais e sim dar a entender o que pensamos ou então para entender o que os outros pensam. Enfim, no uso diário da língua, a compreensão é um aspecto tão central que em torno dela se dão grandes e acalorados debates (MARCUSCHI, 2003, p. 61).

Considerando a citação, defendemos que cabe ao professor proporcionar possibilidades para que a compreensão de fato aconteça e o ensino-aprendizagem desenvolva-se de forma que os conhecimentos prévios dos indivíduos possam ser aprimorados por meio de um diálogo crítico e reflexivo, o qual permita a construção de novos conhecimentos. Portanto, o professor deve reforçar a criticidade do aluno para que ele reflita e participe das discussões sociais tendo como base seu conhecimento de mundo. Para que o conteúdo socializado torne-se significativo é preciso que o professor ensine o seu aluno a pensar de forma crítica fazendo com que ele vá em busca de respostas que estão além do texto. Só assim formar-se-á um leitor experiente e ativo, pois, “a leitura não é uma atividade isolada: ela encontra – ou deixa de encontrar – o seu lugar em um conjunto de atividades dotadas de

sentido” (PETIT, 2009, p. 104). Acreditamos que esses sentidos estão atrelados aos contextos do meio social.

Contudo, para que o professor encontre junto com o aluno a melhor maneira de mediar o conhecimento, por meio da didática da leitura, é preciso que o professor reflita constantemente sobre a sua prática pedagógica, pois ele também precisa direcionar a sua aula um olhar crítico para que avalie se ela de fato está atendendo as necessidades dos discentes as quais se atrelam ao seu meio social.

Por isso, o professor precisa avaliar se a didática da leitura está possibilitando o diálogo autor-texto-leitor por meio da mediação pedagógica. Entendendo a prática da leitura como construtora de sentidos pelo leitor ao possibilitar o diálogo com os diversos autores por meio dos gêneros textuais, os quais circulam nas práticas sociais dos leitores. Afinal, muitas vezes, metodologias desapropriadas para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da leitura que abranja a criticidade são encaminhadas despercebidamente pelo professor pelo fato do mesmo não refletir sobre sua prática pedagógica da leitura.

Apontaremos a seguir o encaminhamento didático observado na aula da professora Maria que, ao nosso ver, precisa ser repensado pelo fato de acarretar silenciamento da voz do aluno, ocasionando a falta de oportunidade desse aluno desenvolver sua criticidade por meio da prática da leitura e resolução do exercício referente ao texto socializado. Percebemos que a professora tinha como hábito esperar que os alunos respondessem o exercício e depois fazia a correção coletiva no quadro. Ela lia as questões e indagava aos alunos a respeito das respostas que haviam colocado, com base em algumas respostas dos alunos e de acordo com suas próprias conclusões, retiradas do texto, a professora copiava a resposta no quadro e os alunos transcreviam para o caderno. Por isso, alguns discentes nem se preocupavam em responder e ficavam apenas esperando esse momento. O referido fato tornou-se notório no fragmento a seguir:

Fragmento 6: recorte de sala de aula.

Aluna 1: Professora, () vai agora responder é?

Professora: Responder? Não.

Aluna 1: Responda ai vá.

[...]

Professora: Não! Eu só respondo por último no quadro. Depois que (você) respondem.

Aluna 3: Para a gente corrigir.

Professora: É. Para corrigir. Mais ou menos não é? Porque tem coisa ai que é pessoal. Não dá para corrigir [...]

A intenção da professora não era fazer com que os alunos apenas copiassem a resposta que ela estava redigindo no quadro, mas essa metodologia possibilitava que os alunos procedessem dessa maneira. É claro que existiam exceções, pois, muitos alunos empenhavam-se para responder as questões relacionadas ao texto e comparar posteriormente suas respostas com as que a professora iria escrever na lousa no momento da correção coletiva. Por isso, é preciso conhecer seus alunos⁴⁷ para que a didática do ensino da leitura faça com que todos os sujeitos possam sentir-se atraídos em querer aprimorar seus conhecimentos, porque talvez aquele texto e atividade não fossem interessantes para aqueles alunos que ficavam aguardando apenas a resposta. Daí a importância de entender que seu aluno é um sujeito que está inserido em uma sociedade e que, por isso, apresenta-se como um ser social que dialoga criticamente e está sempre em busca de novas aprendizagens para poder acompanhar o processo de transformação da sociedade. Portanto, a didática da leitura deve ser pensada e construída com base na vivência social dos leitores, uma vez que para ser significativa não deve reduzir-se a metodologias tradicionais, pois

a didática para assumir um papel significativo na formação do educador não poderá reduzir-se e dedicar-se somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais desenvolvem um processo de ensino-aprendizagem, e sim, deverá ser um modo crítico de desenvolver uma prática educativa forjadora de um projeto histórico, que não será feito tão somente pelo educador, mas, por ele conjuntamente com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade (KOCHHANN et al, 2015, p. 49).

Nesse sentido, a didática da leitura precisa garantir a mediação à aprendizagem da leitura possibilitando a ação e reflexão acerca do ensino-aprendizagem da mesma permitindo a construção de sentidos pelo leitor. Os sentidos produzidos na leitura de um texto, pelo aluno, vai depender do próprio contexto do leitor, das suas vivências e experiências, da forma como ele está inserido na sociedade. Nesse contexto, “a leitura contribui [...] para criar um pouco de “jogo” no tabuleiro social, para que os jovens, **e os adultos** (grifo nosso), se tornem

⁴⁷ Acreditamos que para que se possa conhecer os alunos é preciso que o professor proporcione um diálogo no qual eles tenham a possibilidade de socializar seus conhecimentos prévios, proferir o que aspiram aprender, quais os seus desejos e expectativas com o retorno para a escola. Sendo assim, para conhecer seus alunos é preciso escutá-los, visto que “quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda” (FREIRE, 1996, p. 117). Baseando-nos em Freire (1996), pronunciamos que o professor que tem sempre o que dizer precisa para um pouco para ouvir o aluno que escuta, para que esse aluno possa falar sobre sua visão, seu interesse, seus conhecimentos e assim permitir que o professor o conheça.

um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros” (PETIT, 2009, p. 100).

A leitura da palavra está ligada a leitura de mundo (FREIRE, 1989), por isso, ressaltamos que, para que o ato de ler seja significativo, é preciso que o leitor compreenda o texto e possa ir além dos conhecimentos assimilados a partir dos indícios de autoria. Afinal, uma vez que o leitor constitui-se como ser histórico, e sendo assim carrega consigo diversos saberes, ele deve envolver-se no processo de leitura de forma que exponha esses conhecimentos advindos da sua história de vida para a partir desses adquirir os novos conteúdos e entender os sentidos do texto.

É nessa perspectiva que daremos continuidade a didática da leitura da professora Maria. Depois de esperar cerca de 50 minutos, a professora perguntou aos alunos se mais alguém havia terminado. A turma permaneceu em silêncio, e apenas o aluno 1 pronunciou-se relatando que não estava entendendo uma das questões, mantendo o seguinte diálogo com a professora:

Fragmento 7: recorte de sala de aula da aula.

Aluno 1: Oh professora? Essa segunda aí eu li, só que eu não estou entendendo [...].

Professora: [...] Esse daqui?

Aluno1: Sim.

Professora: Quais eram as obrigações do cão para com o seu dono? () O que ele sabia do dono [...], (quais) as obrigações do cão para o seu dono? O que ele fazia? Quer que eu leia o texto?

Aluno 1: Não.

Professora: Não precisa não é? Todo mundo ler bem.

Aluna 1: Leia professora. A letra está muito pequena. Leia.

Professora: [...] Eu tive que fazer pequena (porque) se não (fizesse) não iria dá. Eu vou dá uma lida no texto para (a) gente entender melhor. É::, o cão e o lobo. A gente já viu aqui que é uma fábula. Não é isso?

Notamos, por meio da fala do aluno, que o exercício apresentado além de não possibilitar a compreensão do texto, deixava os alunos confusos em relação às respostas das questões, pois se preocupavam apenas com aspectos formais ou então se reduziam ao trabalho com a identificação de informações objetivas e superficiais (MARCUSCHI, 2008).

A professora demonstrava acreditar que apenas reler o texto, sem fazer as devidas inferências, possibilitaria a construção de sentidos e permitiria a interação leitor-texto de modo que os alunos compreenderiam o texto e responderiam as questões de compreensão propostas. Como pudemos notar em um dos seus encaminhamentos didáticos da leitura,

quando, diante da dificuldade dos alunos, a professora ficou em pé próximo ao quadro e realizou a leitura do texto. Logo após, começou a ler as questões para que os alunos respondessem oralmente. Alguns alunos participavam ativamente pronunciando suas respostas, outros permaneciam quietos apenas ouvindo. Após responder todas as questões, a professora perguntou se alguém ainda estava com dúvida, diante do silêncio da turma ela voltou a sentar no seu birô e os alunos continuaram copiando. Entendemos que tais encaminhamentos didáticos fundamentavam-se na concepção de leitura com o foco no texto, ou seja, na concepção de língua como instrumento de comunicação, cabendo ao leitor apenas o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto (KOCH; ELIAS, 2010).

Ao passo que iriam terminando dirigiam-se até o birô da professora para mostrar o caderno a mesma, para que ela corrigisse. A professora, por sua vez, alertava-os sobre a escrita no início da frase com letras maiúsculas, preocupando-se apenas com as regras da língua. Porém, mesmo após a leitura do texto pela professora e a correção coletiva, alguns alunos ainda apresentavam dificuldade para compreender o texto e encontrar as respostas das questões. Sendo assim a professora intervia dizendo:

Fragmento 8: recorte de sala de aula.

Análise direito ((a professora referia-se a resposta que a aluna havia colocado)) [...] o texto a gente tem que ler 1, 2, 3, 4, 5, 10 vezes. (Professora Maria)

O fragmento nos mostra que de acordo com a professora, para que o aluno compreendesse o texto bastava que ele realizasse a leitura do mesmo diversas vezes, sem necessitar de outras intervenções por parte dela, como o fato de fazer com que os alunos refletissem sobre os indícios de autoria relacionando-os ao seu meio social para poder compreender o escrito. Esse acontecimento foi ratificado na fala da professora Maria, durante a realização da entrevista, quando, ao ser questionada sobre a interação do aluno com os indícios de autoria do texto, proferiu: “por mais que você leia, eles ficam [...] sem entender”.

Desse modo, a professora demonstra não está ciente de que “na realidade, as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Nesse contexto, a professora evidencia, nesse evento, não compreender que é preciso mediar uma prática de leitura na qual os leitores interajam com o texto e possam assimilar as informações socializadas pelo mesmo para a partir dessas buscar-se novas aprendizagens.

Portanto, na fábula trabalhada, os alunos ficaram apenas nos indícios de autoria da superfície textual e não foram além da proposta do texto. Devido a esse fato, a dificuldade que apresentavam para encontrar sentidos no texto e conseguir adquirir conhecimentos com base no mesmo era notória, para exemplificar esse contexto exporemos a seguir um fragmento mostrando a fala da aluna 4.

Fragmento 9: recorte de sala de aula da aula.

Professora: Aluna 4?

Aluna 4: Senhora?

Professora: Precisa de ajuda?

Aluna 4: Preciso [...] de socorro ().

Professora: De socorro, de ajuda ((a professora repetiu rindo o que a aluna havia falado))

Aluna 4: É. De tudo.

O fragmento exposto ressalta o fato da incompreensão dos significados e dos sentidos do texto, por parte dos leitores, diante dos encaminhamentos didáticos da leitura ministrados pela professora Maria. Devido à apreensão equivocada da professora, em relação ao fato de que ler o texto várias vezes possibilitaria aos leitores o entendimento do mesmo, a compreensão do texto, os sentidos e significados não se fizeram presente no evento analisado. Visto que para que houvesse de fato o processo de apreensão dos sentidos seria necessário que a professora compreendesse que “a linguagem acontece no processo concreto da comunicação verbal social, através da enunciação, que implica a interlocução. Por sua vez, o fenômeno da enunciação será o resultado da interação verbal social” (FREITAS, 1999, p. 48).

Por isso, para que o leitor possa compreender as informações de determinado texto e basear-se nelas para ir em busca de novos saberes, é preciso que o professor possibilite em suas práticas pedagógicas da leitura o diálogo crítico e reflexivo promovendo a interação verbal que permitirá a socialização dos diversos conhecimentos e o aprimoramento dos mesmos.

Como já mencionamos, a professora iniciou a aula com a escrita da fábula seguida das questões⁴⁸, a respeito do texto, no quadro, para que os alunos registrassem a mesma no caderno. Seu objetivo era trabalhar interpretação de texto e para ela, esse trabalho só seria possível se os alunos tivessem a fábula registrada, como ficou explícito em sua fala já especificada: “então a programação de hoje é interpretação de texto [...] fica difícil a gente trabalhar interpretação de texto sem texto”. Com essa fala a professora esclarece que só é possível realizar o trabalho de interpretação de texto se todos os alunos tiverem o texto em mãos, visto que sentia a necessidade de os alunos copiarem o escrito para só depois iniciar o trabalho de interpretação.

Seguindo a aula, os alunos, ao terminar a cópia, realizavam silenciosamente a leitura do texto e tentavam responder as questões como mencionamos anteriormente. Durante esse tempo, a professora permanecia sentada em seu birô tirando as dúvidas⁴⁹ dos alunos que a procuravam. Alguns alunos não estavam compreendendo as questões, e diante desse fato, após ter esperado grande parte dos alunos findarem a cópia e tentar responder as questões, a professora decidiu ler a fábula em voz alta, proferindo: “Eu vou dá uma lida no texto para a gente entender melhor”. Após a leitura, a professora respondeu coletivamente as questões registrando no quadro as respostas, algumas ditas pelos alunos e outras respondidas por ela como já proferimos. Ressaltamos que as respostas da maioria das questões estavam presentes no texto. Sendo assim, após a professora responder as questões no quadro, os alunos corrigiram e/ou copiaram as respostas.

Considerando os encaminhamentos expostos, mencionamos que no evento de leitura: Leitura e compreensão do texto: o cão e o lobo, a didática da professora Maria findou-se na leitura do texto com o intuito de responder o questionário proposto, o qual por sua vez não possibilitou ao leitor realizar a leitura da palavra baseando-se na leitura do mundo tornando assim o texto incompreensível e sem sentido para a maioria dos alunos. Uma vez que não se considerou o fato de que “nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos. Assim, a percepção é, em boa medida, guiada e

⁴⁸ Essas foram as referidas questões, as quais já mencionamos: O que o cão recebia de seu dono? / Quais eram as obrigações do cão para com o seu dono? / A que conclusão o lobo chegou após a explicação que o cão deu pelo uso da coleira? A respeito da moral dessa fábula? a) O que o cão valoriza / b) O que o lobo valoriza? / O que você acha da liberdade?

⁴⁹ As dúvidas referiam-se as questões colocadas no quadro, os alunos não sabiam que resposta escrever em determinada questão e por isso perguntavam a professora o que deveriam escrever em cada questão e onde estava localizada a resposta no texto.

ativada pelo nosso sistema sociocultural internalizado ao longo da vida” (MARCUSCHI, 2008, p. 228).

Diante desse contexto, prosseguiremos dissertando a respeito da mediação docente e suas implicações na interação autor-texto-leitor na didática da leitura da professora Maria no evento em questão, visto que a interação verbal com o escrito é essencial para que se compreenda o mesmo e abranja-se o seu sentido e significado.

Tentamos perceber nos eventos selecionados se houve, ou não, uma mediação da leitura promotora da interação autor-texto-leitor, abrangendo a interação social na/da prática da leitura. Entendemos por interação social a interação que possibilita o aluno relacionar a leitura da palavra com a leitura do mundo (FREIRE, 1989), pois, concordamos com Bakhtin (2004) quando ele valoriza a natureza social da fala e afirma que a mesma está indissolivelmente ligada às condições da comunicação que se ligam às estruturas sociais.

Retomando o encaminhamento didático do evento em foco, relembramos que a professora solicitou que os alunos copiassem o texto seguido das questões, e que logo após, lessem o mesmo individualmente e silenciosamente para em seguida responder o exercício. Os alunos que concluíam a cópia primeiro tentavam responder as questões enquanto aguardavam os demais finalizar o registro. A professora apressava os alunos para que findassem o mais rápido possível a cópia, pois queria iniciar a aula de leitura. No momento de responder individualmente as questões, os alunos apresentaram algumas dúvidas, sendo assim recorriam à professora para que ela os ajudasse, como já relatamos anteriormente.

Depois de aproximadamente uma hora e cinquenta minutos, após ter atendido os alunos particularmente para tentar sanar suas dificuldades, como já expusemos anteriormente, a professora iniciou a leitura do texto para poder trabalhá-lo coletivamente e tornar a atividade mais clara para os alunos. Quando a professora finalizou a leitura da última frase do texto: “- Não cachorro. Não sirvo para essa vida. Eu sei que mais vale a liberdade com fome do que o luxo na prisão”, a aluna 4 pronunciou-se mantendo o seguinte diálogo com a educadora:

Fragmento 10: recorte de sala de aula da aula.

Aluna 4: A resposta do 3º.

Professora: É a resposta do 3º?

Aluna 4: É. Para mim é.

Professora: A que conclusão o lobo chegou após a explicação que o cão deu pelo uso da coleira? Entendeu?

Aluna 4: Não é professora? A resposta do 3º?

A professora não falou se aluna estava certa, e partiu para outra questão, deixando a aluna em dúvida. Sendo assim, a professora iniciou outro diálogo com os discentes. Observem:

Fragmento 11: recorte de sala de aula.

Professora: E a respeito da moral dessa fábula? Todo mundo sabe que toda fábula no final tem sempre uma moral. Não é isso? O que o cão valoriza? Analisando aqui todo o texto. O que vocês acham que o cão valoriza?

Aluna 4: É o dono não é?

Professora: É o dono que o cão valoriza gente? Preste atenção!

Aluno 1: Não.

Aluna 3: Comida não é?

Professora: É só o dono que ele valoriza? Por que o dono? Por que o cachorro gosta de ficar lá com o dono?

Alunos: Riam e conversavam entre si sobre as respostas.

Aluna 3: Por causa da comida.

Professora: Por que ele ganha?

Aluna 3: A comida.

Professora: O que mais?

Aluna 8: Escova o pelo dele.

Aluna 4: Escova o pelo.

Professora: Vocês acham que é isso que ele valoriza?

Aluna 5: O amor do dono.

Professora: O amor do dono também. O que mais o cão valoriza?

Aluna 8: A alimentação dele que é saudável.

[...]

Professora: E o que é que o lobo valoriza? O lobo aceitou essa sugestão do cachorro?

Aluna 6: Ele preferiu a liberdade.

Percebemos que os alunos não estavam lendo o texto para tentar compreendê-lo, mas apenas com o intuito de encontrar as respostas do exercício solicitado, como já mencionamos. Acreditamos que “temos de nos adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o nosso contexto” (BARZOTTO, 1999, p. 20). Porém, essa compreensão dependerá da forma como a educadora irá mediar à prática da leitura. Contudo, percebemos que a professora não estava promovendo a mediação promotora da interação autor-texto-leitor, uma vez que não possibilitou fazer com que os alunos fossem além do escrito, deixando-os ainda mais confusos com suas interrogações.

Defendemos que é necessário estabelecer finalidade para que o texto seja trabalhado com o propósito de promover um diálogo crítico no qual os alunos possam assimilar as ideias do autor e em conversa com as mesmas poder ir além do que foi socializado, buscando assim

formular novos discursos. Ao definir objetivos para o trabalho com determinado texto, estaremos possibilitando a compreensão da leitura, a assimilação de novos saberes e ligação dos mesmos com o contexto social dos leitores. Afinal, vale ressaltar que, é preciso situar o leitor quanto ao que ele vai ler deixando-o ciente a respeito do por que e para que ele vai realizar aquela leitura.

Dando continuidade à análise, observem o fragmento:

Fragmento 12: recorte de sala de aula da aula.

Professora: E o que você acha da liberdade? Ai é pessoal, cada um responde o seu.

Aluna 1: É bom ().

Aluna 3: A liberdade é a pessoa ser livre.

Professora: E o que você acha de ser livre?

Aluna 4: () Ter liberdade para ir ao colégio, para dormir, trabalhar.

Aluna 3: () Ter liberdade para dormir, liberdade para passear, para estudar.

Professora: E isso é bom?

Alunos: É

Professora: Alguém ainda está com dúvida em relação ao texto?

No fragmento acima, podemos observar a tentativa de uma mediação promotora da interação autor-texto-leitor, pois a questão a respeito da liberdade permite que os alunos relacionem os indícios de autoria com as suas práticas sociais, expondo seus pensamentos por meio de uma reflexão acerca do que acham da liberdade e qual o benefício que a mesma traz para a sua vivência na sociedade. Dessa forma, o leitor poderá ampliar seu conhecimento através de um debate o qual possibilite o sujeito ir além do texto, afinal, “o texto é tudo que o autor nos pode oferecer e que espera que o leitor vá além (...) para além do que lhe foi dado pela arte do escritor” (MARCEL PROUST, 1989, *apud* GERALDI, 2013, p. 29).

No decorrer da leitura do texto, a aluna 7 pronunciou-se socializando a sua vivência, fato que poderia ter sido aproveitado, e melhor mediado pela professora, para que por meio da informação proferida a aluna pudesse ampliar seus conhecimentos através de um diálogo crítico relacionando a leitura da palavra a leitura do mundo (FREIRE, 1989). Porém, os saberes da aluna perderam-se em meio à interpretação do texto tal qual a superfície textual, uma vez que a professora renunciou a resposta que aluna deu para uma das questões e convidou a discente para procurar a resposta no texto. Observe como ocorreu esse diálogo:

Fragmento 13: recorte de sala de aula.

Aluna 7: [...] Professora? Eu estou vendo essa história desse cachorro e desse lobo. Está parecendo eu com meus cachorros ().

Professora: [...] Que bom não é.

Aluna 7: Quando eu chego perto de casa ele já está au, au, au (). (...) eu vou colocar aqui uma resposta que ele gosta que escove o pelo ().

Professora: Deixe eu vê aluna 7, para você ir adiantando (). Tu nem fez! ... Bora lá procurar no texto.

Aluna 7: Eu já procurei nesse texto ().

Diante do exposto, sente-se a necessidade de situar os professores quanto a sua prática pedagógica da leitura, fazendo com que ele, por meio da reflexão sobre a sua prática possa meditar e modificar a sua ação na perspectiva de fazer com que sua aula abranja as reais necessidades dos discentes e considere seus conhecimentos prévios. Se a mediação da prática da leitura não possibilitar a compreensão do texto e a interação autor-texto-leitor, o processo da prática da leitura não terá sentido e a discussão resumir-se-á em mera interpretação do texto.

Além do momento citado, presenciamos, durante o trabalho com o evento em questão, outro momento em que a mediação promotora da interação autor-texto-leitor poderia ter vindo à tona. Os alunos interagiam entre si falando a respeito da liberdade mantendo o seguinte diálogo:

Fragmento 14: recorte de sala de aula.

Aluna 2: O que você acha da liberdade?

Aluno 1: Liberdade pra mim é um luxo.

Aluna 2: Eu prefiro ficar sem dinheiro mas ficar com liberdade.

O fragmento nos mostra que alguns alunos debatiam a respeito das suas opiniões sobre a liberdade, expondo sua leitura de mundo e suas vivências, proferindo conhecimentos enriquecedores que possibilitariam interações significativas. No entanto, a educadora não mediou esse momento e encerrou a aula de leitura proferindo: “Hoje, como demorou muito, ficou pendente as outras coisa não é? Demoramos bastante.” Como observamos no fragmento acima, os alunos não foram ouvidos e suas opiniões perderam-se quando a professora finalizou a aula.

Em síntese, nos encaminhamentos didáticos da leitura da professora Maria, no primeiro evento, ela não considerou que “toda interação verbal será ideológica, pelo fato de que a relação é mediada pela palavra, pois ela realiza a função de signo ideológico [...]” (FREITAS, 1999, p. 38). Daí a importância da didática da leitura possibilitar a mediação promotora da interação autor-texto-leitor para que os leitores possam dialogar a respeito dos conhecimentos novos que serão assimilados relacionando-os ao seu meio social. É com base

nesse entendimento que seguiremos para a análise do segundo evento selecionado: leitura do texto – O movimento negro.

3.2.2 Análise do evento de aula 2

O texto, selecionado para a leitura, encontra-se no LD adotado para a EJA⁵⁰, na disciplina História, observem:

Texto 1 - O movimento negro

O Movimento Negro

Como a Abolição da Escravidão não garantiu uma melhoria significativa nas condições de vida dos negros libertos, entre o final do século XIX e o início do século XX a comunidade negra organizou-se, em diversos momentos, visando ao fim da discriminação e das desigualdades.

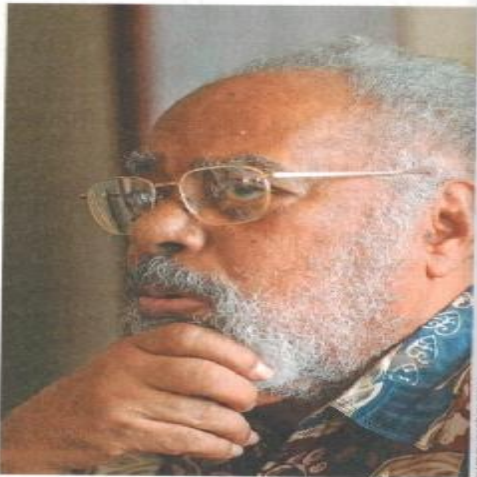
Nessa época surgiram agremiações, irmandades religiosas, clubes recreativos e associações beneficentes que aderiram à causa negra. Esses grupos deram origem ao **Movimento Negro** no Brasil.

Outra entidade que merece destaque é a **Frente Negra Brasileira**, fundada em 1931, que reivindicava a presença de negros em todos os setores da sociedade, inclusive na política.

O desenvolvimento de uma imprensa negra, com a criação de jornais em várias cidades brasileiras, contribuiu para dar voz ao movimento.

Semelhante a outros grupos e organizações, o Movimento Negro sofreu repressão durante a Ditadura Militar e só voltou a se organizar na década de 1970, com o nome de **Movimento Negro Unificado**, caracterizando-se pela organização social de grupos que têm por objetivos principais a promoção da igualdade racial e a afirmação da identidade negra e da cultura africana e afro-brasileira.

Embora no Brasil o preconceito e a discriminação contra o negro ainda persistam, a causa negra tem obtido importantes conquistas, como a inclusão do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares e a promulgação de leis para coibir o racismo.



▲ Abdias Nascimento (1914-2011) fundou, em 1944, o Teatro Experimental Negro. Foto de 2004.

100 UNIDADE 1

Fonte: Livro didático.

Assim como no primeiro evento, a professora não situou os discentes a respeito do que iriam trabalhar no texto do LD, nem o “porque” e o “para que” iriam ler o texto.

⁵⁰ EJA MODERNA: Educação de Jovens e Adultos: Anos iniciais do Ensino Fundamental/organizadora: Editora Moderna: Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Editora responsável: Virginia Aoki . V. 3. São Paulo: Moderna, 2013.

A professora solicitou que os alunos pegassem o LD, e abrissem na página 100. Ao abrir o livro, e se deparar com um texto, a aluna 2, interrogou: “é para ler é?” A professora respondeu: “uma leitura coletiva. E vai discutir (...). Aluna 8 pode começar.” A referida aluna iniciou a leitura em voz alta. Alguns alunos ainda sentiam dificuldade na leitura de determinadas palavras, então, durante a leitura coletiva, a educadora fazia intervenções em relação a pronuncia adequada das palavras, posicionando-se:

Fragmento⁵¹ 15: recorte de sala de aula.

Aluna 8: Como a abolição da escravidão

Professora: Opa! Vamos voltar.

Aluna 8: É abolição é?

Professora: Não.

Aluna 8: Que nome é esse?

Professora: Abolição

Podemos perceber no fragmento 15 que a aluna não compreendia o que era “Abolição”, porém a professora apenas a corrigiu quanto à pronúncia correta da palavra, não disponibilizando meios de fazer com que a aluna compreendesse o significado da palavra. E nem socializou o que era abolição para que o texto se tornasse mais claro e compreensível para a aluna. Possivelmente, aquele termo não fazia parte do contexto da aluna, por isso não o reconhecia, pois, defendemos que o significado da palavra depende da vivência do sujeito, como frisa Bakhtin (2004, p. 95), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Nesse contexto, ponderamos que a concepção de leitura demonstrada pela professora, nesse momento, se baseia na concepção de linguagem como representação do pensamento, visto que não havia diálogo sobre as ideias e a informação era captada tal qual foram os indícios de autoria.

Após a aluna 8 ter realizado a leitura do primeiro parágrafo, do texto em questão, a professora colocou-se fazendo algumas indagações e mantendo o seguinte diálogo com os alunos:

Fragmento 16: recorte de sala de aula.

Professora: O que a gente entendeu ai desse parágrafo?

Aluna 4: Ponto final.

Professora: Não.

Aluna 4: Não o que? Da frase?

[...]

⁵¹ Os fragmentos apresentados nesse tópico são recortes de sala de aula da aula 2 na qual a professora trabalhou o texto – O movimento negro, no mês de maio de 2018.

Professora: Como a abolição da escravidão não garantiu uma melhoria significativa nas condições de vida dos negros libertos, entre o final do século XIX e o início do século XX, a comunidade negra organizou-se em diversos momentos visando ao fim da discriminação e das desigualdades. ((A educadora releu o parágrafo)) Alguém quer comentar?

Alunos: ((permaneceram em silêncio))

O fragmento nos mostra que os discentes não compreenderam o que o parágrafo expôs, nem tampouco o questionamento da professora. Diante do silêncio da turma, a professora então recompôs a indagação e os alunos começaram a se posicionar expondo seus conhecimentos a partir do que haviam assimilado do texto. Com base na fala dos alunos, a professora mediu à prática da leitura levantando outros questionamentos, como podemos ver no fragmento a seguir:

Fragmento 17: recorte de sala de aula.

Professora: Vocês lembram que a gente falou um pouco sobre isso? (...) Em outro momento?

Aluna 4: () Lembro que tinha só escravo não é? Negro?

Professora: E o que acontecia quando (S.V) os escravos eram libertos? [...] Deixe eu fazer uma pergunta. Preste atenção! Porque a abolição da escravidão não garantiu uma melhoria nas condições de vida dos negros? Por quê? Quem lembra?

Aluna 3: Eram discriminados?

Professora: Não só isso. Por quê? [...] Eles receberam a liberdade. E por que isso não garantiu uma melhoria de vida?

Podemos observar no fragmento 17 que, com o propósito de ajudar os alunos, a professora começava a caminhar para uma perspectiva de mediar o texto por meio da interação dialógica fazendo com que os alunos recorressem a outros conhecimentos para poder compreender o sentido do texto. A mediação didática da professora Maria começava a aproximar-se do conceito de didática defendido nesse estudo, ao compreender que “a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente” (CANDAUI, 1988, p. 10). Porém, as perguntas proferidas pela professora, como mostra o fragmento, não estavam sendo tão claras para os alunos, deixando-os um pouco confuso em relação ao que a professora estava questionando, demonstrando assim a necessidade do professor refletir sobre sua prática para poder alcançar o entendimento por parte dos alunos. Apesar da professora ter avançado em relação à mediação promotora da interação social, ainda havia a necessidade de avaliar melhor seus questionamentos de modo a tornassem-se mais compreensíveis.

Após o diálogo, a professora solicitou que outra aluna continuasse a leitura do texto, e prosseguiu fazendo mediações por meio de questões⁵² que possibilitavam a interação do aluno com o escrito, permitindo que ele fosse além do texto sobre o movimento negro. Sendo assim, a turma, junto com a professora, passou a debater sobre várias questões⁵³, e fatos que ocorriam na sua vivência com base no texto. Assim, os alunos puderam ampliar seus conhecimentos sobre o que de fato o movimento negro ocasionou, sobre a discriminação e o preconceito em relação a diversas minorias as quais são menosprezadas, por meio de reflexões sobre a sua realidade relacionando à leitura da palavra a leitura de mundo, abrangendo a prática social. Visto que a professora passou a levantar questões que possibilitavam essa interação, a exemplo do questionamento a seguir:

Fragmento 18: recorte de sala de aula.

[...] Além desses Movimentos Negros, que foram criados, o que a gente pode pontuar de avanço em relação ao preconceito, a discriminação? É::, no Brasil? ... O que a gente pode pontuar de positivo que aconteceu com a mobilização desses movimentos e de leis como a de cotas? Que foram criadas para, pelo menos, amenizar o preconceito e discriminação contra o negro.

A referida questão promoveu um diálogo no qual os sujeitos leitores puderam expressar seus conhecimentos e relacionar o conteúdo apreendido por meio do texto aos conhecimentos prévios, e ainda relacionar as aprendizagens adquiridas aos contextos do meio social e as experiências por eles vividas. Contudo, é dessa maneira que o diálogo deve ocorrer na sala de aula, para que o indivíduo aprimore o desenvolvimento intelectual, visto que seu discurso enunciativo estará sendo orientado para o meio social (FREITAS, 1999).

Partindo da pergunta da professora, os alunos, por sua vez, começaram a expor seus saberes e suas vivências sobre os diversos temas possibilitados pela reflexão do texto. Debateram sobre discriminação, preconceito com os brancos e com as mulheres, depressão, ideologia do gênero, dia da consciência negra, trabalhos que eram exercidos apenas por homens, e hoje encontramos mulheres os desempenhando, e valores humanos. A exemplo do fragmento 19 no qual a aluna 8 cita seu problema de depressão e em seguida a professora complementa, citando outras formas de preconceito e discriminação. Observem:

⁵² As referidas questões foram: O que acontecia quando os escravos eram libertos? Por que a abolição da escravidão não garantiu uma melhoria na vida do negro? Você acha que o negro tem mais oportunidade? O que a gente pode pontuar de positivo que aconteceu com a mobilização desses movimentos e de leis, como a de cotas, que foram criadas para, pelo menos, amenizar o preconceito e discriminação contra o negro?

⁵³ As referidas questões diversificavam-se entre falas sobre a discriminação, o preconceito com as mulheres, os brancos e os negros, o quilombo dos palmares; dia da consciência negra, os trabalhos ocupados pelos negros, episódios de discriminação ocorridos com pessoas negras, entre outras questões.

Fragmento 19: recorte de sala de aula.

Aluna 8: Pois lá onde eu moro o povo diz: num tem doida certa. Olha a doida! ((A aluna referia-se a forma como as pessoas a tratavam)) Eu nem ligo. Eu digo: Vão dizendo que eu sou doida. A pessoa ter problema de depressão é problema sério. Leva até a morte. [...] Eu digo para todo mundo que eu não sou doida, apenas, eu tenho depressão.

Professora: Como a gente colocou aqui em relação a esses preconceitos, a discriminação, a gente percebe que hoje existe não só para questão do negro, não é? Essa questão do gênero agora também está muito forte. Há discussão no mundo inteiro sobre essas questões. E, tem muita discriminação em relação a isso.

Aluna 2: Para negro, para quem é gordinho. ((A aluna referia-se ao preconceito com os negros e os gordinhos))

Os alunos puderam encontrar no texto sentidos e significados, pois, relacionaram os conhecimentos adquiridos por meio dele a prática social e aos contextos da sociedade nos quais estão inseridos. Fato fundamental para a prática da leitura, visto que:

a palavra, em sua função de signo, é obtida junto ao meio social, interiorizada pelo sujeito graças ao poder de reversibilidade inerente ao signo, e retorna, posteriormente ao meio social, através da interação verbal social, numa forma diferenciada quantitativa e qualitativamente, ou seja, dialeticamente alterada, contendo as colorações ideológicas e de sentido próprias do acontecimento histórico de sua produção e das condições objetivas que a determinaram (FREITAS, 1999, p. 43).

Sendo assim, o sujeito aluno poderá compreender o texto dando-o sentidos ao passo que estará expondo suas ideias e relacionando-as aos novos saberes que estarão sendo socializados na sala de aula

Nesse evento, a mediação da leitura aproximou-se um pouco mais da concepção de interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2010) visto que os leitores puderam dialogar sobre questões que estavam além do texto, possibilitando um debate crítico que abarcasse os conhecimentos prévios dos sujeitos leitores e se atrelasse os indícios de autoria às práticas do meio social. A intenção da professora era fazer uma leitura coletiva, na qual cada aluno leu uma parte do texto e durante essas leituras discutiram sobre algumas questões. Diante desse contexto, observemos então o fragmento a seguir:

Fragmento 20: recorte de sala de aula.

Aluna 4: [...] Irmandades religiosas, clubes, recreativos e associações beneficentes que aderiram a causa negra. Esses grupos deram origem ao Movimento Negro no Brasil. Outra entidade que merece destaque é a Frente Negra Brasileira fundada em 1931, que reinvin-di-ca-va a presença dos negros em todos os setores da sociedade, **esclusive** na política.

Professora: Inclusive.

Aluna 3: É para continuar?

Professora: Pare aí um pouquinho. E aí? O que foi que a gente entendeu? [...] Foram criados movimentos. Para que foram criados esses movimentos? Qual era a intenção? Objetivos desses movimentos?

Aluno 2: Libertar os escravos.

Professora: Era para libertar? Foi depois da libertação dos escravos.

Aluna 7: Para dá o apoio não é?

[...]

Professora: Aqui no () final dessa frase tem assim. É:: a frente Negra Brasileira, fundada em 1931, que reivindicava a presença de negros em todos os setores da sociedade inclusive na política.

Aluna 5: Para os negros terem mais direito, eu acho ().

Aluna 4: Para ele se eleger na política ().

Professora: Sim.

Aluna 5: Para direitos iguais aos negros e aos brancos.

Professora: E isso acontecia na prática?

Aluna 4: Acho que não (risos), que os negros eram discriminados.

[...]

Professora: Essas reivindicações[...], desses movimentos, isso foi em 1931. Será que de lá para cá essas coisas mudaram? [...] **Aluna 8:** É porque ainda tem gente que chama eu de negra! Ai a gente mete processo. (risos) Agora tem a lei que ninguém pode chamar o outro de negro. Não é? (...) Que dá processo, e processo fe::io

Aluna 4: Só da processo para os barões.

Professora: Você acha que o negro tem mais oportunidade?

Aluna 5: Estão tendo.

Como nos aponta o fragmento 20, após a aluna ter lido uma parte do texto em questão, a professora entrevistou proferindo alguns questionamentos, os alunos, por sua vez, faziam suas colocações. Percebemos durante esse momento, um diálogo no qual havia a possibilidade de reflexão acerca dos problemas presentes no meio social dos leitores. Os alunos colocaram para a discussão os temas atuais, tais quais: direito dos negros; o negro na política; direitos iguais; discriminação; processo por discriminação e preconceito; a realidade social na qual apenas os ricos têm seus direitos exercidos e as oportunidades que os negros estão encontrando. Porém, acreditamos que esse diálogo poderia ser mais explorado e as discussões sobre as questões mencionadas poderiam ter sido discutidas com mais profundidade. Contudo, os alunos estavam conseguindo compreender o texto dando a ele sentidos e significados, e externando o conteúdo trabalhado para outros debates.

Com base no que os alunos socializaram, a professora expôs um fato que ocorreu em sua vida, ao relatar que ela e seus irmãos sofreram muitas discriminações na escola por serem branco. Essa discussão fez com que os leitores percebessem que não era apenas os negros que eram discriminados. Essa aprendizagem possibilitou fazer com que a uma aluna refletisse sobre um episódio que havia ocorrido com ela na escola e permitiu a relação entre os temas

debatidos e sua experiência. A aluna, por sua vez, socializou o ocorrido colocando sua opinião. Observe como se procedeu tal diálogo:

Fragmento 21: recorte de sala de aula.

Aluna 4: Está vendo professora ai no dia da apresentação.

Professora: Está vendo que não é só o negro que é discriminado ().

Aluna 4: Não é a toa que eu falei.

Professora: De que?

Aluna 4: No dia do ensaio da apresentação.

Professora: Sim!

Aluna 4: Não foi a toa que eu falei. Exageraram na brincadeira do Paje ().

Professora: Pois é (). Ela ficou chateada, porque colocaram ela para ser a índia, e assim, ninguém gosta de certas brincadeiras não é?

Aluna4: Porque passou dos limites entendeu?

Professora: Porque ela é índia. Também tem a questão de, não é só o negro que sofre discriminação não. Depende da situação. Eu sou aparentemente branca, [...] eu sofri muita discriminação. Índio sofre discriminação, pobre sofre discriminação. Não é só negro não. Não é só a cor da pele que sofre preconceito, discriminação não. Tem outras questões também.

Percebemos através do fragmento 21, que o texto em questão possibilitou que os alunos compreendessem a ideia do autor e fossem além do escrito ao dialogar sobre os problemas sociais pelos quais eles passam e presenciam na sociedade. Essas discussões possibilitaram a socialização, por parte dos leitores, de fatos ocorridos com eles e com pessoas próximas. Veja a seguir um fragmento com uma dessas socializações:

Fragmento 22: recorte de sala de aula.

Aluna 8: [...] No prédio onde eu faço faxina a menina é da minha cor ((a aluna era morena)). Ai a moradora do prédio ligou para portaria e disse: negro, o seu lugar não é ai, é limpando chão. Ai a menina ligou e disse para o síndico [...] que só não iria colocar o prédio na justiça em consideração ao porteiro. Como é que uma moradora liga para moça da portaria () e diz: seu lugar não é ai negra. É limpando chão.

Professora: () Em pleno século XXI [...]. Para você vê não é? Que apesar de movimentos e movimentos, assim, eu acho que você tem que educar a criança desde pequenininha a essas questões de preconceito, discriminação [...].

Aluno 2: Agora também [...] pode ser os pais que não explicam alguma coisa, ensinam os filhos.

Professora: Quando eu estou assistindo TV e vejo uma mulher gorda e digo: olha que mulher gorda, que mulher feia! A criança está ali ouvindo. Porque às vezes as questões vêm do meio.

Aluna 2: Meu marido mesmo. Eu briguei essa semana com ele porque ele chegou (e falou) esse viado! Eu disse: ele não é viado. Ele tem nome. Ai o meu filho disse: olha pai, que coisa feia esse viado. Eu disse: rapaz, se você repetir isso eu vou bater na sua boca (), ele tem nome. Pergunte o nome dele. Porque você está incentivando o menino a futuramente bater no gay, ou humilhar uma pessoa porque ela é gay. Eu digo: pare com isso. Se você tem seu preconceito fique para você, não fique dizendo a meu filho.

Professora: Essas falas dentro de casa é que contribui para que a criança fique preconceituosa.

Após a fala da aluna, a professora perguntou se mais alguém queria falar algo, diante do silêncio da turma a professora finalizou a aula de leitura com esse texto. Com base no relato da aluna sobre o ato de discriminação de uma moradora do prédio em qual trabalha, os leitores também tiveram a oportunidade de debater sobre a educação familiar em relação aos valores humanos, colocando em foco o papel dos pais em relação à educação de seus filhos, tema que é muito debatido hoje pelo fato de muitas pessoas transferirem para a escola as obrigações que são da família, pois a escola ensina e a família educa.

Em síntese, a mediação didática da professora da EJA, no segundo evento, mostrou um avanço em relação à mediação docente promotora da interação autor-texto-leitor, na qual os leitores puderam dialogar sobre os contextos sociais vivenciados por eles indo ao encontro ao que Bakhtin (2004) defende a respeito da posição responsiva, na qual o diálogo é a base da interação verbal social. Assim sendo,

é através da crítica ou da negociação dialógica que ocorre entre os interlocutores, que se amplia o horizonte social dos sujeitos, elevando-se o grau de consciência dos sujeitos sociais através da linguagem, pois a relação dialógica implica a presença e a contrapalavra do outro, real ou virtual, que, estando numa posição exotópica no processo da interação verbal social, tem melhores condições para elaborar a crítica, ampliando a consciência do interlocutor no processo dialógico (FREITAS, 1999, p. 45).

Portanto, a mediação promotora da interação autor-texto-leitor na EJA deve-se dar por meio de um processo dialógico reflexivo e crítico, no qual os leitores possam externar seus pensamentos para que assim consigam aprimorá-los. É com base nesse contexto que iremos abordar mais um evento elegido para análise nessa dissertação.

3.2.3 Análise do evento de aula 3

Seguiremos agora para o último evento de análise, a leitura do texto – A origem da crônica⁵⁴. O texto foi trabalhado na disciplina de Língua Portuguesa. Notamos que já era hábito da professora não situar os alunos quanto ao objetivo do texto e a sua importância, indo contra ao que Candau (2013) defende ao enfatizar que a didática geral tem como finalidade o desenvolvimento do ensino considerando o como fazer da prática pedagógica, porém, o como fazer só terá sentido se estiver articulado ao para que fazer e ao porquê fazer.

O “como fazer” e “para que fazer” também são finalidades da didática da leitura, visto que a mediação didática da leitura vai definir o trabalho com os textos e a aprendizagem sobre

⁵⁴ Este texto encontra-se presente no LD já mencionado anteriormente, adotado para a EJA, da Editora Moderna.

os mesmos, implicando na seleção do gênero textual e na possibilidade da interação promotora do diálogo autor-texto-leitor, dialogando com a concepção de que a leitura é construção de sentidos. Nesse intuito, o aluno precisa ter bem claro qual é o propósito do texto para que possa relacioná-lo ao seu meio social, as suas práticas diárias, atender suas necessidades, entre outras exigências. Notamos que essa questão ainda necessita ser explorada na didática da leitura da professora Maria, pois, ela já iniciava a aula de leitura realizando a leitura do texto, ou por ela ou pelos discentes, como já explicitamos no decorrer da dissertação. Observem o texto:

Texto 2 – texto presente no livro didático na disciplina: Língua Portuguesa

LÍNGUA PORTUGUESA

1 A crônica

Leia este texto.

Após 33 anos, belga recebe resposta a mensagem em garrafa pelo Facebook

Mais de três décadas depois, a britânica Lorraine Yates encontrou a garrafa na praia de Swanage, em Dorset. Ignorando o endereço residencial deixado por Vanderwalle no texto, ela decidiu procurá-lo no Facebook.

Ao jornal britânico *The Sun*, Vanderwalle — hoje com 47 anos, pai de dois filhos e morador da cidade de Ostend, no norte da Bélgica — disse: “Eu não tinha ideia do que ela estava falando quando entrou em contato comigo. Então ela mencionou o nome do barco do meu pai, Tarnaris, ao qual eu havia me referido em minha mensagem, e eu lembrei”.

“Nunca pensei que veria [a mensagem] de novo, mas do nada surgiu essa mulher britânica”, completou.

Segundo o belga, que trabalha como garçom, colocar uma mensagem dentro de uma garrafa “é uma das coisas que toda criança faz”.

Yates enviou a Vanderwalle uma cópia da mensagem, que permaneceu intacta e legível por todos esses anos dentro da garrafa. O perfil dos dois no Facebook mostra que, agora, eles são “amigos”.

Folha de S. Paulo, 1º maio 2010, Mundo, p. A17.

Sente-se com um colega para responder às questões a seguir. Depois, conversem com o restante da turma e com o professor sobre o que vocês fizeram e ouçam a opinião deles.

GLOSSÁRIO

- Facebook: site de relacionamento de propriedade privada.
- Intento: propósito, objetivo.
- Intacto: intocado, que não foi mexido.

UNIDADE 2 151

Fonte: Livro didático.

Situamos que a intenção da professora, nesse evento, era a de socializar para os alunos o conceito da crônica e as suas características por meio da leitura do texto, para que os alunos pudessem perceber e/ou encontrar no mesmo as características de uma crônica.

Para explicar aos alunos o que era uma crônica e qual as suas características a professora utilizou outro texto intitulado: A origem da crônica. Esse texto estava em outra página do LD. Para poder situar melhor nosso diálogo acerca desse evento, trouxemos o texto mencionado:


Texto 3: texto presente no livro didático na disciplina: Língua Portuguesa

A origem da crônica

O termo *crônica* está associado à palavra *tempo*. Antigamente, o cronista era um dos empregados de reis, imperadores, generais e integrantes da nobreza. Ele os acompanhava e escrevia os acontecimentos da vida dessas pessoas segundo a ordem em que eles tinham ocorrido.

No início, os cronistas relatavam fatos históricos e verídicos, sem aprofundá-los nem interpretá-los. No entanto, para valorizar a importância das famílias para quem trabalhavam, eles começaram também a criar fatos.

No século XIX, com o aumento da circulação dos jornais, a crônica começou a ser publicada nos rodapés. Primeiramente, eram textos que faziam crítica a obras literárias. Depois, quando escritores passaram a ter colunas fixas em jornais e revistas para publicar seus textos, a crônica tomou rumo próprio no Brasil. Assim, originou-se esse gênero literário com a importância que tem hoje.



▲ José de Alencar (1829-1877) foi um dos primeiros escritores brasileiros a publicar crônicas nos jornais.

154 UNIDADE 2

Fonte: Livro didático.

Nesse texto, a professora teve o cuidado de relatar o “para que” da leitura do mesmo. Fato que deveria ter acontecido em todos os outros eventos. Sendo assim proferiu: “[...] é só para a gente entender um pouco o que é a crônica, tá?” [...] pelo menos ter ideia”. Através da sua fala, percebemos que estava começando a perceber a necessidade de situar o porquê e o para que do texto para poder possibilitar compreensão do mesmo. Afinal, “para ler [...] não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê [...]” (ROJO, 2009, p. 44). E para isso, é necessário fazer algumas inferências, como por exemplo, situar o aluno a respeito do propósito do texto e esclarecer algumas ideias do autor fazendo ligação entre as mesmas e os conhecimentos já formulados pelos leitores.

A professora iniciou a leitura do texto fazendo pausas para enfatizar o que havia lido, ou seja, o que o texto relatava, proferindo os seguintes comentários, entre outros: “eles faziam como se fosse um diário. O dia inteiro acompanhando essas pessoas e fazendo anotações. Não é isso? / Quer dizer, tudo na íntegra, o que acontecia com a pessoa eles registravam. Não é isso? / O fato era registrado do mesmo jeito que acontecia. Certo?” Ao finalizar a leitura de todo o texto a professora indagou: “O que foi que nós entendemos aí? Sobre crônica?” Os alunos permaneceram em silêncio, por isso, ela indagou novamente: “E aí?”

Após a indagação da educadora, pela segunda vez, o aluno 2 se pronunciou expondo o seu entendimento mantendo o diálogo com a educadora:

Fragmento⁵⁵ 23: recorte de sala de aula.

Aluno 2: Cronistas eram pessoas que (...) () escreviam (o livro). Não é? Eles escreviam o que os reis falavam ().

Professora: As pessoas importantes. Não era?

Aluno 2: Importantes. Eles escreviam o que eles iam falando. Como os jornalistas ().

Professora: E o que foi que você entendeu que é esse texto de crônica?

Aluna 4: Que é cronistas () (relatavam no jornal para escrever) () faziam o jornal.

Professora: Sim, ia para o jornal. Mas o que? Falando de que?

Aluno 2: Falando da vida.

Percebemos que os alunos começaram a compreender um pouco sobre o tema ao relacionar o que abrangeram dos indícios de autoria a fatos vivenciados por eles atualmente, como demonstram ao pronunciar que cronistas são pessoas que escrevem para o jornal. Porém, o conceito de crônica ainda não estava claro devido aos questionamentos da professora não possibilitar uma interação com o texto, e, ainda, por ela não dizer se os alunos estavam certos em suas afirmações.

Não satisfeita com as respostas dos alunos, a professora prosseguiu a leitura proferindo durante a mesma algumas explicações para enfatizar o que o autor escreveu, como mostra o fragmento abaixo:

Fragmento 24: recorte de sala de aula.

[...] No início, os cronistas relatavam fatos históricos e verídicos. **Quer dizer tudo na íntegra, o que acontecia com a pessoa eles registravam, não é isso?** ((comentário da

⁵⁵ Os fragmentos apresentados nesse tópico são recorte de sala de aula da aula 3 na qual a professora trabalhou os textos – Após 33 anos, belga recebe resposta a mensagem em garrafa pelo facebook e A origem da crônica, no mês de junho de 2018.

professora em relação ao que leu)) sem aprofundá-los nem interpretá-los. **O fato era registrado do mesmo jeito que acontecia. Certo?** ((comentário da professora em relação ao que leu)) No entanto, para valorizar a importância das famílias, para quem trabalhavam, eles começaram também a criar fatos. (...) **Quer dizer, não era só aquilo que acontecia. Só o verídico. Eles começavam a criar outras situações que pudesse valorizar aquelas famílias** ((comentário da professora em relação ao que leu)) No século XIX, com o aumento da circulação dos jornais, a crônica começou a ser publicada nos rodapés. [...] (Professora Maria)

Ao finalizar a leitura, a professora indagou: “O que foi que nós entendemos aí, sobre crônica?” Os alunos começaram a expor seus entendimentos, mantendo com a professora o seguinte diálogo:

Fragmento 25: recorte de sala de aula.

Aluna 1: Do que ocorria não é? Do que acontecia durante o dia na vida dos patrões deles. ((a aluna estava relatando que crônica era quando as pessoas escreviam o que ocorria com seus patrões))

Professora: E isso acontecia no início. Não era? Que eles faziam o cotidiano dessas pessoas. E depois? O que aconteceu?

Aluna 4: Começou a circulação do jornal.

Professora: E aí? Depois da circulação do jornal? (...) Que outras características eles aderiram à crônica?

Aluna 3: Escrever em revistas.

Professora: Sim. Mas, falando do que? ()

Alunos: ((permaneceram em silêncio por um tempo))

Professora: Eles escreviam o texto tal qual o fato acontecia?

Aluna 3: Escrevia.

O fragmento aponta que a professora aspirava que seus alunos socializassem o que é uma crônica, e qual as características da mesma com base nas inferências ao texto lido. Porém, ficou evidente que os alunos não conseguiram compreender a definição do referido gênero textual, uma vez que, proferiam apenas compreensões acerca dos indícios de autoria. Diante desse contexto, a professora prosseguia tentando fazer com que os discentes assimilassem o que de fato era uma crônica através da leitura do texto. Os alunos, por sua vez, tentavam interagir com o texto fazendo uma relação entre o que compreenderam e as práticas da sociedade dialogando da seguinte maneira:

Fragmento 26: recorte de sala de aula.

Aluno 2: [...] Esses cronistas agora são os jornalistas de hoje.

Professora: Sim::

Aluno 2: Quando acontece algo eles narram aqueles fatos. Tanto eles escrevem como eles narram através de vídeos, reportagens, fazem ao vivo, transmitem a notícia.

Professora: E eles fazem como a notícia acontece? Houve alguma mudança?

Aluno 2: Eu acho que a mudança é porque quando eles estavam na presença do rei mesmo, não iam acontecer fatos como acontece de fora (...) na vida das pessoas. Eu acho que

a diferença é essa, que acontece um caso assim de repente, um acidente, uma coisa, já tão na rua diretamente, tanto nos jornais como sai é:: áudios, vídeos.

As informações que o aluno estava proferindo faziam parte da sua realidade e estavam o ajudando a compreender o texto, porém a professora não explorou com ênfase o que ele estava relatando. Pois, queria ensinar o que era uma crônica aspirando que os alunos falassem o seu conceito. Desse modo, prosseguiu com a leitura do texto em questão levantando as seguintes indagações: “Ou seja, eles tinham liberdade de que?”. Uma das alunas então respondeu: “de escrever”. A professora, por sua vez, frisou: “para recriar [...]”. A professora poderia ter utilizado o conhecimento que o aluno estava externando para explicar o que era uma reportagem e uma notícia, e a partir daí abordar o entendimento sobre crônica⁵⁶. Ressaltamos que o intuito da professora era fazer com que os alunos entendessem o que era uma crônica e o que caracterizava a mesma. No entanto, frisamos, mais uma vez, que os encaminhamentos didáticos da leitura ministrados não estavam facilitando esse processo de compreensão e tampouco abrangendo a finalidade esperada pela professora. No nosso entendimento, a incompreensão deu-se devido ao fato da professora não ter compreendido que:

é preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto (ROJO, 2009, p. 44).

Desse modo, cabe ao professor buscar considerar os conhecimentos externados pelos alunos para que por meio deles alcance-se o que se deseja socializar durante as aulas, para que assim o leitor consiga compreender as novas aprendizagens e aprimorar os conhecimentos já adquiridos, relacionando dessa forma a leitura da palavra a leitura de mundo. No evento em questão, presenciamos outro fato interessante, de relação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra (FREIRE, 1989). No momento do diálogo a aluna 8 observou no texto lido uma imagem de José de Alencar, o que a fez recordar o nome de uma rua de Maceió. Nesse momento, a aluna 8 relacionou a leitura da palavra a sua leitura de mundo e externou essa informação. Veja no fragmento a seguir:

⁵⁶ A crônica possui como característica um lado mais poético sobre o dia a dia. Por sua vez, a notícia tem como função contar um fato relevante sobre determinada situação, ela possui entrevistas e comentários. Fonte: Brainly.com.br - <https://brainly.com.br/tarefa/13062368#readmore>.

Fragmento 27: recorte de sala de aula.

Aluna 8: Esse é o José de Alencar? Não tem uma rua não é?

Professora: É:: José de Alencar. Eita deixa eu vê ().

Aluna 8: Tem uma rua que é José de Alencar, lá no farol.

Professora: José de Alencar, além dele ser cronista, ele era escritor. Foi um dos primeiros escritores a publicar crônicas nos jornais. E ele foi autor de vários livros de romances. Tem muitos romances de José de Alencar.

A educadora não havia prestado atenção à imagem de José de Alencar. Quando a aluna 8 alertou sobre a mesma, a professora, por sua vez, falou um pouco sobre o referido escritor, porém, não discorreu sobre a informação proferida pela aluna a respeito do nome da rua fazendo com que esse conhecimento se perdesse. Esse seria um bom momento para a professora promover a mediação promotora da interação autor-texto-leitor para que os alunos compreendessem o sentido do texto e relacionassem os saberes adquiridos a sua vivência, mas não foi assim que ocorreu.

Persistindo na ideia de transmitir apenas o conceito da crônica⁵⁷ e suas características, a professora, finalizou o trabalho com o texto: A origem da crônica. Porém, foi notória a falta de compreensão a respeito do gênero textual mencionado e suas características⁵⁸ por parte dos alunos diante do silêncio da turma. Mesmo assim, a professora não esclareceu o desentendimento dos alunos nesse momento e partiu para o texto, presente na outra página, intitulado: Após 33 anos, belga recebe resposta a mensagem em garrafa pelo Facebook, o mencionado texto era uma crônica a qual foi retirada do jornal “Folha de São Paulo”. A professora tinha como intuito realizar uma leitura compartilhada para que os discentes percebessem as características da crônica no escrito. Sendo assim pronunciou:

Fragmento 28: recorte de sala de aula.

A gente vai ler esse texto [...] e tentar perceber essas características do texto crônica [...]. Tentar analisar esse texto. A gente vai fazer uma leitura compartilhada⁵⁹. E analisar se a gente percebe essas características nesse texto. (Professora Maria)

⁵⁷ **Crônica** é uma **narrativa histórica** que expõe os fatos seguindo uma **ordem cronológica**. A palavra crônica deriva do grego "*chronos*" que significa "**tempo**". Nos jornais e revistas, a crônica é uma narração curta escrita pelo mesmo autor e publicada em uma seção habitual do periódico, na qual são relatados fatos do cotidiano e outros assuntos relacionados a arte, esporte, ciência etc. Os cronistas procuram descrever os eventos relatados na crônica de acordo com a sua própria visão crítica dos fatos [...] (Fonte: www.significados.com.br/cronica/)

⁵⁸ Características da crônica: Narração curta; Descreve fatos da vida cotidiana; Pode ter caráter humorístico, crítico, satírico e/ou irônico; Possui personagens comuns; Segue um tempo cronológico determinado; Uso da oralidade na escrita e do coloquialismo na fala das personagens; Linguagem simples. (Fonte: <http://brasilecola.uol.com.br/redacao/cronica.htm>)

⁵⁹ Na compreensão da educadora, leitura compartilhada era aquela na qual cada discente lia uma parte do texto.

Dando continuidade a aula, a professora solicitou que a aluna 5 iniciasse a leitura da crônica, e assim fez a aluna. Igualmente como nos outros eventos, a professora entrevistava quanto a pronúncia correta das palavras e também a respeito da pontuação, fato que ficou explícito no fragmento abaixo:

Fragmento 29: recorte de sala de aula.

Aluna 5: Sou um garoto de 14 anos e vivo na Bélgica. Não sei se você é uma criança, uma mulher ou um homem. Navego em um barco de 18 metros. Assim o

Professora: Opa! Pare aí. Navego em um barco de 18 metros. Para. Lembra? Das pausas ((a professora referia-se a pausa na leitura do texto devido ao ponto final))

Aluna 5: Eita é.

Nesse momento, a professora solicitou que outra aluna continuasse a leitura, já que seu intuito era realizar uma leitura compartilhada. Quando os alunos solicitados para realizar a leitura finalizaram a mesma, concluindo a leitura do texto, a professora colocou-se indagando: “E aí? O texto fala de que?” Diante desse questionamento, os alunos começaram a expor seus entendimentos:

Fragmento 30: recorte de sala de aula.

Aluna 3: Está falando de () pessoa de outro país não é?

Aluna 4: Veio da Bélgica, o Oliver.

A professora confirmou a resposta das alunas e proferiu o questionamento mais uma vez: “Uma pessoa da Bélgica. Quem mais entendeu alguma coisa? O que ele conta no texto?”. A aluna 3 então respondeu: “ele conta que botou uma mensagem dentro de uma garrafa e jogou na praia, não é isso?” A professora, por sua vez, confirmou: “sim.” Outros alunos deram suas contribuições no diálogo e logo após a professora indagou novamente: “O que mais que nós entendemos?” Os alunos continuaram fazendo suas colocações:

Fragmento 31: recorte de sala de aula.

Aluna 4: A Bélgica recebia mensagem é:: de Vandervale.

Professora: O texto fala disso. Por que vocês acham que ele foi a ideia principal do texto?

Aluna 5: A ideia foi que uma pessoa encontra-se a mensagem.

Professora: A ideia era essa?

Aluna 5: Anrram.

Professora: Que ele encontrasse?

Aluna 5: A mensagem.

Professora: Com que objetivo vocês acham que esse texto foi escrito?

O fragmento supracitado nos mostra que a professora tentava proporcionar um diálogo no qual fosse possível a interação autor-texto-leitor para que os alunos compreendessem o

texto, e por meio dele, pudessem ir além da busca dos indícios de autoria, porém sentia dificuldade para permanecer nessa interação o que pode dificultar o processo de compreensão do texto por parte dos alunos. Vale ressaltar que essas indagações a respeito da ideia principal do texto, para quem ele foi escrito e com que objetivo, assim como as que vamos expor agora, faziam parte de um questionário presente no LD, o qual vinha logo após o texto. A professora então continuou lendo as questões para que os alunos respondessem oralmente. Observe as questões trazidas pelo LD:

Quadro 4 – Questões de compreensão do texto: Após 33 anos, belga recebe resposta a mensagem em garrafa pelo Facebook.

1	Qual é a ideia principal do texto?
2	Para quem ele foi escrito? E com que objetivo?
3	Pelo conteúdo do texto, ele pode ser classificado como: <input type="checkbox"/> diário. <input type="checkbox"/> notícia. <input type="checkbox"/> depoimento.
4	Se vivessem uma experiência parecida com a do belga nessa notícia, que reação vocês teriam ao reler um texto que escreveram três décadas antes?

Fonte: Livro didático.

Observamos que o propósito do LD, com algumas das referidas questões, é propor ao aluno a compreensão do texto em relação aos indícios de autoria e a finalidade do escrito, como frisa as questões 1 e 2 ao indagar sobre a ideia principal do texto e o objetivo do mesmo. Desse modo, acreditamos que as questões mencionadas são necessárias para que o aluno situe-se quanto ao conteúdo do texto e a sua intenção, podendo dessa forma compreender o escrito para poder refletir sobre o mesmo. As indagações também permitem que o aluno aponte qual o gênero textual que está sendo abordado, como mostra a questão 3, além de possibilitar a interação autor-texto-leitor com a questão 4. No nosso entendimento, tais questões permitem que o aluno interaja e reflita sobre suas próprias ideias, tornando possível a presença de um diálogo crítico no qual os leitores conseguiram debater sobre seus conhecimentos para a partir daí formular novos pensamentos, sendo este um fator essencial para que o leitor encontre no texto um sentido ao analisar a fala e discorrer sobre ela. Afinal, língua e fala precisam estar integradas, pois:

nesta opção de linha de análise linguística, vista enquanto interação ou atividade dos sujeitos e espaço de constituição da subjetividade, que se dá no ato da interação verbal social, língua e fala se integram, num plano de complementaridade. [...] o sentido nunca estará dado de antemão – ele será o resultado sempre parcial de uma negociação entre os sujeitos envolvidos no processo dialógico (FREITAS, 1999, p. 37).

Nesse sentido, cabe ao professor possibilitar ao aluno a compreensão do texto proporcionando a interação com o escrito através de um diálogo no qual todos os envolvidos no ensino-aprendizagem da leitura tenham voz e consigam refletir a respeito do que assimilaram no texto e das suas opiniões, podendo assim compreender o sentido do mesmo e relacioná-lo ao seu contexto social. Acreditamos que a professora da EJA poderia ter aproveitado melhor essas questões, principalmente quanto ao trabalho com o gênero textual, pois a forma como a professora abordou a questão sobre o gênero deixou os alunos confusos e inseguros quanto à classificação do texto em relação ao gênero. Veja no fragmento a seguir o trabalho com a questão em foco.

Fragmento 31: recorte de sala de aula.

Professora: [...] Ai:: onde tem pelo conteúdo do texto ele pode ser classificado como? Na página 152. E ai? [...] esse texto tem característica de diário, de uma notícia ou de um depoimento?

Aluna 5: De notícia

Aluna 3: De notícia

Professora: Notícia?

A professora concluiu a discussão sobre essa pergunta, deixando alguns alunos em dúvida quanto à característica do texto e partiu para a próxima indagação, a qual respondia por si só a pergunta anterior, ou seja, bastava que os leitores lessem essa questão para responder o que a que antecedia perguntava, sem ao menos refletir sobre as características do texto e a sua classificação diante das mesmas. Desse modo, a professora não possibilitou o entendimento a respeito do gênero textual fazendo com que os alunos permanecessem na dúvida. Mesmo percebendo que os alunos ainda estavam em dúvida em relação ao gênero textual no qual se enquadraria o texto, a educadora seguiu para a questão 4. Observe o fragmento:

Fragmento 32: recorte de sala de aula.

Professora: Se você vivesse uma experiência parecida com a do belga, nessa notícia, que reação você teria ao ler o texto que escreveu três décadas antes?

Alunos: ((permaneceram em silêncio))

Professora: Já pensou se a gente depara com uma notícia dessa assim, 33 anos atrás.

Alunos: ((permaneceram em silêncio))

Professora: Sem resposta? Cada um responde a sua.

[...]

Aluna 9: Eu ia me sentir surpresa e muito alegre por alguém ter encontrado.

Professora: Principalmente encontrar a pessoa que fez isso. Porque se não fosse as redes sociais será que seria possível encontrar essa pessoa? Um pouco difícil. Porque, como ia saber, não é? (...) Voltando lá para as características do texto, esse texto é uma?

Nesse fragmento percebemos uma possibilidade da mediação promotora da interação autor-texto-leitor relacionada à leitura de mundo quando a professora levanta o questionamento sobre as redes sociais. Porém o diálogo reflexivo que permitiria uma discussão crítica acerca dos conteúdos adquiridos e da sua relação com as práticas sociais logo se desfez diante da indagação da educadora sobre a característica do texto, quebrando todo o encantamento que poderia surgir pela leitura. O texto voltou a tornar-se incompreensível e sem sentido e o silêncio dos alunos diante da pergunta proferida voltou a existir. Perante ao silêncio dos alunos a professora instigava-os para que respondessem o que ela desejava:

Fragmento 33: recorte de sala de aula.

Professora: Borá, fala.

Aluna 9: Crônica

[...]

Professora: A gente percebe no texto que a gente acabou de ler as características do texto crônica?

Alunos: ((permaneceram em silêncio))

Professora: Eita como nós estamos inseguros! [...] Ele não é um fato verídico? Segundo o texto. Aconteceu de verdade.

Aluna 10: É uma crônica

[...]

Professora: A gente ainda vai continuar esse texto de crônica

Aluna 8: Ainda!

Professora: Hoje não que fica muito cansativo. [...] Mas ficou claro para vocês assim, pelo menos, é:: as características de uma crônica?

Aluna 4: Notícia não é?

Professora: Com outro estudo que a gente vai fazendo, a gente vai ver mais acentuado a questão das características do texto crônica e depois vai tentar fazer uma crônica. Certo?

A professora finalizou a aula de leitura e os alunos permaneceram sem compreender o que de fato é uma crônica e quais as suas características como mostra o fragmento acima. O objetivo de fazer com que os leitores aprendessem a definição do referido gênero não foi alcançado e a mediação realizada pela professora não permitiu que os alunos fossem além do texto e compreendessem o que ela gostaria de socializar. Por isso, ressaltamos que é preciso refletir constantemente sobre o “porquê” e o “para que” pretende-se trabalhar tal escrito e qual o intuito de socializar o mesmo para que assim encontre-se a melhor maneira de fazer com que, por meio do texto e das informações que ele expõe, o leitor possa pensar criticamente compreendendo os sentidos e os significados permitidos pelo mesmo para que assim adquira o conteúdo esperado pelo professor. Afinal, “durante a leitura de uma frase escrita, o leitor deve raciocinar e inferir de forma contínua. Isto é, deve captar uma grande quantidade de

significados que não aparecem diretamente no texto, mas que são dedutíveis [...]” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31).

Percebemos que o significado não se efetivou de forma satisfatória. Afinal, a própria professora confundia-se quanto ao que pretendia socializar, pois ora queria explorar o propósito pelo qual o texto *Crônica* foi escrito, ora aspirava fazer com que os alunos relatassem as características de uma crônica baseando-se no texto referido. Como mostra o fragmento a seguir:

Fragmento 34: recorte de sala de aula.

Professora: [...] Com que intenção vocês acham que o escritor colocou esse texto?

Aluna 5: Para mostrar que a pessoa encontrou essa garrafa.

Professora: Para mostrar esse fato não é?

Aluna 5: É.

Professora: Curioso. Não é uma coisa que acontece todos os dias. () achar uma mensagem intacta depois de 33 anos. Então o objetivo maior era mostrar esse acontecimento.

Esse encaminhamento didático confundia ainda mais os pensamentos dos alunos. Após os alunos terem exposto suas conclusões, a professora finalizou a aula de leitura. Nesse intuito, não existiu um processo dialógico o qual possibilitasse a reflexão crítica permanente a respeito dos temas tratados a partir da superfície textual. Porém, em diálogo com Geraldi (2010, p. 9) vimos que “todo o processo de leitura, compreendido como processo dialógico, permite que o leitor não se subordine ao leitor-modelo imaginado pelo autor”. Enquanto leitores experientes, não podemos ficar apenas nos indícios de autoria, temos que ir além na busca da formulação de novas aprendizagens.

Enfim, os alunos permaneceram sem entender o que era a forma textual crônica e a riqueza que esse gênero possui, além da possibilidade que o mesmo dispõe de fazer com que o escritor possa expor suas ideias a respeito de assuntos de seu interesse de forma crítica, dialogando por meio do escrito com outras pessoas e externalizando seus pensamentos. Em diálogo com Libâneo (2013, p. 87), aprendemos que a condução do processo de ensino “requer uma compreensão clara e segura do processo de aprendizagem: em que consiste, como as pessoas aprendem, quais as condições externas e internas que o influenciam”. Sendo assim, enfatizamos que o professor, antes de mediar à didática da leitura, precisa ter bem definido em seus encaminhamentos pedagógicos, o que de fato aspira socializar e reflita sobre a sua prática com base no que sabe sobre seus alunos, para que assim possa encontrar a melhor maneira de fazer com que os alunos compreendam de fato o que se deseja ensinar. Só

assim a aula será significativa e terá sentido, conseguindo dessa forma alcançar o propósito almejado.

A didática da leitura não é uma prática de ensino imutável, e tampouco existem modelos para serem seguidos. A didática da leitura ideal é aquela que possibilita a ação e reflexão sistemática acerca do processo ensino-aprendizagem da leitura. Sendo assim, cabe ao professor refletir a respeito dos seus fazeres didáticos, para que possa repensar sua prática e caminhar em busca de aulas de leitura que atendam às necessidades dos alunos e abarquem as exigências da sociedade em todos os seus contextos: cultural, social e político. Desse modo,

a didática permite uma reflexão sobre e na ação, nos e dos processos de ensino e de aprendizagem para além do conteúdo de uma disciplina; a partir da concepção do ser humano como sujeito de sua história, em uma relação com o meio a que pertence e em um dado contexto sócio histórico (SANTOS; SOUZA; MORAES, 2017, p. 4).

Eis porque não podemos falar da didática como técnica, ou como método universal, mas como mediação pedagógica. Ao nosso ver a didática da leitura deve caminhar na perspectiva de possibilitar a mediação do diálogo leitor-texto-autor, pois, “na mediação está incluída a presença da relação sócio-histórica com o objeto, mediada por um outro que lhe dá sentido” (SANTOS; SOUZA; MORAES, 2017, p. 5). Sendo assim, é preciso pensar e repensar sempre a prática de ensino da leitura para que por meio da reflexão acerca da didática da leitura possa-se ministrar aulas eficazes e satisfatórias.

Em síntese, no terceiro evento, as orientações didáticas da professora oscila a mediação promotora autor-texto-leitor e eventos que se aproximam da compreensão de língua/linguagem como forma de interação, visando fazer com que os alunos reflitam sobre os saberes assimilados no texto e possam a partir daí dialogar criticamente para assim formular novas aprendizagens.

Assim sendo, sentimos a necessidade da ação-reflexão-ação da prática pedagógica da leitura por parte da professora, para que ela possa encontrar os possíveis equívocos na mesma visando sua melhoria e aprimoramento. Compreendemos que, “para tanto, os docentes precisam encontrar as condições adequadas de participação e de reflexão nas e para as práticas sociais de leitura [...]” (SANTOS, SOUZA, MORAES, 2017, p. 10). E esse pensar sobre a prática da leitura não deve envolver apenas as percepções da professora, mas precisa atrelar-se a todos os fatores da realidade do leitor, sejam eles escolares ou sociais, afinal a escola precisa estar relacionada com a sociedade para que envolva as práticas sociais do aluno.

O estudo em questão mostrou que a professora não tem bem definido o que significa a mediação promotora da interação autor-texto-leitor e a sua importância para o processo da aprendizagem e da prática da leitura, como ficou claro na sua colocação durante a entrevista, quando ao ser interrogada sobre o que ela entendia por mediação entre o aluno, o texto, e o autor permaneceu pensativa precisando que a pesquisadora intervisse. Nessa questão a professora discorreu sobre o processo de interação relatando a forma como os seus alunos colocavam-se diante da mesma. Sendo assim, relatou que alguns alunos ficam meio alheios e não entendem muito, por mais que você leia eles ficam sem entender. Desse modo, a professora deixou claro mais uma vez que o fato de ler o texto várias vezes bastava para a compreensão por parte do aluno.

Portanto, ao nosso vê, a professora precisa repensar a sua mediação e buscar mais aprendizagens quanto a esse processo para que possa de fato promover uma didática a qual possibilite a interação autor-texto-leitor e permita ao aluno compreender o texto dando a ele sentidos, para que assim amplie seus saberes e busque novos ensinamentos. Pois, para a professora, interagir com o texto é interpretá-lo, como fica evidente em sua fala ao proferir:

Trecho⁶⁰ 7:

“A maioria ((alunos)) tem uma noção de interpretação (...) de:: entender e de fazer uma contextualização daquilo que tá lendo. Acho que hoje a maioria. Eu acho que eles têm uma interação maior com o que eles ler”. (Professora Maria)

Portanto, a educadora explicitou não ter assimilado nitidamente que

a formação do leitor também pode se dar pela apropriação de práticas e de sentidos que se efetivam por meio de experiências de leitura que prescindem da escola, e que se concretizam em interações sociais de diferentes naturezas, por diversos meios, modos e suportes, impressos ou digitais (SANTOS; SOUZA; MORAES, 2017, p. 3).

Nesse sentido, compreendemos que “o ato de ler não se reduz ao reconhecimento de estruturas linguísticas (ou do sistema alfabético) e do ato de decodificá-las, como já sabemos” (SANTOS; SOUZA; MORAES, 2017, p. 4). Afinal, para formar um leitor experiente é preciso disponibilizar meios para que ele relacione a leitura da palavra a leitura de mundo e faça uso do ato da leitura, adquirido na escola, nas práticas sociais envolvendo as necessidades do meio social. Percebemos que a mediação pedagógica da leitura da professora da 3ª fase da EJA possibilitava, em alguns momentos, a interação autor-texto-leitor, porém, em outros episódios, deixava a desejar no que diz respeito à promoção da interação social e a

⁶⁰ Recorte da entrevista semiestruturada realizada com a professora Maria, no mês de Junho de 2018.

aprendizagem da leitura, visto que “para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato” (BRASIL, 2000, p. 56).

Desse modo, ressaltamos a importância e a necessidade de disponibilizar aos professores da EJA uma formação adequada e de qualidade voltada para as práticas de leitura na EJA para que possam refletir sobre sua prática e aprimorá-la. De acordo com a professora da referida modalidade toda a formação que ela participou e participa é voltada para rede temática, e faz muito tempo que não vê uma formação voltada para leitura. A professora confessa que gostaria de participar de formações desse tipo. Entendemos que o saber ser professora de leitura, principalmente na/da EJA, vai se construindo “por meio de práticas sociais de vivências de eventos e práticas de leitura, de diálogos entre os pares, sobre como se ensina a ler. Por meio da inserção em espaços escolares e em programas de formação continuada [...]” (SANTOS; FREITAS, A.; FREITAS, M., 2017, p. 88). Portanto, frisamos que é preciso da maior atenção aos sujeitos da EJA, seja ele aluno ou professor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo com os eventos de leitura e com encaminhamentos didáticos da professora investigada, articulados nessa dissertação, possibilitou-nos ampliar o entendimento acerca da didática da leitura na EJA. De modo que tecemos uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura na perspectiva da mediação pedagógica, enquanto prática promotora da interação social na sala de aula.

Este estudo discutiu a forma como a leitura vem sendo trabalhada didaticamente na EJA. Destacando-se, assim, ora como uma prática mais dialógica ora como prática menos dialógica, a depender do gênero escolhido pela professora e pelos contextos de interação com os indícios de autoria.

No intuito de observar os encaminhamentos didáticos mais recorrentes nas aulas de leitura na EJA, para que assim pudéssemos analisar os eventos observados e dialogar com os mesmos, e adotando por base teórica as categorias: mediação (VIGOTSKY, 2001) e interação social (BAKHTIN, 2004), como já referido, fomos em busca de resposta para o problema de investigação: Como se materializa a mediação didática de ensino da leitura na 3ª fase da EJA, promovendo ou não a interação autor-texto-leitor?

A investigação mostrou as fragilidades das aulas de leitura na EJA, no que diz respeito à mediação pedagógica promotora da interação autor-texto-leitor. E apontou ainda que o professor precisa propiciar meios para que a prática pedagógica de ensino da leitura contribua para que o aluno possa ir além da busca dos indícios de autoria, formule suas conclusões e atribua sentidos ao texto lido, de modo a construir novos conhecimentos sobre o mundo da leitura e sobre a sua realidade.

Ao nos aproximarmos dos alunos da EJA, durante a investigação, eles demonstraram que podem construir aprendizagens sobre o mundo da leitura e a leitura do mundo, as quais podem ser significativas e enriquecedoras para alunos e professores. Nesse sentido, percebemos, nas análises, que a mediação do aluno no diálogo com o texto é muito importante na prática do ensino da leitura e para a formação de leitores jovens e adultos.

Defendemos, ao longo do texto, uma concepção de didática da leitura que possibilitasse o diálogo autor-texto-leitor por meio da mediação pedagógica, tendo por pressuposto a concepção de linguagem enquanto forma ou processo de interação. Assim

sendo, o ensino-aprendizagem da leitura da palavra e a leitura de mundo, permitem que o leitor da EJA, com suas histórias de vida e imersão no mundo letrado, atribua ao texto sentido(s) e significado(s).

A investigação apontou que nas aulas de leitura, a professora tentou mediar o diálogo autor-texto-leitor, apesar de não ter o cuidado, em todos os eventos, de fazer a aproximação entre a recepção do texto pelo leitor e o que de fato a leitura do texto possibilitava, além de não situar o leitor quanto ao porquê e o para que do trabalho com os textos escolhidos, propósito da leitura.

A análise das práticas da professora demonstrou, em alguns eventos, que ela faz uso de metodologias mais vinculadas a uma prática tradicional de ensino da leitura, como observamos nos encaminhamentos didáticos mais recorrentes: leitura do texto com o intuito de trabalhar a gramática normativa, e, em outras práticas, responder questões de compreensão sobre o texto a partir de perguntas do tipo cópias e objetivas (MARCUSCHI, 2003).

Em síntese, a investigação revelou que a didática da leitura, da professora investigada, mescla-se entre práticas pedagógicas mais tradicionais e práticas mais sociointeracionistas, constituindo-se de forma híbridas. Em outras palavras, em alguns momentos, predominavam-se práticas mais tradicionais, voltadas para interpretação do texto e, em outros, possibilitava a mediação da compreensão do texto a partir dos saberes do leitor e das pistas dadas pelo autor.

Essa experiência de pesquisa mostrou-nos que os responsáveis pelas políticas de formação de professores precisam avaliar e conhecer os estudos que estão sendo realizados sobre as práticas de leitura na EJA, além de observar as práticas diárias de leitura nas referidas salas que apontam para as necessidades desses sujeitos.

Comprendemos que é fundamental formar um leitor crítico que reflita a respeito dos assuntos adquiridos por meio dos textos, mas, para isso, é preciso situar o lugar do sujeito leitor. Só assim teremos a compreensão de como mediar à prática da leitura para que a mesma possibilite a interação autor-texto-leitor interligada ao conhecimento de mundo.

Almejamos que este estudo colabore para o (re)pensar das práticas de ensino da leitura na EJA que, como o estudo mostrou, são mediadas na maioria das vezes por uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, que se respalda nos estudos tradicionais, e por

uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, na qual a língua é vista como um código capaz de transmitir informações.

Compreendemos que a prática de ensino-aprendizagem da leitura precisa ser mediada, sobretudo, pela linguagem como interação para que a didática de ensino da leitura possibilite a interação autor-texto-leitor. Essa concepção permite que os leitores dialoguem com o texto, tornando-os leitores proficientes. Diante desse contexto, consideramos que a didática da leitura implica a relação professor-aluno-conhecimento e, esta relação, acontece por meio da mediação-aluno.

Em últimas palavras, a mediação de uma aula de leitura deve promover um diálogo que proporcione o desenvolvimento dos processos significativos dos indivíduos e incentive a construção de novos conceitos por meio da interação professor-aluno, a qual precisa ser constante e permanente. Esse diálogo, por sua vez, precisa possibilitar a troca de experiências e a socialização dos diversos saberes e conhecimentos, tanto dos docentes como dos discentes, para que, desse modo, possa-se ter como base os saberes prévios para a construção de novos conhecimentos sobre o mundo da leitura. Assim, é preciso caminhar rumo a aprendizagens significativas que façam sentido para o aluno e possibilite a relação dos conhecimentos com a prática.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentín Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1999.
- BENEVIDES, Araceli Sobreira. A leitura como prática dialógica. *In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. OLIVEIRA, Maria Bernadete de. (org.). Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística da sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. (1ª a 4ª séries) de Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. FREITAS, Marinaide Lima Queiroz (org.). **O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 1981.

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREITAS, Antonio Francisco. **O diálogo em sala de aula: análise do discurso.** Curitiba: HD Livros editora, 1999.
- FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **Prática de ensino da leitura na EJA: da realidade (ex)posta no contexto de sala de aula às contribuições da pesquisa colaborativa.** XVI – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP –Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/>. Acesso em: 8 ago. 2018.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas, SP: Mercado de letras, 1999.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. Leitura e mediação. *In:* BARBOSA, Juliana Bertucci. BARBOSA, Marinalva Vieira (org.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2013.
- HADDAD, Sérgio. **A educação de jovens e adultos é um direito humano.** São Paulo: Texto publicado no jornal “Brasil de Fato”. 9 a 15 fev. 2003.
- KOCH, Ingedore Villaça. **O Texto e a Construção dos Sentidos.** São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCHHANN, Andréa *et al.* **Didática e prática de ensino: uma reflexão em Candau e Freire.** *In:* IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento. Campus Inhumas. 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. *In:* CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão.** 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São

Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. *In*: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes analfabetismo funcional**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/analfabetismo-funcional/>. Acesso em: 09 abr. 2018.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOURA, Tania Maria de Melo. Alfabetização e letramento(s) de jovens e adultos. *In*: FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; CAVALCANTE, Valéria Campos. **Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: referenciais teórico-metodológicos**. Maceió: MEC e UFAL, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; CAVALCANTE, Valéria Campos. O currículo da EJA no Brasil: Rupturas, retrocessos, avanços e visibilidade. *In*: LOPES, Denise. Oliveira, Inês Barbosa de. FREITAS, Marinaide (org.). **Educação continuada: currículo e práticas curriculares**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: editora 34, 2009.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 2011. [186] f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RAYS, Oswaldo Alonso. Pressupostos teóricos para o ensino da didática. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

REIS, Linda G. **Produção de monografia: da teoria à prática**. Brasília: Editora Senac-DF, 2006.

REZNIK, Tânia; AYRES, Ana Cléa Braga Moreira. Formulação de objetivos de ensino. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.

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

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; SOUZA, Silvana Paulina de; MORAES, Giselly Lima de. Formação de leitores: questões sobre a dimensão política da mediação didática. **Revista Debate em Educação**. v. 9, n. 18, Mai./Ago., Ano 2017. ISSN: 2175-6600

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. Aula de leitura: (inter)ações e (des)encontros. **HOLOS**. v. 3, Ano 34, 2018. ISSN 1807-1600

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. Práticas cotidianas de leitura na educação de jovens e adultos no (entre)laçamento de uma cultura docente. **Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e literatura**. São Cristóvão, v. 27, p. 175-190, Jan./Jun., 2017. ISSN: 1980-8879

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; SANTOS, Larissa Gouveia. **Livro didático de língua portuguesa no ensino médio da educação de jovens e adultos: o lugar da leitura como prática cultural polimorfa**. Relatório Final. PIBIC/UFAL, 2016.

SANTOS, Adriana Cavalcanti. **O ensino da leitura na educação de jovens e adultos: o movimento** de significar e ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2014.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. VILAR, Edna Telma Fonseca e Silva. FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Por uma didática da leitura na educação de jovens e adultos: as pistas do planejamento para a aula de leitura. *In: Colóquio Internacional “Educação e contemporaneidade”*, 6, 2012, São Cristóvão – SE. Eixo temático 12 – Estudo das linguagens. São Cristóvão, p. 1-12, set., 2012.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. FREITAS, Antonio Francisco Ribeiro de. FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Professor leitor e “de leitura” na/da educação de jovens e adultos: a (re) construção do saber ser e ensinar. *In: FREITAS, Antonio Francisco Ribeiro de. FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. RIBEIRO, Nadja Naira Aguiar (org.). Os sentidos da formação em rede: observações sobre as práticas de leitura e das práticas dos leitores*. Maceió: EDUFAL, 2017.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. VILAR, Edna Telma Fonseca. SILVA, Fernanda Rafaella da. O Ensino da leitura e a formação de leitores na EJA: Apontamentos acerca da mediação. *In: FREITAS, Antonio Francisco Ribeiro de. FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. RIBEIRO, Nadja Naira Aguiar (org.). Os sentidos da formação em rede: observações sobre as práticas de leitura e das práticas dos leitores*. Maceió: EDUFAL, 2017.

SANTOS, Edileuza Freitas. **A formação de leitor crítico: uma contribuição interdisciplinar no processo ensino-aprendizagem, Leitura, Reflexão, Ação**. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br>. Acesso em: 19 dez. 2018.

SANTOS, Jailze de Oliveira. Eventos e práticas de letramento: recortes de uma experiência na educação não-formal. *In: V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - O Ensino em foco*. Caxias do Sul, RS: Agosto, 2010. ISSN 1808-7655

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Lilian Aparecida. PASSOS, Marinez Meneghello. O que leva jovens e adultos a buscar a EJA? Algumas considerações. *In: III SINECT - Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia*. Ponta Grossa, PR: Setembro, 2012. Disponível em: <http://www.sinct.com.br/anais2012/>. Acesso em: 2 dez. 2018.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, Agosto, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WIEDEMER, Marcos Luiz. AUGUSTO, Vanísia Cristina Pereira. Leitura(s) no livro didático: a necessidade da autonomia e mediação do professor. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente - SP, v. 28, n. 2, p. 92 - 114, Maio-Ago. 2017. ISSN:2236-0441 DOI:10.14572/nuances.v28i2.5078

YASUDA, Ana Maria Bonato Garcez. A leitura na escola (II). *In: MARTINS, Maria Helena (org.). Questões de linguagem*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete de. (org.) **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A — roteiro de entrevista com a professoras da EJA

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua formação acadêmica?
3. Você teve alguma experiência de docência durante sua formação acadêmica? Ou só começou a atuar após o término do curso de graduação?
4. Há quantos anos você exerce a docência?
5. Há quantos anos atua na Educação de Jovens e adultos?
6. Você exerce a docência em outro nível de ensino, além da EJA, ou exerce outra função?
7. Por que você optou por trabalhar com a EJA?
8. O que você entende por leitura?
9. De que forma você trabalha a leitura com seus alunos? Como seleciona os textos a serem lidos?
10. Quais textos eles mais gostam de ler? Por que?
11. O que você entende por mediação entre o aluno e o texto-autor?
12. Como você definiria uma alunos leitor na EJA?
13. Você já participou ou participa de alguma formação continuada que tematizasse as práticas de leitura na EJA?

APÊNDICE B — roteiro de entrevista com os discentes da EJA

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua ocupação profissional? Você trabalha em que?
3. Você tem filhos?
4. O que você acha da escola em que estuda?
5. O que você acha das aulas e dos assuntos que são estudados?
6. Você gosta de ler na escola?
7. Para você como deveria ser as aulas de leitura na escola?
8. Você sente alguma dificuldade na realização das leituras na escola? Quais?
9. O que você mais gosta de ler? O que ler no seu dia-a-dia?
10. O que você acha das aulas de leitura?