



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS - GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL  
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA



NARA BARRETO SANTOS

**AS CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS FREIREANAS PARA A  
PRÁTICA DE LEITURA NO TEMPO FORMATIVO III NA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS**

SALVADOR

2018

**AS CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS FREIREANAS PARA A  
PRÁTICA DE LEITURA NO TEMPO FORMATIVO III NA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS**

Dissertação entregue ao Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa 2- Formação do Professor para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ana Paula Silva da Conceição

SALVADOR

2018

Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

SANTOS, NARA BARRETO.

AS CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS FREIREANAS PARA A  
PRÁTICA DE LEITURA NO TEMPO FORMATIVO III NA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS / NARA BARRETO SANTOS.-- Salvador, 2018.

134 fls.

Orientadora: Ana Paula Silva da Conceição; Coorientador: Rosemary  
Lapa de Oliveira.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.  
Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em  
Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2018

1. Leitura; Educação de Jovens e Adultos e Formação do Professor. I.  
Conceição, Ana Paula Silva da II. Universidade do Estado da Bahia.  
Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I  
Departamento  
de Educação



UNEB  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA




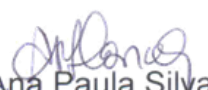
## FOLHA DE APROVAÇÃO


**“As Contribuições Epistemológicas Freirianas para a Prática de Leitura no Tempo Formativo III da Educação de Jovens e Adultos”**


**NARA BARRETO SANTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professores, em 18 de maio de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

  
Profa. Dra Rosemary Lapa de Oliveira  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

  
Profa. Dra. Ana Paula Silva da Conceição  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia

  
Profa. Dra Dayse Cabral de Moura  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

  
Profa. Dra. Denise Moura de Jesus Guerra  
Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela minha existência, pela oportunidade de aprender e crescer sempre como pessoa e profissional.

Ao meu amado e único filho, Vinícius Barreto de Oliveira, por ter me apoiado em todos os momentos na realização de meus sonhos, pela companhia amiga na trajetória da vida.

À minha orientadora querida, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula da Silva Conceição, pela disponibilidade em atender e ouvir minhas inquietações por transmitir-me otimismo, confiança diante das adversidades.

À minha coorientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosemary Lapa, pela atenção, cuidado com o meu pensar e na presteza em tirar-me as dúvidas.

À Professora Dr<sup>a</sup>. Tânia Dantas, pela atenção, cuidado e conversas sobre a vida acadêmica que mostravam um mundo desconhecido por mim.

À Professora Dr<sup>a</sup>. Hermínia Laffin, pela solidariedade, prontidão carinho e atenção no desenvolver das minhas ideias iniciais sobre o meu projeto de pesquisa.

À professora e diretora Ana Paula Ramos, pelo cuidado e apoio para realização dos encontros com os alunos da EJA, no Colégio no qual foi realizada a pesquisa.

Aos alunos da EJA que se prontificaram a participar da pesquisa realizada.

À minha turma do Programa do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos, em face de tanta diversidade cultural e tanto aprendizado.

Aos meus professores do Programa do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos.

Às secretárias do Programa do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos.

Enfim aos amigos e familiares que diretamente ou indiretamente deram-me palavras de fortalecimento e apoio na trajetória do mestrado.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também na história.  
(FREIRE, 1996, p.31)

SANTOS, Nara Barreto. **As contribuições epistemológicas freireanas para a prática de leitura no tempo formativo III na educação de jovens e adultos.** 2018. Dissertação (Mestrado). 134 fls. Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

## RESUMO

O presente estudo discute como as teorias freireanas podem contribuir para a prática de leitura na Educação de Jovens e Adultos, no Tempo Formativo III, e para reflexões e possibilidades de interpretação sobre a Leitura de Mundo abordada por Paulo Freire, na sua obra “A Importância de Ato de Ler”. Assim sendo, o objetivo geral é investigar como as concepções epistemológicas freireanas podem contribuir para a prática da leitura, na EJA, especificamente no Eixo VI. Como referencial teórico, dialogamos na Linguística: Bajard (1999); Kleiman (2000); Koch (2004); Freire (1989, 1996, 2015), na Formação do Professor: Dantas (2008,2012); Freire (1989, 1996, 2015), Kincheloe (1997); Laffin (2013); na metodologia científica tem-se: Gatt (2012), Ludke (1986), Macedo (2006), Martins (2006) dentre outros. Optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, com base metodológica no estudo de caso e grupo focal, inspiradas na pesquisa etnográfica, através da Etnopesquisa Crítica e Multireferencial. Foi construído e apresentado um Projeto de Intervenção, no qual teve o seguinte problema: Como a epistemologia freireana contribui para a prática da Leitura no Tempo Formativo III da EJA? Foram realizados três encontros, com a participação de nove educandos voluntários da EJA, de um colégio público estadual da capital baiana, com registro de suas narrativas, leitura coletiva de texto, realização de grupo focal, além de aplicação de questionário e observação participante. O resultado apresenta-se como um caminho amplamente aceito pelos pesquisados, seguindo a prática de Paulo Freire na prática da leitura na EJA no Tempo Formativo III. Da pré-análise, infere-se que a proposta de Freire, ao trabalhar com palavras do cotidiano do adulto, para uma alfabetização cidadã, também é proveitosa em uma adaptação para a EJA, no Tempo Formativo III, ainda que, nesse caso, a sugestão de leitura de determinado tema em sala de aula, partiu da necessidade e curiosidade dos educandos voluntários.

**Palavras-chave:** Leitura; Educação de Jovens e Adultos e Formação do Professor.

SANTOS, Nara Barreto. **The Freirean epistemological contributions to the practice of reading in formative time III in the education of young people and adults.** 2018. Dissertation (Master degree). 134 fls. Department of Education, State University of Bahia, Salvador, 2018.

### **ABSTRACT**

The present study discusses how Freirean theories can contribute to the practice of reading in the Education of Young and Adults, in Formative Time III, and for reflections and possibilities of interpretation on the Reading of the World approached by Paulo Freire in his work "The Importance of Act of Read ". Therefore, the general objective is to investigate how the Freirean epistemological conceptions can contribute to the practice of reading, in the EJA, specifically in Axis VI. As a theoretical reference, we dialogue in the Linguistics: Bajard (1999); Kleiman (2000), Koch (2001); Freire (1989, 1996, 2015), in the Teacher Formation: Dantas (2008, 2012); Freire (1989, 1996, 2015), Kincheloe (1997); Laffin (2013), in the scientific methodology there is: Gatt (2012), Ludke (1986), Macedo (2006), Martins (2006) among others. We opted for the qualitative research approach, with a methodological basis in the case study and focus group, inspired by the ethnographic research, through Critical and Multireferential Ethnography. A Project of Intervention was constructed and presented, in which there was the following problem: How does the Freirean epistemology contribute to the practice of Reading in Formative Time III of the EJA? Three meetings were held, with the participation of nine EJA volunteer students, of a state public school in the capital state of Bahia, with record of their narratives, collective reading of text, development of focus group, and application of questionnaire and participant observation. The result is a path widely accepted by the respondents, following the practice of Paulo Freire in the practice of reading in the EJA in Formative Time III. From the pre-analysis, it is inferred that Freire's proposal, when working with everyday words of the adult, for a citizen literacy, is also useful in an adaptation to the EJA in Formative Time III, although, in this case, the suggestion of reading a certain theme in the classroom, started from the need and curiosity of the volunteer students.

**Keywords:** Reading; Young and Adult; Education and Teacher Formation.



## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 01 Conceito de leitura .....	93
Figura 02 Conceito de leitura .....	94
Quadro 01 da descrição dos sujeitos .....	69
Quadro 02 ilustrativo questionário semiestruturado .....	96

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. OS PRESSUPOSTOS FREIREANOS QUE CONTRIBUEM PARA A PRÁTICA DE LEITURA NA EJA E SUA APLICAÇÃO EM SALA DE AULA.....</b>	<b>21</b>
2.1 DIALOGICIDADE E A LEITURA .....	21
2.2 A PEDAGOGIA DA LIBERDADE NA LEITURA .....	28
2.3 A AUTONOMIA COMO PROPÓSITO DA LEITURA.....	31
<b>3. A LEITURA DE MUNDO E AS ESPECIFICIDADES DA EJA.....</b>	<b>35</b>
3.1 A LEITURA DE MUNDO DE PAULO FREIRE NA EJA E NOVAS PERSPECTIVAS .....	35
3.2 CARACTERÍSTICAS DO ADULTO E PONDERAÇÕES SOBRE SUA LEITURA DE MUNDO E O MÉTODO DE PAULO FREIRE .....	40
<b>4. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO REQUISITO ESSENCIAL NA EXPERIÊNCIA LEITORA DA EJA.....</b>	<b>48</b>
4.1 DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA, SUJEITO E SUBJETIVIDADE.....	51
4.2 A FORMAÇÃO COMO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO DO EDUCADOR. ....	55
4.3. A LEITURA DE MUNDO COMO MECANISMO DE CONSCIENTIZAÇÃO DO EDUCADOR E DO EDUCANDO. ....	57
<b>5. A CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO. ....</b>	<b>63</b>
5.1 COMPREENDENDO A REALIDADE DA PESQUISA .....	64
5.2 DIÁLOGOS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA E SEUS SABERES NOS ENCONTROS.....	72
5.3 CONTRIBUIÇÕES OPINATIVAS DOS SUJEITOS DA EJA SOBRE O PERCURSO DO PROJETO .....	88
5.4 RESULTADO DA PESQUISA .....	95
5.5 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS .....	97
<b>6. IMPACTOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DA PESQUISADORA ATRAVÉS DA SUA SUBJETIVIDADE.....</b>	<b>105</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS .....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIA .....</b>	<b>113</b>
APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	118
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO. ....	121
APÊNDICE III – PROJETO DE INTERVENÇÃO PROPOSTO.....	124
APÊNDICE IV - ATIVIDADE DE PESQUISA .....	133

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma constante na vida do ser humano. Sem ela, o indivíduo não teria como desenvolver sua estrutura biológica, física, psicológica e cognitiva.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a leitura é a percepção que o indivíduo adquire ao longo da vida, desde o nascimento. Freire (1989), já possuía essa visão hermenêutica ao afirmar: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. O ser humano traz em si uma leitura que perpassa pelas experiências vividas. Mas existe uma dificuldade grande barreira para que o professor de Língua Portuguesa compreenda, e, muitas vezes, valorize esse conhecimento prévio dos educandos e estabeleça pontes com as ideias de um texto escrito.

Essa dificuldade existe devido à dinâmica das escolas, que, sob resquícios do paradigma positivista, privilegiam o conteúdo, desconhecendo as experiências de vida do aluno; à falta de planejamento que atenda especificamente determinada série; a falta de conhecimentos teóricos linguístico ou por desconhecer o processo da leitura, confundindo decodificação e codificação com leitura.

Tratando-se da Educação de Jovens e Adultos (EJA), isso se torna ainda mais complexo, pois muitos educadores desconhecem as características próprias de um jovem ou adulto de forma que não podem realizar uma prática de leitura direcionada para esse público. Além disso, não se tem um curso de formação de professores sobre a leitura voltado para EJA, o que tem levado professores dessa área a transpor conhecimentos que adquirem sobre a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio para o a Educação de Jovens e Adultos.

No âmbito profissional, leciono há 18 anos na EJA e percebo, na prática diária, que muitos colegas não têm a formação adequada para lidar com esse segmento educacional. As atividades realizadas são lastreadas por uma leitura superficial conteudista, desconsiderando a realidade do educando jovem ou adulto que busca a escola como meio de ascensão no trabalho.

Em face de minha experiência com o segmento da EJA e com a oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e

Adultos, as ideias foram amadurecendo e esta dissertação resulta da instigação de trazer uma nova proposta sobre a leitura na EJA a partir da filosofia de Freire, a fim de contribuir para milhares de professores que também tiveram ou têm a dificuldade de desenvolver um trabalho na prática de leitura da EJA.

Uma pesquisa como esta será um norte para muitos professores que lecionam no Tempo Formativo III, que se divide em Eixo VI e VII, correspondente à EJA, do turno noturno, nas escolas da rede pública estadual. A aplicabilidade do método de Freire às teorias da leitura proporcionará, aos profissionais que lidam com esse segmento escolar, o entendimento de que a prática de leitura em qualquer disciplina, por esse viés, trará crescimento para todos os envolvidos na construção de uma pedagogia crítica.

A EJA, no Tempo Formativo III, tem muitos desafios no decorrer da minha vivência nesta modalidade de ensino, o Estado não fez a sua função na promoção da erradicação do analfabetismo no País nem tem contribuído para a formação do professor na área da Linguística na EJA, porém acredito que podemos transformar essa realidade, e a alfabetização, ainda que seja de um educando apenas, valerá a pena. Desafios são observados no cotidiano.

1º) Os professores da EJA, independente da área de conhecimento, muitos não atentam que a leitura é um instrumento necessário para estimular um pensamento reflexivo e crítico da realidade. Muitos acreditam que compreender o ato de ler é apenas tarefa do professor de língua portuguesa, ignorando que é uma atividade que envolve todo o coletivo.

2º) O currículo da escola ainda está impregnado de resquícios do positivismo do século XIX. É mais fácil para o professor trabalhar com o conteúdo tradicional do que pensar sobre o que está subjacente à proposta curricular e observar para quem e para quê o conteúdo é dirigido.

3º) Falta apoio pedagógico aos professores da EJA, pois, para ter um currículo reflexivo, é preciso estudo, criar grupos de estudo para que os professores sejam estimulados a refletir sobre sua prática e o que o aluno aprende. Somente através de uma prática reflexiva no cotidiano escolar poderiam ser criadas estratégias para uma aprendizagem eficiente, capaz de atender à demanda do educando.

4º) Os educandos desse segmento desenvolveram a escrita, contudo não sabem ler um texto de forma a organizar um pensamento ou dizer sua percepção sobre o que foi lido. Muitos chegam amedrontados, silenciados nas suas vozes, em face de experiências negativas na rede pública de ensino.

Esses desafios podem ser superados através de análises e reflexões sobre as concepções epistemológicas freireanas na prática de leitura nas aulas da EJA. A prática reflexiva por parte dos educadores permite uma maior compreensão desses cidadãos em particular. Como expressa Dantas (2012, p.151): “A formação desses profissionais deve atender para a diversidade da clientela, formada por Jovens e Adultos trabalhadores, e para as suas peculiaridades, diferenças culturais.” Existe, portanto, a necessidade de um estudo contínuo sobre os sujeitos da EJA no âmbito escolar.

O estudo proposto é de fundamental importância para trazer novas orientações de se trabalhar a Língua Portuguesa, numa proposta de valorização da voz do sujeito da EJA, de forma a resgatar sua autoestima e sua conscientização de que o seu saber também tem relevância no meio escolar.

A temática trazida, nesta pesquisa, é de fundamental importância, no meu aspecto pessoal e profissional, bem como no social com as possibilidades de novas práticas a partir das reflexões abordadas no texto; além da contribuição científica no campo da EJA.

Tratando do aspecto pessoal e profissional sempre tive o interesse pela leitura desde muito pequena, mas não sabia, até pouco tempo, que fato na infância poderia ter desencadeado esse interesse, no entanto, ao tratar desse tema na aula da professora Graça Costa, durante as aulas no MPEJA, a lembrança veio como um insight. Relembrei que aos seis anos de idade, já sabia ler, contudo não sabia oralizar, me expressar oralmente.

Assim, uma professora observando a situação queria me colocar na segunda série, porém me levaram para fazer um teste e respondi uma prova todinha correta, mas novamente não conseguia verbalizar o que lia. As professoras negaram-me o acesso ao avanço para a segunda série, pois para elas eu não sabia ler. Hoje percebo que, para elas, ler estava associado à decodificação, à externalização daquilo que via no texto. Tinha que oralizar para comprovar que eu tinha o domínio da leitura.

Passei pelas experiências de duas graduações, porém no meu inconsciente ficou marcada, aquela menina que lia o texto, todavia não sabia dizê-lo e expressá-lo na oralidade, caso tão semelhante a muitos educandos da EJA, que são tolhidos e silenciados em sala de aula. Dessa forma, trabalhar com a leitura na perspectiva freireana da leitura crítica é um grande desafio, e uma grande jornada a ser construída na minha pesquisa, pois lidar com universos de vida diferentes e leitura de mundo diferenciada, exige paciência, postura democrática, honestidade e sinceridade, no meu íntimo assumir-me como aprendiz nesse processo de teias interpretativas.

Minha experiência na EJA começou quando fui aprovada em concurso público em 1997, na rede estadual de ensino. Em 1998, comecei a trabalhar no noturno, no Ensino Médio e no segmento da EJA, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa. Inicialmente foi muito difícil ensinar na EJA, pois não havendo uma base curricular diferenciada, ensinava o mesmo conteúdo dos alunos do Ensino Médio. No segundo ano resolvi mudar, reduzindo o conteúdo, pois no meu primeiro ano, percebi que os alunos da EJA, eram diferentes, já que muitos tinham parado de estudar há anos e estavam retornando à escola, como meio de obtenção do diploma do ensino médio para inserção ao mercado de trabalho.

Nessa época, os adultos que frequentavam as minhas aulas tinham entre trinta e sessenta anos; eu não compreendia nada sobre pessoas adultas, nem sobre idosos, contudo, minha pouca percepção de psicologia intuitivamente me dizia que eu deveria ter mais calma e paciência com esse segmento escolar. Quando comecei a perceber que se tratava de uma clientela diferenciada, passei a ter mais uma prática de leitura voltada para a interpretação de texto, mas ainda assim, percebi o quanto era difícil resgatar a leitura dos jovens e adultos que não tinham hábito de leitura. Toda essa vivência instigou-me a trazer o tema proposto nesta dissertação.

Quanto à relevância social, a prática de leitura em sala de aula, à luz da epistemologia freireana, permite a compreensão de que a leitura de mundo, e da escrita, está vinculada às ideias subjacentes do contexto histórico-social de quem lê, bem como às ideias abordadas pelo professor na prática da leitura.

O educador que tem a consciência daquilo que ele pratica em sala de aula, transforma vida e realidades. Essa perspectiva proporciona a luta contra toda a forma de opressão e desigualdade, combatidas por Freire. A leitura crítica permite ao educando e ao educador se posicionarem quanto à sua história e ao seu contexto social.

Esta visão traz benefício não somente para o redimensionamento dos estudos freireanos, como favorece a sociedade, pois ela poderá ser transformada de forma a atender à igualdade social e à inclusão desse segmento educacional.

A pedagogia crítica freireana considera a educação como um dever político, como espaço para proporcionar a emancipação dos educandos e sua formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma. Através da prática de leitura, tendo por base as teorias freireanas, a pesquisa pode contribuir para a nova proposta de se utilizar a leitura do mundo e da escrita como instrumento da epistemologia freireana.

A educação compreendida por Freire (1989) é concebida como um processo não estático, não como uma transmissão de saber, porém como um ato cognoscente que envolve todos os envolvidos no processo: educador e educando. Esses são sujeitos cognoscentes mediatizados pelo mundo. O ato cognoscente é constante e incessante, uma vez que os sujeitos estão sempre se apossando do mundo, à medida de suas vivências em sociedade.

A visão filosófica de Freire sobre a leitura de mundo não está centrada na linguagem escrita, mas naquilo que o sujeito cognoscente traz ao longo de sua história de vida. Ela se relaciona a tudo que antecede a leitura da palavra e, no que tange ao ato de ler a escrita, é a leitura de mundo que permitirá a comunicação entre leitor e autor. Freire considera que o ser humano convive com diversas comunicações simbólicas, no entanto a escola privilegia a escrita da palavra, tornando essa uma forma de poder excludente e discriminatória, já que silencia as vozes daqueles que não têm acesso a ela. Conforme trata Oliveira (2003, p.3): “No mundo contemporâneo os que não possuem o domínio da palavra escrita proveniente de um processo de escolarização são silenciados em suas vozes”.

Nesse liame de pensamento, alguns teóricos da linguagem consideram a leitura como a construção de significado Bajard (1999). Dessa forma, há um encontro com o conceito freireano de leitura de mundo: se o indivíduo tem a predisposição da leitura de mundo antes da palavra, significa que, mesmo antes do acesso à escola, ele já faz uma leitura, pois constrói significado à proporção que tem diversas experiências comunicativas simbólicas antes mesmo de chegar à escrita estabelecida pela escola. A leitura como construção de significado envolve toda a trajetória do ser humano e sua relação com o meio em que se desenvolve. A cada objeto cognoscível lido e compreendido pelo homem, ocorre através da leitura, o conhecimento. O sujeito cognoscente compreende a si e ao mundo, podendo interferir na sua realidade.

O método de Paulo Freire ou o sistema freireano abordado por Scocuglia (2001) está impregnado da leitura vista na concepção de construção de significado, sendo constituída de cinco etapas:

- 1) levantamento do universo vocabular, durante encontros informais dos educadores e dos analfabetos; 2) seleção das palavras geradoras, neste universo; 3) criação de situações existenciais, típicas do grupo que se vai alfabetizar; 4) criação das fichas-roteiro, que auxiliam os coordenadores de debates no seu trabalho e 5) feitura de fichas com decomposição das famílias correspondentes aos vocábulos geradores. (2001, p.70).

Observa-se que foi preciso, inicialmente, uma leitura como construção de significado por parte dos educadores. Na articulação desse método, estão subjacentes a leitura de mundo do educador e a leitura de mundo do educando na realização do processo da alfabetização. Fica evidente que, o selecionar palavras utilizadas na leitura de mundo dos alfabetizandos, isso possibilita uma leitura mais eficaz para o entendimento e aplicação adequada da palavra dita ou escrita por eles.

A leitura de mundo proposta por Freire torna-se um pressuposto essencial para a construção de significado diante de um objeto cognoscível. O método de Paulo Freire propõe aos educadores vínculo com a realidade dos alfabetizandos para, depois propor novos conhecimentos.

Se, em sala de aula, o educador trata de um conhecimento distanciado do contexto histórico e social dos alfabetizandos, conseqüentemente a pedagogia crítica será ineficaz, pois não ocorrerá o redimensionamento da leitura de mundo



do educando, de forma que, mais na frente, ele possa realizar uma leitura crítica e reflexiva em face da realidade na qual ele está inserido. Para que ocorra comunicabilidade entre o que o educador propõe e a leitura de mundo do educando, é preciso um ponto de intersecção entre o que o professor conhece sobre a realidade dos educandos e a leitura de mundo desses. Só dessa forma, a leitura com construção de significado se processará, e o educador poderá conduzir o educando ao caminho da criticidade e autonomia para se conhecer e conhecer o mundo que o cerca. Nesse viés de pensamento que surgiu o problema dessa pesquisa: Como as epistemologias freireanas contribuem para a prática de leitura no Tempo Formativo III na Educação de Jovens e Adultos?

Nessa perspectiva, ao pensar nos objetivos da pesquisa, lembrei-me primeiramente do método Paulo Freire, através do teórico Scocuglia; essa era minha referência das etapas do método de Paulo Freire. Segundo: pensei como o método trazia para o processo de alfabetização os valores culturais dos alfabetizados no campo trazidos por Freire e seus coordenadores no seu trabalho no campo. Daí veio o interesse profundo em pesquisar a leitura de mundo dos educandos na EJA, transpondo as etapas do método Paulo Freire, para a esfera da leitura de um adulto alfabetizado.

Principalmente, no que se refere a sua leitura de mundo e os saberes que ele traz para a sala de aula. Contudo, ao invés de trazer a palavra da cultura do adulto, foi pensando em estruturar as aulas de leitura a partir de suas necessidades de conhecimento e do mundo em que viviam e para isso seriam utilizados textos como instrumentos de exploração de tema sugeridos pelos próprios educandos. Entrelaçado nesses pensamentos, os objetivos foram assim construídos: Objetivo Geral: Investigar como as concepções epistemológicas freireanas podem contribuir na prática da leitura, na Educação de Jovens e Adultos, especificamente no Eixo VI. Os Objetivos Específicos são: analisar como a prática de leitura, fundamentada nas teorias freireanas, conduz para o desenvolvimento da autonomia e conscientização do sujeito; relacionar o método de Freire com a leitura praticada na EJA; propor um projeto de leitura fundamentado na abordagem de Paulo Freire, junto aos estudantes de EJA, do Eixo VI; Descrever a relação entre as teorias freireanas e as concepções de leitura.

Esta dissertação apresenta uma possibilidade metodológica de como aplicar os princípios freireanos na prática de leitura na EJA. A pesquisadora, para suas reflexões, resgatou a filosofia de Paulo Freire desde seu método de alfabetização, bem como de suas obras como: *A Pedagogia do Oprimido* (2015); *A Importância do Ato de Ler* (1989); *Medo e Ousadia* (2011); *Pedagogia da Autonomia* (1996). Além disso, diálogos foram estabelecidos com teóricos da linguística, como: Kleiman (2000); Bajard (1999); Oliveira (2014); Conceição, Oliveira e Santos (2016); Koch; (2001) com autores no âmbito da educação de Jovens e Adultos: Barros (2011); Souza (2003), e no campo da formação do professor como: Dantas (2008, 2012); Laffin (2013) Freire (1996). Metodologia: Macedo (1996); Gatti (2012); Martins (2006); Ludke (2016); Bogdanebirklen (1991); Demo (1987).

A dissertação está dividida em seis seções, cada um representando uma releitura da pesquisadora sobre a leitura de mundo abordada por Freire, numa relação interdisciplinar e dialógica com os autores acima referenciados.

Na segunda seção temos: **Os Pressupostos Freireanos que contribuem para a Prática de Leitura na EJA e sua Aplicação em Sala de Aula**. Nessa parte, tratamos de três relações que podem ser associadas à leitura a partir das propostas de Paulo Freire, são elas: relação dialógica; democracia-a pedagogia libertária e a relação da autonomia do sujeito. É exposta a teoria da ação antidialógica de Paulo Freire, bem como os fundamentos da dialogicidade do autor, numa associação de como essas teorias podem proporcionar uma prática de leitura na EJA.

É através dessa construção dialógica que o sujeito da EJA pode ter a oportunidade de crescimento e discernimento sobre ele mesmo, sobre sua história e apropriação do seu conhecimento. Outro tópico que também é abordado, a questão da pedagogia libertária trazida por Freire e toda postura democrática que se deve na prática de leitura; a relação da autonomia refere-se esta como o propósito de toda a construção leitora, é através dela que o sujeito na sua vida social, se conscientiza e pode transformar sua realidade de forma independente e com ações reflexivas.

Na terceira seção, **A Leitura de Mundo e as Especificidades da EJA**, são trazidas uma reflexão sobre a leitura de mundo abordada por Paulo Freire,

e uma releitura da mesma. Analisa-se como a leitura pode ser confundida com um ato cognoscente do sujeito, se entendida como construção de significado como defendem alguns pesquisadores da linguística. E traz a perspectiva de que a leitura de mundo tem três fases na vida do ser humano e está sempre presente no seu desenvolvimento na sociedade. Traçam-se ainda as características do adulto e como elas contribuem para que o educador possa interferir e ajudar na construção de uma leitura de mundo do sujeito da EJA, com mais domínio e consciência de que o adulto da EJA traz seu próprio saber, e pelas próprias condições de sua realidade, se faz necessário o respeito ao seu saber pelo mundo escolarizado.

Na quarta seção temos: **A Formação do Professor: Requisitos Essenciais na Experiência Leitora da EJA**. Essa parte da dissertação, trata um recorte sobre um panorama sobre a formação do educador sob o paradigma da modernidade, além discute conceitos trazidos por Paulo Freire no seu livro: “Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa”, dentre eles: sujeito, subjetividade, dignidade da pessoa humana, identidade, conscientização. Além reaplicamo-nos com a intenção de proporcionar um novo olhar sobre como a formação do educador na prática de leitura na EJA, pode ajudar ao profissional pode da EJA desenvolver-se dentro dessa uma prática permanente, de forma a internalizar novos mecanismo, novos conhecimentos que proporcionem uma atividade mais humanitária, dialógica que viabilize uma educação mais inclusiva para o educando da EJA.

Na quinta seção, **A Construção da Investigação**, se propõe trazer um panorama da pesquisa, seja nos aspectos físicos e descritivos do local da pesquisa, como uma busca para compreender os saberes dos Jovens e Adultos que se dispuseram em participar da pesquisa através de um projeto de intervenção, que foi aplicado em três encontros, buscando aplicar o método de Paulo Freire, adaptado para EJA no tempo formativo III, o equivalente ao Ensino Médio. Em seguida, é traçado o percurso da metodologia através de teóricos da pesquisa qualitativa, com base metodológica no estudo de caso, e os instrumentos de informações, como o grupo focal e o questionário, a escolha da pesquisa etnográfica inspirada na etnopesquisa crítica e multirreferencial como alicerce da compreensão da realidade.

A sexta seção trata-se dos **Impactos da Construção da Pesquisa na Formação da Pesquisadora através da sua Subjetividade**. Buscou-se nessa parte traçar um panorama, através de conceitos teóricos, aliados à prática desenvolvida na pesquisa, de como a experiência antes, durante e na construção da pesquisa mudou-se a minha percepção sobre a prática de leitura na EJA, e em outros momentos precisei melhorar o que estava internalizado em mim, porém não estava sistematizado devido a imersão que vivia na EJA, sem a oportunidade de refletir sobre a minha prática.

## **2. OS PRESSUPOSTOS FREIREANOS QUE CONTRIBUEM PARA A PRÁTICA DE LEITURA NA EJA E SUA APLICAÇÃO EM SALA DE AULA**

### **2.1 DIALOGICIDADE E A LEITURA**

Tratar do educador Paulo Freire é pensar na sua trajetória de comprometimento com a vida, a vida do outro. A nomenclatura outro, tem sua definição nos dicionários tradicionais da língua portuguesa que trazem o significado: diverso, diferente. Nesta reflexão, outro será considerado aquele que é diferente daquele que detém a voz, podendo se tratar de interlocutor ou de uma terceira pessoa.

Em toda atividade realizada por Freire (2015), ele teve a preocupação com o outro. Na sua metodologia, o foco se desloca para o outro, e não para ele o educador, sendo outro todo aquele que se encontra subjugado às imposições do denominador. Considera que para o oprimido tornar-se sujeito, é preciso adentrar no seu mundo, conviver com ele para compreender sua forma de ser e comportar-se.

É através da prática de leitura que a compreensão do modo de ser e estar no mundo do educando da EJA poderá possibilitar o desenvolvimento integral. Nesse fio condutor, buscou-se eleger três princípios – selecionados por mim, como aporte para a prática de leitura sob a educação libertária proposta por Freire em suas obras. Tendo em vista o conceito de princípio como uma orientação para condução do processo da leitura em sala de aula, trata-se de uma possibilidade do fazer pedagógico. Os princípios selecionados foram:

- relação dialógica;
- relação democrática – educação como prática de liberdade;
- relação de autonomia.

Paulo Freire aborda a relação dialógica no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, no capítulo: “A Dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade”. Para o autor, diálogo é um encontro entre os homens mediatizados pelo mundo. Nessa linha de pensar freireano, existe a relação eu – tu, mas não se esgota entre esses dois elementos, pois existe o mundo entre eles, a pronúncia do mundo.

O direito de pronunciar a palavra deve ser dado pelo educador. Na prática da leitura, se o educando, num processo dialógico, não pode pronunciar o mundo e o seu próprio mundo, a leitura se torna um instrumento inútil para a transformação do mundo pelo homem.

A prática de leitura lastreada no diálogo permite ao homem a compreensão de três mundos: o do autor no texto, o do leitor (educando) e o do próprio educador.

É relevante ressaltar que o educando em sala de aula sofre concomitantemente a imposição sutil de ler todos estes componentes, e muitas vezes não compreende todo o contexto de forma consciente, necessitando do auxílio do educador para o entendimento do processo da leitura.

Na construção dialógica da prática de leitura deve-se explorar o autor, o seu mundo, o contexto no qual ele escreve, a relação do que ele diz com o mundo do educando e do próprio educador, além da compreensão do mundo real dos envolvidos ativos na relação dialógica.

Para Freire (2015, p.109), o diálogo é uma questão existencial; através dele cria-se a solidariedade entre o refletir e o agir conforme externaliza:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Conforme seu pensamento, o diálogo, além de promover o encontro do refletir e o agir, possibilita a troca de ideias entre os envolvidos. Se fosse um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, não seria diálogo.

O diálogo como o encontro de refletir e agir pode ter a leitura como o meio propício para isto. Este pensar conduz ao educador observar que o diálogo pode estar associado ao modo *procendi* na prática de leitura. É pela abertura do diálogo que o educador deixa de ser autoridade absoluta, para tornar-se um ser humano que cede a voz e compreende a leitura de mundo do outro. A leitura de um texto, por exemplo, trará, através da dialogicidade, uma interseção de leituras de mundo: do autor, do educador e do educando, e entre as divergências e convergências sobre as ideias evocadas e exploradas em um texto, o educando desenvolve uma diversidade de percepções que o conduzem a refletir e agir no

seu contexto social. Sem espaço para o diálogo, os conhecimentos e vivências tornam-se herméticos em si mesmos, sem conexões entre os pensares dos envolvidos.

Na perspectiva de Freire (2015), para que a relação dialógica se estabeleça, são necessários alguns fatores como: abertura para contribuição, confiança e compreensão da necessidade do outro.

Para o autor, na sua visão filosófica, abertura para contribuir com o outro e da mesma forma receber a contribuição do outro, permite que o diálogo ocorra. Quando há espaço para contribuição que outro ser humano traz há um verdadeiro encontro de reconhecimento da importância existencial do outro. Freire (2015, p.111) questiona: Como posso dialogar, se me sinto participante de um "gueto" de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são "essa gente", ou são "nativos inferiores"?

Na prática da leitura este fator do diálogo enriquece o desenvolvimento da aula onde se tem a pronúncia do outro sobre as ideias apresentadas no texto ou em discussões em sala de aula, existe a grande possibilidade de o educando encontrar soluções para seu contexto de vida e assim apropriar-se da situação.

O educador que almeja desenvolver a construção da leitura eficaz, não deve se considerar o dono da verdade, e nem aos Jovens e Adultos como inferiores, faz-se necessário reconhecer que, enquanto sujeitos, trazem também uma experiência de vida e com sua forma de eternizá-la trazem sua contribuição para a leitura discutida.

O outro fator importante para que ocorra o diálogo é a confiança. O jovem e o adulto originários de uma sociedade que os excluiu de uma vida digna com seus direitos respeitados, além de trazerem em si o estigma do silêncio ao longo de uma vida escolar que os tornou prisioneiros dentro deles mesmos, sem a confiança no educador que os conduz não conseguem dialogar facilmente, ainda que se propusesse a leitura e a discussão de um excelente texto.

Freire (2015, p.113) ao tratar da confiança, afirma quem se propõe a trabalhar com o outro precisa conquistar a confiança de quem aprende, pois "A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo". Para o autor é através da confiança que o sujeito dá o seu testemunho de suas reais e concretas intenções.

Se, na prática de leitura em sala de aula, o educador não estabelece um ambiente propício à confiança do jovem ou do adulto não acostumado ao diálogo, este não conseguirá se pronunciar, nem se colocar frente às ideias do texto. A confiança traz o resultado, a segurança de poder dizer algo e não ser criticado por isso.

Freire (2015) faz uma abordagem sobre a autossuficiência e afirma que ela é incomum com o diálogo. Quem se considera pronto, acabado não se abre à contribuição que o outro ser humano está trazendo, se fecha dentro de si e suas ideias tornam-se impositivas frente ao outro. Nessa visão, a construção da leitura poderá ser cercada pela postura de um educador autossuficiente, o educador detentor do saber, o único a contribuir em sala, desconsiderando as contribuições de experiência de vida do seu educando, o que o fará sentir-se inferior, diminuído o suficiente para compreender de que nada acrescenta em sala de aula. Isso o tornará silencioso e o diálogo na prática da leitura, prejudicado.

O espaço da leitura é lugar do diálogo; é inevitável não dialogar com as ideias do autor e a leitura de mundo do educador e do educando. Construir o diálogo na prática de leitura envolve a responsabilidade do educador sobre o conteúdo prometido a ser desenvolvido. Para a leitura, na seleção do tema a ser discutido, é preciso o cuidado em relação às características próprias do adulto, para que este não seja subestimado.

Em um momento anterior à construção de todas as aulas deve-se dar oportunidade os educandos da EJA para uma discussão sobre o que eles gostariam de ler e discutir nas aulas destinadas à leitura, é um direito que todo adulto deve ter, uma vez que é um trabalhador, com a responsabilidade de sustentar a família e se manter. Tendo o encargo de fazer suas escolhas na sociedade, a escola pode oportunizar a esse sujeito um conteúdo de acordo as suas necessidades existenciais. Isso não significa dizer que o educador não possa interferir em suas aulas e acrescentar, aos temas sugeridos pelos alunos, conteúdos que ele considera pertinentes para uma educação cidadã.

Os temas trabalhados primordialmente devem dialogar com a leitura do mundo para que o novo seja depois inserido. Isso funcionaria como primeiro passo para o educando sentir-se seguro para estabelecer um elo diagnóstico com o seu professor. Não levar isso em consideração é ressaltar e valorizar uma



“educação bancária”. Aquela em que o professor é autoridade absoluta, detentor único do conhecimento, e o educando é um depósito de conhecimento.

Para se ter um conteúdo, na prática da leitura, que possibilite e motive o educando para o diálogo com o educador, é preciso que este considere as características do que seja adulto e jovem responsável por si mesmo, conheça a história e contexto de seus educandos, ainda que seja através de um diagnóstico prévio, tenha abertura para uma aula democrática, em que não ocorra a verticalização do conteúdo e a compreensão de que cada educando deve tentar sua própria leitura de mundo e que o educador é o mediador que conduz uma leitura eficiente em que todos têm a oportunidade de crescimento.

Para Freire (2015, p.142) “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar esse universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo com problema”. Não seria coerente realizar uma proposta dialógica de leitura sem antes ter um planejamento interdisciplinar entre os professores, pois os momentos, dispensados para investigação sobre quem são os sujeitos da EJA, são mínimos em cada disciplina.

Freire (2015) aborda também a teoria da ação antidialógica. Nesta teoria ele faz uma exposição de posturas em sala de aula que conduzem no sentido inverso ao diálogo. Dentre as características se encontram: a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural.

Em relação à conquista, para o autor, essa implica numa relação entre quem conquista e quem é conquistado. E o conquistador impõe o necessário para manter o controle. Em sala de aula pode-se fazer essa analogia. Assim, quando o educador quer manter a ordem, impõe regras criadas por ele, a fim de não perder o controle da situação nem atrapalhar o andamento da aula. Para Freire (2015, p.187), agindo assim, o conquistador rouba do oprimido conquistando sua palavra, também sua experiência e sua cultura.

Através do desejo de conquistar, o conquistador (opressor) manda no conquistado (oprimido) a sua condição de “ad-miradores” do mundo conforme Freire (2015, p.187):

Através dela, e para todos os fins implícitos na opressão, os agressores se esforçam por matar nos homens a sua condição de “ad-miradores” do mundo, como não podem consegui-lo em termos totais é preciso, então, mitificar o mundo. Daí que os opressores desenvolvam uma série de recursos através dos quais propõe à “ad-miração” das massas conquistadas e oprimidas um falso mundo.

Na prática da leitura é preciso que o educador não imponha a sua verdade como única e verdadeira, para não conduzir o educando a vivenciar o mundo através de seus olhos.

Para Freire (2015, p.189), toda a realidade opressora é antidialógica. Outro aspecto antidialógico, que na teoria da ação o autor enfatiza é “dividir para manter opressão”.

A divisão em sala de aula permite que o opressor se mantenha como autoridade mediadora. Mediar para educadores significa ter poder sobre todos que estão sob sua tutela de educador. Possibilitar ou estimular a união entre os alunos em sala significa, para muitos educadores, uma ameaça à sua pessoa, à sua profissão, pois a qualquer momento pode sofrer críticas ao seu trabalho e à sua pessoa.

Dividir para se impor é um ato covarde, pois não proporciona que o mundo daquele subjugado se manifeste em plenitude, mas sim mitigado, formando pessoas que são despidas do poder crítico de transformar suas realidades sociais.

Para Freire (2015, p.190), o que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles.

Na prática de leitura, do construir a leitura em grupo, não se pode buscar divisões, pois a leitura envolve um processo de intersubjetividades para que cada educando compreenda os níveis de leitura de cada colega em sala. Estabelecer divisões é promover relações antidialógicas na construção da leitura, uma vez que, quem conhece mais, ou tem mais habilidade leitora, poderá sentir-se superior a quem tem menos habilidade com a leitura. Promover a união implica em possibilitar a compreensão da leitura de cada um.

A manipulação de massa é outra característica trazida por Freire (2015, p.198), na sua teoria da ação antidialógica, mas é um pacto para favorecer o interesse da elite dominadora. Nesse limiar, tratando-se da prática de leitura, a formação da vida do professor, bem como sua formação profissional, influenciarão na seleção dos textos, se os diálogos sobre eles são reflexivos e críticos; se a leitura tange a superficialidade da mera compreensão ou uma interpretação profunda sobre o tema discutido com seus educandos. A maneira

como são selecionados os textos e como eles são abordados contemplará ou não uma educação da acomodação com a elite. Quanto mais um educador for crítico e reflexivo, mais influenciará o pensar e a criticidade do seu educando. Quanto menos reflexivo e crítico o educador, mais ele vai trazer a leitura reprodutora da vida, da sociedade e da história contribuindo para a manipulação da elite dominadora.

A leitura em sala de aula determina se a educação é ou não reprodutora de uma sociedade excludente que desconhece o direito à voz da minoria. A manipulação, na teoria da ação antidialógica, tal como a conquista a que serve, tem que anestesiar as massas populares para que não pensem (2015, p.200) através de uma leitura superficial apenas no nível da compreensão possibilita uma leitura pautada da decodificação o que permite que o educando da EJA não pense sobre o seu existir e sua atuação em sociedade.

Outra característica na teoria da ação dialógica refere-se à invasão cultural. Serve também à conquista, refere-se à penetração que os invasores fazem na cultura dos invadidos.

Na prática de leitura na EJA, o educador que, como detentor de saber absoluto, não permite conhecer a cultura do seu educando e ignora a leitura de mundo do que o adulto traz consigo, certamente que impõe sua visão de mundo, modos de ser e viver, violentando seu educando nos seus hábitos culturais e o desconsiderando completamente tornando-o um depósito de informações e conhecimentos completamente longe de sua realidade.

A invasão cultural trazida por Freire (2015), e em face da minha experiência enquanto educadora e leitora, ocorre, na prática de leitura, nos seguintes momentos:

1º Momento: quando o educador no momento da seleção dos textos para os seus alunos, não solicita contribuições, nem considera os saberes trazidos por seus educandos.

2º Momento: na prática de leitura em si, em que se discute um texto, o educador age como a autoridade do saber, não permitindo que o seu educando tenha voz.

3º Momento: quando o educador, no processo interpretativo de um texto, uniformiza as diversidades culturais, considera apenas as sociais ou vice-versa.

4º Momento: tratar apenas o está explícito e não explorar o que está subjacente nas ideias, não estabelece relações entre dominador e dominado.

Faz-se necessário, na prática de leitura nesse segmento escolar, levar em consideração o diálogo, pois através dele o educador poderá proporcionar uma emancipação do indivíduo sobre quem ele é, sobre o outro e sobre o mundo. A relação dialógica gera um clima de confiança entre o adulto aprendiz e o seu educador, à medida que o primeiro percebe que o que ele traz na trajetória de vida é valorizado e de relevância ao próprio processo de construção da leitura. Através do diálogo se permite a liberdade de escolha e expressão do outro indivíduo e, conseqüentemente, estimula sua autonomia.

## 2.2 A PEDAGOGIA DA LIBERDADE NA LEITURA

A relação democrática –educação como prática da liberdade com a prática de leitura em sala de aula na EJA é o segundo princípio freireano, trazido pela pesquisadora. Segundo a pedagogia trazida por Freire, não existe alfabetização dissociada da conscientização. Seu trabalho foi alicerçado na alfabetização, contudo, para Freire (2011, p.14), a conscientização jamais deverá limitar-se à alfabetização, pois tem vigência para todo e qualquer tipo de aprendizado. Nessa óptica trazida por Freire (1999), pode-se afirmar que a leitura como um processo de enleituramento se prolonga vinculada à conscientização, se assim não for o sujeito não terá condições de prosseguir na reflexão e ação e se conhecer no mundo e com o mundo.

Assim como a alfabetização a prática de leitura não pode estar desvinculada da conscientização. Uma vez que foi ultrapassada a etapa de decodificação a leitura deverá também dar continuidade à conscientização para que o sujeito leitor se desenvolva e possa ter as habilidades necessárias para atuar em sociedade. Freire (1999, p.14) afirma:

O aprendizado das técnicas de ler e escrever ou o das técnicas de manejar o arado ou usar fertilizantes (bem como o aprendizado das ideias de um programa de ação) enfim todo aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando.

Nessa perspectiva a prática de leitura, não se pode restringir ao processo de decodificação, ela está muito além, é preciso conduzir o educando, à sua conscientização. A pedagogia da liberdade trazida por Freire (1999) tem suas

ressonâncias anteriores ao pensamento liberal, foi originada a partir dos gregos, conforme Freire (1999) afirma:

O tema da educação como afirmação da liberdade tem antigas ressonâncias, anteriores mesmo ao pensamento liberal. Persiste desde os gregos como uma das ideias mais caras ao humanismo ocidental e encontra-se amplamente incorporada a várias correntes da pedagogia moderna.

O tema liberdade é trazido por Platão, quando ele se refere à liberdade individual que se traduz como a capacidade de atribuir mérito ou demérito, conforme os atos realizados pelo indivíduo que age (Vicente,1985). Para Spinoza a liberdade verdadeira não é a escolha de uma coisa em detrimento de outra, mas a habilidade que o indivíduo tem de agir conforme sua natureza e agir sozinho (Bergman, 2004).

Em Freire a compreensão da pedagogia da liberdade só adquire plena significação, quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se, neste caso esta pedagogia incentiva a libertação do próprio indivíduo. Na prática de leitura da EJA, deve-se analisar, através de temas, questões pertinentes ao indivíduo saber-se ser, além da relação dominador e dominado, binômio sempre presente nas relações humanas, não somente no contexto histórico e social da humanidade, porém também nas relações familiares, de amizade e coleguismo.

Para Freire a palavra liberdade, levada a sério no seu sentido real, significa o reconhecimento das opressões implícitas nos contextos históricos e sociais, quando se reconhece o que está subjacente nas relações humanas, se estabelece a luta pela libertação.

Freire (1999, p.40) expressa que “O homem existe-existere-no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. ” Deduz-se, portanto que a leitura nasce no próprio homem, ele está no mundo e com o mundo, à medida que se apropria das relações que compõem o mundo, constrói significado em face delas, o que o torna um assimilador do mundo e, ao mesmo tempo, transformador dele. O ser humano está sempre lendo e fazendo escolhas, com ou sem criticidade, em face da realidade. Quando o homem perde a sua liberdade de escolha e sua criticidade, ele se submete às leituras alheias.

É na prática de leitura em sala de aula, que o sujeito da EJA pode encontrar a oportunidade de desenvolver-se criticamente, bem como fazer escolhas sobre o seu pensar e agir. Mas, nesse caso, o educador não pode ter

a postura autoritária de considerar-se o saber absoluto, pois levará o seu educando a percepções equivocadas sobre a realidade. Faz-se necessário uma postura possível de imparcialidade e perspectivas diferentes sobre um objeto de conhecimento e a leitura em sala. É através de diversos olhares sobre o que se lê, que o educando poderá identificar-se com determinada ideia ou teoria que mais se aproxima do seu próprio contexto de vida.

Não se aprende a escolher tendo apenas uma perspectiva de leitura nem se pode ter criticidade sem outras possibilidades de leitura sobre determinado objeto cognoscível. O ser humano, como ser inconcluso nas palavras do próprio Freire, jamais se esgota em uma única verdade, em uma única leitura sobre determinada situação. A liberdade de como interpretar o mundo se pauta no mínimo em duas possibilidades. Tomar a palavra do educador como verdade única, é apresentar uma visão reducionista do mundo ao educando.

A leitura também deve buscar uma dimensão de integração e de acomodação. Freire (1999, p.50) traz o conceito de integração em oposição à acomodação. A primeira é um ato ativo, resultante da capacidade de um ajuste de uma realidade acrescida de transformação, o sujeito não se submete às prescrições alheias, nessa linha, o homem integrado é o homem sujeito.

A acomodação tem um sentido de ajustamento, e nesse caso o homem perde a capacidade de optar, seguindo ideias e padrões alheios. Uma proposta de leitura para EJA, pautando-se na pedagogia libertária, deve oferecer condições para que o sujeito não se submeta às convicções alheias, podendo discernir entre possibilidades de caminhos de vida, através de suas próprias escolhas. A escola que tem a EJA, deve basear-se em práticas significativas de leitura de forma que o indivíduo tenha discernimento entre seu saber e o saber alheio.

Certamente que isto é complexo e difícil, uma vez que o educador, muitas vezes, não tem também esta percepção sobre o seu próprio saber e o saber construído e transmitido em sociedade para ele no convívio humano. Só liberta o outro quem já construiu sua própria liberdade dentre as possibilidades de convivência humana. Visando a integração na concepção freireana, a leitura é uma mola propulsora para questionamentos sobre a realidade de quem aprende e ensina, gerando novas possibilidades interpretativas deslocando os sujeitos envolvidos na construção da leitura, para a verdadeira integração e distanciando-

os da acomodação. Para Freire (1999), o discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive de lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou que se acomoda e fraqueja, a capacidade de resistir. É mais fácil a quem deixou de resistir ou a quem sequer foi possível em algum tempo resistir aconchegar-se na monidão da impossibilidade do que assumir a briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética.

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem: devem ser sujeitos cognitivos apesar de diferentes, conforme Freire (2011, p.62). Se eles estão sempre na dinâmica do aprender, o processo de aprendizagem não pode ser a acomodação, deve ser uma aprendizagem que estimule a justiça e a ética do contrário não haverá uma transformação cognitiva que promova uma transformação social.

Freire (2011, p.62) acrescenta que se na educação alguém tenta convencer o outro, se o educador não está convencido de combater o racismo, o educador não irá transpor esta barreira nem terá condições de convencer ninguém. Da mesma forma, se o educador não acreditar que é preciso vencer a barreira da acomodação, ele não convencerá em seu discurso nenhum educando. Embora Freire (2011, p.62), trata de que o momento libertador deve ser aquele em que o professor deva convencer o aluno, por ou lado deve respeitá-lo na sua forma de ser. Se não houver respeito ao posicionamento do educando, haverá então a imposição e a invasão cultural. A educação libertária implica no poder de escolha do educando e respeito ao mesmo ainda que seu posicionamento se direcione contrariamente ao que o educador está convencido a ensinar.

### 2.3 A AUTONOMIA COMO PROPÓSITO DA LEITURA

O terceiro princípio trazido pela pesquisadora é a relação de autonomia. A palavra autonomia vem do grego *autonomos*, uma junção de *auto* - "de si mesmo" + *nomos*, "lei", ou seja, "aquele que estabelece suas próprias leis". Em outras palavras é o indivíduo que vive com suas próprias regras, convicções,

sem se submeter à opinião alheia. Diz respeito ao ser humano que embora viva em sociedade sabe discernir o que ele produz por si mesmo, do que está sob influência do outro. Esta temática é trazida pela pesquisadora, pois a mesma, acredita que a leitura é o instrumento que tem como propósito a autonomia do indivíduo. É uma complexidade de relações que poderia se desenvolver, contudo o foco encontra-se na escola, o porquê da leitura, não ainda possibilitou esta autonomia.

A autonomia pode ser estimulada na prática de leitura, quando o educador, mostra ao educando não apenas o seu entendimento sobre uma realidade, mas quando traz para sala de aula outras perspectivas sobre o mesmo tema, através de outros autores e permite que o educando forme seus próprios conceitos e opiniões sobre determinado tema.

Nesta lógica se o educador, apenas apresenta a sua percepção, gera a invasão cultural sobre o outro e neste processo a construção do conhecimento é limitada e gerada a partir do olhar do educador. O educando não sabendo deste processo considerará a fala do educador, como uma verdade absoluta. E sua criatividade será cerceada, pois conhece e tem acesso a uma única percepção.

O ser humano lê a partir de suas vivências particulares e se posiciona de acordo com as mesmas em suas ações. Quando o pesquisado, Aluno Y, no primeiro encontro, em face da leitura resgata e externaliza a leitura a partir do que se observou diante do vídeo, ele está exercendo sua autonomia de saber ser, com suas limitações, não se sujeitando ao outro, temendo ser repreendido na oficina. Sentiu-se livre, sentiu-se confortável em poder dizer o que percebia sobre a construção da leitura.

Como afirma Freire (1996) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção. Diante disso, produzir e construir conhecimento implica em um diálogo que busque trazer o posicionamento do sujeito educando diante o seu saber de vida, para que ele possa descobrir-se autônomo para construir o seu conhecimento. Considerar apenas o conhecimento do educador em sala de aula é criar um círculo de dependência na relação ensino aprendizagem. Ele próprio se forma, quando lhe é dada a possibilidade de escolha para a produção do seu conhecimento. Conforme (Silva, 2008, p.17):



Inevitavelmente nos deparamos com o papel do sujeito na sua própria formação, terminamos por compreender a importância dada pela educação à autonomia, como forma de garantir o espaço do aprendente durante o processo de construção do conhecimento. Porém, ao encontrarmos exatamente a exclusão dessa premissa no próprio discurso pedagógico que busca formas de transmissão, métodos de ensino, especificações de planejamento que eliminam o sujeito-aluno do próprio processo formativo.

A escola como espaço de interação social deve ter um projeto de formação humana em que a premissa maior seria a autonomia como forma de reconhecimento do sujeito. Como afirma Silva (2008), os diversos posicionamentos que o sujeito toma são marca da sua história, articulada com a história social que o transcende e que o abriga. O sujeito deve sair do estado objeto para estado sujeito.

Neste sentido enquanto o sujeito for tratado como objeto estará subordinado às opiniões alheias, a escola deve favorecer o que ele tem a dizer sobre ele mesmo, sobre sua vida e sobre sua história social nesse processo em que ele constrói e produz seu próprio conhecimento. O educador deve considerá-lo em sua integralidade e caminhar junto ao educando para orientá-lo nessa construção. Para Silva (2008) trata-se de uma construção subjetiva, ele aborda que:

Para que ocorra a construção subjetiva é necessário que o vivente adentre no campo simbólico que é o campo do Outro. A dialética amorosa que se instala pode levar tanto à manutenção de um lugar de submissão em relação ao Outro, como servir de base para o estabelecimento de uma verdadeira “relação” entre ambos. (2008, p.19)

O Silva (2008) salienta que quando há objetivação do Outro há também a objetivação de si mesmo. O educador em sala de aula que objetiva o educando desconsiderando as possibilidades subjetivas na construção do aprendizado, dificulta o posicionamento do sujeito como sujeito, gerando uma relação de dependência do educando em relação ao educador.

A autonomia para Silva (2008, p.18) é considerada como caminho único pelo qual passa necessariamente o reconhecimento da presença do outro e uma espécie de permissividade de se afetar por ele. Quando o educador respeita a subjetividade do seu educando de alguma forma está permitindo ser afetado por ele e conseqüentemente a relação se estabelece.

A prática de leitura na EJA deve ter como objetivo maior possibilitar a autonomia do sujeito, uma vez que como adulto ou jovem plenamente

responsável civilmente, não dispõe de um tempo “ad eternum”, para saber-se ser na sociedade. A leitura em sala de aula, como instrumento de levar ao educando diversos contextos sociais e históricos, experiências de vida dentro de diversidade cultural em diversas realidades, pode proporcionar, através do diálogo e de uma postura democrática do educador, uma experiência do despertar das capacidades cognitivas, intelectuais, emocionais e afetivas deste educando.

### 3 A LEITURA DE MUNDO E AS ESPECIFICIDADES DA EJA

Nesta seção, o tema a ser explorado e refletido é a leitura de mundo pelo olhar trazido por Paulo Freire, expandindo na sua aplicação para a Educação de Jovens e Adultos.

Primeiramente, aborda-se uma possibilidade de releitura na proposta de Freire, através dos conhecimentos da Linguística Aplicada, bem como na aquisição de conhecimento e conscientização dos educandos da EJA.

Nesse liame de pensamento, as teorias da linguística sobre a leitura, não podem ser desvinculadas das teorias educacionais no segmento escolar da EJA. O objetivo é discutir sobre a leitura de mundo de Paulo Freire, exposta no seu livro: “A Importância do Ato de Ler” e a leitura como construção de significado Bajar (1999), vinculadas aos estudos da Linguística Aplicada e Linguística Textual Kleiman (2000), além das concepções do próprio Freire sobre conscientização. Trazendo uma abordagem sociointeracionista da leitura, na qual a leitura pode ser compreendida como uma prática social, num processo de conexão realidade/educando e leitor/autor/texto.

No segundo momento, é trazida à reflexão inicial sobre a especificidade da EJA, como forma a contribuir para a leitura do educador, da importância que se deve ter sobre esse segmento. No segundo momento, busca-se uma análise entre o conceito da Sociolinguística sobre a leitura e a relação com a leitura de mundo de Paulo Freire.

#### 3.1 A LEITURA DE MUNDO DE PAULO FREIRE NA EJA E NOVAS PERSPECTIVAS

A leitura em sala de aula sempre se mostrou como um desafio para o educador: Como transpor os conhecimentos prévios dos educandos da EJA, para aqueles conhecimentos considerados pertinentes para a formação de um ser humano autônomo, com ideias e argumentações próprias? Nessa perspectiva, faz-se necessário construir novas possibilidades de leitura na EJA, para que se alcance a educação libertária proposta por Freire.

O que se observa na prática de leitura é uma relevância demasiada ao processo de decodificação da língua, centralizada no ensino da gramática, sem

a prioridade de discussão sobre o que o educando traz, a partir do seu contexto social e cultural. A Leitura de mundo encontra-se em segundo plano; as imposições do saber escolar não possibilitam uma expansão do conhecimento de mundo do educando, pois a existência da leitura basear-se no saber oralizar o texto, raramente, como construção de significado ou construção de conhecimento.

A leitura de mundo é um conceito trazido por Paulo Freire ao desenvolver atividades na alfabetização de adultos. Esta expressão, muito utilizada pelo autor, está inserida no livro “A importância do Ato de Ler”. É também uma terminologia estreitamente vinculada aos estudos da linguística textual no que tange à construção da leitura pelo ser humano. No seu livro, ele relata toda a experiência com a leitura diferenciando-a da leitura de mundo.

Para Freire (1985, p.08), o ato de ler está além da decodificação da escrita, a leitura tem um elo intrínseco com a realidade, é um processo dinâmico. Nessa perspectiva, pode-se dizer que ela envolve o ser humano desde o seu nascimento e perpassa por toda experiência de vida. A leitura da palavra seria para ele, uma parte da leitura de mundo, ao afirmar que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, fica evidente que a leitura de mundo é um universo maior que a leitura da escrita. Esta é uma subparte da leitura de mundo. Aquela adquire para Freire uma dimensão maior a ser considerada no processo de alfabetização, bem como pós-alfabetização.

A leitura de mundo confunde-se com o ato cognoscente do sujeito diante do mundo, isso se deve ao fato de que o sujeito à medida que conhece o mundo, internaliza. Essa leitura de mundo pode ser vista em três momentos da vida humana.

Primeiro, antes da leitura da palavra, antes da alfabetização. Nesse sentido, o sujeito tem um histórico da vida, tem uma cultura, um modo de viver que compõe seu universo com linguagem e leitura assistemática. O sujeito constrói sua leitura através da comunidade na qual vive, aprende a se comunicar, estabelece posição como emissor ou receptor, estabelecendo uma comunicação entre os membros da sua comunidade ou do seu primeiro grupo social, experiências de vida que vão se acumulando à sua leitura de mundo.

No segundo momento, durante a alfabetização, quando o sujeito constrói novos parâmetros para a leitura de mundo, é uma fase de transição, já que ele

traz consigo um mundo já conhecido diante de um novo mundo imposto pela sociedade escolarizada. Nesta fase de transição é importante o resgate daquilo que o sujeito conhece, para compreender o mundo da escrita. Essa era a perspectiva do método de Paulo Freire que consistia no estudo de palavras de determinado grupo de adultos, para fazê-los compreender a associação entre realidade e a junção de sílabas e, conseqüentemente, a formação da palavra.

No terceiro momento, quando o educando compreende a escrita, a leitura de mundo dele será redimensionada, devido à sua apropriação da escrita, e o novo e os velhos existirão simultaneamente, contudo, à proporção que compreende o mundo da escrita, novas formas de conhecimento se estabelecem, podendo ele atuar dentro de sua realidade ou não; todavia, é certo que, a cada leitura da escrita a sua leitura de mundo pode ser modificada.

É preciso diferenciar duas perspectivas da leitura de mundo, em relação à realidade e a leitura de mundo em face do texto. Na primeira, o sujeito está interagindo com pessoas do seu convívio e interesse, há um encontro de leituras de mundo, mesmo sem o texto escrito, cada pessoa interage com o outro, se comunica com outro através de encontros de leitura de mundo ou divergências, no entanto, redimensionadas para que o processo comunicativo aconteça. No segundo caso, quando o sujeito se confronta com as ideias do texto escrito, terá que ter uma interseção de leituras de mundo do leitor/sujeito e autor/sujeito, para que a comunicação também se estabeleça.

Em sala de aula, em que o professor utiliza o texto como meio de inserir conhecimento, consideram-se três sujeitos: sujeito/educador, sujeito/educando e sujeito/autor. São encontros de leituras de mundo pelo viés de três perspectivas sob o domínio do educador, no qual está centrado o conhecimento de práticas educativas que permitam o redimensionamento da leitura de mundo do educando. Ele que conduz o melhor caminho para redimensionar ou provocar novas leituras de mundo no educando.

Os estudos da leitura sob o ponto de vista sociointeracionista, consideram que a leitura é uma prática social constante, considerando o texto e a relação autor e leitor, como uma dimensão da vida que é considerada um texto que representa um conjunto universo em face da leitura escrita. Sendo essa eleita pela escola como mais importante e o processo da construção da leitura de mundo, o conhecimento de mundo em segundo plano, privilegiando a escrita, a

escola exclui aqueles que não a domina, não permitindo, portanto a escola uma aprendizagem mais democrática em torno dos jovens e adultos que trazem uma leitura de muito tão rica com todas as nuances da diversidade cultural.

Kleiman (2000, p.14-15), também considera o conhecimento prévio como mecanismo importante para o ser humano ler um texto. Esse conhecimento equivale ao termo utilizado por Paulo Freire ao denominar a leitura de mundo. A autora explicita: “[...] o que chamamos de conhecimento prévio [...] é o conhecimento que o leitor já tem adquirido ao longo da vida. Fazem parte do conhecimento prévio: o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo”.

Podem ser considerados equivalentes, na perspectiva da leitura como construção de significado, Bajard (1999), pois quando se constrói significado, o conhecimento está sendo sedimentado no educando. Quando a autora considera o conhecimento linguístico e os conhecimentos textuais ao conhecimento, relacionam com a escrita, o que a escolarização valoriza. Ao passo que Paulo Freire privilegia a leitura de mundo, pois essa representa também o conhecimento de mundo que o educando traz ao longo das suas experiências. O enfoque de Paulo Freire centra-se na história de vida que o indivíduo traz, na construção da escrita, depois da aquisição da mesma.

Conforme Cavallo e Chartier (1988, p.5) o texto existe porque há um leitor para dar-lhe significado. Embora os autores se refiram aos textos escritos, a significação desses se estende ao texto mundo, pois o mundo que cerca o ser humano, e, inclusive o próprio ser humano, são textos, a todo instante no processo de interação comunicativa em sociedade, a todo tempo o sujeito cognoscente diante do objeto cognoscível está lendo o mundo mais próximo da sua vivência e o mundo mais distante quando em contato com a escrita; ele mesmo quando reflete sobre si; e outro ser humano com quem interage.

As ações humanas e a externalização dos pensamentos estão condicionadas às leituras de mundo de cada indivíduo. A proposta pedagógica trazida por Freire envolve as referidas considerações sobre a construção da leitura de mundo, a qual deve ser respeitada, pois é a história de vida de cada um, referindo-se também à sua trajetória antes da escolarização e após o processo de escolarização. A comunicação eficaz de uma educação libertária só acontece quando os indivíduos interagem e que cada um manifesta a sua voz

sem que silencie a voz de quem se expressa. E isto ocorre, tanto na relação do educando com o texto, como na relação do educando ou leitor com o mundo. De qualquer modo, leitura de mundo é uma prática social constante do ser humano.

O redimensionamento do conhecimento de mundo do educando, a partir daquilo que ele conhece é a possibilidade de transformá-lo em um ser humano com autonomia e consciência sobre si mesmo e o mundo. A compreensão desse processo está além do conhecimento linguístico e o textual centrado na língua escrita.

Freire (1989) considera que o ler é um ato educativo e, conseqüentemente, um ato político. Ele refere-se à educação no processo de ler, quando se questiona a favor de quem, ou a favor de que este tipo de análise pode ocorrer em face da escrita, ou em face da realidade, não necessariamente, um texto concreto para conduzir ao conhecimento. Não há restrição de educar apenas pelo texto escrito, já que o Mundo Ocidental privilegiou todos os estudos linguísticos sobre a leitura a partir do texto escrito. Entretanto, é preciso uma nova perspectiva de que se pode ler a realidade desde o plano individual e o coletivo, não necessariamente, somente pela escrita.

Nessa óptica, no Ensino da EJA no tempo Formativo III, a prática de leitura nesse segmento escolar traz indícios da educação popular iniciada por Paulo Freire, em que ele valoriza a realidade dos educandos, o que permite a construção de uma prática educativa mais dinâmica e significativa para o educando. Quando o educador analisa uma situação do texto ou extratexto, sob o questionamento a favor de quem ou a favor de que, na prática de leitura ele está conduzindo o educando a refletir sobre determinado contexto histórico social e econômico, o que já traz em si o processo educativo.

A prática de leitura como ato político exige do educador uma postura de constante pesquisa em diversas áreas do conhecimento. O conhecimento específico em determinada disciplina não permite um trabalho engajado na proposta de Freire. O conhecimento holístico na dialética parte pelo todo/ todo pela parte, permite compreender a leitura de mundo com foco na realidade, ou no texto escrito nas classes mais avançadas da Educação de Jovens e Adultos, questionamentos sugeridos por Paulo Freire: contra que, contra quem (1989). É um convite à discussão da relação dominador/ dominado. Nessa análise, não importa se o que se considera é o texto realidade ou texto escrito, porém o que

Freire almejou foi uma leitura da realidade do sujeito educando ou educador a partir de uma leitura crítica do mundo real com seus conflitos sociais, históricos, econômicos.

A opressão sempre está presente, quando se privilegia apenas a leitura do texto escrito, pois este não é acessível ainda a todos educandos das classes menos favorecidas. Não se pode negar que a escola foi criada pela burguesia no século dezoito e com ela uma implantação de ideologia que assegurasse todo um modelo hegemônico de educação de forma a beneficiar toda a classe burguesa que pregava a ordem a todo custo, esta foi estabelecida retirando do contexto social do saber popular, banindo para a periferia toda forma de manifestação popular. A escrita, portanto, um mecanismo valorizado pela escola burguesa, negligenciou toda e qualquer manifestação da cultura popular e Paulo Freire nas suas obras, buscou resgatar essa cultura esquecida e escondida pelos ditames da sociedade burguesa.

Esse processo respinga até os nossos dias e o papel de Freire deixa o legado para que a cultura popular seja resgatada, ainda que dentro do contexto da Educação de Jovens e Adultos, seja um resgate ao ser humano e, sobre ser e estar no mundo. E é através da leitura de mundo que se pode transformar e possibilitar ao indivíduo a inserção no mundo de forma autônoma e consciente sobre si mesmo e o mundo que o cerca, seja através de experiências com a realidade ou através do texto escrito em sala de aula.

## 32 CARACTERÍSTICAS DO ADULTO E PONDERAÇÕES SOBRE SUA LEITURA DE MUNDO E O MÉTODO DE PAULO FREIRE

A Educação de Jovens e Adultos é considerada por muitos autores como uma modalidade de ensino, inserida na educação básica, para atender à demanda de Jovens e Adultos que não seguiram seus estudos ou não tiveram a oportunidade de frequentar o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Está assegurada na Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, no art.37 § 1º que afirma:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.



Essa modalidade de ensino requer um olhar específico devido às características próprias dos educandos desse segmento escolar que devem ser desmistificados, a saber: são crianças grandes que ficaram imobilizadas no tempo; dispõem de tempo para se eternizarem na construção de sua aprendizagem na escola; vivem somente para estudar; todos são analfabetos no sentido literal, são preguiçosos e desinteressados. Para desmistificar esses estigmas, vejamos argumentação relativa a cada um.

Os adultos são crianças grandes. Esse mito tem dificultado um trabalho realmente diferenciado para esse segmento. É preciso considerar que o jovem ou adulto que retorna à escola está na fase da adultez, termo utilizado por Barros (2011, p.43). Essa fase da vida humana lhe é própria, não podendo ser analisada como uma extensão da fase infantil, o que fazem muitos profissionais educadores, quando eles não sabem ou desconhecem o desenvolvimento cognitivo dessa fase da vida humana e por isso no processo alimentam a exclusão do adulto, por lhe oferecerem apenas tarefas minimizadas, reduzidas ao universo de crianças em construção da alfabetização.

A adultez, conforme Barros (2011, p.43), tem sua nomenclatura originada do latim derivada da palavra adolesço que no particípio adquire a forma adultus, significando aquele que parou de crescer, que chegou ao período após a adolescência. A condição social de ser adulto encontra divergências, para a autora, já que existem concepções diferenciadas em diversas esferas sociais, como no âmbito da reprodução, esfera produtiva, esfera jurídica, bem como na esfera sociológica e psicológica.

A autora esboça três dimensões importantes a serem consideradas: sócio-cognitiva, afetivo-relacional e motivacional e a dimensão cognitiva e metacognitiva. Ela apropria-se da abordagem de Souza (2003, p.42) e explica: “A primeira dimensão corresponde à capacidade que o adulto possui de resolver problemas, a seu espírito de iniciativa, sentido de responsabilidade e criatividade frente a novas situações”. A segunda dimensão diz respeito às qualidades do adulto para ter congruência, compreensão empática e disponibilidade afetiva, bem como constância de humor de estima ou sentimentos. O nível da cognição e metacognição do adulto é caracterizado como aquele que tem capacidade de entendimento lógico e compreensão do ato de aprender.

Observando as características psicológicas e a maturação biológica do adulto, Souza (2003, p.89) afirma que o desenvolvimento do adulto pode ser concebido “ como uma coisa que progride no tempo, passando por patamares de atualizações e integrações crescentes, de modo a possibilitar que o sujeito se torne cada vez mais integrado e atualizado”. Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos deve se respaldar em diversas reflexões e nas dimensões que norteiam as características do que seja a fase adulta, bem como instigar a pensar numa educação que atenda a demanda deste grupo social tão singular e bastante diferenciado da fase do infante.

A segunda desmistificação a fazer é que o adulto dispõe de tempo para se eternizar na construção de sua aprendizagem na escola. É preciso esclarecer que o termo eternizar, conforme o dicionário, tem o sentido de levar muito tempo. E é esta concepção de que muitos educadores internalizaram, de forma, a ter grandes números de reprovações no segmento da EJA. Essa crença, dificulta a viabilização de uma aprendizagem que realmente proporcione a autonomia do educando da EJA, para que siga e se desenvolva no contexto social, além dos muros da escola. É uma espécie de aprisionamento sutil, o educando tem dificuldade e nada é feito para refletir sobre sua aprendizagem, uma vez que o ensino se centra na universalização dos educandos, como se todos fossem iguais, sem levar em conta que cada ser humano tem um aspecto singular a ser demonstrado.

O jovem ou adulto que frequenta os bancos escolares não dispõe de todo tempo do mundo para repetir o ano vários anos, sem que nada possa ser feito por ele, pela própria condição de vida e trabalho em sociedade.

Terceira desmistificação: vivem somente para estudar; essa modalidade de ensino tem sido muito diferenciada na rede pública, pois os jovens de dezoito anos estão frequentando esta modalidade de ensino, o que impregna a ideia de que eles vivem somente para estudar, o que não é verdade. Os educandos dessa faixa etária estão assumindo cedo a responsabilidade de assumir as obrigações que seriam devidas dos seus pais. Cedo estão indo ao trabalho, necessitando de atenção especial, devido às dificuldades sociais para se manterem e à necessidade de ajudar no sustento da família. Isso requer um olhar mais solidário e compreensivo, quando não conseguem realizar a tempo uma atividade solicitada pelo professor. A flexibilização na rotina das atividades em

sala de aula, exige um educador, com uma formação humanitária e reflexiva sobre as dificuldades enfrentadas por esses educandos.

De todos os mitos esse é o mais excludente, uma vez que os Jovens e Adultos que frequentam essa modalidade de ensino são vistos como analfabetos preguiçosos e desinteressados. É preciso dizer que os estudos sobre a EJA, se restringem muito às séries iniciais do ensino fundamental, propagando a ideia de que todos os educandos que compõem a modalidade da EJA são analfabetos, o que é uma inverdade, gerando estigmas que prejudiquem toda a reflexão sobre sua aprendizagem.

No segmento da EJA correspondente ao Ensino Médio, nem todos são analfabetos, muitos já chegam alfabetizados, tanto nas questões da codificação, quanto na dimensão significativa da palavra. Outra questão é considerar os educandos como preguiçosos e desinteressados, será que eles são mesmo assim? Ou tais afirmativas servem para a transferência de responsabilidade do educador para os educandos? Ou essa desculpa, se refere subjacentemente à falta de formação adequada do educador da EJA? São questionamentos que necessitam de estudos mais aprofundados, contudo muitos educadores propagam essas ideias no próprio âmbito escolar, o que gera uma barreira para a compreensão da aprendizagem na EJA.

Não se pode perder de vista que os educandos da EJA, merecem um cuidado além do normal, já que são pessoas que trazem muitos anos de vivências na comunidade, na sociedade, e um saber de vida que deve ser aproveitado pela escola de forma a contribuir para a sua aprendizagem. E tratar da EJA na compreensão do que seja adulto, exige uma visão diferenciada sobre como desenvolver a prática de leitura em sala de aula. Além disso, muitos educadores fazem uma leitura distorcida desse segmento. Ressaltar essas características permite uma nova ressignificação sobre o aprendizado da leitura na EJA.

A Sociolinguística conceitua a leitura como construção de significado, Freire (1989), traz o conceito de leitura de mundo; os dois conceitos não estão distanciados, mas a Sociolinguística refere-se à escrita. Freire considera a leitura natural, própria de todo ser humano, além da escrita. Nesta proposta, consideram-se as duas concepções como construção de sentido, entretanto, infere-se que a leitura de mundo compõe o mundo daquele sujeito que ainda não

adquiriu o domínio da escrita, isto é muito claro no método de alfabetização idealizado por Freire.

E há uma relação de pertinência com a Educação de Jovens e Adultos. Este viés trazido por Freire, uma vez que ele considera a educação como mecanismo libertário, como um processo de politização do sujeito, a leitura não pode ser um instrumento de exclusão social, daí se explique que Paulo Freire buscava valorizar aquilo que o adulto traz na sua experiência de vida, os seus próprios saberes, antes dos saberes escolares. Considerar a leitura de mundo que o adulto traz para a escola é o princípio basilar para que o sujeito se sinta acolhido, valorizado, para que possa adquirir confiança sem si mesmo e possa contribuir com sua própria aprendizagem.

Considerando os estudos de Souza (2003) de que a fase adulta se caracteriza pela cognição e metacognição e que o adulto é capaz de compreender o próprio ato de aprender, o sujeito tem a capacidade de expandir-se na construção de seu próprio conhecimento, bem como de desenvolver uma leitura em face da escrita, com autonomia e consistência, bastando um espaço de discussão e diálogo para desenvolver-se culturalmente e socialmente. Isso tudo dependerá da forma de mediação da leitura que o educador com seus educandos.

O conhecimento sobre as características do adulto ou jovem é de fundamental importância para a compreensão da leitura de mundo que esses trazem em suas trajetórias de vida e até mesmo como sujeitos de responsabilidade nos âmbitos social e laboral. A compreensão dessas características conduz ao educador a um direcionamento sobre o interesse de leitura que podem ser propostos na prática de leitura, bem como a confiança que o educador deve ter na capacidade de escolha do seu educando da EJA sobre que tema ele gostaria de tratar nas aulas de leitura. A participação do educando na construção de proposta de leitura proporciona uma dinâmica em que o conhecimento é compartilhado e todos têm responsabilidade, em sala de aula, na construção de uma aprendizagem que satisfaça as necessidades dos educandos.

Quando o educador convida o educando à escolha de temas para a leitura, está valorizando o que esse sujeito traz ao longo de sua história de vida, fazendo-o acreditar que ele também tem conhecimento que a escola e o

educador valorizam. O educando da EJA terá boa autoestima, pois não será tratado de forma distanciada na construção de sua aprendizagem. Subjacentemente compreende que seu mundo e suas vivências têm também importância frente aos conhecimentos escolarizados.

Quanto maior for o conhecimento das especificidades do adulto e do jovem nos aspectos biológicos, psíquicos, emocionais e afetivos, dentro do seu contexto social e histórico, maior a probabilidade de se ter uma prática de leitura que permita o desenvolvimento cognitivo e intelectual do sujeito.

Conforme Souza (2003), se o adulto é capaz de compreender o próprio ato de aprender, seria incoerente impor uma cultura escolarizada, uma leitura destituída de significado para o adulto. Se ele compreende toda a sua construção no aprendizado em sala de aula, ele se encontra apto a decidir o que deveria orientar a prática de leitura, juntamente com o educador, para que ambos possam aprender sobre este caminho a ser construído.

Quando a escola não compreende o educando da EJA como capaz de compreender o seu processo de aprendizado ele é idiotizado por aqueles que desconhecem suas especificidades, havendo assim, uma distorção entre o que o educador deseja alcançar e o que o educando quer aprender.

Sendo assim, na prática de leitura é onde se constrói leitura, considerando que ela seja uma construção de significado, para Bajar (1999). Ela deverá estar pautada e construída nas seguintes características do adulto: ele é capaz de resolver problemas; sabe tomar iniciativa; tem sentido de responsabilidade; e sabe compreender o seu processo de aprendizagem. É preciso desconstruir todo um estigma de negatividade do sujeito que permeia o meio escolarizado que faz que muitas vezes, a aula de leitura, que poderia proporcionar uma educação libertária proposta por Freire, se torne um espaço de reprodução que domina, invade e submete o sujeito da EJA aos conceitos impositivos do próprio educador.

A preocupação de Paulo Freire com a questão da leitura no processo de alfabetização do adulto permeia todo o seu trabalho. O direcionamento dado por ele nessa construção não foi somente com a decodificação, mas, acima de tudo com a conscientização do próprio indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo. Inicialmente no seu trabalho a decodificação deveria vir com questionamentos acerca de palavras que compunham o universo do trabalho desse adulto.

As palavras e expressões utilizadas pelo sujeito na sociedade são impregnadas de significados e sentidos que estão além da decodificação. E esse é um desafio que alcança a todos os educadores que trabalham com a educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino. Como transpor a barreira da decodificação e realizar a leitura como construção de sentido? É evidente que o processo de decodificação leitura mecânica, requer um tempo para que o indivíduo possa associar a codificação da escrita ao processo de decodificação, considerado aqui a oralização das palavras, frases ou textos. Oralização porque as palavras passam a ser ditas pelo que se compreende visivelmente, diferenciando, portanto da leitura como construção de significado - oralizar é diferente de ler. A leitura não equivale ao simples “falar” as palavras, conforme Bajard (1999); dizer pressupõe a leitura como construção de significado. Só diz alguma coisa quem consegue depreender o significado dessa coisa, do contrário, apenas oraliza.

Transpor a barreira de oralizar e fazer o adulto dizer o que compreendeu de uma palavra, frase ou texto, requer um olhar de cuidado sobre a leitura e as características do significado de ser adulto.

Como existem características próprias por faixa etária de cada adulto, é preciso considerar dois aspectos: primeiro, que cada adulto tem interesses de acordo com sua idade, bem como a sua leitura de mundo será bem diferenciada, devido às experiências de vida; o outro aspecto a ser considerado é o nível de leitura trazida por esse adulto para sala de aula.

É pertinente saber se ele apenas decodifica, realiza apenas a leitura oral, ou já consegue realizar uma leitura como construção de significado, aquela em que o educando expõe sobre o que leu, sabe posicionar-se criticamente sobre as ideias do texto e ainda se sabe relacionar o que foi lido ao contexto social vivido. Perceber tais aspectos possibilita a realização de uma prática de leitura voltada aos interesses dos educandos da EJA, bem como ao respeito de sua leitura de mundo trazida para sala de aula.

Freire (2011) refere-se que “quando o professor é engajado na educação libertadora ele testemunha a favor da democracia, a virtude de conviver com as diferenças e respeitá-las”, conhecer que o adulto tem suas especificidades é uma forma de reconhecê-lo e respeitá-lo na sua forma de ser.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser uma educação que compreende a idade do educando, suas potencialidades e sua autonomia dentro do contexto social e cultural, uma vez que como sujeitos são responsáveis civilmente por suas vidas, sabem desenvolver-se para sustentar um pai, uma mãe e até mesmo toda família, além de ter aprendido a posicionar-se socialmente, ainda que distanciados da escola. Antes de chegar à escola, após anos, afastados da mesma se autoformaram dentro daquilo que a vida lhes proporcionou, entre boas e más experiências vividas. Negar-lhes a possibilidade de ter o reconhecimento dessas trajetórias, é proporcionar a manutenção de uma escola injusta e excludente.

#### **4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO REQUISITO ESSENCIAL NA EXPERIÊNCIA LEITORA DA EJA**

Esta parte da dissertação é um recorte sobre a formação do educador sob o paradigma da modernidade, discute conceitos, trazidos por Paulo Freire no seu livro: “Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa”, dentre eles: dignidade da pessoa humana, sujeito, subjetividade e conscientização, reampliamos-nos com a intenção de proporcionar um novo olhar sobre como a formação do educador na prática de leitura na EJA, pode ajudar o profissional a desenvolver-se dentro de uma prática permanente, de forma a internalizar novos mecanismos e novos conhecimentos que proporcionem uma atividade mais humanitária e dialógica, que viabilize uma educação mais inclusiva para o educando da EJA, de acordo com a pedagogia freireana.

A formação do professor, como objeto de conhecimento, traz diversos conceitos em face à diversidade de autores que tratam dessa concepção, dado o avanço tecnológico bem como a necessidade de superação de um ensino tradicional, positivado que deixa seus resíduos no âmbito escolar. A análise e a reflexão sobre essa categoria educacional sofreram alterações ao longo da história do próprio educador, desde os contextos do desenvolvimento da Ciência no século XIX até os dias atuais, em que a urgência de mudanças paradigmáticas tem causado não somente aflição, como medo, em alguns educadores ao se verem diante de novas posturas epistemológicas e do conhecimento considerado como um “mar de incerteza” descrito por Morin (2000).

A educação para o século XXI traz novas demandas em face ao processo de globalização que teve seu início com a Expansão Marítima e se desenvolve até os dias atuais. “A terra torna-se o território da humanidade” Ianni (1999). Esse palco de transformações, novos paradigmas e novas percepções, ainda que por imposição da expansão do capitalismo, com novos modos de produção do trabalho, integra, para alguns autores, o chamado processo civilizatório, visto por Ianni (1999, p.13) como: “É um processo que desafia, rompe, subordina, mutila, destrói ou recria outros modos de vidas sociais e de trabalho, que compreendem modos de ser, pensar, agir sentir e imaginar”.



No paradigma da modernidade, o conhecimento centrava-se numa verdade absoluta, engessada, dentro da perspectiva da visão científica, o que dificultou ao professor ter uma visão de que somente com o conhecimento pronto, pré-determinado pelo Estado, não haveria possibilidade de novas percepções e abertura de criar estratégias especulativas, não satisfazendo às novas necessidades humanas que foram surgindo no transcurso do tempo.

Nesta lógica, com o gerenciamento de uma escola, que centrava no conhecimento linear, o professor era apenas um instrumento de reprodução de conhecimento pré-determinado, não havendo espaço para discutir seu próprio espaço, saber, e, muito menos compreender, o contexto sociocultural no qual o conhecimento era construído. Como afirma Kimcheloe (1997, p.42): “os professores são pessoalmente excluídos do processo do conhecimento sobre sua profissão”.

Se existem novos parâmetros para se viver em sociedade, com todo avanço tecnológico, o processo de formação do professor também avança através das pesquisas científicas, e também a própria postura do educador deve mudar frente à diversidade e à heterogeneidade das demandas sociais na escola. A interferência na formação do professor é de fundamental importância para vencer os resíduos do paradigma positivista, que ainda incrementam e fomentam o conhecimento curricular institucionalizado.

Existe uma necessidade grande de que o educador, dentro de um novo paradigma que emerge, possa se apossar daquilo que ele constrói, enquanto no paradigma da modernidade ele era mero receptor de conhecimentos institucionalizados, impostos sem sua intervenção. Na Educação de Jovens e Adultos, devido à sua especificidade, deve-se ter um olhar atento sobre o que se produz em sala e o que isto representa para a sua formação e a do seu educando. Fazer uma reflexão como esta requer uma postura constante de pesquisador, que se busca como ser humano na integralidade para compreensão da sua humanidade. Por outro lado, quando assim o faz concomitantemente com as atividades desenvolvidas em sala de aula, o educador está proporcionando a compreensão do seu educando na construção do seu conhecimento e aprendizagem em sala de aula.

A educação de Jovens e Adultos deve antes, de mais nada, ser uma educação voltada para o diálogo, tal como a pedagogia proposta por Freire

(1996). O autor construiu suas ideias revivendo as suas próprias construções e recordações sobre ele mesmo e o mundo que o cercava. A partir dessa reflexão, dessa revivência, ele pôde construir um arcabouço teórico de forma a favorecer uma educação dialógica em sala de aula. Pode-se explicar este processo de dois ângulos. Primeiramente ele dialogou internamente entre sua fase adulta e sua infância, dessa forma, com o resgate de sua história, compreendeu a questão da leitura de mundo e como esta deveria ser aproveitada, através do diálogo, em sala de aula, para que o educando pudesse efetivamente alcançar um aprendizado satisfatório. Segundo, quando o educador trata como relevante a leitura de mundo do educando, ele está implicitamente dialogando com esse mundo, para que a comunicação se estabeleça de forma a contribuir para toda aprendizagem em sala de aula. Cada educando que chega com histórias de vida diferentes, também vai interferindo na formação do professor, já que lhe permite conhecer um mundo diferente do seu com conflitos com o interno e o externo sociais. Torna-se então aprendiz, o educador.

O diálogo supõe ao menos duas pessoas eu e tu, contudo em sala de aula, existem ele, ela e nós, enquanto o educador se dirige a um educando são dois (eu-tu), contudo sendo observados por ele e ela e conseqüentemente um nós circundam todo o diálogo. O educador que conhece o perfil da turma, sua visão geral, bem como a leitura de mundo de cada sujeito submetido às suas práticas em sala de aula, tem condições mais propícias para estabelecer uma comunicação eficaz, capaz de infiltrar-se no mundo do educando e trazê-lo para refletir sobre suas próprias angústias, conflitos e obstáculos que o impedem de avançar na aprendizagem.

O verdadeiro diálogo tem como requisitos essenciais o respeito à dignidade da pessoa humana, o sujeito, a subjetividade e a conscientização que circundam a sala de aula. Sem tais requisitos, a prática em sala de aula terá apenas, e sempre, a perspectiva do educador que será considerada e será vista como verdade, o que é injusto, já que o educando também, como sujeito da sua história, tem a sua versão, tem a sua verdade ainda que ele não tenha consciência desse processo.

O certo é que dentro dessa complexidade de relações sobre a formação do professor, o profissional de educação tem se descaracterizado e perdido sua dignidade como pessoa humana, sua possibilidade em reconhecer-se como

sujeito, sua conscientização sobre o que constrói, e perde gradativamente sua identidade.

#### 4.1 DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA, SUJEITO E SUBJETIVIDADE

No contexto da Idade Média, Tomás de Aquino, como filósofo cristão, trata sobre o conceito de dignidade. Segundo ele o termo dignidade é absoluto e pertence à essência Mota (2008, p. 36). Ele foi o primeiro a construir, a estruturar a terminologia “dignidade”.

O filósofo Giovanni Pico della Mirandola, no renascimento, afirmou que o homem, sendo criatura de Deus, era soberano e artífice, dotado da capacidade de ser e obter aquilo que ele próprio quer e deseja. Contudo, com a estruturação de um sistema de uma sociedade estamental, os limites de ser e obter aquilo que se deseja se tornam evidenciados por atos eclesiásticos que condenam os indivíduos a terem uma perspectiva de obediência à cultura teocêntrica. O atributo de ter dignidade e ser digno passou às mãos daqueles que detinham o poder material e o conhecimento acerca da própria existência humana, e esses privilégios eram apenas daqueles que se consideravam mensageiros de Deus, portanto detentores da dignidade do outro: o clero.

Com o advento da formação das nações e conseqüentemente com o surgimento da Monarquia, os direitos começam a se delinear, não para a defesa dos indivíduos, ou para a defesa e para a preservação da dignidade da pessoa humana, mas “eles surgem com os pactos que os reis da Idade Média firmavam com seus súditos, para que estes confirmassem a sua supremacia, em troca de algumas concessões a alguns estamentos sociais” Zisman (2005, p. 56). O Monarca restringe o que se chama “dignidade” do ser humano à sua intenção de demarcação do território e dessa forma, vai-se criando ao longo da história um distanciamento entre a efetivação da dignidade do ser humano submetido à estruturação do espaço delimitado de cada povo.

No século XVII, com o advento da ciência que se desenvolve focada no que é perceptível aos olhos, os filósofos também se detêm ao objeto, ao que é exterior, preocupação com o aspecto subjetivo do homem nessa época, talvez mudasse o rumo da história, contudo não foi o ocorrido.

Apesar disso, ainda houve filósofo que explicitasse o conceito do que venha a ser dignidade. Na Idade Moderna tem-se Immanuel Kant, em cuja perspectiva a concepção da dignidade parte da autonomia ética do ser humano, considerando esta a autonomia como fundamento da dignidade do homem, além de suscitar que o ser humano (o indivíduo) não pode ser tratado, nem por ele próprio, como objeto. “É com Kant que, de certo modo, se completa o processo da dignidade, que de vez por todas, abandonou as vestes sacrais”, Sarlet (2006, p.26).

Depreende-se, portanto, que só as vestes foram mudadas, porém a concepção da dignidade como inerente ao próprio homem encontra-se desde a antiguidade até os dias atuais. Mudou-se a roupagem do pensamento cristão ao pensamento moderno, no entanto a concretização do ter dignidade foi se distanciando na construção histórica, o invólucro exterior aquilo que é visível, tornou-se prioridade para aqueles que em cada momento histórico tiveram ascensão ao poder.

A defesa da propriedade pela burguesia na Era moderna é um marco de que o Estado, uma construção burguesa, deve submeter a todos a dignidade que ele pode oferecer, limitações ao povo de “ser “e “ter” a dignidade, pois a estruturação das leis, a organização do próprio Estado deve ser priorizada para que a dignidade de forma ordeira seja devolvida ao povo. E desde então, a dignidade ficou em segundo plano. Em prol da propriedade, direitos foram suprimidos e reprimidos a fim de satisfazer o interesse de poucos.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos o esquecimento do que seja dignidade foi esquecido pelas políticas públicas que ainda não conseguiram erradicar o analfabetismo nem priorizar, valorizar e estimular a educação para Jovens e Adultos pelos trabalhadores da rede pública de ensino. Pensar em dignidade, neste caso, é valorizar a essência do ser adulto como trata Mirandolla, bem como considerar a concepção de Kant ao afirmar a dignidade como a ética da autonomia humana. O ser humano não pode ser considerado um objeto, ideia que também se comunica com a ideia de Freire de que o ser humano é sujeito e não objeto na construção de sua aprendizagem e por este motivo deve ser respeitado na sua forma de ser.

O conceito de dignidade seria tudo aquilo que internamente pertence ao ser humano e que ninguém poderá tirá-lo da condição de ser. A condição

humana surge como decorrência da natureza, não depende de posituação de determinado espaço, não depende de fatores externos criados pelo homem, portanto deve ser preservada sem qualquer condicionamento.

A função da escola seria de criar condições para que o sujeito possa se descobrir e redescobrir-se como sujeito que está sempre conhecendo, e que ele é inconcluso, ainda que chegue à última fase adulta, levando-o a ser quem ele é sem crenças e condicionamentos sociais e culturais que possam limitá-lo. É uma construção difícil e desafiadora, pois o educador, também como sujeito, sofre interferências internas e externas, culturais e sociais, na sua formação de vida e profissional. O educador que se propõe a respeitar o sujeito na forma que ele chega à escola, e a olhar o sujeito despido de preconceitos e com olhar de aceitação, já inicia valorizando a dignidade do outro. Freire (1996), explica que um educador com ética deve aprender com o diferente, não deixar que o mal-estar pessoal ou a antipatia pelo outro permitam que façam ao educando acusações sobre o não cumprimento de suas obrigações.

Outro requisito a ser considerado na formação do professor na Educação de Jovens e Adultos, é o conceito de sujeito, tanto para o autoconhecimento, quanto para a compreensão da construção dinâmica do próprio sujeito, seja o educador ou o educando. A autora Mansano (2009) discute o conceito de sujeito na perspectiva de Gilles Deleuze, para ele o sujeito não está dado, mas se constitui nos dados da experiência, no contato com os acontecimentos. Depreende-se, portanto, que o ser humano vivencia ao longo da vida, seja no próprio mundo ou na vida escolar entre encontros vividos com outras pessoas.

Mansano (2009) acrescenta que alguns acontecimentos podem passar praticamente despercebidos. Já outros são fortes, marcantes e até mesmo violentos. Uma vez que o sujeito não é um ser pronto, mas está sempre em construção, no conflito de forças que atuam de fora para dentro e vice-versa. A cada acontecimento que a vida lhe apresenta, dadas as suas percepções e forças internas, ele reage diferentemente, nunca da mesma forma duas vezes.

O educador e o seu educando são sujeitos do processo educacional, na prática cada conhecimento trazido pode ser refletido tanto na vertente do professor, como na visão do educando ou na perspectiva do próprio mundo como ele se apresenta. É dessa forma que podem sofrer influências internas ou externas, dependendo de como tudo é experienciado, termo trazido por Larossa

(2002), quando diferencia o viver do experienciar. O autor, ao conceituar viver e experienciar, dá a este último termo um significado mais profundo, mais relevante para o ser humano. Experiência para ele significa para ele algo que nos toca, algo que nos acontece, requer pensar, parar para olhar, parar para escutar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar.

Nessa perspectiva, ao educador cabe proporcionar um ambiente em sala de aula que permita esse experienciar, este tocar, de forma a trazer uma aprendizagem significativa ao educando. O sujeito educando deve ser estimulado a pensar sobre si, sobre sua origem, sua família e comunidade, para daí compreender a convivência social. Quando o sujeito se situa e compreende o seu lugar, ele pode encontrar mecanismos de transformações internas se resignificando e significando a sua própria construção como sujeito crítico, histórico e social. O sujeito, como afirma Deleuze, se constrói na interação social, nas experiências e na trajetória de vida. Isso é válido para o sujeito educador, como para o sujeito educando, os dois estão em processo de construção e a interação favorece um mergulho na imensidão, no “mar de incertezas do conhecimento” como afirma Morin (2000).

A subjetividade é também reflexão de Mansano (2009). Ela traz em seu texto o conceito de Gauttari & Rolnik (1996): a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro social. A autora acrescenta que valores, ideias e sentidos ganham um registro singular, tornando-se matéria prima para expressão dos afetos vividos nesses encontros. Dessa forma, a subjetividade depende do palco social, há produções de subjetividades no coletivo e no plano do ser, o sujeito se constrói podendo responder diferentemente a cada subjetivação em circulação.

Tudo produzido em sociedade pode compor os elementos da subjetivação, que certamente interferem no modo de percepção do sujeito. Este pensar nos remete ao pensamento de Freire (1996): somos inconclusos e estamos sempre em busca de uma completude, somos sujeitos e o processo de subjetivação social, nos conduz à busca por uma completude à qual não chegaremos, pois sempre estamos nos dinamizando como sujeitos e em contato com as subjetivações sociais.

A importância de estudar estas categorias no processo de formação se deduz, do entendimento que o educador tenha em relação à sua própria

construção como sujeito, e de compreender o seu educando como sujeito submerso na sua dignidade humana, no seu eterno construir e nas relações com as subjetivações construídas nos espaços sociais. Este entendimento, contribui também para visualizar que a verdadeira educação democrática deve ser conquistada, respeitando o ser humano na sua humanidade.

## 4.2 A FORMAÇÃO COMO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO DO EDUCADOR

Conforme Chauí (2002, p.33) a consciência é a capacidade humana para conhecer. Para ela é um conhecimento (das coisas e de si) e um conhecimento desse conhecimento (reflexão). Este conceito da Chauí traz a noção de que todo ser humano tem esta capacidade de conhecer as coisas e a si mesmo. Neste liame, a formação do professor é um caminho para conhecer as situações e também uma busca de autoconhecimento, o que permite uma verdadeira consciência no processo de aprendizagem, uma vez que o educador na sua prática está sempre no processo de conhecimento do educando e de si mesmo, pois os sujeitos em constante interação se conhecem e se permitem conhecer. O educador vai estabelecendo a consciência sobre o que se deseja e o que se faz, relacionando o saber-fazer, trazendo conhecimentos adquiridos para sua prática.

A autora aborda ainda três graus de consciência que o indivíduo pode ter: consciência passiva – aquela na qual temos uma vaga e confusa percepção de nós mesmos e do que se passa à nossa volta, como num devaneio; a consciência vivida, mas não reflexiva, é a consciência afetiva, que tem a peculiaridade de ser egocêntrica, isto é de perceber os outros e as coisas a partir dos nossos sentimentos com relação a elas, a consciência ativa e reflexiva – aquela que reconhece a diferença entre o interior e o exterior, entre si e os outros, entre si e as coisas.

Todo ser humano pode ter estes três estágios de consciência, seja separadamente ou concomitantemente no seu desenvolvimento cognitivo. É difícil delimitar como os estágios de consciência podem se dar, já que cada sujeito tem seu próprio desenvolvimento cognitivo.

Muitas vezes, no correr diário, são tantas as cobranças pessoais, profissionais e sociais sobre o professor que geram tensões, que o fazem se reter no primeiro e no segundo estágios de consciência no seu âmbito de trabalho escolar. O professor sofre tensões pessoais quando, não dispondo de melhores salários deve, muitas vezes, sustentar a família, mal tendo recursos para comprar livros ou para um lazer cultural, como frequentar cinema ou teatro, meios estes também necessários à sua formação, uma vez que necessita incentivar aos educados para frequentarem estes espaços culturais.

As cobranças profissionais dizem respeito à atividade na unidade escolar, e advêm do preenchimento de cadernetas, controle de conteúdo, preenchimento de fichas de frequência, ser submetido às condições de salas sem climatização ou ventilação adequadas, e ainda ser sempre controlado por diretor, coordenador e as avaliações externas exigidas pelas políticas públicas.

A consciência reflexiva, proposta por Chauí requer a revisão da formação profissional sob aspectos apenas externos e objetivos do trabalho do educador. Este necessita de ter tempo e espaço para se visitar, reconhecendo o que vem de sim, como um pensamento genuíno, reconhecer o que vem do externo, como crenças e culturas familiares e da sociedade.

Segundo Freire (1996) o homem frente ao objeto cognoscível, sendo este a realidade, primeiro tem uma aproximação espontânea, posição ingênua que corresponderia os dois primeiros estágios de Chauí (2002). A conscientização consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, quando o homem toma uma posição epistemológica e tem uma conduta de ação e reflexão. Embora Chauí (2002) não utilize a mesma terminologia de Freire, pode-se deduzir que os pensamentos de ambos no terceiro estágio estão bastante próximos, ao invés de ação e reflexão, ela utiliza consciência ativa e reflexiva. Infere-se que toda tomada de consciência ou conscientização, refere-se ao ser humano apropriar-se do objeto, refletir sobre o mesmo e agir a partir dele, somente dessa forma, poderá transformar a realidade que o cerca.

Como não é permitido ao educador apropriar-se da construção do conhecimento que possa construir com sua prática, ele se distancia do terceiro nível de consciência, tornando-se inautêntico em face da não apropriação dos próprios mecanismos educacionais de forma a promover mudança. Se o educador detém um conhecimento ingênuo acerca de sua realidade e não se dá



a ação e reflexão proposta por Freire (1996), não dá conta de mudança, pois se encontra na esfera da ingenuidade. Não tendo consciência permite a propagação e manutenção do sistema estatal que oprime e subordina o educador aos seus parâmetros de contribuição com a política neoliberal.

O sistema educacional, como aparelho da ideologia estatal, tem assegurado os padrões políticos e econômicos conforme os interesses do grupo dominante. Dessa forma, a estrutura de ensino perpetua uma visão fragmentária do ser humano, tal postura dificulta o desenvolvimento dos três níveis de consciência propostos por Chauí (2002, p. 40). Ele reproduz uma cultura da classe dominante, o que dificulta, no processo de ensino-aprendizagem, a propagação de ideias democráticas, de ética, justiça e conseqüentemente o respeito pela dignidade da pessoa humana.

A conscientização ocorre quando o educador tem espaço e oportunidade de situar-se como pessoa, como profissional, desmitificando a ideia da sociedade de que deve doar-se e com isso, consagrar a ideologia de que deve se submeter a baixos salários. Com essa conscientização vem a oportunidade de conhecer sua realidade, com todas as teias de complexidade histórica, social e cultural, refletir sobre o que produz e para quem produz, e atuar, sobre a sua prática para transformar a sua realidade em outra realidade em que possa ter o respeito à sua dignidade de pessoa humana. Só será possível oferecer conscientização aos educandos, por aqueles que já passaram por este processo.

#### 4.3 A LEITURA DE MUNDO COMO MECANISMO DE CONSCIENTIZAÇÃO DO EDUCADOR E DO EDUCANDO

No seu livro *Conscientização*, de 1972, Paulo Freire aborda o tema conscientização. Ele não conceitua o termo, contudo traz indícios textuais sobre o que seria a terminologia. Ele afirma: “conscientização é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. Nessa linha de pensamento, a leitura, ainda que a de mundo, é também um ato de conhecimento, mas que, inicialmente na vida de todo ser humano, é uma leitura ingênua, desprovida de criticidade. Mas, no convívio social, o ser humano, como

ser cognoscente, vai descobrindo e recortando objetos cognoscíveis que despertam seu interesse.

Nesse sentido, o ser humano se apropria do conhecimento, e, na sua exploração, poderá ocorrer o processo da conscientização ou não. Ela se dará, quando o ser humano for conduzido a refletir sobre os próprios recortes do mundo que o cerca. A conscientização para Freire (1972) ocorre quando o ser humano age / reflete, reflete / age sobre o objeto cognoscível. A reflexão consiste em um processo de internalização daquilo que se conhece e a ação decorre daquilo que o sujeito percebe como pode utilizar o objeto cognoscível no seu contexto social e histórico.

O processo de conscientização surge a partir da leitura de mundo do educando. A leitura é um mecanismo de fazê-lo refletir e agir a partir de situações ocorridas em sala de aula, bem como a partir de um texto escrito. Sem esse requisito, o ser humano não tem existência. A leitura de mundo se redimensiona à medida que o ser humano vai tendo novas experiências. E a conscientização ocorrerá, conforme a vivência significativa. As relações de construção de leitura em sala de aula são constantes e todos os que participam deste espaço: leitor e autor; educando e educador, estão entrelaçados como num macro texto, todos os envolvidos juntos e a relação leitor/ autor tratando-se apenas do texto escrito.

Nesse intrincado de relações, o processo de conscientização pode ser analisado a partir de duas perspectivas: a) o educador como o mediador de toda relação; b) o educando que está construindo. Na perspectiva do educador como mediador, a conscientização se dará, mediante seu processo de formação. Segundo Dantas, (2012, p.148) formação: “é um processo de contextualização que se constrói em trajetórias de escolarização”. Ultrapassa a formação da racionalidade crítica, em constante transformação e permanente construção da subjetividade, o que se conclui que passa pela leitura de mundo do educador e sua conscientização se processará, quando ele age e reflete sobre sua prática em sala de aula.

Essa conscientização de sua prática organiza-se em torno de um projeto educativo para sustentar o processo de agir e refletir sobre a prática, conseqüentemente, a conscientização sobre o processo de aprendizagem, conforme Laffin (2013, p.69), “(...) no sentido de buscar uma nova direção, é

preciso um projeto educativo para efetivar condições e práticas que resultem na ampliação da consciência e do conhecimento”.

Tratando-se do educando esse também tem sua leitura de mundo e levá-lo à criticidade é papel da escola e é o educador quem poderá conduzi-lo à conscientização sobre sua própria aprendizagem. Através do educador, o educando poderá experimentar diversas leituras de mundo, partindo de sua realidade concreta ou de um tema de um texto escrito. A conscientização ocorrerá à medida que o educador propuser situações que proporcionem reflexões, através de texto realidade ou texto escrito.

Nestas situações deve-se explorar ideias e novas ideias numa relação de diálogo, favorecendo ao educando sair do silêncio escolarizado, permitindo a dissecação de textos escritos ou situações, priorizando a qualidade para que a reflexão se estabeleça e o educando possa ser conduzido a agir e interagir com o mundo que o cerca. Somente buscando novas possibilidades poderá se alcançar ou se aproximar da aplicação das propostas de Freire para a Educação de Jovens e Adultos, particularmente nesta pesquisa, Educação no Tempo Formativo III que dignifica e promove a conscientização do ser e estar no mundo com o mundo e para o mundo.

O processo de conscientização do educador e do educando na Educação de Jovens e Adultos se faz a partir de situações, leituras de texto escrito e através do diálogo. O diálogo na prática de leitura em sala de aula para a Educação de Jovens e Adultos se faz como necessidade básica vital, considerando que muitos educandos se mantêm socialmente em suas atividades laborais e muitos até sustentam a família. Ignorá-los como pessoas responsáveis por si mesmas e não levar em consideração que eles trazem uma experiência de vida, é um ato que os violenta, já que a falta de diálogo supõe um único saber valorizado: o do educador. Nessa óptica, o conhecimento se constrói de forma distorcida e nada propõe de novo ou inovador para o educando. Além disso, a possibilidade de conscientização é limitada, pois um único sujeito detém o conhecimento.

O tema do diálogo é também uma constante na pedagogia freireana, encontra-se explicitamente ou implicitamente em muitas obras do autor. Contudo é na obra Pedagogia do Oprimido que o tema ganha relevância e visibilidade. No seu livro, o autor trata do conceito de palavra e estabelece que essa suponha duas dimensões ação e reflexão, havendo uma interação radical. Uma sem a

outra estabelece um ressentimento da outra. A palavra verdadeira resulta na práxis, defende Freire (2015). Se ocorre sacrifício da ação, argumenta o autor, torna-se uma palavra inautêntica, palavreira, verbalismo, ocorrendo sacrifício da reflexão resulta no ativismo, isto gera formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem.

Diante disso, é no diálogo que se constrói o significado e compreensão da palavra e esse processo ocorre a partir da leitura. Ler a palavra não é somente decodificá-la, porém, uma possibilidade de gerar ação e reflexão. Para Freire (2015), existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir um novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão. Como direito de todos, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho.

Freire (2015) traz também o conceito de diálogo como uma exigência existencial. Ele representa o encontro em que solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não podendo se reduzir a um ato de depositar ideias de um sujeito em outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideia. O diálogo para Freire é uma expressão do amor, uma vez que se permite a escuta e a interação com o outro, sendo o diálogo um encontro para a tarefa comum de saber agir.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, percebi, com meus sujeitos de pesquisa, que no conteúdo a ser escolhido para trabalhar, com os estudantes, numa relação dialógica, deve-se respeito ao que dissertarão os alunos. Do contrário, torna-se um conteúdo de imposição de autoritarismo. O melhor é o educador tomar como parâmetro aquilo que os educandos desejam, o professor tem todo um conhecimento acadêmico, mas sua função é apenas sistematizar aquilo que anseiam seus educandos.

A leitura na educação de Jovens e Adultos deve englobar metodologicamente o diálogo, contudo não basta dizer a palavra. Como diz Freire (2015), é preciso pronunciar a palavra na reflexão e ação e, conseqüentemente, sua transformação. É interessante ressaltar que essa perspectiva de Freire (2015) pode ser analisada tanto para a leitura do texto escrito, quanto para o texto oral, imagético, gestual, monumental, indumentário, imaterial, e tratar com jovens e adultos sobre as possibilidades de textos que podem ser lidos é

contribuir para que eles compreendam que todas as situações e ações humanas podem ser lidas e exigirem reflexões. E essa compreensão lhes dará orientação sobre como analisar e se posicionar em cada situação.

A leitura do texto escrito seria o propriamente dito, interage o autor com o leitor; aqui o diálogo existe. Ainda que o autor esteja distanciado do leitor, ele deixou marcada a sua mensagem, cabendo ao leitor dinamizar esta mensagem e, de acordo com suas experiências de vida, ele poderá mobilizar as ideias internamente sozinhas, num processo de reflexão e ação, podendo ou não ocorrer uma transformação. Isto dependerá da capacidade do jovem ou adulto associar o que lê à sua condição de vida, sua condição humana. Quanto mais ele consegue trazer o abstrato para sua vida pessoal ou social, ele está se conscientizando, se apropriando do objeto cognoscível. No entanto, é preciso ressaltar que muitas vezes esse processo deverá ser realizado com a ajuda do educador, pois muitas vezes, o jovem ou adulto não tem hábito de leitura o que dificulta um processo de conscientização de forma solitária.

O texto imaterial seria o próprio ambiente da sala de aula no qual se encontram educador e educando, quando interagem e discutem ideias e conversam sobre os fatos corriqueiros de uma situação, sobre os problemas ocorridos entre eles no processo do ensino e aprendizagem. Trazer o conceito de imaterial de um dicionário. Essa também é uma leitura essencial, para que o educando se perceba como sujeito de direito em sala de aula, momento em que ele percebe que pode posicionar-se sobre tudo que é expresso, tanto pelo educando como pelo educador.

É um grande texto corporificado pelas vozes dos participantes. E se todos permitem a externalização de suas percepções, suas ideias e também ouvem as outras vozes, isso significa que o diálogo permeia o ambiente, possibilitando encontro, soluções e caminhos para um melhor aprendizado, conforme pudemos perceber ao longo da pesquisa e a partir das falas dos sujeitos de pesquisa.

O processo da construção da leitura é lento; não se pode priorizar a quantidade em detrimento da qualidade. Na educação de Jovens e Adultos o diálogo deve ser uma constante até mesmo sobre a metodologia a ser explorada, a intenção no desenvolvimento das atividades da leitura e o respeito, principalmente ao conhecimento de mundo que o educando da educação de Jovens e Adultos traz para a sala de aula. Considerar sua leitura de mundo é

permitir a comunicabilidade e um diálogo baseado no respeito e na ética humana. Nessa construção é que se abrirá espaço para a conscientização e a construção do educando em sujeito de direito.

Sobre a significação conscientizadora da investigação dos temas geradores, o autor trata de vários momentos da investigação, para ele a investigação temática se dá no domínio do humano, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento e de criação, exige que seus sujeitos vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas.

## 5. A CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Esta parte da pesquisa traz conceitos pertinentes sobre a realidade e a pesquisa, sobre o local pesquisado e suas características, sobre os integrantes da sua comunidade e, especificamente, os pesquisados desde o primeiro contato, com o convite para a seleção dos educandos da EJA, as etapas dos encontros. Exposição dos saberes dos educandos, através de suas falas, nos encontros e todo os caminhos metodológicos da pesquisa.

É através da pesquisa que podemos descobrir a realidade. A realidade não está na superfície; é preciso buscar caminhos para compreendê-la e desvendá-la. Para Demo (1987, p.23) “descobrir a realidade é um processo quase interminável”. É um processo de aproximações sucessivas nunca esgotadas. Depreende-se, portanto, que a realidade não se esgota, por mais que um pesquisador tenha um ângulo sobre a mesma, outras possibilidades de compreensão do real surgirão.

Sob este olhar, que se busca compreender a realidade a partir da vivência e percepção do pesquisador sobre a realidade analisada nesta pesquisa, o que se pressupõe é que não está tudo hermeticamente fechado e acabado, o que se apresenta é uma parte da realidade pesquisada. Neste capítulo, o percurso a ser percorrido é marcado por buscas constantes de informações que conduzam ao entendimento de como as teorias freireanas contribuem para a prática de leitura na EJA.

A pesquisadora teve como atribuições: observação participante; pesquisar textos com temas sugeridos pelos pesquisados; oferecer condições de aprendizagem; fazer um diário com anotações sobre os saberes ditos pelos pesquisados; analisar buscando a compreensão das intervenções e sinalizações do que é dito pelos pesquisados; organizar, estruturar e analisar as informações fornecidas nos encontros.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual foi utilizada como estratégia de pesquisa o estudo de caso, tendo como princípios dispositivos: princípios de colaboração, incluindo: intervenção, observação participativa, pesquisa-formação e dialogicidade; como dispositivos para coleta de informações: o grupo focal, diálogos, questionário e avaliação da pesquisa pelos sujeitos pesquisados.

No primeiro momento, trazemos o lócus da pesquisa; em seguida a compreensão da realidade através dos encontros, planejados no Projeto de Intervenção (Vide apêndice III) e por último, a trajetória metodológica.

## 5.1 COMPREENDENDO A REALIDADE DA PESQUISA

A pesquisa ocorre na cidade de Salvador, capital da Bahia. Suas atividades econômicas centram-se no porto exportador, centro industrial de serviços e turismo.

A cidade de Salvador é dividida em diversos bairros, dentre eles, Mussurunga I, localizado nas proximidades do aeroporto, este bairro é conhecido como “Terra dos Aviões”, em função de aviões sobrevoarem o bairro, o que provoca interrupções na aula, pelo menos de dois a três minutos, no referido local de pesquisa. É nesse bairro que se localiza a unidade escolar, vinculado ao Governo do Estado, lócus da pesquisa.

O Colégio foi fundado em fevereiro de 1979, a sua criação se deu com a portaria de Nº 1.354, autorizando o funcionamento apenas do Ensino Fundamental II, antigo 1º grau, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Em 27 de outubro de 1999, foi editada a portaria conforme resolução CEE Nº 021/97 em que foi autorizado pelo Governo do Estado da Bahia, publicada no (Diário Oficial) (D.O) 27/05/97, o funcionamento do Ensino Médio e Aceleração III, hoje atual EJA no Tempo Formativo III, que equivale também ao segundo grau. Atualmente oferece as seguintes modalidades de ensino: Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. No diurno funciona o Ensino Fundamental II.

Atende às comunidades carentes de Mussurunga I e II, Bairro da Paz, Vila Verde e São Cristóvão, além de outros bairros adjacentes. A comunidade dessa Unidade Escolar é composta por: professores, um coordenador pedagógico, um diretor, dois vice-diretores, funcionários, alunos, pais ou responsáveis legais pelos alunos, além do Colegiado Escolar, com representantes de cada segmento que compõe essa comunidade.



Nessa unidade escolar, também no turno vespertino, funciona o programa educacional criado pelo Governo Federal, denominado “Mais Educação”, com amparo legal Resolução Cd/FNDE Nº 02, de 14 de Abril de 2016, tendo como objetivo oferecer educação integral para alunos do Ensino Fundamental.

O foco desta pesquisa foi no estudo sobre a leitura e as contribuições de Paulo Freire aplicadas ao segmento da Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno, dessa unidade escolar.

É um desafio grande a proposta de conhecer a realidade que se deseja investigar, uma vez que existem diversas possibilidades de percepções pelo pesquisador e existem ainda diversas áreas do conhecimento a serem acionadas, quando a subjetividade do pesquisador entra em cena. Construir um caminho para seguir os parâmetros da ciência, principalmente quando se considera a subjetividade, é complexo e imprevisível.

Buscar a compreensão de como a teoria de Freire pode contribuir para a prática de leitura na EJA, torna-se necessária a conexão entre o que seja a leitura e a leitura de mundo e a escolha de qual parte teórica de Freire se deseja investigar para colocar em prática na Educação de Jovens e Adultos.

Os questionamentos e reflexões foram e são intensos, pois no ensino da leitura é preciso verificar, se o conhecimento linguístico é suficiente e que outros conhecimentos subjacentes na leitura de um texto escrito ou no texto-vida complementam o primeiro, tais como: conhecimentos de mundo; conhecimentos textuais; gestuais, artísticos, literários e outros dessa monta.

Assim compreendendo que não seria possível responder o problema da pesquisa sob o olhar somente do professor, e não se desejava isso, pois o educador já está contaminado com as ideias pré-concebidas sobre como deve ser feita a leitura e conceitos linguísticos; seria necessário o olhar dos educandos, pois eles teriam algo a dizer sobre o que pode ajudá-los na construção da sua leitura – esta é uma possibilidade que precisa ser investigada com os sujeitos da pesquisa. Eles sabem, porém não conhecem teoria alguma; o que eles poderiam trazer são informações genuínas acerca da leitura.

Ao sujeito da EJA é que está em foco. É preciso dar-lhe a vez de expressar o que sente, o que percebe, como gostaria que fosse uma prática de leitura que satisfizesse sua necessidade. Não caberia ao professor dizer o que eles

necessitam, já que esses não conhecem em profundidade a realidade trazida por esses Jovens e Adultos. Ouvi-los, para compreender o que eles precisam, somente através de um processo investigativo não tornado hermético, pelos resíduos da pedagogia cartesiana que respigam ainda nos âmbitos escolares. Como afirma Oliveira (2014, p.15/16):

A proposta de produção de leitura na escola é conduzida, não mediada, é acrítica, pois impõe a leitura feita pelos autores do livro didático e o professor /a professora que deveria mediar a interação entre sujeito autor e sujeito-leitor não se apresenta enquanto leitor e, portanto, não oferece condições de mediação.

A escola não proporciona a oportunidade de reconhecimento das histórias do sujeito da EJA nem busca ouvi-los, o educador tornou-se, não um mediador, porém um reproduzidor de uma educação lastreada pelos parâmetros cartesianos.

A prática de leitura não deve apenas se restringir ao conhecimento do educador, pois a construção da aprendizagem também vem do outro, do jovem, do adulto que traz inerente ao seu conhecimento de vida, a sua visão sobre determinado aspecto da realidade na qual vive, na qual realiza suas atividades dentro do seu contexto social. O educador, sem a predisposição para a escuta, não saberá colocar-se no lugar desse adulto e como consequência não compreenderá as necessidades desse sujeito que busca na escola um caminho de realização profissional ou aprimoramento intelectual.

Ao dar-lhes vez para que eles externalizem o que, sentem e compreendem sobre sua construção da leitura, a pesquisa em questão é de caráter qualitativo, pois tem como alicerce a subjetividade do sujeito investigado, fugindo ao padrão da pesquisa quantitativa. Segundo Chizzoti (2010), a abordagem qualitativa tem relação dinâmica entre o sujeito e objeto, vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. A verdade absoluta não condiz, com a abertura de espaço para a subjetividade do outro. Já dizia Freire (1987), o homem é um ser inconcluso, está sempre buscando seu aprimoramento e seu desenvolvimento, dessa maneira o que ele produz não é previsível, não é verdade absoluta.

Não se pode esquecer que se trata também de um caráter fenomenológico em que a mutabilidade e a relatividade da verdade estão sempre

em jogo ao se analisar determinadas situações. Macedo (2006) afirma que a relatividade se contrapõe à compreensão da realidade dos fatos, a provisoriedade está presente nessa contraposição.

Os sujeitos investigados nessa pesquisa, oriundos da classe popular, encontram-se matriculados no EIXO VI turma C. Foi uma turma oferecida para a pesquisadora trabalhar no ano letivo de 2017, como professora do Colégio, não havendo qualquer escolha em relação ao perfil da turma ou dos alunos. Foi na verdade, uma escolha aleatória da Direção escolar. No primeiro contato com a turma, houve um momento oportuno para o conhecimento da vida de cada um e da sua história. A turma é composta de vinte e cinco alunos; nessa aula estavam presentes aproximadamente quinze alunos, na sua maioria do sexo feminino, com em torno de cinco alunos do sexo masculino. Nesta pesquisa, para a salvaguarda de suas identidades, os sujeitos de pesquisa serão referidos através da palavra “Aluno” seguida de uma letra do alfabeto aleatória, independente de seu gênero. Ao abrir espaço para a exposição de vida, todas as mulheres relataram que eram mães solteiras e cada uma foi relatando a sua dificuldade para manter-se na escola, com uma gravidez precoce. Todas desistiram para buscar alternativas de sobrevivência até retornarem de onde haviam parado. Uma das alunas, era uma mãe solteira atípica, pois assim o escolheu. E ela relatou o fato:

“Eu tinha treze anos, quando colocaram uma criança recém-nascida na porta de minha mãe. Quando eu vi a criança tomei-a em meus braços e decidi a partir daquele dia de que aquela criança seria minha. Deixei a escola, busquei ajudá-la com ajuda de minha mãe, e quando completei dezoito anos, tomei a providência para a legalização da adoção da criança”. (Aluno M, abril, 2017).

A idade desses alunos varia entre 18 anos e cinquenta e cinco anos. Os homens também tiveram muita dificuldade, conforme seus relatos de vida. Um senhor de cinquenta anos, relatou:

“Minha vida foi de muita dificuldade. Aos nove anos, minha família, mal sobrevivia e meu grande sonho era ter uma caixa de picolé. Eu sonhava em vender picolé na praia e ganhar muito dinheiro para ajudar minha família. E ganhei uma aos dez anos e fui ajudar minha família; não tive como me manter na escola de forma frequente”. (Aluno N, abril, 2017).

Outros questionamentos me surgiram depois desse encontro, e um deles me inquietava mais ainda, como eles conseguiam “ler” sobre a vida deles e compreender suas dificuldades, o que havia que eles não conseguiam ler e interpretar um texto? No encontro seguinte foi proposto o convite para a participação na pesquisa e a turma foi muito receptiva e nove alunos assumiram o compromisso de marcamos quatro encontros de produção de conhecimento sobre a leitura para trazer contribuições para esta pesquisa.

Creio que indagações, inquietações e ansiedades são processos do caminho da pesquisa em que se percebe que outros questionamentos podem surgir e talvez daí se diga que a pesquisa é um caminho de imprevisibilidade. Contudo, exige-se o compromisso com o que foi estabelecido para que não se perca na mediocridade e sem rigor científico não se faz Ciência.

Foi a partir dessa turma que foi formado o grupo dos educandos pesquisados. Quando expliquei sobre todo o trabalho de campo, nove alunos se candidataram a participar da pesquisa e contribuir com os seus saberes para o desenrolar da pesquisa proposta. Apesar disso, somente sete foram frequentes em todas as etapas da pesquisa. Em seguida, são apresentados o perfil dos pesquisados, salienta-se que há um sigilo sobre cada educando, sendo identificado apenas pelo nome Aluno e uma letra escolhida aleatoriamente. Seguem as descrições dos sujeitos da pesquisa.

## Quadro 1- da descrição dos sujeitos

**Aluno X** - Natural de Salvador, tem 43 anos, tem dois filhos e deixou os estudos porque teve um filho portador de autismo. Sente-se muito insegura frente à vida e seus projetos. Deseja voltar aos estudos, para finalizá-los. Acrescenta que assim afirma como forma de se fortalecer e recuperar-se de algumas frustrações que ocorreram na sua adolescência.

**Aluno B** - Nasceu em Salvador, tem 21 anos, é filha adotiva. Aos dezenove anos ficou grávida, largou os estudos para cuidar do filho. E agora decidiu iniciar novamente os estudos. Ela afirma saber da importância dos estudos para avançar na vida.

**Aluno Y** - Nasceu em Salvador, tem 36 anos, casado, trabalha com fabricação de móveis, tem duas filhas. Largou os estudos na adolescência, devido às dificuldades financeiras de seus pais. Com seis irmãos, teve que cedo trabalhar para ajudar no sustento da família. Além disso, afirma que era muito tímido na escola, tinha vergonha de ler e de se relacionar com os colegas e professores. Tinha sentimento de inferioridade ao ver seus colegas se destacando. Sentia-se na escola um “peixe fora d’água”.

**Aluno C**- Nasceu em Salvador, tem 31 anos. Aos quinze anos engravidou e logo em seguida perdeu o filho; tem três filhos atualmente. Deixou os estudos quando estava na oitava série. Retornou a escola este ano e espera concluir os estudos, pois a vida sem os estudos, para ela, tem se tornado muito difícil.

**Aluno D** - Nascida em Salvador, tem 33 anos. Deixou os estudos aos dezessete anos, devido à sua primeira gravidez e teve que trabalhar para criar o filho. Voltou aos estudos, mas ainda não trabalha, pois cuida da avó.

**Aluno K** - Nascida em Petrolina, tem 26 anos, trabalha durante o dia em uma empresa administradora de condomínio. Parou os estudos devido às dificuldades financeiras da família, para cuidar do filho. Agora deseja finalizar os estudos para melhorar sua situação na sociedade e ter uma vida melhor. Deseja ir à faculdade.

**Aluno E** – Nasceu em Feira de Santana, tem 53 anos de idade, tem duas filhas, é divorciada. Parou os estudos para cuidar das filhas. Retornou aos estudos, para finalizá-los e tem grande satisfação em aprender. Vive do artesanato. Tinha um sonho de ter a carteira assinada, mas não acredita que possa tê-la, devido à idade.

**Aluno F** – Nasceu em Salvador, tem 52 anos, mãe de dois filhos, divorciada, foi criada por pais adotivos, mas cedo descobriu que vivia para atender seus novos pais, desde os cinco anos que fazia trabalhos domésticos. Sobrevive vendendo doces, faz trabalhos em obras, é artesã também. Sentiu necessidade de estudar mais por uma realização espiritual.

**Aluno H** - Nasceu em Salvador, trabalha em uma escola particular como auxiliar nos corredores. Sempre ajudou a família e os estudos foram interrompidos devido à necessidade de trabalho. Sonha em dar sequência aos estudos e ir para a faculdade.

**Fonte:** Produzido pela pesquisadora em 2018.

A pesquisa teve como alicerce uma proposta de intervenção com o intuito de ouvir o que o sujeito pesquisado tem a dizer a respeito da leitura e qual a leitura de mundo que ele traz ao ter a oportunidade de escolher um tema para prática de leitura em sala de aula, estando na EJA. Nesse segmento da pesquisa, ficaram demarcadas três encontros para colocar em prática a metodologia freireana, com redimensionamento da mesma, uma vez que esses educandos já são supostamente alfabetizados.

Foram organizados três encontros, com três oficinas de leitura, onde apresentamos os conteúdos nas respectivas ordens: os encontros ocorreram respectivamente nos seguintes meses e datas: abril, 12/04/2017; maio, 03/05/2017 e julho (16/08/2017). Cada encontro teve uma carga horária de 80 minutos. Cada oficina de leitura teve o momento reflexivo no qual a pesquisadora registra o que é dito, através de um diário de anotações. Nestas oficinas os participantes preenchem um questionário sobre a proposta desenvolvida. Os encontros tiveram a intencionalidade de práticas dialógicas, possibilitando estabelecer a confiança nas interações entre pesquisados e pesquisadora de forma a proporcionar o pensar, conforme a práxis de Freire (2015) que a considera como sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadoras da realidade, como fonte de conhecimento reflexivo e criação.

Os pesquisados tiveram atividades desenvolvidas em todos os encontros: reflexões; colaboração na seleção dos temas abordados na oficina de leitura; participação e interação; responder questionário escrito e avaliação das atividades desenvolvidas no encontro, como instrumentos de coleta de informações.

No primeiro encontro, no primeiro momento, foi explicada a proposta de Freire para leitura através do seu método, o que foi educação popular e quem foi Freire. Tratou-se de um convite inicial para vivenciar a proposta da metodologia Freireana nos encontros. Em seguida foi apresentado um <sup>1</sup>vídeo sobre a leitura, denominado, “ Angudadá, Aula de Leitura”, encontrado no site do You Tube. Nessa parte, foram transcritos os comentários expressos pelos educandos, apresentados no item desta pesquisa: Diálogos com os sujeitos da

---

<sup>1</sup> AZEVEDO, Ricardo. Aula de Leitura. Disponível em link: <https://www.youtube.com/watch?v=FC4cg6fFTUs>.

pesquisa e seus saberes nos encontros. O terceiro momento referiu-se à seleção dos conteúdos a partir de temas sugeridos pelos alunos, uma vez que se pretende aplicar a epistemologia freireana na prática da leitura.

Os temas sugeridos pelos educandos foram: política, panorama do mundo no século XXI e interpretação de texto. Por fim, responderam quatro questões iniciais de um questionário de onze questões. Os educandos foram observados e ao mesmo tempo eles se observaram sobre a adequação ou não da prática cujo primeiro passo foi a observância dos princípios freireanos como democracia, dialogicidade, autonomia, e, por fim, a seleção de temas de acordo com o interesse da maioria.

No segundo encontro, foi ouvida a <sup>2</sup>música, Brasil, interpretada por Gal Costa. Foi aberto espaço para comentários, mas houve ruído no entendimento da música, pois o vídeo não se passou como deveria. Imediatamente passamos à leitura coletiva do texto O que é política, texto extraído da internet, e a pesquisadora citou outro baseado na ideia de Aristóteles sobre política, praticando, em conjunto com os alunos e como metodologia, os parâmetros freireanos: democracia, dialogicidade e autonomia, que respaldaram toda prática de leitura. O que os educandos expressaram em seus comentários, compõe, a segunda parte das narrativas argumentativas trazidas no item do diálogo no qual a pesquisadora analisa seus saberes e percepções através de suas leituras de mundo. Após este momento reflexivo, eles responderam mais quatro questões do questionário inicial. (Vide apêndice II)

O terceiro encontro ocorreu em 16/08/2017 quando foi realizada uma leitura de um texto sobre política na concepção de Aristóteles, extraído do site Brasil escola. Após a leitura ocorreu o momento reflexivo em que cada participante expôs seus comentários sobre a concepção trazida por Aristóteles e a realidade em que os integrantes viviam na realidade brasileira. Responderam às quatro últimas questões propostas neste Projeto (Vide apêndice I) e fizeram uma avaliação desta prática pedagógica partindo do que eles conseguiam perceber da prática Freireana e da vivência nesses encontros.

---

<sup>2</sup> Maria da Graça Costa Penna. Brasil. In: Link <https://www.youtube.com/watch?v=dEdgie12UrE>. Acesso em março de 2016.

## 5.2 DIÁLOGOS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA E SEUS SABERES NOS ENCONTROS

O educando adulto tem suas características próprias: psicológicas, afetivas e sociais, além de sua própria história de vida ao longo dos anos. Por motivos de diferentes caminhos no percurso de suas vidas, as circunstâncias os obrigaram a deixar a escola para retornar após anos, muitas vezes, pela luta de sobrevivência em sociedade onde o trabalho torna-se prioridade.

O espaço escolar que garanta a voz desses educandos da EJA traz em si novas possibilidades de compreensão da sua realidade, bem como possibilita a construção de novos conhecimentos, através da leitura.

Uma prática de leitura lastreada por uma pedagogia baseada nas teorias de Paulo Freire engrandece não somente o conhecimento do educador, como o conhecimento adquirido pelo próprio educando, durante os anos de afastamento da comunidade escolar.

Apesar de a escola valorizar a leitura/escrita não se pode esquecer que esses educandos, ainda que tenham abandonado a escola, por diversos motivos, tiveram suas vivências e experiências de vidas lidas em suas memórias e, por isso, eles trazem um saber que antecede o saber escolar e que este não pode ignorar o que já foi construído por esse adulto.

No primeiro encontro, eles estavam radiantes, felizes com a contribuição deles para a pesquisa; eles preencheram a ficha de autorização para a pesquisa e assinaram. Logo após, fiz uma breve exposição sobre o trabalho de Freire, passei um pequeno vídeo sobre a leitura. E como não queria muito a minha interferência nessa aula, pedi apenas que eles falassem sobre o que o vídeo tratava e sobre o que eles conseguiam perceber. Incentivei que eles dialogassem sobre o texto entre eles, numa relação democrática, interferindo quando houvesse dúvidas ou exposição contraditória. Utilizei um pequeno diário no qual anotava suas falas. Eis as colocações de alguns pesquisados.

Aluno K, após o vídeo acrescentou: “Lemos em todos os momentos. Sem a leitura não conseguimos avançar no mundo”. Depreende-se dessa fala que, o educando da EJA tem sua própria construção da leitura. Percebe-se que com o seu conhecimento de mundo, numa interseção com os elementos sociais



trazidos pelo pequeno vídeo, ela conseguiu dizer tudo o que retratava no vídeo, além de implicitamente dizer que a leitura é essencial ao avanço do ser humano.

O vídeo exposto não trata do avanço que um ser humano pode ter através da leitura, no entanto, a pesquisada foi sensível ao dizer isso sobre a leitura, no caso tomando-a como construção de significado. Pelo nosso olhar é possível compreender que a leitura e a construção do conhecimento são tangíveis. Para a educanda, saber ler o mundo contribui para o avançar do mundo. Dessa forma, ela traz consigo a ideia da importância da leitura na sociedade, consegue perceber que a leitura traz crescimento e desenvolvimento na vida em sociedade.

Na sequência, Aluno Y, acrescentou uma perspectiva mais pessoal sobre a sua leitura: “Minha professora, a leitura é muito importante na vida do ser humano; levei muito tempo fora da escola e nesse período, senti que regredi na leitura de um texto. Não tenho facilidade, pois perdi a prática, devido ao meu afastamento da escola”.

A pesquisadora indagou: “Você não leu mais nada durante esse período que estava fora da escola?” Ele respondeu: “Não, professora! Fiquei sem ler durante esse tempo todo e não gosto de ler, mas se eu pegar a prática sei o quanto eu vou gostar de me desenvolver. Só tenho lido “outdoors” e propagandas quando passo de ônibus nos lugares”.

É pertinente a reflexão que o pesquisado trouxe através do diálogo com os colegas e a pesquisadora. O vídeo foi motivador para acionar o seu conhecimento interno sobre sua própria leitura. Através de sua fala é notório o saber que o pesquisado traz sobre o que ele poderia melhorar a partir da superação de suas limitações com leituras de livros literários e não literários. Em sua fala é perceptível que a noção de leitura ainda está vinculada à leitura escrita daquilo que a escola oferece.

A leitura social que ele faz na vida diária não tem o grau de importância para ele como a leitura escolarizada. Macedo (2006, p.10) afirma: “No processo de construção de conhecimento a etnopesquisa crítica não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitarista” O aluno Y, não poderia ser um produto descartável, trouxe em sua leitura de mundo, o saber

que guardava sobre o tema discutido. O educando pode contribuir em sala de aula, a partir do seu saber de vida.

É através de uma relação dialógica que o sujeito consegue perceber, quão grandiosa é sua participação no processo da leitura, bem como na aquisição de novas perspectivas e assimilação de novos conhecimentos. Freire (2015) afirma que o diálogo é condição existencial, pois através dele pode-se refletir para agir. No diálogo em questão o próprio pesquisado consegue perceber suas limitações e como pode avançar no seu conhecimento de mundo e na construção de sua prática leitora.

Freire (2015) considera que o não diálogo conduz a uma relação estigmatizada dominador e dominado. Complementando sua visão, pode-se afirmar que o educador ao impor suas opiniões interpretativas sobre um texto antes do educando, o leva a pensar da mesma forma, uma vez que se supõe que ele tenha mais conhecimento e mais estudo acerca de um tema. Quando, ao contrário, se permite que o educando tenha voz em sala e o deixam expor o seu ponto de vista antes da exposição de qualquer conhecimento prévio pelo educador, está-se permitindo ao sujeito da EJA, que ele perceba que ele tem um saber que tem valor para sua própria vida.

Na sequência de comentários Aluna C se posicionou afirmando que aprender a ler está também relacionado à metodologia do professor.

A pesquisadora indagou: “o que é para você metodologia? ”

A pesquisada respondeu: “Professora, estou me referindo à forma como o professor ensina”.

Depreende-se que a Tatiana, consegue perceber que o educador também contribui para o bom desenvolvimento da leitura. Não bastando o educando trazer seus saberes, para ela a condução da aula está relacionada à metodologia do professor. Ele poderá estimular ou não a construção da leitura de cada um, frente aos interesses dos educandos da Educação de Jovens e Adultos, e isso relaciona-se à formação do professor ao longo da sua trajetória.

Continuando, Aluno F também trouxe seu comentário: “Eu acho que a gente pode ler tudo na vida, professora”.

A dimensão da leitura de mundo está subjacente à fala da pesquisada, ela compreende que se pode ler tudo, porém na chegada à escola essa leitura é deixada de lado, em favor somente da leitura da escrita.

A leitura não deve ser construída apenas a partir do texto escrito, o que dizer daqueles educandos que não sabem ler de acordo com o mundo escolarizado e sabem dizer sobre o que vivem? Como afirma Oliveira (2014, p.25):

o indivíduo que vive numa sociedade letrada é desafiado em diversas situações no sentido de usar sua competência leitora, não somente em torno do texto escrito, mas também na compreensão do mundo que o cerca.

A competência leitora não provém apenas quando o educando é desafiado a ler um texto escrito, mas também, quando é desafiado a pensar e fazer a leitura da própria vida, a escola não pode desconsiderar este aspecto. Como deduz Oliveira (2014, p.15) a leitura é um processo de interlocução entre autor e leitor, através do texto oral, escrito, visual, dentre outros. Na situação em questão, o Aluno F, estava fazendo a leitura daquilo que compreendia na sua experiência de vida.

Esse segundo encontro, inicialmente teve como motivação a música: Brasil mostra sua cara e em seguida foi lido um texto sobre: “O que é Política” extraído da internet, tratando de diversas políticas. Instados pela pesquisadora os pesquisados escolheram se a leitura seria coletiva, em que cada um deveria ler um parágrafo e todos participariam no comentário, ou somente um ou dois leriam e depois haveria comentário geral. Foi escolhida a primeira opção, e inclusive, os pesquisados pediram também a leitura da pesquisadora no final.

Neste segundo encontro, os pesquisados deixaram em evidência que não sabiam exatamente o que era política, no entanto, a partir do que eles traziam da vivência em sua comunidade e sociedade, eles manifestaram um saber que antecede o saber escolar, sistematizado em sala de aula. Assim, podemos confirmar é que a leitura de mundo é uma constante nas interações sociais e que o processo de construção da aprendizagem informal ocorre de maneira natural para os educandos, a escola pode apenas validar ou não esse conhecimento.

A educanda Aluno K após a leitura do texto, comentou que o que dizia o texto não correspondia à realidade brasileira, quando afirmou: “O conceito de

política trazido no texto não tem nada a ver com o interesse coletivo”; em seguida Aluno H acrescentou: ” as leis trabalhistas estão piores agora, não vi lucro, para nós trabalhadores. O sindicato poderia fazer algo por nós pois nos representa. É pertinente observar que a partir dos dois comentários, infere-se que a leitura de Aluno K gerou um link entre o texto lido e a realidade que ela observou ou vivenciou, é uma leitura de mundo que dialoga entre duas instâncias a do texto e da realidade. Ela estabeleceu uma ponte reflexiva em que o conceito de política como o interesse coletivo destoa do que ocorre na realidade atual brasileira.

O conceito de leituramento é apresentado por Conceição; Oliveira; Santos (2016, p.4) caracterizado como um processo contínuo e cumulativo que todo sujeito-leitor constrói, é contínuo pois constituir-se no mundo e de si com o outro no mundo mediado pela leitura e é cumulativo, uma vez que cada leitura provoca um processo de paráfrase. O Aluno K ao fazer um link entre o texto e a realidade enleiturou-se no processo. A paráfrase se manifestou observando a adversidade entre o que o texto diz e o que a realidade diz para ele, se constituiu-se frente a realidade e o texto.

O segundo pesquisado, Aluno H, também trouxe sua contribuição para a leitura em sala de aula, quando analisou, a partir de sua perspectiva de trabalhador, a construção da leitura realizada, embora trazida no ângulo daquilo que lhe tocava como pessoa que trabalha e sofre com a política trazida com a Reforma Trabalhista no Brasil. O texto escrito é uma mola propulsora para trazer à tona ideias que permeiam a mente do indivíduo. E quando ele tem oportunidade de se posicionar em sala de aula, ele recorre a esse conhecimento adquirido na sua vivência.

Apesar do texto não trazer a questão da Reforma Trabalhista, está implícito que o pesquisado, conseguiu fazer uma conexão mental interna sobre o conceito de política, como defesa dos interesses coletivos, com as leis trabalhistas que para ele não visam o interesse do trabalhador. Ele ainda traz a alternativa para solução buscar o sindicato, como forma de defesa dos direitos trabalhistas. Infere-se que ele compreende que as injustiças, a não política pautada no interesse comum estimulada por muitos dos atuais políticos, tem solução e há caminhos a serem percorridos para se reivindicar um direito.

Outros comentários surgiram em decorrência do texto, mais uma vez a contribuição do Aluno K: “O que vemos é que os políticos querem sacrificar o cidadão para ganhar mais. Essa reforma da Previdência só serve para cobrir os rombos da corrupção, parece que o século XXI é o retorno à escravidão.” A educanda trouxe um outro viés das discussões trazidas na esfera do Congresso Nacional sobre a Reforma da Previdência, ela consegue perceber que o problema do Brasil ter um déficit nas contas não envolve a questão do sistema previdenciário atual e sim, a corrupção que ocorre na administração pública. Na sua condição de trabalho e em face dessa reforma, ela se sente explorada ao ponto de dizer que o século XXI é um retorno à escravidão. A indignação está nessa expressão hiperbólica trazida pela educanda.

Indaguei para eles de onde vinham tais informações, os que estavam emitindo opinião disseram que assistem televisão e acessam as redes sociais, quando possível, conseqüentemente observam os comentários sobre o panorama político brasileiro nessas fontes de informações.

Aluna F pensando e refletindo consigo mesma, trouxe o comentário: “o tempo de vida nosso está aumentando e agora eles estão querendo aumentar o tempo de contribuição? E a nossa saúde? A OAB disse que não é preciso a Reforma Previdenciária e que tudo que os políticos alegam é cálculo manipulado.” Aluna F, com seus 52 anos, trouxe algo que a preocupava, ela não tinha carteira assinada, trabalha informalmente, no entanto sabia implicitamente das conseqüências da Reforma Previdenciária cogitada no Brasil atual. Ela trouxe recortes do que constatou com informações da mídia e criou sua própria percepção da realidade. O questionamento já vem subjacente numa crítica às propostas do governo e apoia sua opinião naquilo que poderia dar validade ao saber que ela tinha, se apoiou na instituição que representa a classe dos advogados no Brasil.

Kleiman (2004, p.45), “o texto é considerado por alguns especialistas como uma unidade semântica onde (sic) os vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais sintáticas, semânticas estruturais.” No diálogo, com o Aluno F, não há o texto escrito, porém o texto vida, ou seja, aquilo que ela vivencia. (Conceição; Oliveira; Santos, 2016, p.8). Se referindo essas categorias do texto escrito, afirma que o texto forma um todo coerente,

mas cheio de brechas e lacunas para que o leitor as preencha, construa sentidos. Na situação em análise, embora não se tenha um texto escrito, o texto vida também se apresenta com lacunas. O Aluno F, traz fragmentos, contudo preenche a lacuna, trazendo recortes, para finalmente formar um todo com sentido.

Aluna K- “o que é parlamentarismo e presidencialismo? Me ajudem não compreendo o que é isso. No meu trabalho não há uma relação democrática, meus patrões fazem uma política de imposição, temos que receber a ordem e realizá-la, se é boa ou ruim ninguém pergunta aos funcionários. Nesse momento tive que esclarecer as diferenças entre o parlamentarismo e o presidencialismo.”

A pesquisada ainda com dúvidas, associou a atitude não democrática que se estabelecia na sua rotina trabalhista, em que os funcionários seguem ordens e não participam das decisões da empresa, implicitamente sugere uma crítica, porém ela está condicionada que deveria também obedecer a regra da empresa para continuar trabalhando.

A investidura na compreensão de todas as partes, incluindo os elementos da subjetividade dos pesquisados, não é um processo simples, uma vez que envolve construções culturais diferenciadas do pesquisador e do pesquisado tratando-se, portanto de uma limitada construção teórica do pesquisador, para a compreensão da leitura dos pesquisados, na nossa construção uma tensa interpretação dialógica de uma construção bilateral de conhecimento, trazido no corpus empírico analisado.

Macedo (2006) aborda a incontornável necessidade de construção em conjunto. Tratada a construção do conhecimento em conjunto, os aspectos subjetivos tanto do educador, quanto do educando interagem, gerando o que o Macedo (2006, p.14) chama de hermenêutica polifônica. Ao se constituir essa hermenêutica como afirma Freire (2015, p.23): “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. ”A interação em sala de aula “possibilita interpretar aos achados e implícitos e explícitos da produção”, como afirmam (Conceição, Oliveira e Santos, 2014, p.8).

O texto é apenas um instrumento para trazer à tona conhecimentos implícitos na forma que cada pesquisado tem ao observar e analisar um tema. Observa-se que eles trazem uma leitura de mundo implicada com seus saberes

ditos e escutados nas mídias, nas redes sociais, na sua vida cotidiana. É errôneo considerar apenas o saber daquilo que está escrito e dito nos meios escolares. É um desafio com muitas inquietações, desenvolver um recorte adequado para analisar o que o outro ser humano tem a dizer sobre um tema exposto, pois exige também a superação das deformações interpretativas do próprio pesquisador que analisa o contexto sob sua óptica subjetiva.

Analisar as vozes dos sujeitos, sob o parâmetro da fenomenologia, " é conceber o compreendido, o interpretado e o comunicado, não havendo uma só realidade, mas quantas forem proporcionalmente às interpretações das mesmas. " Macedo (2006, p15). Nessa linha de pensamento, o processo de aprendizagem e o construído em sala de aula, se encontram no âmbito da provisoriedade, da mutabilidade e na relatividade das verdades. Nem o educador nem educando possuem verdades absolutas, porém há um mundo de possibilidades interpretativas sobre um tema que podem ser validados pelo poder argumentativo ao serem explicados.

Ao tratar sobre o tema política torna-se preciso trazer um pouco da prática de alfabetização de Paulo Freire. As etapas do método, esboçadas no autor Scocuglia (2001, p.70) consistem em cinco fases: 1) levantamento do universo vocabular, durante encontros informais dos educadores e dos analfabetos; 2) seleção das palavras geradoras , neste universo; 3) criação de situações existenciais, típicas do grupo que vai se alfabetizar; 4) criação das fichas – roteiro, que auxiliam os coordenadores de debates no seu trabalhar; 5) leitura das fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondente aos vocábulos geradores.

Nos encontros realizados com os pesquisados a metodologia utilizada não foi feita apropriação total do método de Paulo Freire trazido por Scocuglia (2001) e sim, uma adaptação para os educandos no tempo formativo três. Dessa forma o projeto de intervenção constituiu-se: na 1ª etapa do método de Paulo Freire, não ocorreu levantamento do universo vocabular dos educandos, porém foi dada a eles a oportunidade de escolha de um tema para ser discutido nos dois últimos encontros, partindo dos interesses deles; na 2ª etapa não ocorreu a seleção de palavra geradoras, porém de um tema gerador para lastrear a discussão em sala de aula; na 3ª etapa foi observado em suas falas, que,

afirmaram que não sabiam nada sobre o tema, foi possível compreender que eles não tinham o conhecimento prévio, na concepção de Kleiman (2000) sistematizado sobre o assunto tratado nos dois encontros. Contudo, tinham o conhecimento prévio vivido, experimentado pela vida no cotidiano. O saber sobre o tema estava impregnado no que eles dizem nos recortes expostos em sala de aula.

As percepções dos educandos sobre o tema geraram uma hermenêutica polifônica, intercrítica, uma vez que encontrou no jogo, a realidade de cada sujeito e associação com o tema discutido, além da própria tessitura oral gerada entre as interações dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Macedo (2006, p.14) expressa que essa hermenêutica polifônica é experimentada no encontro de diferentes seres humanos em interações que constroem realidades e são construídas por elas.

Contudo é relevante levar em conta que a compreensão da hermenêutica polifônica dentro de uma prática de leitura somente é possível quando o educador percebe a importância das contribuições de seus educandos em sala de aula. Uma vez que muitos têm na sua formação acadêmica uma formação estruturalista, evidenciando e privilegiando o ensino das regras gramaticais como norteadores tanto nas aulas de leitura como nas aulas que envolvem o conhecimento linguístico. Oliveira (2014, p.15) aborda claramente uma crítica sobre esta postura:

As professoras em atuação nas escolas brasileiras tiveram, em sua maioria, uma formação acadêmica baseada em linhas estruturalistas, ou seja, enfocam concepções de metalinguagem, colocando o ensino de regras gramaticais como o norteador das aulas de línguas e não as consideram como um acontecimento histórico-político-contextual.

Nesse pensar de Oliveira (2014) é preciso desconstruir a prática de leitura que vem sendo tratada, como uma prática centrada na língua e, especificamente, nas regras gramaticais. Faz-se necessário um novo fazer nas práticas de leitura, o educando necessita ser ouvido em sala de aula, para não incorrer no processo de invasão cultural descrito por Freire (2015), sobre o qual ele afirma que o educador se torna um modelador e o seu educando o modelado. Uma aula direcionada para a gramática traz toda uma prática silenciadora em que o



educando só tem que aprender regras e nada acrescentar de suas vivências e da sua história no seu contexto social.

Ao tratar do invasor, Freire (2015, p.205) faz uma analogia implícita com o educador que se apresenta como um amigo que quer ajudar, contudo camufla a sua dominação. Estendendo sua visão, fica evidente que o educador que se prende à gramática acredita ser o amigo ao ensinar as suas regras, sem, contudo, ter consciência de que ele assim restringe a potencialidade do seu educando, quando não opera no âmbito das discussões e dialogicidade, ficando apenas no enfoque de uma aula pré-estabelecida e consumada em si mesma.

Sem uma intervenção pedagógica que propicie o diálogo, o educador age como o dominador de todo processo de aprendizagem do seu educando, não estimulando a pensar, a criticar a criar e recriar novas percepções sobre as ideias trazidas para a sala de aula. E, portanto, se faz necessário pôr em prática pedagógica uma valorização das histórias de leituras dos educandos, para que ocorra a possibilidade de interação sem a invasão cultural do educador sobre o que o educando traz para sala de aula.

Este terceiro encontro demorou um pouco mais de tempo para ocorrer. A dificuldade para reunir os pesquisados decorreu da redução do horário de funcionamento da escola, devido ao alto índice de criminalidade nos bairros em que moram os pesquisados. Os horários das aulas foram diminuídos para trinta minutos. O tema política foi retomado, com a leitura do texto escrito “Conceito de Política” seguida de comentários, e os alunos fizeram a avaliação de toda a construção dos encontros relacionando com a prática de Paulo Freire, portanto nesta parte, há dois momentos: comentários sobre o texto e avaliação oral do projeto a partir das impressões dos pesquisados.

Ao retornarmos ao texto “Conceito de Política”, os alunos forma recordando o que se lembravam do encontro anterior e foram trazendo os seguintes comentários:

Falamos na última aula foi sobre política e comentamos sobre as leis no país. (Aluno C)

Tratamos também sobre o sistema parlamentarista e presidencialista e sobre o conceito de política de Aristóteles. (Aluno E)

Nesse momento, eles continuaram o encontro buscando encontrar o que fora dito no segundo encontro. É importante dizer que alguns educadores, na prática de leitura ou exposição sobre algum tema, reclamam dizendo que os educandos da EJA, não lembram das aulas anteriores. Nesta construção, observa-se que isso deve ser desmitificado, pois, apesar dos encontros espaçados, eles conseguiram se lembrar da aula anterior, o que enseja dizer que eles estavam atentos a todo desenvolvimento do projeto além de estarem interessados e comprometidos com a pesquisa.

Após a leitura do texto: Conceito de Política (Vide Apêndice IV) seguem os seguintes comentários dos pesquisados:

No meu entender não há boa política no Brasil, o conceito que foi discutido não tem relação com a nossa realidade. (Aluno F)

Um absurdo os direitos trabalhistas não são respeitados, mas o governo abona a dívida da JBS: 25 milhões, li na internet, professora. (Aluno H)

O desrespeito, a corrupção provocou a o impeachment da Dilma, há uma conspiração interna entre os políticos para eles se manterem no poder. (Aluno K)

Olha, o presidente acusado de corrupção passiva e continua no poder, como pode isso. (Aluno F)

Deveria ter uma nova eleição, apesar da nossa Constituição pedir eleição indireta. (Aluno H)

A política na saúde está um vexame, o SUS só marca para seis meses depois. (Aluno K)

A segurança pública também não está boa ao invés de proteger mata. (Aluno X)

Vocês viram o absurdo do comerciante que trabalhando honestamente foi rendido, por guarda municipal e tratado como marginal, no bairro do Canela? (Aluno C)

Foi abuso de autoridade, o cidadão furta leite é linchado e o político faz pior e nada é feito. (Aluno Y)

O pior é que o pobre é preso e sai pior do que como entrou. (Aluno Y)

Desumanidade, a lei para uns e para outros nada. (Aluno Y)

A violência está um absurdo, mataram um chefe de quadrilha e teve toque de recolher, o povo ficou refém dos bandidos e cadê a política de proteção do cidadão? (Aluno F)

A política está ruim no Brasil, não é um país democrático, não tem representantes do povo (Aluno F)

O conceito trazido de política de Aristóteles sobre a política visar o bem comum da coletividade está distanciado da nossa realidade. (Aluno Y)

Nesse terceiro encontro, os pesquisados se encontravam mais entrosados uns com os outros, foi observada maior interação e envolvimento de todos, além da predisposição de todos no momento de opinar sobre o tema. Isso ocorreu possivelmente devido à intertextualidade dos temas tratados e à afetividade que foi sendo estabelecida ao longo dos encontros.

Tratando-se do processo de intertextualidade trago Barthes (1974, apud) citado em Koch (2001, p.46):

O texto redistribui a língua. Uma língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos de textos, que existiram ou existem ao redor do texto considerado, e, por fim dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis.

Nos discursos dos sujeitos pesquisados é bem nítida a presença de textos dentro dos discursos. Embora o autor se refira ao texto escrito, aqui refere-se aos textos externalizados pelos sujeitos na construção da compreensão do texto de Aristóteles. Nesse caminho tem-se o texto escrito como parâmetro, contudo, existem também os textos trazidos nas memórias dos sujeitos que interligam ao texto discutido. A leitura de mundo se constrói por textos não materializados. Atentando para as exposições orais de:

Um absurdo os direitos trabalhistas não são respeitados, mas o governo abona a dívida do JBS: 25 milhões, li na internet, professora. (Aluno H)

O desrespeito, a corrupção provocou a o impeachment da Dilma, há uma conspiração interna entre os políticos para eles se manterem no poder. (Aluno F)

Olha, o presidente acusado de corrupção passiva e continua no poder, como pode isso. (Aluno E)

Observa-se que eles interligaram o que já conheciam ou que ouviram nos noticiários com o conceito de política em sala de aula. Eles conduziram o tema sobre política para um entrelaçamento com o que a mídia propagava sobre a corrupção no Brasil. Pertinente dizer que o Aluno H, como estava desempregado nesse momento, estava muito preocupado com os direitos trabalhistas, e ele conseguia perceber a ação injusta do governo ao não atender à classe trabalhadora e não atender aos interesses coletivos.

Embora se trate dos interesses coletivos, ele traz o tema através de sua subjetividade, por incomodá-lo na sua condição de trabalhador. Fica evidente que esse sujeito consegue ver com criticidade o que se passa com ele e em sociedade e o texto foi apenas uma mola propulsora para ele trazer sua compreensão acerca da realidade.

Aluno K e Aluno F já se preocuparam com a relação do poder e a preocupação dos políticos em manter esse poder. E quem poderá dizer que pelo conceito de política trazido por Aristóteles não existe uma relação de poder? Subjacente ao texto escrito, existe toda uma intertextualidade construída na subjetividade, na perspectiva de Mansano (2009), a subjetividade depende do palco social, há produções de subjetividades no coletivo e no plano do ser, o sujeito se constrói podendo responder diferentemente a cada subjetivação em circulação de cada sujeito, na esfera da leitura de mundo. Se a política visa o bem comum, coletivo, existe uma relação de poder também, uma vez que o objetivo de fazer este bem comum será realizado por um poder de execução e este é realizado por homens que estão à frente de outros, comandando outros homens.

Aluno K percebeu bem o jogo político na manutenção do poder e a exclusão da Dilma, presidente do Brasil. Aluno F externalizou indignada questionando em outras palavras, como pode um presidente manter-se no poder acusado de corrupção passiva. Implicitamente, como mulher trabalhadora que sustenta a sua casa com honestidade, não admite a situação de alguém comandar um país e ser o réu em várias ações. Para ela estar indignada, ela tem noção de moral e postura ética ainda que não tenha consciência disso. Para Freire (1972) conscientização ocorre quando o ser humano age / reflete, reflete age sobre o objeto cognoscível.

Nessa situação o Aluno K traz fragmentos da realidade que ele conhece, reflete sobre como percebe a política no Brasil e se posiciona contrária a tudo que se passa. Isso se constata na sua indignação e reflexão sobre a realidade, ela trouxe sua leitura de mundo e partir do que vivencia constata que o jogo dos políticos brasileiros é um ato de desonestidade e falta de ética.

Na continuação os participantes vão dando suas contribuições e apontando a solução para a situação do país. Aluno H, considera justo nova eleição e há inferência de que ele sabe de que não caberia nova eleição, pois nesse momento a Constituição Federal Brasileira valida e institui eleição indireta no caso da saída do novo presidente. Muito bem informado, ele sabe do processo legislativo e jurídico do país.

A surpresa veio, quando Aluno C, que pouco falava, se pronunciou trazendo a história de um vendedor de frutas no bairro de classe média do Canela e eles comentam a violência absurda dos policiais ao retirar bruscamente o vendedor do local, sendo que ele era conhecido e os moradores também se beneficiavam com o pequeno comércio. Nos comentários seguintes, os participantes fizeram uma explanação das injustiças no Brasil em relação ao negro e ao pobre, o abuso de poder dos policiais e a falta de respeito às leis brasileiras, finalizando com a fala do Aluno Y, que conclui que o conceito de Aristóteles não se enquadra com o que ocorre no Brasil.

A intertextualidade está permeando toda a leitura construída na pesquisa. Quando foi trazido um texto sobre o mesmo tema, percebe-se que o discurso criado pelos sujeitos da pesquisa constituiu-se pelo que já fora dito e visto por eles na mídia televisiva, a narrativa trazida sobre o vendedor de frutas em um bairro de classe média confirma todo um conhecimento subjacente ao tema política que se vincula ao mesmo pela experiência de vida em sociedade. Pode-se confirmar esta perspectiva na abordagem de Koch (2001), quando afirma: “um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se através de um já dito, em relação ao qual se toma posição”. Como os sujeitos da pesquisa já tinham uma leitura de mundo sobre o tema, houve uma maior possibilidade de discussão e também maior participação e envolvimento na atividade.

Na experiência dialógica proposta por Freire (2015) faz-se necessária uma atividade pedagógica em que o educador respeite os saberes trazidos pelos

educandos e sua capacidade cognitiva de articular sua leitura de mundo frente a um tema em discussão. Além disso, é importante a predisposição do educador em tratar cada educando com desejo sincero de o querer bem, sem postura autoritária, sem imposição do conhecimento para não caracterizar a invasão cultural Freire (2015) e que a relação dialógica não seja permeada de discriminação ou qualquer tipo de exclusão em sala de aula. A postura do educador tem influência direta no educando tanto no nível cognitivo quanto no afetivo.

Leite (2016), defende a afetividade como um papel preponderante nas relações mediadoras. Nas palavras do autor, a afetividade tem um papel preponderante nas relações entre sujeitos e os demais objetos de conhecimento, bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas. Como ele afirma:

A afetividade constitui-se como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os demais objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. É possível assim afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor e não apenas no tête-à-tête com o aluno (2006, p. 24).

Nesse último encontro, os sujeitos da pesquisa estavam mais entrosados entre si, e mais solidários. Os dois encontros anteriores proporcionaram um estreitamento nas relações, gerando laços afetivos que os colocaram mais disponíveis para se aventurarem nas exposições sobre o tema abordado. Além disso, por parte da pesquisadora, houve todo um cuidado para o desenvolvimento da pesquisa. Chegava sempre duas horas antes do encontro e fazia ajustes com a Direção escolar sobre como se desenvolveriam os trabalhos, observava as condições da sala, foi cedida a única sala com ar condicionado e providenciava o lanche buscando atender o que eles gostavam e as condições da escola.

As atividades desenvolvidas não visavam apenas atender e pesquisar sobre o desenvolvimento cognitivo de cada participante, subjacentemente a tudo isso, havia uma compreensão interna, da minha parte de que um ambiente agradável e uma estrutura física adequada, influenciariam na predisposição dos pesquisados a trazer contribuições para as atividades. O desenvolvimento

cognitivo e afetivo não são mecanismos independentes, o ambiente em que se deseja estimular o indivíduo a novos conhecimentos, curiosidades sobre os seus saberes também interfere no seu interesse pelo objeto de conhecimento. Todo ser humano aprecia se acolhido e bem tratado nos espaços de interação.

O estreitamento das relações afetivas se deve também à predisposição do educador para que isso ocorra, ele não pode apenas pensar que a prioridade da escola é a transmissão de conhecimento, pensar dessa forma é ir de contra toda uma prática de Freire (2015), pois transmitir conhecimento sem atentar ao ambiente e às condições das discussões é uma postura antidialógica, é uma postura de afastamento e de distanciamento com o educando. Essa postura inibe quem busca a escola como meio de desenvolvimento pessoal e profissional.

A relação de afetividade pressupõe acima de tudo cumplicidade, o processo de ensinar e aprender exige que o educador possa gerir um espaço de escuta do sujeito e compreender sua leitura de mundo e juntos avançarem na construção de uma aprendizagem reflexiva e crítica. Em relação à cumplicidade Leite afirma (2006, p.42) a relevância desta:

O ato de ensinar envolve grande cumplicidade do professor a partir do planejamento das decisões de ensino assumidas; mas tal cumplicidade também se constrói nas interações, através do que é falado do que é entendido, do que é transmitido e captado pelo olhar, pelo movimento do corpo que acolhe, escuta, observa e busca a compreensão do ponto de vista do aluno.

Torna-se evidente que à medida que ocorrem interações sobre o que é falado e compreendido, dependendo da forma como tudo é captado e recepcionado pelo educador, tem-se o acolhimento ou não acolhimento do que o educando traz como experiência de vida, possibilitando a libertação do educando para se pronunciar ou o fazendo recolher dentro de si mesmo o que sabe sobre a vida e o que ele vive em sociedade. Conforme Tassoni (2013, p.1):

As ações do professor, que constituem sua prática pedagógica afetam a aprendizagem dos alunos e a relação que estes estabelecem com o conhecimento. Os alunos interpretam as (re) ações dos professores e conferem um sentimento afetivo à própria aprendizagem, ao conhecimento que circula e à sua imagem enquanto pessoa e estudante.

No projeto desenvolvido, estive receptiva e demonstrava receptividade a cada comentário, cada observação e isso contribuiu para que eles fossem se

abrindo e percebendo que eles tinham muita importância nas interações, e essa relação de afetividade e cumplicidade não ficou somente no projeto da pesquisa, fui conduzida, através da confiança que os sujeitos depositaram em mim, a agir da mesma forma na sala de aula na qual eu dava aula de Língua Portuguesa. Eles não aceitariam uma postura contraditória entre a pesquisa desenvolvida e a minha prática de leitura em sala de aula.

### 5.3 CONTRIBUIÇÕES OPINATIVAS DOS SUJEITOS DA EJA SOBRE O PERCURSO DO PROJETO

Nesta parte final do desenvolvimento do projeto, foi pedido aos pesquisados uma avaliação sobre como fora desenvolvido o projeto, levando em consideração a teoria e a prática de Freire sobre o diálogo, a prática da liberdade e da autonomia. Alguns lembravam de Paulo Freire, a lembrança da conversa inicial retomou para o grupo, e a pesquisadora apenas acrescentou a contribuição dos sujeitos. Seguem algumas palavras, anotadas no diário.

Aluno H- “Esta roda de diálogo aqui estabelecida foi de muita importância, acredito ser a forma correta do professor trabalhar com a gente. O respeito à nossa sugestão do tema nos fez despertar a nossa autonomia, como também a nossa autovalorização.”

Aluno K- “Acho importante a prática do Freire, os professores não nos dão a abertura necessária para nos ouvir nem para nós participarmos do processo da nossa aprendizagem. Os professores, muitas vezes, não respeitam os nossos pontos de vista. Durante esta atividade, senti-me à vontade nos meus pensamentos, não senti censura. Nos foi dada a liberdade de escolher o tema e nos fez perceber que temos a nossa autonomia no falar.”

Aluno Y- “Esta prática funciona, quebra o gelo e o distanciamento entre professor e aluno, bem como tira a visão de que o professor é a autoridade máxima em sala de aula. Apesar de termos somente três encontros, o ambiente acolhedor, participar sem ser censurado em minha fala trouxe em mim a quebra da minha timidez, senti-me gente e com coragem para falar.”



Aluno C- “Gostei muito da prática ocorrida neste projeto, todos os dias deveriam ser assim, ter a liberdade de dialogar e pensar à sua maneira e discutir os problemas do cotidiano que nós passamos. Foi tudo muito importante.”

Essa etapa não estava prevista no projeto inicial, ela surgiu como uma necessidade da pesquisadora em saberem saber o que os sujeitos da pesquisa tinham a dizer sobre os encontros e a prática de leitura desenvolvida sob os parâmetros freireanos. Embora se observasse o contentamento dos educandos participando de todos os encontros, a palavra de cada participante tornou-se essencial para confirmar que a prática de leitura partindo das propostas de Paulo Freire é a mais adequada para a Educação de Jovens e Adultos, a palavra da pesquisadora não seria tão relevante, quanto a avaliação dos próprios sujeitos participantes envolvidos no processo. Além disso tudo, ser avaliada na construção da aprendizagem já é uma prática realizada pela pesquisadora na rotina diária das suas atividades desenvolvidas na prática de ensino.

A avaliação é um instrumento que norteia o educador sobre o desenvolvimento do seu trabalho, se positivo ou negativo, oportunizando uma mudança de caminho na construção da aprendizagem. Além disso, realizada sob o olhar do educando da EJA é um parâmetro sobre como este sujeito gostaria de ser tratado pelo educador e pela escola. É uma mediação que reorganiza o saber dos Jovens e Adultos. A avaliação como reorganização de saber condiz com a prática proposta de Freire (2015) pois é baseada na relação dialógica. Hoffmann (1991, p.67) traz um conceito de avaliação pertinente à proposta de Freire (2015):

A avaliação como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as.

É através da avaliação que se redirecionam as possibilidades de explorar um objeto de conhecimento, além de oportuniza o educador a mediação o seu saber com o saber dos educandos. Como afirma Hoffmann (1991), avaliação é uma ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre professor e aluno.

Essa etapa da pesquisa não só me possibilitou ter a confirmação de que a metodologia de Paulo Freire (1989) é pertinente para a EJA, como proporcionou aos sujeitos da pesquisa a oportunidade de refletir sobre como gostariam de ter suas aulas de leitura, bem como pensar sobre seu próprio saber. Busquei fugir do parâmetro, transmitir-verificar–registrar, como diz Hoffman (1991), foi uma cobrança interna, desejava deixá-los refletir sobre suas contribuições para a pesquisa.

E isto foi tão fundamental que eles desejaram conhecer o resultado da pesquisa. Não poderia concluir esta pesquisa somente com o meu olhar de pesquisadora, para não ir contra a teoria antidialógica de Freire (2015), na qual afirma que o professor autoritário considera apenas o seu conhecimento. Não queria ser instrumento de uma percepção única dos encontros ocorridos na pesquisa, precisava da contribuição e validação dos próprios sujeitos da pesquisa.

Hoffman (1991) defende que a avaliação trata de um diálogo a partir de uma relação epistemológica do estudante. Nesse momento tem-se uma abertura para que conhecimentos dialoguem de forma a trazer crescimento cognitivo na trajetória do processo de aprendizagem tanto para educando quanto para o educador. Ao propor esta avaliação, como pesquisadora busquei entender, dentro da perspectiva da leitura de mundo de Freire (1989), como eles compreenderam a importância dos encontros e como perceberam a metodologia freireana. Eles se sentiram bem confortáveis em opinar e ainda dizer como deveriam ser as aulas na prática de leitura, conforme, Aluno C expressou:

“Gostei muito da prática ocorrida neste projeto, todos os dias deveriam ser assim, ter a liberdade de dialogar e pensar à sua maneira e discutir os problemas do cotidiano que nós passamos. Foi tudo muito importante”.

É interessante notar que além de considerar relevante, a aluna ainda insere a importância de liberdade de diálogo, o reconhecimento da sua forma de pensar e trazer para sala de aula problemas vivenciados por eles na vida cotidiana.

O Aluno H, já acrescentou em sua fala a importância da escolha dos temas, a questão da autonomia e autovalorização:

“Esta roda de diálogo aqui estabelecida foi de muita importância, acredito ser a forma correta do professor trabalhar com a gente. O respeito à nossa sugestão do tema nos fez despertar a nossa autonomia, como também a nossa autovalorização”.

Não houve a intenção, como pesquisadora, de denominar este momento como “roda de diálogo”, porém o educando foi sábio ao se referir aos encontros como uma “roda de diálogo”, o que significa que ele estava muito atento a todo processo. Dentro desse processo ele conseguiu perceber que ele ganhou sua autonomia em pensar por si só e com interferências mínimas da pesquisadora. Além disso, ele se sentiu importante, pessoa de valor, ao ser respeitado na sua forma de pensar.

O Aluno K trouxe o entendimento do que compreendeu de Paulo Freire no primeiro encontro e fez uma crítica à postura do professor autoritário que limita os educandos em sua aprendizagem, além da falta ao respeito ao não considerar seu ponto de vista. A importância de não haver censura ao que cada um dizia nos encontros, apenas correções sutis quando necessário, possibilitou a ela sentir-se bem nos diálogos. Ela trouxe também a questão da liberdade de escolher o tema e como ela percebeu sua propriedade de falar. Conforme sua fala:

“Acho importante a prática do Freire, os professores não nos dão a abertura necessária para nos ouvir nem para nós participarmos do processo de nossa aprendizagem. Os professores não respeitam, muitas vezes, os nossos pontos de vista. E durante esta atividade, senti-me à vontade nos meus pensamentos, não senti censura. Nos foi dada a liberdade de escolher o tema e nos fez perceber que temos a nossa autonomia no falar”.

Esta etapa imprevista foi de extrema importância para o desenvolvimento e finalização da pesquisa, pois se construiu um arcabouço que confirma que a proposta trazida na metodologia do Freire (1989) é de fundamental importância para o educador que trabalha na Educação de Jovens e Adultos. Opinando sozinha como pesquisadora, estaria já contaminada em minhas ideias pelo conhecimento que adquiri sobre Paulo Freire, o que prejudicaria, em parte, a autenticidade da pesquisa.

A busca da verdade na pesquisa científica é um desafio para todo pesquisador, uma vez que há sempre a possibilidade de que sua percepção possa estar atrofiada ao analisar uma situação. Certamente, que se poderia ter

outras dimensões de análise, contudo a criação desta etapa trouxe-me uma segurança "provisória" sobre a pesquisa realizada.

Tratando-se do questionário semiestruturado aplicado nos encontros (Apêndice I), foi observado que todos os sujeitos da pesquisa, dentro de suas limitações, responderam às questões, no entanto, foram analisadas as questões subjetivas por elas externalizarem sem um controle prévio aquilo que o sujeito pensa, como forma de perceber a sua autonomia nas suas ideias relacionadas à construção da leitura de mundo, construção do conhecimento bem como sua autonomia e saber-se ser.

Todos os participantes responderam as questões objetivas, quanto às questões subjetivas somente uma participante da pesquisa não conseguiu responder a última questão, devido à dificuldade na escrita. Além disso, há de se considerar que participante o Aluno E, apesar dessa dificuldade com a escrita, conseguia se comunicar nos diálogos, esboçando suas dúvidas e conclusões sobre as ideias do texto lido, bem como o que ela conhecia na vivência social.

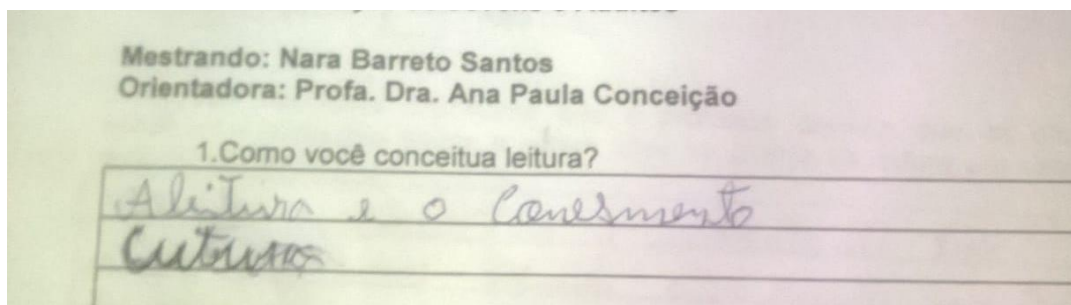
Nas questões objetivas ela, ao afirmar que concordava com o diálogo como uma postura democrática do professor, denota seus anseios de que, de certa forma, essa relação lastreada numa prática democrática possibilite a sua inclusão e não sua anulação em sala de aula, ainda que ela tenha suas restrições com a escrita.

Devemos também considerar a importância do diálogo, que significa uma oportunidade para a compreensão do professor sobre a leitura de mundo do seu educando. Mas não há o diálogo e o educador não busca compreender as razões que levam seu educando a perceber a realidade de determinada forma, para Oliveira (2014, p.15-016), a proposta de produção da leitura na escola é conduzida, não mediada, uma vez que se impõe a leitura feita pelos autores do livro didático, para essa autora o professor, a professora deveria mediar a interação entre sujeito autor e sujeito –leitor, não sendo leitores, não oferecem condições de mediação.

Todos os participantes da pesquisa responderam que consideravam importante, o diálogo, uma postura democrática por parte do professor nas relações em sala de aula, a participação do professor na leitura do texto, bem como o diálogo para nortear toda a prática em sala de aula.

Há uma controvérsia quando a participante o Aluno F, também com dificuldade na escrita, e que no entanto conseguia se expressar bem na oralidade e expor sua opinião com coerência nos argumentos, o que sinaliza para a tão célebre frase de Paulo Freire: a leitura de mundo precede a leitura da escrita. Ela expressou:

**Figura 01:** Conceito de leitura



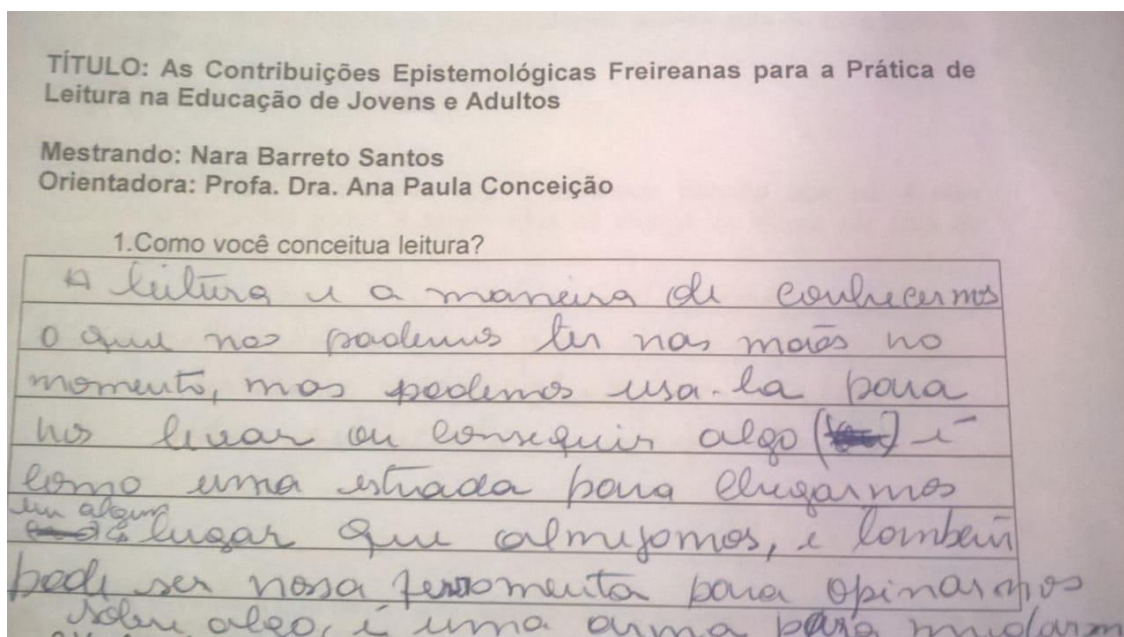
Apesar da dificuldade ao lidar com a escrita, ela consegue sugerir oralmente que o diálogo entre o professor e aluno, os ajuda a explicar o que se entende e o que não se entende sobre as ideias do texto lido. Ela consegue associar leitura com conhecimento, ainda com uma escrita pouco sofrível. O mais pertinente ao se analisar escrita e leitura de mundo é observar que a escrita não tem necessariamente vínculo simultâneo com a leitura de mundo e muitas vezes a leitura de mundo desse educando se mostra muito mais enriquecedora do que aquilo que se escreve. Nas exposições orais, esta participante foi uma das mais atuantes, e crítica sobre a realidade política do país.

Como afirma Freire (1996) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção. Na prática de leitura na EJA, os educandos não podem vivenciar apenas o conhecimento através da escrita, a sua leitura de mundo, quando oportunizada em ser externalizada em sala de aula, pode trazer a construção de um novo conhecimento. Dessa forma a escola deve proporcionar mecanismos que possibilitem as diversas comunicações com esses educandos sobre a construção do seu próprio conhecimento.

O Aluno K conseguiu conceituar a leitura dentro da perspectiva de Bajard (1999), a leitura é uma construção de significado. Observa-se que no seu conceito, ela já trazia uma recordação que possivelmente deu sentido ao seu

conhecimento de leitura através de sua experiência e história de vida. Pois já teve diversas experiências laborais.

**Figura 02:** Conceito de leitura



Smith (1989, p.22) ao tratar da leitura refere-se a esse conhecimento:

O conhecimento que já devemos possuir a fim de compreender a linguagem (como o conhecimento que necessitamos para entender a fala) deve residir na memória de longo prazo. E a recordação do sentido para tirarmos de experiências passadas é a fundação de toda nova compreensão da linguagem do mundo. Em contextos mais gerais esta base do entendimento é chamada pelos psicólogos de estrutura cognitiva. O termo é bastante bom, porque “cognitivo” significa “conhecimento” e “estrutura” implica organização e isto é o que na verdade temos em nossas cabeças-uma organização de conhecimento.

O Aluno K de todos os pesquisados era a que tinha mais experiências vividas, principalmente, nas relações trabalhistas, pois teve carteira assinada, sabia o que queria para sua vida. Queria a escola como instrumento de aprendizagem, mas também, como meio de ascender socialmente. As experiências no projeto lhe proporcionaram uma organização do seu próprio conhecimento, que já trazia naquele momento da pesquisa.

Tratando-se da questão do diálogo, o Aluno H o considera importante na relação entre professor e aluno e acrescenta os benefícios para o educando, como proporcionar o estímulo ao seu desenvolvimento em qualquer tipo de

atividade. Ele não se restringiu à prática de leitura, mas em todas as atividades proporcionadas na escola. O conhecimento compartilhado é uma forma na qual tanto educador quanto educando se educam, mediatizados pelo mundo, é somente através da abertura para o diálogo que isso pode ocorrer.

Como afirma Freire (2015, p.116): "A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo" O sujeito pesquisado, embora com escrita sofrível, conseguiu compreender o quanto o diálogo o estimula e como é um pilar fundamental para nortear os trabalhos desenvolvidos pelo professor.

Importante salientar que se o educando da EJA é responsável pelo seu sustento, e, na maioria das vezes, sustenta uma família, ele traz uma formação de vida calcada na própria autonomia, o que se vivendo em sociedade lhe é exigido. Ao abordar o tema de avaliação Pierrenoud (1999) defende a autorregulação que consiste em reforçar as capacidades do sujeito para gerir seus projetos, seus progressos, e suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos. Orientado pelo educador que prioriza a relação dialógica, o educando pode descobrir suas potencialidades e sua autonomia e gerir seus próprios projetos no convívio social.

A avaliação deve ser uma constante na prática pedagógica, pois é um momento em que o educador pode se autoavaliar, bem como avaliar todo processo construído com seus educandos é um momento de formação da aprendizagem, quando se reflete sobre o que se constrói, há possibilidades de uma formação tanto dos educandos quanto dos educadores.

#### 5.4 RESULTADO DA PESQUISA

Referente aos diálogos ocorridos no Projeto de intervenção, conclui-se que proporcionar um espaço para exercitar em sala de aula a Prática de Paulo Freire, oportuniza ao educando trazer seus saberes, suas indagações sobre o objeto cognoscível, bem como sua própria realidade. Constatou-se que a leitura de mundo é essencial na prática da leitura na Educação de Jovens e Adultos,

uma vez que desmitifica a ideia de que a aula deve centrar-se na gramática e na escrita.

Tratando-se do questionário semiestruturado que os educandos responderam ao longo do Projeto de Intervenção, todos os participantes se interessaram em responder e consideraram isso importante. Em relação às respostas dadas pelos educandos tem-se os seguintes dados:

a) Em relação à primeira questão do questionário (Vide Apêndice II) sobre o conceito de leitura, cinco educandos conseguiram conceituar a leitura, três responderam sobre sua importância e não soube conceituar. Não era importante o conceituar a leitura, no entanto percebeu-se que alguns conseguiram conceituar na oralidade, mas na escrita não houve tanta facilidade. Isso confirma a importância de ouvi-los e respeitar a sua leitura de mundo trazida para sala de aula.

b) Tratando da segunda questão, seis afirmaram ter o hábito de leitura e três disseram que não tinha este hábito.

c) A terceira questão é sequência da segunda, quem respondeu que mantinha o hábito de leitura em número de seis, disseram que liam uma vez por semana.

d) Os que responderam que liam, afirmaram que liam mais livros, seis educandos, os outros três, além de livros, jornais.

Quadro 2 - quadro ilustrativo questionário semiestruturado

A) O conceito de leitura	B) O hábito de leitura	C) Sujeitos que mantém o hábito da leitura	D) Os que praticam o hábito da leitura
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Cinco educandos conseguiram conceituar a leitura;</li> <li>❖ Três responderam sobre sua importância e não souberam conceituar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Três disseram que não tinham este hábito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Em número de seis, disseram que liam uma vez por semana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Seis educandos, os outros três, além de livros, jornais.</li> </ul>

**Fonte:** Produzido pela pesquisadora em 2018.



e) Em relação às questões de números: 05, 06, 07, 08, 09, 10, todos foram unânimes em 100% em responderem sim, na sequência afirmaram que é importante o professor considerar a leitura de mundo do educando em sala de aula, na prática de leitura; a importância da postura democrática do professor; a importância do professor também ler em sala de aula para eles. A questão onze não considerei, pois não foi bem formulada.

Desses dados é possível dizer que os educandos gostariam de serem respeitados e ouvidos nos seus conhecimentos, na sua leitura de mundo trazida em sala de aula. Eles desejam um educador, mais democrático e paciente em saber ouvir suas necessidades e aquilo que eles precisam para avançar na aprendizagem. Além disso constata-se que a não a leitura da escrita não interfere sobre a leitura de mundo nem impede do educador trabalhar com aquilo que é conhecido do educando.

Tratando-se da avaliação de todo processo do Projeto de Intervenção, confirmou-se mais ainda o que eles apontaram sobre a importância da prática de Paulo Freire, na prática de leitura em sala de aula, reafirmaram a grandeza do diálogo, uma prática educativa libertária e uma postura democrática do professor em face de seus saberes.

## 5.5 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS

Esta pesquisa é qualitativa e reconhece as possibilidades interpretativas dos sujeitos envolvidos, caminho que mostra o desvelamento da realidade acerca da leitura na educação de Jovens e Adultos. Buscou-se de toda forma um posicionamento bem tangível à imparcialidade de forma a verificar com o rigor necessário, as percepções, sensações e interpretações dos sujeitos, educandos da EJA, a fim de se encontrar caminhos para a melhoria da prática de leitura nesse segmento escolar, além de possibilitar a análise das informações adquiridas no lócus da pesquisa. O percurso metodológico permite ao pesquisador um olhar mais objetivo sobre o contexto escolar pesquisado, ainda que ele esteja também envolvido no ambiente pesquisado.

A pesquisa qualitativa é uma denominação que contempla diversas outras modalidades de pesquisas. É uma pesquisa que valoriza a compreensão e interação entre quem busca compreender o fenômeno e aquele que compõe uma situação investigada. Conforme Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa permite maior abertura para aspectos que se revelarão num constante fazer e refazer, desafiando o pesquisador a novas indagações e respostas.

As pesquisas com abordagem qualitativa são denominadas: etnográfica, qualitativa, fenomenológica, de campo, observação participativa ou ainda pesquisa participante Grunwaldt (1986). Essas pesquisas são diferenciadas do modelo experimental das ciências naturais, pois se busca a compreensão dos sentidos dos atos e das decisões do sujeito social. Conforme aborda Chizzotti (2010, p.78):

Os cientistas que partilham da abordagem qualitativa se opõem, em geral, ao pressuposto experimental que defende um padrão único de pesquisa para todas as ciências, calcado no modelo de estudo que as ciências humanas e sociais devam-se conduzir pelo paradigma das ciências da natureza e devam legitimar seus conhecimentos por processos quantificáveis que vêm a se transformar, por técnicas de mensuração em leis e explicações gerais.

Conclui-se que a abordagem qualitativa não segue os parâmetros das Ciências Naturais, que legitimam a pesquisa quantitativa, processo bastante diferente da abordagem qualitativa. Conforme Grundwaldt (1986), a abordagem qualitativa tem sido denominada fenomenológica, e tem sido utilizada nos campos das ciências humanas e sociais.

Chizzotti (2010) também apresenta aspectos característicos da pesquisa qualitativa, como a delimitação e formulação do problema. Para o autor, o problema não pode ficar reduzido a uma hipótese previamente gerada por um modelo preconcebido. Na pesquisa qualitativa, o problema decorre de um processo indutivo que se vai definindo e delimitando na exploração do contexto social.

Tratando da delimitação do problema, o autor aborda que ela não resulta de uma afirmação prévia e individual, formulada pelo pesquisador, para a qual recolhe dados comprobatórios. Afirma ainda que a identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida, no contexto e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema.

Como estratégia de pesquisa, trata-se de um Estudo de Caso. A investigação no estudo de caso é considerada empírica, na qual o pesquisador não tem controle sobre os eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação, Martins (2006). Portanto, o pesquisador não tem controle sobre os eventos e todas as manifestações que podem ocorrer no percurso da sua pesquisa, por se tratar de fenômenos que envolvem a subjetividade humana não há como ter um controle matemático sobre as questões que podem surgir.

O autor Merriam (1988), já define o Estudo de Caso, como uma observação detalhada de um contexto, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Para o autor, a escolha de um local ou de um grupo em particular é sempre um ato artificial, já que se trata de um fragmento de um todo, no qual ele estará integrado.

Embora o investigador possa considerar relevante a relação com o todo, a necessidade de controle delinea a matéria de estudo, o que ocasionará sempre numa distorção do contexto estudado. O Estudo de Caso deve ter como parâmetro um protocolo, especificamente um planejamento prévio, para não se assemelhar a um amontoado de informações que nada acrescenta ao fenômeno. Nesse caso concreto, houve todo um ato preparatório através de um projeto de intervenção construído para que as informações obtidas pudessem atender aos objetivos da pesquisa. Conforme Martins (2006, p.10), se o pesquisador conduz um Estudo de caso em uma organização de que ele faz parte, deve-se tomar todo um cuidado, para que não ocorram juízos de valor dos profissionais, para que o trabalho não seja contaminado com análises que possam prejudicar a pesquisa.

Neste Estudo de Caso, o pesquisador é professor dos pesquisados, contudo deve-se fazer uma ressalva de que houve um cuidado para que a pesquisa fosse iniciada no início do ano letivo, não havendo, portanto, tempo para conhecer todos do grupo dos pesquisados, nem mesmo os próprios educandos da turma assumida pelo pesquisador.

As interações predominantes surgiram no decorrer dos encontros e depois reampliadas para a sala de aula, sendo compartilhado o texto base dos encontros com toda a turma, favorecendo uma relação dinâmica e observando-

se que os pesquisados conhecedores da programação, traziam contribuições adquiridas nos encontros prévios.

Os pesquisados participantes da aula, tornaram-se coautores no direcionamento das aulas, o que estimulou o desejo nos outros educandos, fora da pesquisa, para também participarem dos encontros realizados, além de favorecer a autoestima de cada pesquisado, gerando neles um sentimento de autoconfiança para externalizar seus pensamentos, sem timidez, em face dos colegas estranhos ao projeto.

Buscou-se, portanto, o máximo de imparcialidade possível no Estudo de Caso presente, lastreado na ética, de forma a ter uma pesquisa mais tangível da realidade a ser analisada.

Martins (2006, p.11), expõe que no Estudo de Caso, a análise dos achados deve estar em todas as etapas da pesquisa, conforme ele afirma:

A análise dos achados deve estar presente ao longo dos vários estágios da pesquisa. A sistematização e organização de rascunhos, notas de observações, transcrições, registros de comentários, opiniões etc. São coligidos em campos indexados segundo algum critério definido do protocolo de estudo. Para tanto o pesquisador deverá, cotidianamente, construir seu diário de campo ou diário de pesquisa.

As falas dos pesquisados foram registradas em diários e repassadas com os próprios pesquisados para que não houvesse ruído ou equívoco por parte do pesquisador. Para esse Estudo de Caso, a técnica de coleta de dados abrange o Grupo focal, as colocações orais e as respostas ao questionário e avaliação dos sujeitos pesquisados sobre a pesquisa.

Na sequência trazemos algumas concepções dos dispositivos utilizados na pesquisa. “Focusgroup” é uma espécie de entrevista aprofundada tendo como objetivo a discussão de um tópico específico, conforme define Martins (2006, p.28):

Trata-se de um tipo de entrevista em profundidade realizada em um grupo. Tem como objetivo a discussão de um tópico específico. O “focusgroup” é também chamado de entrevista focalizada de grupo, entrevista profunda em grupos e reuniões de grupos. Os participantes influenciam uns aos outros pelas respostas e ideias, às experiências e os eventos colocados pelo moderador e dessa maneira são registradas as opiniões- síntese das discussões estimuladas, orientadas pelo mediador, que em um Estudo de Caso, deverá ser o próprio investigador.

Segundo Powwel e Single (1996, p.449), o grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas através de pesquisadores para discutir e comentar um tema que é o objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. Outro autor, Kitzinger (1994, p.103) afirma que o grupo focal é “focalizado, no sentido de trazer atividades coletivas, como assistir a um filme e conversar sobre ele, examinar um texto sobre um assunto ou tratar debatendo algumas questões.

Na pesquisa, foram expostos vídeo e textos como instrumentos motivacionais para que os pesquisados se posicionassem a partir de suas percepções e sua leitura de mundo, havendo pouca intervenção do pesquisador, para que as concepções ou interpretações dos pesquisados não contivessem as ideias pré-concebidas do pesquisador.

Na orientação do grupo focal, não se deve ter diretividade e o mediador deve conduzir a dinâmica das discussões, sem afirmativas ou negativas se sua parte nem opiniões pessoais. As intervenções devem ocorrer de forma a favorecer a troca com a manutenção dos objetivos da atividade em grupo. Conforme expressa Gatti (2012, p.9):

Na condução do grupo focal, é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares. Conclusões ou outras formas de intervenção direta. Não se trata, contudo, de uma posição não diretiva absoluta, ou do tipo “laissez-faire” por parte do moderador, este deverá fazer o encaminhamento quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem trocas, como também procurar manter os objetivos de trabalho. O que ele não deve é se posicionar, fechar a questão, fazer síntese, propor ideias, inquirir diretamente.

Em face da definição do autor, organizou-se a seleção do grupo, partindo da população na modalidade de ensino da EJA, na qual o investigador convidou nove educandos, para formar um grupo e, em seguida apresentou a pesquisa. A pesquisadora pretendia realizar três encontros quinzenais, três oficinas em que, cada participante poderia participar e discutir sobre as questões propostas, para atender aos objetivos específicos da pesquisa.

Através do grupo focal podem-se compreender as construções da realidade, as práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, conforme afirma Gatti (2012, p.11):

O trabalho com o grupo focal permite compreender processos de construção de realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que participam com alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

Compreende-se que a técnica utilizada para obtenção de informações é bem pertinente à proposta da pesquisa, pois, como se trata de início de ano letivo, nem o grupo todo se conhece, nem conhece também em profundidade o pesquisador. Conforme Gatti (2012, p.21), não é recomendável a formação de grupo focal entre pessoas que se conheçam muito ou que conheçam muito o moderador, pois quando as pessoas se conhecem muito podem vir a formar blocos e subgrupos de controle, que monopolizam ou paralisam a discussão, o que prejudica a interação mais livre. Acrescenta ainda:

O conhecimento mútuo pode inibir manifestações e coibir espontaneidade entre os que se conhecem ou esse subgrupo pode atuar inibindo a participação de outros integrantes do grupo, tirando a possibilidade de aparecimento da multiplicidade de ideias e a manifestações de valores diferentes. (Gatti, 2012, p.12)

Na pesquisa o instrumento para obtenção de informações por vias escritas foi um questionário contendo onze questões e registro de algumas falas elaborado pelo próprio investigador, revisto justamente com quem se pronunciou, nas atividades. O questionário foi pertinente ao problema trazido na pesquisa e os educandos o responderam gradativamente, no decorrer dos três encontros. A opção para não deixar tudo ao final dos trabalhos, foi tomada para evitar o esquecimento do que os alunos pensaram no primeiro ou segundo encontros. Chizzotti (2010, p.55) assim concebe o questionário:

O questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar das informantes respostas por escrito, ou verbalmente, sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada.

A autora Gatti (2012, p.27) também prevê esse instrumento de obtenção de informações. O uso do questionário deve ser pensado tendo em vista em qual

momento a ser aplicado, pois, para autora, se aplicado antes do término do trabalho pode gerar interferências, ou se aplicado depois, as respostas podem sofrer interferências de eventos ocorridos no grupo.

Sobre a coleta de dados a autora aborda que deve permitir retrair caminhos de construção e de valoração de ideias no grupo, logo depois do final de cada sessão ou do grupo se não houver interrupções.

A prática ser utilizada neste estudo de caso é a etnográfica, conforme Martins (2006, p.52), a pesquisa etnográfica consiste na inserção do pesquisador no ambiente, no dia a dia do grupo investigado. E a coleta de dados é realizada por meio da observação participante. O investigador, nessa pesquisa observa e ao mesmo tempo participa, juntamente com os sujeitos investigados. Martins (2012, p.53) complementa:

A Observação Participante proporciona o grande diferencial da pesquisa etnográfica, por propor a imersão do pesquisador no meio da vida dos pesquisados, fugindo assim dos ambientes artificiais de laboratórios. A condução de entrevistas em profundidade surge como forte alternativa de coleta de dados complementares, em que a escuta ativa entende a versão dos entrevistados sobre seus próprios mundos-visões que serão confrontadas com as observações de campo de outras evidências coletadas ao longo do estudo. Esses procedimentos permitem descobrir, aos poucos, o simbolismo dos comportamentos que nem sempre estão expressos de modo consciente no discurso dos informantes.

Na pesquisa etnográfica, devido ao pesquisador fazer a observação participando juntamente com o grupo na construção do conhecimento, o compromisso e a confiança são importantes, em todo o processo investigado. Nessa investigação, os sujeitos também contribuiram para a coleta de dados e construção de conhecimentos, na medida em que eles propuseram temas a serem abordados em dois momentos das oficinas. E o investigador se propôs a atendê-los dentro de suas limitações de conhecimentos, tornando-a uma atividade inovadora para todos.

Parte-se, portanto da descrição da realidade trazida na fala dos próprios sujeitos para a construção do conhecimento, sua formação e história de vida nos conduzem à produção de novos conhecimentos, bem como de novos entendimentos. Conforme Macedo (2006, p.10): “No processo de construção do conhecimento, a etnopesquisa crítica não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitarista”.

Nesse limiar de pensamento, conclui-se que a descrição daquilo que é dito pelo sujeito, torna-se de fundamental importância para formar novos conhecimentos, bem como formar os próprios pesquisados e pesquisador, uma vez que existe um encontro de subjetividades que interagem e se formam entre si. Afirma, portanto, Macedo (2006, p.9):

A etnopesquisa direciona seu interesse para compreender as ordens socioculturais em organizações constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes em meio a uma bacia semântica culturalmente mediada.

A relevância da etnopesquisa se sobressai especialmente pela postura democrática que se deve ter para dar voz aos pesquisados, o que condiz com toda proposta da pesquisa em trazer os parâmetros freireanos para uma prática de leitura em que o sujeito da EJA, ganha autonomia e “voz” na condução da própria pesquisa, juntamente com o pesquisador. É um paradigma inovador em que não há o distanciamento entre o sujeito e o objeto cognoscível. Conforme aborda Macedo (2006, p.11):

Essa atitude de pesquisa tem consequência democrática radical para o campo das pesquisas antropológicas e para as ciências da educação mais pontualmente trazer para os argumentos e análise da investigação, vozes de segmentos sociais oprimidos e alijados, em geral silenciados historicamente pelos estudos normativos e prescritivos, legitimados da voz da racionalidade descontextualizada.

Nessa perspectiva de Macedo (2006), é pertinente que a prática de leitura seja um campo propício para compreender aquilo que o pesquisado tem a dizer. Percebe na pesquisa uma forma de contribuir para que os segmentos oprimidos dentro da sociedade e na escola possam ganhar voz e descobrir o seu potencial de criticidade para que possam atuar em sociedade e contribuir para a transformação da mesma.



## **6 IMPACTOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DA PESQUISADORA ATRAVÉS DA SUA SUBJETIVIDADE**

O exercício da profissão de professor é complexo e desafiador, pois na inserção de uma escola, ele encontra constantes desafios para o seu crescimento profissional e pessoal. Na realização de uma pesquisa a subjetividade, conceituada como afirma Mansano (2009) que traz em seu texto o conceito de Guttari & Rolnik (1996), “a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro social”. Ela vem à tona, e diversas conexões de conhecimentos emergem como possibilidade de solucionar problemas do cotidiano escolar, tanto na sua disciplina específica como no processo de gestão da escolar. Entretanto nem sempre há a oportunidade de externalizar o que foi vivido e experienciado com a pesquisa científica.

Tratar dos impactos da pesquisa científica na formação do professor, proporciona momentos de tensão e conscientização, uma vez que reescrever sua história profissional e de vida funciona como um mecanismo de conscientização. Primeiramente reescrever o que se passou significa voltar um pouco atrás e nesse recorte se compreendem as transformações ocorridas até o momento presente; segundo reelabora a trajetória ocorrida e ganha novos significados e ressignificações sobre o que era, o que se pensava e a relação sobre o que é na situação atual, de forma a proporcionar a quebra de padrões condicionantes na dimensão de vida e profissional.

Nessa maturação de ir e vir, nesse processo dialético que o ser humano pode negar ou não situações vividas, nesse constante construir é que o sujeito se apropria do objeto cognoscível e internaliza novos conhecimentos. Ao realizar essa etapa, muito similar a uma narrativa (auto) biográfica abordada por Josso (2004, p.40), que exige do pesquisador capacidade de compreensão e de interpretação, e a situação de construção da narrativa independe do procedimento adotado, ela ainda acrescenta que é um experiência formadora em potencial, pois o aprendente questiona suas identidades, a partir de vários níveis de atividades e de registrar.

A pesquisa realizada trouxe crescimento reflexivo principalmente no que diz respeito à Educação de Jovens em Adultos a partir do lugar em que me encontro, como profissional, bem como no âmbito pessoal. Conforme Dantas (2008, p.124) a dimensão da formação do professor pode ser vista na dimensão pessoal e profissional, ela afirma:

Referente à dimensão pessoal, é evidente que professor é uma pessoa com sua singularidade, historicidade e que produz sentidos e significados no processo de aprendizagem. A dimensão pessoal demanda a construção e a reconstrução de uma identidade pessoal.

Dantas (2008, p.124) acrescenta que a dimensão profissional é referente à formação inicial e continuada aos saberes da docência. Nessa linha de pensamento, como pesquisadora, houve uma formação como pessoa e como profissional, dimensões indissociáveis, pois há interferências, na construção da pesquisa, sob esses dois aspectos.

Ao longo de minha jornada profissional, quando comecei a lecionar na EJA no Tempo Formativo III, não imaginava que haveria tanta especificidade para esse segmento escolar, acreditava que eles deveriam ser tratados como os estudantes do Ensino Médio regular, mas o conteúdo de Língua Portuguesa era reduzido por preocupação intuitiva sobre o que a EJA representava para mim naquele momento. Sabia intuitivamente que eles precisavam de uma atenção, contudo, dentro de mim, não sabia qual o cuidado, pois não tive chance durante minha jornada, como professora da rede pública, de participar de nenhum curso de aperfeiçoamento sobre a EJA.

A pesquisa e toda construção do mestrado me possibilitaram olhar sobre o descaso das políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos, bem como uma melhor compreensão sobre a especificidade da EJA.

Ao aplicar o Projeto de Intervenção com os sujeitos participantes da pesquisa fui percebendo que a aplicação da prática de Paulo Freire, lastreada na dialogicidade, na prática de liberdade e autonomia não poderia ficar restrita ao grupo que estava sendo pesquisado. Com essa perspectiva decidi estender a prática para meus alunos da EJA e nesse processo os sujeitos participantes da pesquisa tornaram-se também meus co-colaboradores na prática da leitura em sala de aula. Ao lermos os textos aplicados na pesquisa os sujeitos da pesquisa

participavam ativamente nas aulas diárias, buscando ajudar quem não compreendia o que estava sendo discutido. Além dessa contribuição eles estimulavam os outros alunos, fora da pesquisa, a se comunicarem e a dialogarem. Dessa forma, houve duas reflexões que surgiram em face da situação: a primeira que a prática freireana deveria lastrear todo meu trabalho até o final do ano.

Nóvoa (1995, p.25) traz na sua concepção de formação que esta não necessariamente passa por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, conforme ele afirma: “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos), mas através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.”

Nesse viés a construção da pesquisa como mecanismo de reflexões, fiz-me apropriar de meios para solucionar as adversidades da pesquisada como, por exemplo, ao buscar um tema que o grupo pedia para atender suas necessidades, houve preocupação sobre que texto seria adequado. Nessa hora, percebi que não saberia definir a qualidade do texto, mas apenas a abrangência do mesmo para o tema sobre Política, pois queria dar uma visão geral, dado que tínhamos poucos encontros. Nesse momento, percebi o quanto é difícil ser professor e pesquisador, em constantes atividades para atender às demandas dos educandos. Mas passei a compreender que essa é uma das atividades indispensáveis para a prática de leitura na Educação de Jovens e Adultos.

Referindo-me à minha formação pessoal, tive uma visão transformadora das minhas relações com pessoas, incluindo os familiares. Ao estudar a dialogicidade de Freire (2015), pude compreender que toda relação entre seres humanos e entre eles e a natureza é sempre um diálogo. Creio que a dimensão pessoal foge aos âmbitos da profissão, mas tudo se mistura no próprio ser, como ser é único não há como fazer uma dissociação de modo cartesiano.

Estudando a Educação de Jovens e Adultos e ouvindo meus educandos e sujeitos da pesquisa, pude compreender que é de grande importância o saber ouvir as pessoas, dialogar para compreender o que o outro diz e o que ele quer dizer quando se dirige a nós, percebi que isso proporciona a comunicabilidade e a compreensão da própria condição humana. O contato com o conhecimento de diversos autores citados na pesquisa, principalmente o Paulo Freire, me

proporcionou o aprendizado de ser professor, de ser pesquisadora, de ser pessoa na interação e convivência humana.

## 7. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Ao tratar das considerações finais é preciso dizer que as mesmas se encerram neste trabalho de forma provisória sob meu olhar, enquanto pesquisadora, uma vez que se trata de um recorte da realidade dentre os vários caminhos de uma pesquisa. Nesse viés são esboçados esclarecimentos sobre a construção da pesquisa bem como os anseios e as dificuldades encontradas ou que melhor poderiam ser tratados por mim. Não se buscou a perfeição, pois tomando de empréstimo a frase de Paulo Freire, “somos seres inconclusos”, dessa forma, como estamos sempre na inconclusão estaremos sempre buscando além do que se constrói, porém não chegaremos a perfeição, já que a inconclusão é um processo contínuo.

Teve como problema: **como as epistemologias freireanas contribuem para a prática de leitura no Tempo Formativo III na Educação de Jovens e Adultos?** Ao fazer o estudo e desenvolver todo o conhecimento construído no Projeto de Intervenção, não se encontrou apenas uma resposta, mas uma imensurável contribuição de Paulo Freire para a construção da leitura, não houve a pretensão de esgotar os benefícios trazidos nas obras desse consagrado autor, mas como foi dito, toda construção dessa pesquisa foi uma possibilidade sob o olhar da dialogicidade, a pedagogia libertária e autonomia.

Relembrando que os objetivos construídos foram: Objetivo Geral: **Investigar como as concepções epistemológicas freireanas podem contribuir na prática da leitura, na Educação de Jovens e Adultos, especificamente no Eixo VI.** Observou-se que as teorias freireanas trazem uma gama de possibilidades de atividades de leitura que permitem o desenvolvimento da autonomia do educando.

Os Objetivos Específicos são: **analisar como a prática, fundamentada nas teorias freireanas.** Conduz para o desenvolvimento da autonomia e conscientização do sujeito, a prática da leitura dentro de uma perspectiva democrática em sala de aula, como alicerce principal o diálogo permite uma educação mais humanizada, com grande favorecimento à autonomia e a conscientização do educando em relação à sua própria leitura; **relacionar o método de Freire com a leitura praticada na EJA.** Não houve exatamente

apropriação da metodologia de Paulo Freire e sim uma adaptação em que os educandos escolheram o tema que queria ler na prática de leitura, há uma relação com a prática de Paulo Freire, pois ele também partia no seu método de alfabetização daquilo que o educando já conheciam, partindo de suas necessidades; **propor um projeto de leitura fundamentado na abordagem de Paulo Freire, junto aos estudantes de EJA, do Eixo VI.**

Foi desenvolvido um Projeto de Intervenção com o intuito de proporcionar aos educandos uma prática de leitura dentro dos conhecimentos freireanos, como o diálogo, uma pedagogia democrática e libertadora, autonomia do sujeito da EJA; **Descrever a relação entre as teorias freireanas e as concepções de leitura.** No escopo da dissertação trouxemos alguns contrapontos entre as teorias de Paulo Freire e a linguística no campo da leitura.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, a metodologia utilizada foi um estudo de caso e o mecanismo de coleta de informações foi o grupo focal consolidado através do Projeto de intervenção, além de um questionário semiestruturado, aplicado gradativamente nos encontros previstos no Projeto de Intervenção.

O maior desafio desta pesquisa foi, inicialmente. Conciliar a questão da leitura à prática de Paulo Freire, pois há nuances que diferem nas duas áreas do conhecimento: a área da Linguística e a área da Educação. Contudo compreendo que a Educação é um conhecimento amplo que abrange todas as outras áreas do conhecimento, que, muitas vezes, ficam confinadas sobre si, como se fossem de maior relevância do que a Educação. Acredito que esta é uma visão inadequada que se prolonga da Idade Moderna até o século XXI, talvez daí se explique, o problema da educação no Brasil.

Tratar da leitura no aspecto da Linguística e buscar conciliar com a epistemologia freireana, e ainda refletir sobre como poderia se desenvolver na EJA foi de grande esforço cognitivo e creio que não foi ainda de um todo suficiente. O estudo desenvolvido carece de mais tempo e também mais encontros para o trabalho com o grupo focal. Senti que os sujeitos pesquisados já estavam se sentindo mais confortáveis a partir do terceiro encontro, foi nesse final que eles externalizaram muito mais sobre o que eles conseguiam perceber

da realidade e ao mesmo tempo sentiram o desejo de se posicionar nos encontros.

Na construção da pesquisa surge o inesperado e o surpreendente, não há como prever o que se passará na pesquisa ainda que o pesquisador tenha suas metas pré-estabelecidas. E o inimaginável surgiu, quando buscando adaptar a prática de Paulo Freire à alfabetização para o Tempo Formativo III para prática de leitura, conclui que o melhor seria os educandos pesquisados escolherem o tema que eles gostariam de ler e compreendê-lo de acordo com suas necessidades. Estava me arriscando a não saber o tema e ainda ter que procurá-lo e estudá-lo para atender à demanda. Mas estava disposta a saber como este processo poderia se desenrolar e como eu teria que vencer este desafio.

A escolha do tema “Política” pelos sujeitos da pesquisa trouxe o sentido de o educador ser eterno pesquisador não importando o tempo de experiência. Além disso, desmistificou-se a ideia preconcebida nos âmbitos de algumas escolas da rede pública de que os educandos da EJA são desinteressados, apáticos e desinformados sobre a realidade pública do Brasil. Eles escolheram pensando não saberem nada sobre o tema, política, no entanto, além de o saberem, conseguiram trazer depoimentos da vida diária de como as leis brasileiras, o ordenamento jurídico e político do país é contrário à nossa Constituição Federal.

Eles poderiam não saber exatamente o conceito do que era política, porém sabiam o seu significado na vida diária. Através da prática de Paulo Freire na relação dialógica com os adultos do campo, pode-se perceber que é no diálogo que se dá o encontro do conhecimento escolar com o conhecimento de vida trazido pelos educandos da EJA. Sem o diálogo, o saber da escola é impositivo e excludente.

Dar a oportunidade ao educando para escolher o tema que deseja ler em sala de aula, está relacionado ao professor. Parafraseando Paulo Freire, se o educador não está convencido de que a educação como prática da liberdade, de que diálogo é importante neste segmento escolar, nada será posto em prática e o educando não terá vez de posicionar-se a respeito dos seus saberes e suas ideias, o que se terá como resultado improfícuo na prática da leitura em sala de aula.

O estudo trouxe o esclarecimento e mais discernimento sobre a relação dialógica, a educação como prática de liberdade e a autonomia que temas tratados por Paulo Freire que deveriam respaldar toda prática de leitura na Educação de Jovens e Adultos. É no espaço do diálogo que se permite a democracia no processo ensino aprendizagem e como consequência estimula-se a autonomia do sujeito da EJA. Sem isso o educando está sujeito às ideias alheias, subordinado ao que a escola impõe e ao que o educador dita em sala de aula. Torná-lo independente em seu saber implica na disponibilidade do educador para proporcionar este caminho na prática de leitura em sala de aula.

A pesquisa realizada trouxe a convicção de que o Educando da EJA merece todo respeito e reverência, pois, como Jovens e Adultos trabalhadores e responsáveis, na maioria das vezes, pelo seu próprio sustento e de seus familiares, trazem uma gama de saberes inestimável, produzida nos diversos espaços vividos por eles na experiência de vida, que pode proporcionar uma dinâmica propulsora de novos conhecimentos científicos no espaço escolar, que viabilizem uma educação mais humanizadora sobre os próprios saberes do educando da Educação de Jovens e Adultos. Trabalhar com este segmento escolar exige a prontidão constante do educador para a compreensão da inconclusão do ser humano, do conhecimento e da própria vida que se recria na percepção de cada ser humano.



## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. **Aula de Leitura**. Direção e Animação: Thomate Trilha. Sonora: Duda Larson. Editora: Ática; categoria Educação. Disponível em link: <https://www.youtube.com/watch?v=FC4cg6fFTUs>. Acesso em: fevereiro de 2016.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BARROS, Rosana. **Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos**: da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida. Chiado Editora, 2011.

BERGMAN, G. **Filosofia de banheiro**: Sabedoria dos maiores pensadores mundiais para o dia-a-dia. Tradução: Caroline Kazue Ramos Furukawa. São Paulo: Madras, 2004.

BOGDAN, Robert e BIRKLEN, Salen. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Editora Porto, 1991.

BONDÍA, Jorge, Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr Nº 19, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BURGOS. Maria da Graça Costa Penna. Brasil. In: Link <https://www.youtube.com/watch?v=dEdgie12UrE>. Acesso em março de 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: editora Ática, 2002.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental** 2. São Paulo: Ática, 1998.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CONCEIÇÃO, Ana Paula S. da. OLIVEIRA, Rosemary. L. SANTOS, Jocenildes, Z. **Constituição do Sujeito - Leitor na Educação de Jovens e Adultos: um olhar das práticas educativas criativas**. In: **Inovação e educação: formação**

**docente e experiências criativas/** Org. Graça dos Santos Costa, Núria Lorenzo Ramirez, Tânia Regina Dantas. Ijuí: Ed. Unijuí, 224p, 2016.

DANTAS, Tânia Regina. Formação de Professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.21, n. 37, p.145-169, jan. /jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Práticas de Formação em EJA e Narrativa Autobiográfica de Professores de Adultos. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador. v.17, n.29 p.119-136, jan/jun. 2008.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia**. 2ª edição - São Paulo: Atlas, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. ed.59. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

IANNI, Octávio. **A Era do Globalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

JOSSO, Marie. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KINCHELOE. Joe L. **A Formação do Professor como Compromisso Político**: Mapeando o Pós-Moderno: Tradução Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KITZINGER, Jenny. **The Method of Focus Group: The Importance of Interaction Between Research Participants** *Sociology of Health and Illness* v.16.n.11994.

KOCH, I. G. V. **A Coerência Textual**. 3ed. São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. 5ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LAFFIN, M. Hermínia L.F.A. **A Constituição da Docência entre professores de escolarização de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Editora UNIJUI, 2013.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASLAAfetividadeemSaladeAula.pdf>> Acesso em 02 de maio de 2016.

LEITE, S.A.S(Org.) **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

\_\_\_\_\_. S.A. S; TASSONI, E.C.M. **Afetividade em Sala de Aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (orgs). **Psicólogos e Formação Docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LUDKE, Mengae, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica e Etnopesquisa – Formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MARTINS, Gilberto Andrade. **Estudo de Caso, uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. **Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade**. *Revista de Psicologia da UNESP*, 2009.

MERRIAN, S.B. **The Case Study Research in Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

MIRÂNDOLA, Pico Della. **A dignidade do homem**. Tradução de Luiz Feracine. São Paulo: Escala 2007. (Grandes Obras do Pensamento Universal).

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Universidade de Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOTA, Silvia. **Princípio da dignidade da pessoa humana e manipulações genéticas**. IN: MOTA, Silvia. Enciclopédia Virtual de Bioética e Direito, 2008. Disponível em: <<http://www.silviamota.com.br>>. Acesso em: 06 jun. 2010.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa. **A leitura – estar - no- mundo e a constituição do sujeito**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, jan. /jun. 2014.

POWELL, R. A .SINGLE, H.M. **Focus Groups International Journal of Quality in Hearth Care**, v.8,n. 5 p.449-504, 1996.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais** – na Constituição Federal de 1988. 4. ed. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2006.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Histórias inéditas da educação popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMS da ditadura**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto.

SILVA, Rafael Bianchi. **Autonomia e Formação Humana: Trajetos Educativos**. Londrina, 2008.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOUZA, C. **As Características de la persona Adulta**. In Lucio Villegas Ramos. Apuntes sobre Educación de Personna. Valencia: Diálogos Educación y formación de persona adultas. S.I (2003).

STUART, Hall. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro.7ª.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem**: as contribuições da teoria walloniana. **Educação (Porto Alegre, impresso)**, v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.

VICENTE, O (org.). Enciclopédia Didática de Informação e Pesquisa Educacional. v. 5. 1. ed. São Paulo: Livraria Editora Iracema, 1985.

ZISMAN, Célia Rosenthal. **O princípio da dignidade da pessoa humana**. São Paulo: IOB Thompson, 2005.



## APÊNDICE

### APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

#### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante \_\_\_\_\_

Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( ).

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

#### II - EXPLICAÇÕES DO (A) PESQUISADOR (A) AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **Prática de Leitura e a Epistemologia Freireana na EJA**. A pesquisa será realizada **no Colégio Estadual Pinto de Aguiar, na cidade de Salvador/BA**”, de responsabilidade da pesquisadora **Nara Barreto Santos**, discente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo, **Analisar como as contribuições epistemológicas freireanas contribuem para a leitura na EJA**,

no Colégio Estadual Pinto de Aguiar – Salvador - BA, além de apresentar proposta de projeto de intervenção.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: **Ofertar uma oficina que tenha as Novas Tecnologias como Interface Pedagógica para melhoria da Leitura e Escrita; Apontar propostas de interface pedagógica associada às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na superação dos índices de evasão e reprovação.**

Caso o (a) Senhor (a) aceite, será realizado procedimento de coleta de informações em questionários, podendo ainda ter entrevista que será gravada em vídeo e áudio, pela aluna **Nara Barreto Santos**, do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações, caso o (a) senhor (a) se sinta constrangido ou desconfortável, poderá solicitar cancelamento da coleta. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr. (a) não será identificado. Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e se o senhor (a) caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras, o Sr. (a) tem direito à indenização, caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo, onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

### **III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.**

**PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2.555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000. Tel.: **Telefone:** 71 3117-2200, **E-mail:**

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula.  
Salvador - BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP** SEP/510 NORTE,  
BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde  
CEP: 70750-521 - Brasília-DF.

#### **IV. CONSENTIMENTO PÓS - ESCLARECIDO**

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos e benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa, além ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e a outra via para mim.

Salvador, BA.

---

Assinatura do participante da pesquisa  
responsável

---

Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

---

Assinatura do professor  
(orientador)





## APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA

### QUESTIONÁRIO

**TÍTULO: As Contribuições Epistemológicas Freireanas para a Prática de Leitura na Educação de Jovens e Adultos**

**Mestranda:** Nara Barreto Santos

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Conceição

1. Como você conceitua leitura?


2. Você, após a alfabetização, manteve o hábito da leitura?

Sim

Não

3. Caso tenha respondido **SIM** à pergunta anterior, com qual frequência você lê?

1 na semana

1x por mês

1x no bimestre

1 x no semestre

1x por ano

4. Caso tenha respondido **SIM**, o que você lê?

Revistas

Livros didáticos

Poemas

Livros

Jornais

5. Você considera importante que o professor leve em consideração a leitura de mundo do aluno, na prática de leitura em sala de aula?

Sim  Não

6. É importante que o professor tenha uma postura democrática em sala de aula?

Sim  Não

7. Você considera importante que o professor leia em sala de aula para os seus alunos?

Sim  Não

8. Você considera importante que o professor permita que os alunos escolham o tema dos textos a serem lidos na prática da leitura em sala de aula? Explique.


09. Você considera que deve haver diálogo entre professor e aluno sobre as ideias do texto lido em sala de aula?

Sim  Não  Depende

Explique.


10. A leitura em sala de aula contribui para o exercício da cidadania, para a vida em sociedade?


11. Os professores, quando fazem a leitura em sala de aula, a partir dos comentários, eles permitem que vocês falem?

Sim

Não

Depende

---

---

---

---

---



## APÊNDICE III – PROJETO DE INTERVENÇÃO PROPOSTO

### PROJETO DE INTERVENÇÃO DO MESTRADO

“A mera reflexão sobre o trabalho pedagógico é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional”. (Giroux).

**NOME DO PROJETO:** Prática de Leitura e a Epistemologia Freireana na EJA

**ÁREA TEMÁTICA:** Leitura na EJA

**ÁREA DE CONHECIMENTO:** Educação

**PÚBLICO-ALVO:** Jovens e adultos da EJA

**INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS:** UNEB - Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos e Colégio Estadual Pinto de Aguiar.

**MESTRANDA:** Nara Barreto Santos

### PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Este projeto se originou como decorrência do projeto de pesquisa apresentado na seleção do Mestrado Profissional na Educação de Jovens e Adultos na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), cujo tema é “As Contribuições Epistemológicas Freireanas para a prática de leitura no tempo formativo III na educação de Jovens e Adultos.

Este projeto de intervenção de prática de leitura será aplicado na comunidade de Mussurunga I, no Colégio Estadual Pinto de Aguiar no Tempo Formativo III, na Educação de Jovens e Adultos.

O projeto de intervenção compõe uma parte importante da pesquisa, pois é através dele que o pesquisador reflete e questiona como resolver as questões apresentadas no seu projeto de pesquisa, é um dinamizador concreto de como a teoria que lastreia o projeto de pesquisa tem aplicabilidade na prática, no caso

em questão, na Educação de Jovens e Adultos. É através dele que existe a possibilidade de se conhecer os contextos escolares pesquisados, a fim de uma intervenção concreta e possível dentro de uma realidade social.

O projeto de intervenção proporciona a produção de novos conhecimentos científicos e práticos que contribuem para a transformação de uma prática dentro de uma comunidade escolar e concomitantemente traz novos avanços nos âmbitos educacional e social gerando uma oportunidade de novas formações de Jovens e Adultos com maior autonomia dentro de uma realidade social. Além disso, traz possibilidades de soluções e direcionamentos de situações-problemas que permeiam a prática de leitura, o que permite ajustes e melhorias nessa modalidade de ensino escolar.

Existe a necessidade de um projeto de intervenção devido aos problemas na construção da leitura em sala de aula no segmento da EJA, pois a leitura não tem sido praticada de forma a favorecer a autonomia do sujeito da EJA e ela se torna o principal instrumento de aprendizagem em todas as disciplinas que compõem a base curricular dessa modalidade.

Dessa forma, este projeto procura trazer alternativas de como realizar a prática da leitura na EJA no tempo formativo III, segundo a epistemologia de Freire. Portanto, trata-se inicialmente de um experimento nesta comunidade escolar e, através dele, cria-se um espaço de interação entre o pesquisador e o sujeito em que se podem coletar impressões, percepções sobre a construção da prática de leitura nesse segmento escolar.

## **2. JUSTIFICATIVA**

A leitura é o primeiro passo para a inserção do ser humano no mundo. Ao nascer, ele processa todo um ambiente estranho ao ventre da mãe e reage com choro frente às luzes da sala de parto. Ela está presente em todos os momentos da vida humana e, a cada passo que o homem dá, parte de uma leitura internalizada, primeiramente onde se processa concomitantemente um conhecimento para que o passo seguinte seja dado.

Existe uma grande dificuldade do educador ao lidar com esse segmento escolar, uma vez que muitos professores lidam com o Ensino Médio e aplicam

suas aulas, enfatizando o conteúdo do próprio Ensino Médio, desconsiderando os eixos temáticos e a especificidade do educando da EJA.

Embora a Secretaria de Educação do Estado da Bahia tenha proposto uma política de EJA da Rede Estadual, a divisão da estrutura curricular em Eixo temático, os professores que lecionam nos Eixos VI e VII não estão direcionando suas atividades para as propostas da educação popular teorizadas por Freire.

A EJA, no Tempo Formativo III, tem muitos desafios. O Estado não fez a sua função na promoção da erradicação da alfabetização do País, porém deve-se acreditar que podemos transformar essa realidade e, ainda que seja um educando, valerá a pena. Desafios são observados no cotidiano, a saber:

1º) Os professores da EJA, independente da área, não atentam que a leitura é um instrumento necessário para estimular um pensamento reflexivo e crítico da realidade. Muitos acreditam que compreender o ato de ler é apenas tarefa do professor de Língua Portuguesa, ignorando que é uma atividade que envolve todo o coletivo.

2º) O currículo da escola ainda está impregnado de resquícios do positivismo do século XIX. É mais fácil para o professor trabalhar com o conteúdo tradicional, do que pensar sobre o que está subjacente à proposta curricular e observar para quem e para que o conteúdo é dirigido.

3º) Falta apoio pedagógico aos professores da EJA, pois para ter um currículo reflexivo, é preciso estudar, criar grupos de estudo para que os professores sejam estimulados a refletir sobre sua prática e o que o aluno aprende. Somente através de uma prática reflexiva no cotidiano escolar poderiam ser criadas estratégias de uma aprendizagem eficiente, capaz de atender à demanda do educando.

4º) Os educandos desse segmento desenvolveram a escrita, contudo não sabem ler um texto de forma a organizar um pensamento ou dizer sua percepção sobre o que foi lido. Muitos chegam amedrontados, silenciados nas suas vozes, em face de experiências negativas na rede pública de ensino...

Um projeto de intervenção como este, será um norte para muitos professores que lecionam no Tempo Formativo III, que se divide em Eixo VI e VII, correspondente à EJA do turno noturno, nas escolas da rede pública

estadual. A aplicabilidade do método de Freire às teorias da leitura proporcionará, aos profissionais que lidam com esse segmento escolar, o entendimento de que a prática de leitura em qualquer disciplina, por esse viés, trará crescimento para todos os envolvidos na construção de uma pedagogia crítica. E que trará impactos positivos, tanto para os professores, que poderão tratar a leitura como forma de promover a autonomia pessoal e social do educando, quanto para o próprio educando que passará a ter voz significativa em sala de aula, podendo desenvolver-se em qualquer contexto social para a transformação de sua realidade, através de sua reflexão e criticidade, em face da sua realidade de vida.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 GERAL**

Compreender como a epistemologia de Freire pode contribuir para a prática de leitura no tempo formativo III.

#### **3.2 ESPECÍFICOS FORMATIVOS**

Refletir sobre Freire e seu método.

Analisar como a participação no projeto de intervenção mudou a perspectiva para a prática de leitura em sala de aula.

#### **3.3 ESPECÍFICOS INVESTIGATIVOS**

Refletir como os sujeitos da EJA desenvolvem o processo da leitura com base na epistemologia de Freire a partir de sua participação neste projeto de intervenção.

Analisar as contribuições opinativas dos sujeitos da EJA sobre a construção da leitura na vertente freireana.

### **4. CONTEÚDO**

4.1. Conceitos de leitura trazidos pelos alunos e sugestões de temas para próximos encontros.

4. 2. Texto 01: O que é política?

4.3 Texto 02: Política na visão de Aristóteles e avaliações dos encontros.

## 5. METODOLOGIA

Esta pesquisa é qualitativa que reconhece as possibilidades interpretativas dos sujeitos envolvidos, caminho que mostra o desvelamento da realidade acerca da leitura na educação de Jovens e Adultos. Buscou-se de toda forma um posicionamento bem tangível à imparcialidade de forma a verificar, com o rigor necessário, as percepções, as sensações e as interpretações dos sujeitos, educandos da EJA, a fim de encontrar caminhos para a melhoria da prática de leitura nesse segmento escolar, além de possibilitar a análise das informações adquiridas no lócus da pesquisa. O percurso metodológico permite ao pesquisador um olhar mais objetivo sobre o contexto escolar pesquisado, ainda que ele esteja também envolvido nesse ambiente.

A abordagem qualitativa não segue os parâmetros seguidos pelas Ciências Naturais, pois estas utilizam a pesquisa quantitativa, diferenciando bastante da abordagem qualitativa.

Segundo Chizzoti (2010), a abordagem qualitativa tem uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Conforme Grundwaldt (1986), a abordagem qualitativa tem sido denominada fenomenológica, e tem sido utilizada nos campos das ciências humanas e sociais.

Ludke e André (1986) afirmam que Bogdan e Bicklen em seu livro “A pesquisa quantitativa em Educação” apresentam cinco características básicas que servem de referencial para discutir a pesquisa qualitativa que são as seguintes:

1. A pesquisa qualitativa tem o seu ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, conseqüentemente, o contato direto e prolongado do pesquisador com a justificativa de que os fenômenos são muito influenciados pelo seu contexto, sendo tratados em seu ambiente natural.



2. Os dados coletivos são predominantemente descritivos. Encontram-se descrições de pessoas, situações, acontecimentos, incluindo descrições de entrevistas, depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de documentos. Sendo considerados importantes todos os dados da realidade, o pesquisador deve atentar para o maior número possível presente na situação estudada.

3. A preocupação com o processo é muito maior do que o produto. O pesquisador deve verificar como um determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Deve haver tentativa de captar a perspectiva dos participantes, ou seja, a maneira como esses encaram as questões que estão sendo enfocadas.

5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Não é preocupação dos pesquisadores buscar evidências que comprovem hipóteses definidas. As abstrações se formam ou se consolidam a partir da inspeção de dados num processo de baixo para cima. Essa não colocação de questões formuladas antecipadamente não significa a inexistência de um quadro teórico que comente a coleta e a análise de dados. O processo é como um funil: no início questões ou focos de interesses amplos que no final se tornam diretos e específicos (Ludke e André, 1986 p.11).

Esta pesquisa qualitativa tem como estratégia o Estudo de Caso, pois esse tem como objetivo uma unidade social, que nesse caso é uma turma da EJA do Eixo VI no Tempo Formativo III, esse segmento equivale ao Ensino Médio, ao término de dois anos de estudos para os educandos. A investigação no estudo de caso é considerada empírica, onde o pesquisador não tem controle sobre os eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação. (Martins, 2006). Portanto, o pesquisador não tem controle sobre os eventos e todas as manifestações que podem ocorrer no percurso da sua pesquisa, tratar de fenômenos que envolvem a subjetividade humana, não há como ter um controle matemático acerca das questões que podem surgir.

O autor Merriam (1988) citado por Martins (2006), já define o Estudo de Caso, como uma observação detalhada de um contexto, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Para o autor, a escolha de um

local ou de um grupo em particular, é sempre um ato artificial, já que se trata de um fragmento de um todo, onde ele estará integrado.

Para este Estudo de Caso, a técnica de coleta de dados utilizada é o “Focus group”, uma espécie de entrevista aprofundada, tendo como objetivo a discussão de um tópico específico, conforme define Martins (2006, p.28):

Trata-se de um tipo de entrevista em profundidade realizada em um grupo. Tem como objetivo, a discussão de um tópico específico. O “focus group” é também chamado de entrevista focalizada de grupo, entrevista profunda em grupos, entrevista profunda em grupos e reuniões de grupos. Os participantes influenciam uns aos outros pelas respostas e ideias, as experiências e os eventos colocados pelo moderador e dessa maneira são registradas as opiniões-síntese das discussões estimuladas, orientadas pelo mediador que, em um Estudo de Caso deverá ser o próprio investigador.

Em face da definição do autor, se organizará a seleção do grupo, partindo da mesma modalidade de ensino da EJA. Para esse grupo o investigador convidará oito educandos, que receberão esclarecimento sobre a pesquisa. Pretendem-se realizar três encontros quinzenais, em que cada participante poderá participar e discutir sobre as questões propostas que visem atender aos objetivos específicos da pesquisa. O mediador será o próprio investigador que sempre deverá propor uma participação espontânea.

## **5.1 ORGANIZAÇÕES DAS OFICINAS**

Serão organizados três encontros quinzenais, com três oficinas, em que o investigador apresentará os conteúdos nas respectivas ordens: os encontros ocorrerão, respectivamente, nos seguintes meses e datas: abril, (12/04/2017); maio, (03/05/2017) e julho (05/07/2017). Cada encontro terá uma carga horária de 80 minutos.

No primeiro encontro será explicada a proposta de Freire para a leitura através do seu método, o que foi a educação popular; e, por último, quem foi Freire. A seleção dos conteúdos será a partir de temas sugeridos pelos alunos, uma vez que se pretende aplicar a epistemologia freireana na prática da leitura. Os educandos serão observados e, ao mesmo tempo, eles se observarão sobre a adequação ou não da prática e o primeiro passo é a observância dos princípios

freireanos como democracia, dialogicidade e autonomia, e, por fim, a seleção de temas, de acordo com o interesse da maioria.

No segundo momento, se analisará o texto: (texto selecionado pelos alunos), em conjunto com os alunos e como metodologia, os parâmetros freireanos: democracia, dialogicidade, autonomia que respaldarão toda prática de leitura. E perceber como os educandos reagem e aceitam atividades em que eles lêem juntos com o educador.

O terceiro momento será dedicado ao segundo tema selecionado pelo grupo, seguindo os mesmos passos metodológicos do segundo, como forma de dar um sentido significativo à experiência desenvolvida neste projeto. Além disso, também haverá a avaliação dos encontros e o término do questionário escrito.

## 6. RECURSOS

- Biblioteca da escola;
- Data-show;
- Papel Carmem;
- Papel Ofício;
- Tesouras;
- Lápis de cor ou hidrocor;
- Cola; e
- Revistas velhas.

## 7. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

**1º Encontro:** abril - 12/04/2017 - Levantamento prévio sobre conceito de leitura, reflexão se o conhecimento prévio pode contribuir com a leitura.

**2º Encontro:** maio - 03/05/2017 - Interpretação e discussão sobre o texto a partir de tema sugerido pelos educandos.

**3º Encontro:** julho - 05/07/2017 - Interpretação e discussão sobre o texto a partir de tema sugerido pelos educandos e avaliação dos encontros.

Cada encontro de leitura tem o momento reflexivo no qual a pesquisadora registra o que é dito pelos pesquisados, através de um diário de anotações, bem como eles preenchem um questionário sobre a proposta desenvolvida.

## **8. AVALIAÇÃO**

Todo processo será avaliado através da observação, do entrosamento, do envolvimento e comprometimento dos participantes da pesquisa.

## **9. REFERÊNCIAS**

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2ª ED. São Paulo: Atlas.

GRUNWALDT I.S.A pesquisa etnográfica e aplicada à educação: uma revisão. **Educação**, ano IX, nº10, pp 117-137.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MONTEIRO, Regina Claire. **A pesquisa qualitativa como opção metodológica**. Reposições. Nº, agosto de 1991.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez 2010.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

LUDKE, M. André. **Pesquisa em Educação, abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.



## APÊNDICE IV

### ATIVIDADE DE PESQUISA

			
<b>COLÉGIO ESTADUAL PINTO DE AGUIAR</b>			
<b>DISCIPLINA:</b> Língua Portuguesa	<b>SÉRIE:</b>	<b>TURMA:</b>	
<b>DATA:</b> ___/___/___	<b>PROFESSOR(A):</b>	<b>TURNO:</b>	
<b>ESTUDANTE:</b>			<b>III Unidade</b>

#### TEXTOS SOBRE POLÍTICA: CONCEITO DE POLÍTICA

Segundo o filósofo grego Aristóteles, a política é a ciência que tem por objetivo a felicidade humana e divide-se em ética (que se preocupa com a felicidade individual do homem na Cidade-Estado, ou pólis), e na política propriamente dita (que se preocupa com a felicidade coletiva). A política situa-se no âmbito das ciências práticas, ou seja, as ciências que buscam conhecimento como meio para a ação.

Dizia Aristóteles:

"Vemos que toda cidade é uma espécie de comunidade, e toda comunidade se forma com vistas a algum bem, pois todas as ações de todos os homens são praticadas com vistas ao que lhes parece um bem; se todas as comunidades visam algum bem, é evidente que a mais importante de todas elas e que inclui todas as outras, tem mais que todas, este objetivo e visa ao mais importante de todos os bens; ela se chama cidade e é a comunidade política" (Pol., 1252a).

Enfim a Política é tudo o que se relaciona à busca de ações para o bem estar tanto individual como coletivo.

Fonte: <http://brasilecola.uol.com.br/politica/politica-definicao.htm>

Refleta e responda :

- 1) O conceito de política trazido por Aristóteles é pertinente ao que ocorre no Brasil?
- 2) Estamos sempre fazendo política, por este conceito?
- 3) Os políticos brasileiros estão praticando política?

COLÉGIO ESTADUAL PINTO DE AGUIAR

PESQUISADO :

PESQUISADORA : NARA BARRETO SANTOS –Mestranda em Educação de Jovens e Adultos

DATA: 03/05/2017

TEXTO :

### **O que é Política**

Política é a ciência da governança de um Estado ou Nação e também uma arte de negociação para compatibilizar interesses. O termo tem origem no grego politiká, uma derivação de polis que designa aquilo que é público. O significado de política é muito abrangente e está, em geral, relacionado com aquilo que diz respeito ao espaço público.

Na ciência política, trata-se da forma de atuação de um governo em relação a determinados temas sociais e econômicos de interesse público: política educacional, política de segurança, política salarial, política habitacional, política ambiental, etc.

O sistema político é uma forma de governo que engloba instituições políticas para governar uma Nação. Monarquia e República são os sistemas políticos tradicionais. Dentro de cada um desses sistemas podem ainda haver variações significativas ao nível da organização. Por exemplo, o Brasil é uma República Presidencialista, enquanto Portugal é uma República Parlamentarista.

Num significado mais abrangente, o termo pode ser utilizado como um conjunto de regras ou normas de uma determinada instituição. Por exemplo, uma empresa pode ter uma política de contratação de pessoas com algum tipo de deficiência ou de não contratação de mulheres com filhos menores. A política de trabalho de uma empresa também é definida pela sua visão, missão, valores e compromissos com os clientes.

É natural que com o passar do tempo, seja necessário proceder a uma alteração de algumas leis ou políticas estabelecidas por um determinado país. No Brasil, a expressão "reforma política" remete para as alterações propostas para o melhoramento do sistema político e eleitoral. Essas propostas são debatidas no Congresso Nacional e são aceites ou recusadas.

### **Ciência Política**

É a ciência que estuda o funcionamento e a estrutura do Estado e das instituições políticas. Também tem como objeto de estudo a relação entre os elementos que estão no Poder (Governo) e os restantes cidadãos.

Nos seus primórdios, a ciência política abordou a política a partir de uma perspectiva filosófica (através de pensadores como Maquiavel, Hobbes, Montesquieu, etc.), mas posteriormente passou a ser uma análise preponderantemente jurídica.

### **Políticas públicas**

Políticas públicas consistem em ações tomadas pelo Estado que têm como objetivo atender os diversos setores da sociedade civil. Essas políticas são muitas vezes feitas juntamente e com o apoio de ONGs (Organizações Não Governamentais) ou empresas privadas. Quanto aos seus tipos, as políticas públicas podem ser distributivas, redistributivas e regulatórias, sendo que podem atuar na área industrial, institucional, agrícola, educacional e da assistência social.

### **Política monetária**

A política monetária consiste em um conjunto de medidas adotadas pelas autoridades econômicas (governo, banco central) para evitar que a moeda seja uma fonte de desequilíbrios e proporcionar um quadro de referência e enquadramento às forças econômicas. A política monetária controla a quantidade de moeda existente, o crédito e as taxas de juro. A política monetária utiliza como uma das suas ferramentas a influência psicológica sob a forma de informações, declarações e orientações às instituições financeiras.

Fonte: <https://www.significados.com.br/politica/>