

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL
(PROFLETRAS)

DISSERTAÇÃO

Letramento literário e ensino de leitura e produção textual na alfabetização de jovens e adultos: Cora e eu - transformando pedras em flores

Brunesa Gonçalves de Abreu

Seropédica/2025



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO
PROFISSIONAL (PROFLETRAS)

**LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO
TEXTUAL NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CORA E
EU - TRANSFORMANDO PEDRAS EM FLORES**

BRUNESA GONÇALVES DE ABREU

Sob a Orientação da Professora Doutora

Marli Hermenegilda Pereira

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, na área de concentração em Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa estudos da linguagem e práticas sociais.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Biblioteca
Central / Seção de Processamento Técnico

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

Ficha catalográfica elaborada com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A1621 Abreu, Brunesa Gonçalves de , 1981-
 Letramento literário e ensino de leitura e
 produção textual na alfabetização de jovens e adultos:
 Cora e eu - transformando pedras em flores / Brunesa
 Gonçalves de Abreu. - Seropédica, 2025.
 105 f.: il.

 Orientadora: Marli Hermenegilda Pereira.
 Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
 do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 MESTRADO PROFISSIONAL (PROFLETRAS) , 2025.

 1. Educação de Jovens e Adutos. 2. Oralidade. 3.
 Conhecimento prévio. 4. Leitura literária. 5. Produção
 Textual. I. Pereira, Marli Hermenegilda, 1974-,
 orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
 Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO
 PROFISSIONAL (PROFLETRAS) III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL
(PROFLETRAS)**

BRUNESA GONÇALVES DE ABREU

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/06/2025

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)
(orientadora)

Professor Doutor Diego da Silva Vargas (UniRio)
(examinador externo)

Professora Doutora Luiza Alves de Oliveira (UFRRJ)
(examinadora interna)

Seropédica/2025

*Dedico este trabalho in memória a minha avó,
Glória de Jesus Figueira Gonçalves, por ouvi-
la me dizer, desde que eu era pequenina, a
tristeza que ela sentia por nunca ter tido a
oportunidade de frequentar a escola.*

AGRADECIMENTOS

Ao apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES). A bolsa concedida me oportunizou a comprar livros, materiais e recursos tecnológicos os quais tornaram possível a realização deste trabalho.

À minha querida profa. Dra. Marli Hermenegilda Pereira que, além de sua preciosa orientação e disponibilidade incondicional, esperançou comigo desde o início quando este trabalho ainda era um projeto. Obrigada por compartilhar seus conhecimentos os quais contribuíram para o meu crescimento.

Ao Prof. Dr. Diego da Silva Vargas e à profa. Dra. Luiza Alves de Oliveira pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e defesa. A avaliação criteriosa enriqueceu e permitiu o meu desenvolvimento como pesquisadora. Cada palavra foi, sem dúvida, essencial para novos rumos realizados neste trabalho.

Aos meus professores do programa ProfLetras por todo ensinamento durante o curso. Cada disciplina contribuiu para a minha aprendizagem e amadurecimento, o que possibilitou o meu desenvolvimento nesse percurso. Levarei seus ensinamentos não somente para a minha prática docente como também para a minha vida.

Aos meus colegas da turma nove, os quais tive o privilégio de compartilhar reflexões, conhecimentos, momentos de descontração e amizade. De todas as turmas que fui aluna, essa foi a mais especial. Um destaque para a minha amiga Andrezza Freitas que foi minha dupla inseparável no estudo desta jornada.

Aos meus alunos que sem eles nada disso seria possível. Gratidão por abraçarem junto comigo a participação nesta pesquisa e produzirem materiais tão ricos que permitiram o enriquecimento deste estudo.

A minha escola que abraçou o desenvolvimento da pesquisa na unidade escolar. Aos professores que se envolveram e colaboraram nesse percurso. O apoio de vocês foi essencial para o sucesso deste trabalho.

A minha amada mãe, Marli Gonçalves de Abreu, e aos meus irmãos pelo apoio incondicional e por compreenderem as minhas ausências no percorrer do curso.

Ao meu querido esposo, André Luiz e S. Pereira, pelo suporte nos momentos de dificuldades e pela torcida para que eu concluisse este estudo.

Ao meu amado filho, Felipe A. Gonçalves Pereira, por todo amor, incentivo e compreensão nos momentos em que me ausentei para me dedicar à elaboração desta pesquisa.

A mim pela dedicação e compromisso que assumi ao longo de todo o estudo, por ter persistido e por nunca ter deixado de esperançar.

RESUMO

ABREU, Brunesa Gonçalves de. **Letramento literário e ensino de leitura e produção textual na alfabetização de jovens e Adultos: Cora e eu - transformando pedras em flores.** 2025. 105p. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETAS) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2025.

Esta dissertação é resultado de um estudo desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETAS), ofertado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Tem como foco o ensino de leitura e de produção textual com ênfase nos conhecimentos prévios de alunos no processo de alfabetização da Educação de Jovens Adultos da rede municipal do Rio de Janeiro e promover o letramento literário nos espaços de escolarização. As estratégias apresentadas no percurso deste trabalho procuram fazer frente à tradição do ensino escolarizado da escrita o qual é marcado por práticas desvinculadas da realidade histórico-cultural dos alunos, o que torna uma barreira para a aquisição das habilidades de leitura e produção textual na Educação de Jovens e Adultos, e à didatização do ensino de literatura nas escolas. Apresenta como objetivo geral desenvolver um projeto de letramento literário para o ensino de leitura e produção textual com os alunos da EJA, na etapa de alfabetização, tendo como base a obra literária de Cora Coralina. Buscou-se, como objetivos específicos, explorar as características textuais e estilísticas dos poemas de Cora Coralina com vistas à ampliação do letramento literário; aplicar atividades de compreensão leitora de forma contextualizada e significativa; trabalhar o processo de ativação do conhecimento prévio para o desenvolvimento da construção de sentido do texto; desenvolver a fruição da leitura de textos literários como forma de expressão e emancipação social; incentivar a produção escrita inicial por meio de práticas orais vinculadas com a realidade do aluno. O arcabouço teórico ancorou-se no ensino de leitura de Solé (1998), no qual a capacidade de compreender e interpretar autonomamente textos escritos é o instrumento essencial para um desenvolvimento pleno no contexto de uma sociedade letrada, na concepção de educação popular com orientação libertadora sob a luz de Paulo Freire (2021) que apresenta uma abordagem de alfabetização crítico-democrática e outros autores, na abordagem de Kleiman (2004) sobre letramento, na proposta de letramento literário e pelo método de sequência expandida preconizados por Cosson (2022), que propõe uma nova concepção de trabalhar o ensino da literatura dentre outros teóricos. O recorte metodológico se desenvolveu a partir do método da pesquisa-ação de Thiollent (2011), que concebe como importante o envolvimento colaborativo e participativo dos pesquisadores e participantes para a resolução de um problema coletivo. A pesquisa revela que o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita guiado pelo letramento literário é uma importante ferramenta para garantir que os conhecimentos prévios do aluno sejam constitutivos de seu aprendizado. Mostrou-se que as atividades, apoiadas em práticas orais, tornam possível visibilizar os saberes dos alfabetizandos necessários para a sua compreensão de texto e que o letramento literário é um caminho exitoso para desenvolver competências leitoras e escritoras, por meio da leitura crítica da realidade, que objetivam promover a autonomia e a capacidade crítica do aluno, levando-o à emancipação social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Oralidade. Conhecimento prévio. Leitura literária. Produção textual.

ABSTRACT

ABREU, Brunesa Gonçalves de. **Literary literacy and teaching of reading and textual production in the literacy of young people and adults: Cora and I - transforming stones into flowers.** 2025. 105p. Dissertation (Language Professional Master's Degree in a National Network) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2025.

This dissertation is the result of a study developed in the Professional Master's Program in Literature (PROFLETRAS), offered by the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ). It focuses on teaching reading and writing, with an emphasis on students' prior knowledge in the literacy process of Young Adult Education in the municipal school system of Rio de Janeiro, and on promoting literary literacy in school settings. The strategies presented throughout this work seek to counter the tradition of school-based writing instruction, which is marked by practices disconnected from the historical and cultural reality of students. This creates a barrier to the acquisition of reading and writing skills in Young Adult Education, and to the didacticization of literature teaching in schools. The overall objective is to develop a literary literacy project for teaching reading and writing to EJA students in the literacy stage, based on the literary work of Cora Coralina. The specific objectives sought were to explore the textual and stylistic characteristics of Cora Coralina's poems with a view to expanding literary literacy; to apply reading comprehension activities in a contextualized and meaningful way; to work on the process of activating prior knowledge for the development of the construction of meaning in the text; to develop the enjoyment of reading literary texts as a form of expression and social emancipation; and to encourage initial written production through oral practices linked to the student's reality. The theoretical framework was anchored in Solé's (1998) reading instruction, in which the ability to understand and autonomously interpret written texts is essential for full development in the context of a literate society. The concept of popular education with a liberating orientation, based on Paulo Freire's (2021) critical-democratic approach to literacy, and other authors' approach; Kleiman's (2004) approach to literacy; and the literary literacy proposal and expanded sequence method advocated by Cosson (2022), which proposes a new approach to teaching literature, among other theorists. The methodological approach was developed based on Thiollent's (2011) action research method, which emphasizes the importance of collaborative and participatory involvement of researchers and participants in solving a collective problem. The research reveals that the teaching-learning process of reading and writing guided by literary literacy is an important tool for ensuring that students' prior knowledge is constitutive of their learning. It was shown that the activities, supported by oral practices, make it possible to visualize the knowledge of the literacy students necessary for their understanding of the text and that literary literacy is a successful path to develop reading and writing skills, through the critical reading of reality, which aim to promote the autonomy and critical capacity of the student, leading them to social emancipation.

Keywords: Youth and Adult Education. Orality. Prior knowledge. Literary reading. Textual production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Concepções educacionais e suas implicações na relação pedagógica	29
Figura 2 - Estrutura da EJA Rio - Etapas	55
Figura 3 - Método de Sequência Expandida	60
Figura 4 - Vintém de Cobre.....	63
Figura 5 - Moeda levada pela aluna	63
Figura 6 - Atividade Provérbio.....	65
Figura 7 - Atividade de Provérbio.....	65
Figura 8 - Atividade de Provérbio.....	65
Figura 9 - Obra do Projeto.....	66
Figura 10 - Apresentação do Livro	67
Figura 11 - Atividade de Paratextual.....	67
Figura 12 - Atividade de Paratextual.....	67
Figura 13 -Atividade de Primeira Interpretação.....	74
Figura 14 - Atividade de Primeira Interpretação.....	75
Figura 15 - Atividade de Primeira Interpretação.....	75
Figura 16 - Atividade de Primeira Interpretação.....	76
Figura 17 - Atividade de Primeira Interpretação.....	76
Figura 18 - Atividade de Primeira Interpretação.....	77
Figura 19 - Atividade de Primeira Interpretação.....	77
Figura 20 - Atividade de Rima	79
Figura 21 - Atividade de Rima	79
Figura 22 - Atividade de Substantivo.....	80
Figura 23 - Atividade de Metáfora.....	81
Figura 24 - Atividade de Metáfora.....	81
Figura 25 - Atividade de Metáfora.....	81
Figura 26 - Questionário	85
Figura 27 - Exibição do Filme.....	85
Figura 28 – Crítica do Filme	86
Figura 29 - Crítica do Filme.....	86
Figura 30 - Crítica do Filme.....	86
Figura 31 - Museu Virtual Casa de Cora Coralina	87
Figura 32 - Museu Virtual Casa de Cora Coralina	87
Figura 33 - Museu Virtual Casa de Cora Coralina	87
Figura 34 - Museu Virtual Casa de Cora Coralina	88
Figura 35 - Coisas de Cora.....	89
Figura 36 – Registros de Objetos do Museu	89
Figura 37 - Registros de Objetos do Museu	90
Figura 38 – Varal do Tempo	90
Figura 39 - Atividade de Contextualização Presentificadora	92
Figura 40 - Atividade de Contextualização Presentificadora	92
Figura 41 - Atividade de Contextualização Presentificadora	92
Figura 42 - Oficina Transformando Pedras em Flores	93

Figura 43 - Atividade de Segunda Interpretação.....	95
Figura 44 - Atividade de Segunda Interpretação.....	95
Figura 45 - Produção de Fuxico	96
Figura 46 - Diário de Leitura e Produção Textual do Aluno.....	97
Figura 47 - Xale Confeccionado pelos Alunos	97
Figura 48 - Atividade de Extensão.....	99
Figura 49 -Trabalho dos Alunos e Oficina das Pedras.....	99
Figura 50 - Doce com Poesia	100
Figura 51 - Feira de Antiguidades.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de Contextualização da sequência expandida (continua)	45
Quadro 2 - Perfil e quantitativo de participantes.....	58
Quadro 3 – Atividade de Motivação	62
Quadro 4 - Atividade sobre provérbios	64
Quadro 5 – Atividade de Introdução	66
Quadro 6 – Atividades de leitura da obra.....	68
Quadro 7 – Atividade de Primeira Interpretação.....	73
Quadro 8 – Atividade de contextualização poética	78
Quadro 9 – Atividades de Contextualização Histórico-cultural (continua)	82
Quadro 10 – Atividades de Contextualização Histórico-cultural (conclusão)	83
Quadro 11 - Biografia de Cora Coralina	84
Quadro 12 - Contextualização Presentificadora.....	91
Quadro 13 – Atividade de Segunda Interpretação.....	94
Quadro 14 - Atividade de Extensão (continua).....	97
Quadro 15 - Atividade de Extensão (conclusão).....	98

Sumário

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTORICIDADE E CONFIGURAÇÃO	19
2.2 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONCEPÇÃO FREIREANA	25
2.3 COMPETÊNCIAS DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS	28
2.4 CONCEPÇÃO DE ENSINO - APRENDIZAGEM DA LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL, LETRAMENTO ESCOLAR E INTERDISCIPLINARIDADE.....	32
2.5 LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO	40
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	48
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	48
3.2 LOCAL DE PESQUISA E PARTICIPANTES ENVOLVIDOS	54
3.3 PROJETO INTERDISCIPLINAR “CORA E EU TRANSFORMANDO PEDRAS EM FLORES”	59
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa “Estudos da linguagem e práticas sociais” do mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). A pesquisa, deste estudo, foi aplicada aos alfabetizandos da Educação de Jovens e Adultos Escola Municipal GET CIEP Clementina que está localizada no bairro de Campo Grande, Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. Foi desenvolvido, na unidade escolar, um projeto de letramento literário intitulado *Cora e Eu: Transformando Pedras em Flores* que buscou, ao promover o ensino da literatura nesta modalidade, uma proposta pedagógica que considera o conhecimento prévio dos alunos como constitutivos para o ensino-aprendizagem das práticas de leitura e produção textual.

Buscou-se trabalhar os saberes dos alunos não apenas como uma etapa de motivação, mas também como conteúdo para ensino-aprendizagem das habilidades leitoras e escritoras que permitam a participação plena dos educandos na sociedade. Tendo esse propósito, através do exercício da literatura como forma de leitura, reflexão e expressão da realidade, foi possível realizar um trabalho cujos conhecimentos prévios do alfabetizando foram visibilizados e constituintes ao longo de todo processo de sua aprendizagem. Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem dessas duas habilidades se apresentou como prática social atrelado à concepção do letramento literário.

Tendo em vista as especificidades dessa modalidade, o desenvolvimento de ensino-aprendizagem nessa perspectiva é um grande desafio e requer metodologias específicas para esse público. Mas que metodologias e estratégias de conhecimento melhores se aplicam ao ensino de jovens e adultos para o desenvolvimento das habilidades sociais da escrita e da leitura? É necessário disputar e politizar os currículos da EJA? No caminho para essas respostas, tem-se como objetivo geral deste trabalho desenvolver um projeto de letramento literário para o ensino de leitura e produção textual com os alunos da Educação de Jovens e Adultos tendo como base a obra literária de Cora Coralina. Para tal concretização, têm-se como objetivos específicos: a) explorar as características textuais e estilísticas dos poemas de Cora Coralina com vistas à ampliação do letramento literário; b) aplicar atividades de compreensão leitora de forma contextualizada e significativa; c) trabalhar a ativação do conhecimento prévio para o desenvolvimento da construção de sentido do texto; d) desenvolver a fruição da leitura de textos literários como forma de expressão e emancipação social e) incentivar a produção escrita inicial por meio de práticas orais vinculadas com a realidade do aluno.

É fundamental ressaltar a importância e o destaque que o uso da escrita apresenta nos diversos campos sociais. Como podemos constatar a quase onipresença da modalidade escrita nas avaliações escolares, nas relações pessoais e tecnológicas, nos concursos públicos, nas transações comerciais e financeiras, dentre outros usos. Tudo isso exige cada vez mais cidadãos que dominem com destreza as diversas possibilidades de uso da escrita e da leitura.

Dessa maneira, a escola tem, como importante papel, formar escritores/leitores capazes de participar das múltiplas práticas de letramento. Para isso, a abordagem pedagógica deve ocorrer vinculada com a realidade, os códigos culturais e a necessidade dos alunos. É necessário explorar os diversos usos sociais que a escrita apresenta para que se consolide de fato uma educação emancipadora na qual permite aos alunos ler e produzir textos criticamente a fim de agir na transformação da sociedade.

No entanto, o ensino escolarizado da escrita é marcado tradicionalmente por práticas pedagógicas descontextualizadas nas quais o texto é trabalhado fora de seu contexto de produção e circulação. Essa forma de conceber a aprendizagem da leitura e da produção textual, desvinculada da realidade histórico-cultural, apresenta um grande desafio ao ensino escolar a ser superado, posto que o aluno leitor/escritor é um sujeito ativo que utiliza os seus conhecimentos de mundo e de texto para construir sua interpretação e agir no meio social por meio da linguagem.

Sendo assim, a leitura da palavra não pode ser definida como uma ruptura com a realidade da qual o aprendiz faz parte. Paulo Freire (2021) adverte que a formação de um modelo de ser humano desencarnado do real é uma visão ingênuas da educação. Tal visão reforça as práticas autoritárias presentes nas relações pedagógicas nas quais o ensino é concebido de cima para baixo e o aluno como um mero paciente do processo educativo.

O autor propõe a concepção crítica e democrática do ato de ler cuja leitura da palavra e do mundo estão relacionadas dinamicamente e discorre que “do ponto de vista crítico e democrático como ficou mais ou menos claro nas análises anteriores, o alfabetizando, e não o analfabeto, se insere num processo criador de que ele é também sujeito” (Freire, 2021, p.68). Nessa perspectiva, a atitude de sujeito curioso e crítico é essencial no processo de alfabetização conforme reflete Paulo Freire (2021, p. 95-96):

[...] O exercício desta atividade crítica, na análise da prática social, da realidade em processo de transformação possibilita aos alfabetizandos, de um lado, aprofundar o ato de conhecimento na pós alfabetização; de outro, assumir diante de sua cotidianidade uma posição mais curiosa. A posição de quem se indaga constantemente em torno da própria prática, em torno da razão de ser dos fatos em que se acha envolvido.

O autor propõe que, na alfabetização, mesmo não mencionando aquele entendimento profundo da realidade, é preciso que os alfabetizandos sejam desafiados a ler e produzir textos criticamente. Estimular a capacidade crítica dos alfabetizandos possibilita um aprofundamento do ato de conhecimento na pós-alfabetização e, além disso, uma posição mais curiosa diante do objeto a ser conhecido.

Na posição crítico-democrática de educação, ensinar a leitura e a escrita é promover a emancipação do aluno pela palavra escrita e aprender é tomar uma posição crítica e curiosa diante da realidade, é oferecer ao aluno as ferramentas necessárias para que ele próprio construa seu conhecimento e desenvolva o senso crítico. Ao construir conhecimento, o aluno constrói significado.

É importante convir que não existe um método unívoco capaz de atender às múltiplas vivências escolares, porque o ensino da leitura e produção textual requer propostas contextualizadas e adequadas à cada especificidade. Portanto, assume-se um trabalho de abordagem interativa que parte de propostas metodológicas que melhor se adequem aos diferentes contextos de leitura e produção textual a fim de garantir a participação ativa dos alfabetizandos em sua formação.

Para tanto, ao conceber o modelo interativo, faz-se necessário o estudo de propostas metodológicas que apoiem e direcionem as práticas leitoras no universo da escrita . A abordagem interativa de ensino de leitura, adotada por Solé (1998), concebe o leitor um sujeito ativo porque ao processar o texto lhe atribui significado. O processo de leitura envolve a compreensão da linguagem escrita e, para tal compreensão, é necessário tanto a atuação do texto (forma e conteúdo) quanto do leitor com suas experiências e seus conhecimentos prévios.

No decorrer do processo de ensino aprendizagem, o aluno, ao deparar-se com um novo conhecimento, realiza ajustes em seus conhecimentos para acomodar um novo conteúdo. A esse conjunto de saberes que o aluno possui, denominamos conhecimento prévio. Sobre o conhecimento prévio na leitura, Kleiman (2004) assegura:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (Kleiman, 2004, p.13)

Para a autora, há uma interação dos diversos níveis de conhecimento, que o leitor já possui, para atribuir sentido ao texto e isso faz da leitura um processo interativo. É por meio da interação entre o conhecimento linguístico, de texto e de mundo que a compreensão do texto se torna possível.

A escola, ao ignorar o conhecimento prévio do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem da leitura e produção textual, impossibilita que ele utilize seus conhecimentos tão necessários para a construção de sua compreensão do texto. Com essa prática, o processo de ensino-aprendizagem dessas habilidades não considera que quanto mais o aluno desenvolver o seu conhecimento linguístico, de texto e de mundo maior será o seu domínio e autonomia sobre o texto.

Vale também ressaltar que não considerar o conhecimento prévio como parte fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno se distancia das reais necessidades dos educandos. Além disso, essa prática pedagógica faz com que os discentes não se vejam representados nos espaços de escolarização e não tenham seus contextos linguísticos considerados no seu processo de formação. Esse tipo de abordagem pedagógica descontextualizada em nada contribui para a emancipação social dos alunos, leva-os ao desânimo e à evasão escolar .

Entre os diversos fatores escolares que contribuíram para a ruptura escolar dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quando mais jovens estão o desinteresse, a dificuldade de aprender e o desencadeador de todas as causas: a realidade social. Esses alunos retornam à escola, ou mesmo o ingresso pela primeira vez, depois de longos itinerários por justiça, em busca de seus direitos. Arroyo (2017, p.30) aponta que o retomar do percurso escolar tem “relações estreitas, não superáveis entre opressão e educação, entre estruturas sociais e escolares, entre a negação dos direitos humanos mais básicos e a possibilidade do direito à educação”.

Trabalhar essas relações no currículo da EJA é fundamental para que jovens e adultos da EJA se compreendam protagonistas desses trajetos sociais e escolares. Faz-se necessário buscar por outros currículos que permitam a esses alunos reconhecerem seus percursos coletivos de grupo social, racial e étnico. Assim, encontrar nas escolas práticas pedagógicas que representem suas vivências, valorizem suas histórias e os empoderem linguisticamente. Desta maneira, o ensino caminhará para a valorização da identidade da EJA.

Para isso, o currículo escolar deve abranger conteúdos e temas relacionados a vivências dos alunos. Os alunos da EJA são essencialmente trabalhadores, logo, as atividades devem contemplar o universo do trabalho para que o conteúdo aprendido tenha sentido e função social.

Ao compreender as demandas dessa modalidade de ensino, buscou-se, ao longo deste trabalho, construir recursos que permitam aos alunos o uso de diferentes estratégias de leitura e produção textual para que eles sejam capazes de ler, compreender e produzir textos autonomamente. Com esse fim, atribui-se aos objetivos de leitura e aos conhecimentos prévios do aluno um papel de destaque para a construção de sentido sobre a própria aprendizagem.

Ao colocar como propósito essa proposta de ensino que valoriza e considera os saberes dos alunos para a consolidação da aprendizagem e que constrói uma ponte entre o saber do aluno e o conhecimento escolarizado, procurou-se promover um ensino ao qual o aluno é sujeito ativo na formação do próprio conhecimento. Ou seja, que os alunos da Educação de Jovens e Adultos se reconheçam como agentes do processo de ensino a fim de que a aprendizagem da leitura e da escrita se torne um processo consciente, interativo e de engajamento social.

Para desenvolver a politização do ato pedagógico que este trabalho tencionou alcançar, considerou-se a literatura como poderosa ferramenta que visibiliza as fraturas existentes na nossa sociedade. Ao colocar a literatura nas mãos dos alunos jovens e adultos, utilizou-se de um importante instrumento necessário para a aprendizagem e a formação plena dos educandos.

As atividades de letramento literário desenvolvidas nesta pesquisa almejou garantir que o conhecimento prévio dos alfabetizandos se compusesse como conteúdo curricular para o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras. Garantindo assim, o protagonismo do aluno e a aprendizagem da escrita como forma de emancipação social.

Assim, foi possível, ao realizar atividades que concebe a de língua como manifestação das experiências culturais dos alunos, projetar-se para que o ensino da leitura e de produção textual se tornasse um grande mosaico em que cada peça só se encaixou quando produziu sentido. Essas peças foram frutos da história de vida, das experiências e da cultura de cada aluno.

A escolha da autora, Cora Coralina, e de sua obra permite um trabalho de identificação com o perfil dos alunos da EJA que pode ser um fator motivador para o desempenho das competências leitora e escritora. Entre os pontos de identificação com a poetisa, está a relação forte que ela teve com o trabalho. Além disso, Cora Coralina teve um vínculo profundo com a escrita. Apesar de escrever desde novinha, foi privada de continuar escrevendo no decorrer do casamento, e o seu retorno se dá aos 76 anos com a publicação de seus poemas.

Nas obras de Cora Coralina, a biografia do sujeito real é invocada como recurso do lirismo, portanto não há distância entre lirismo e biografia da autora. O eu-biográfico permeia toda a obra da poetisa que utiliza tons narrativos ao regressar ao passado por meio da menina Aninha e ao contar o seu presente já Cora Coralina. A obra selecionada para um mergulho

profundo a uma história de luta, perseverança e inspiração foi o livro *Vintém de Cobre: Meias confissões de Aninha* (2013).

Conforme as informações que os alunos obtiveram sobre a vida de Cora Coralina, foram encorajados a refletirem, contarem e a recontarem a vida deles. Cabe destacar que os alfabetizados, apesar de compartilharem histórias coletivas de percursos educacionais, apresentam conhecimentos heterogêneos. São alunos de diversas idades e de níveis de alfabetização e letramento diferentes. Portanto, os discentes tiveram os seus saberes valorizados e foram estimulados a prestigiar as singularidades e semelhanças das histórias de vida e saberes de cada um.

Tendo em conta que esses alunos não dominam efetivamente o uso social das práticas de leitura e escrita, sendo a oralidade a forma de comunicação mais comum entre eles, o enfoque das atividades partiu da oralidade com o intuito de melhor acionar, conhecer e acolher os conhecimentos prévios deles. Esses conhecimentos foram a base para o desenvolvimento dos trabalhos que seguiu a proposta de estratégias de leitura na perspectiva de letramento literário de Cosson (2022).

O letramento literário é uma proposta de intervenção que objetiva melhorar a formação dos leitores nos espaços escolares. A leitura de textos literários na escola, dentro dessa proposta, é muito mais que fruição, uma vez que ela é fonte de conhecimento e saber. Além disso, a leitura literária demanda uma resposta do leitor. Pretende-se abrir, no letramento literário, um canal de comunicação entre o leitor e o texto.

A orientação do processo investigativo desta pesquisa teve como método a pesquisação de Thiollent (2011), que se apresenta como estratégia metodológica que articula conhecimento e ação e considera uma participação ativa dos sujeitos envolvidos na resolução de um problema coletivo. Nessa proposta metodológica, é possível um estudo dinâmico da situação investigada e que resulta na aprendizagem de pesquisador e participantes da pesquisa.

Esta dissertação foi desenvolvida em cinco capítulos. Esta introdução inclui-se no primeiro capítulo. No segundo capítulo, discutem-se aspectos teóricos relacionados à Educação de Jovens e Adultos, à alfabetização, ao letramento literário e ao ensino de leitura. No terceiro capítulo, apresentam-se os aspectos metodológicos da pesquisa, local e público-alvo e o projeto de letramento literário: “Cora e eu: transformando pedras em flores”. No quarto capítulo, apresenta-se a descrição e análise das atividades desenvolvidas. Por fim, no quinto capítulo, são tecidas as conclusões a respeito do trabalho desenvolvido.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao elaborar o presente capítulo, busca-se focalizar as principais questões que envolvem a educação, política e alfabetização de jovens e adultos. Abordo conceitos de políticas e práticas educacionais direcionadas para coletivos populares, perspectiva de letramento, estratégias de leitura e letramento literário. Para tratar dessas temáticas, divide-se o capítulo em cinco subseções.

Na primeira, procuro aprofundar questões acerca do individualismo e contradições presentes nas políticas educacionais voltadas para coletivos populares. Na segunda, apresento a concepção de alfabetização de jovens e adultos à luz freireana. Na terceira, discorro sobre a dimensão pedagógica e política do professor de língua portuguesa. Na quarta, procuramos destacar a aprendizagem da leitura e o desenvolvimento de estratégias de leitura para o uso da escrita nas diversas práticas sociais. Por fim, na quinta subseção, apresento a proposta de letramento literário desenvolvida por Cosson (2006) como caminho para a aprendizagem plena do ensino da literatura nas escolas.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTORICIDADE E CONFIGURAÇÃO

Na Constituição de 1988, o direito à educação é dever do estado e da família a todos os cidadãos, como podemos constatar no documento: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, Capítulo III, Art. 205).

Esse enfoque no sujeito presente no documento não reconhece que subjacente ao direito à educação está a luta por direitos de coletivos pobres, periféricos, negros, indígenas, camponeses. Acerca desse olhar individualizado que predomina nas políticas e diretrizes do sistema educacional, Arroyo (2017,p.115) afirma que:

O tema de estudo poderá entender melhor como a visão individualizada bloqueia o reconhecimento das diretrizes e das políticas como destinadas à coletivos específicos, não a indivíduos genéricos. Todas as políticas sociais, educacionais têm como destinatários os coletivos populares pobres, negros, indígenas, do campo e das periferias. Essa visão da educação como um direito subjetivo de todo cidadão é negada nos próprios ordenamentos sobre “o direito dos que não tiveram acesso a ele na idade própria”. Em nossa tradição legal, política e pedagógica, o direito é afirmado como de cada cidadão, direito subjetivo. Igualdade de cada um perante a lei, porém os destinatários das políticas são coletivos [...]. Nossa cultura política classista sexista e racista classifica segregada cada indivíduo, mas os coletivos.

O autor questiona sobre o reducionismo do direito à educação como direito do sujeito uma vez que as políticas direcionadas para os campos sociais e educacionais são voltadas para os coletivos certos, coletivos populares raciais e pobres. Esse olhar individualizado das políticas educacionais mascara e reforça a segregação racista, sexista, classista e cultural presente em nossa cultura política.

O aprofundamento acerca deste tema é fundamental para compreendermos que os jovens e adultos não voltam para a escola, ou até mesmo ingressos pela primeira vez, destituídos de suas coletividades. Eles retornam com marcas segregadoras dos grupos coletivos dos quais fazem parte. Isto é, não retornam com percursos individualizados, mas com histórias de coletivos marcadas por processos de direitos negados. Encontram, nesse retorno, um sistema educacional engendrado por propostas educacionais elitistas que marcam a história da Educação de Jovens e Adultos.

Romão (2011) reflete acerca das contradições que marcaram a trajetória da Lei de Diretrizes e Base (LDB), especificamente no campo de educação de jovens e adultos, ao prevalecer interesses corporativos de grupos minoritários em detrimento dos anseios de diversos grupos sociais e critica a atuação do relator da LDB , Darcy Ribeiro, (Romão, 2011, pg.59): “a importância que o senador antropólogo dá a educação de jovens e adultos pode ser medida no número de artigos (curtos) que consagra ao assunto: apenas dois”. Esses dois artigos são assim apresentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em dois artigos, no Título V, Capítulo II, Seção V:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º 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 de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (Brasil, 1996)

Essa quantidade exígua de artigos para contemplar uma diversidade tão grande como a EJA, faz-me concordar com Romão (2011) quanto ao questionamento sobre a importância que a educação de jovens-adultos trabalhadores vem recebendo das políticas educacionais ao longo da história e o caráter compensatório presente na LDB que não prevê a incorporação da cultura e vivências dos coletivos populares marcados pelo processo de violação dos direitos.

Apesar de a Base Nacional Comum Curricular ser o atual documento norteador de ensino, é importante registrar aqui que não contempla especificamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A BNCC estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que os alunos da educação básica devem desenvolver, mas não aborda as especificidades da EJA, que atende a um público com necessidades e experiências diferentes. A meu ver, é mais um indício de negligência em relação a essa modalidade de ensino.

Como enfrentamento à invisibilidade histórica da EJA, presente nas políticas educacionais, o Governo Federal instituiu, por meio do Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024, o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Essa política pública visa qualificar os profissionais de educação da EJA e fortalecer a oferta e a permanência na educação para jovens e adultos de todo o país.

A Cartilha do Pacto Nacional pela superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (2024, p.2) apresenta um panorama sobre quem são e onde estão as pessoas não-alfabetizadas e sem a educação básica completa em todo território nacional:

- Em torno de 11,4 milhões de pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais (7%) em 2022 (Censo Demográfico, IBGE, 2022).
- A taxa de pessoas não alfabetizadas pretas (10,1%) e pardas (8,8%) é mais que o dobro das pessoas brancas (4,3%) (Censo Demográfico, IBGE, 2022).
- 68 milhões de pessoas com 18 anos ou mais não concluíram a educação básica (PNAD contínua, 2023).
- 81% das pessoas privadas de liberdade não concluíram a educação básica (SISDEPEN/MJSP, 2023).
- 60% das pessoas com 18 anos ou mais que não concluíram a educação básica são negras (PNAD contínua).
- 57,7 milhões estão no meio urbano (79,3%) e 15 milhões estão no meio rural (20,5%).
- Há ainda 1009 municípios que não oferecem EJA (Censo Escolar, 2023).

Ao observar o alto índice de pessoas não-alfabetizadas e de baixa escolaridade em todo território nacional, não se pode conceber que ainda há municípios que não oferecem a Educação de Jovens e Adultos. A EJA é uma modalidade de ensino e pertence à educação básica, logo não é discricionária. Ela é direito público subjetivo de todo cidadão.

Como estratégia de expansão e qualificação da EJA, a cartilha do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (2024) apresenta

um conjunto de programas e ações como: auxílio financeiro para as escolas que ofertam a EJA (Programa Dinheiro Direto na Escola para a Educação de Jovens e Adultos -PDDE-EJA); ampliação de 25% no fator de ponderação da matrícula da EJA no FUNDEB (passando de 0.8 para 1) que beneficiará todas as escolas do país que ofertam a modalidade; oferta de formação continuada para professores, gestores escolares e educadores populares; chamada pública, novas diretrizes operacionais para a EJA; livros didáticos da EJA destinados a todos os estudantes e professores do ensino fundamental da modalidade e aos estudantes do programa Brasil Alfabetizado que chegarão às escolas a partir de 2025; Medalha Paulo Freire concedida às redes de ensino e às instituições que se destacarem nos esforços de superação do analfabetismo no País etc.

Conforme abordamos ao longo desta seção, a EJA sempre careceu de políticas públicas voltadas para as realidades dos coletivos populares e por muito tempo permaneceu ocupando espaço secundário nas políticas educacionais. Esse pacto é um marco na história da educação de jovens e adultos em nosso país, como podemos constatar nas suas diretrizes no Artigo 2, Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024 (Diário Oficial da União, seção 1, p. 08, 06 de jun. 2024):

- I - a colaboração entre os entes federativos, observado o disposto no art. 211 da Constituição;
- II - o fortalecimento das formas de colaboração de que trata o art. 10, caput, inciso II, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- III - a integração da EJA com a educação profissional e tecnológica - EPT, com a finalidade de promover o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
- IV - a equidade nas condições de oferta da EJA;
- V - a prioridade no atendimento aos grupos sociais em maior situação de vulnerabilidade, observados os aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero;
- VI - a multiplicidade de metodologias, abordagens, instrumental pedagógico e recursos didáticos que sejam coerentes com o perfil e o contexto dos sujeitos;
- VII - o reconhecimento da diversidade de público da EJA, observadas as características étnicas, raciais, etárias, de gênero, de renda, de local de moradia, das pessoas privadas de liberdade e em cumprimento de medidas socioeducativas, pessoas com deficiência e de outras condições e contextos específicos;
- VIII - a valorização dos profissionais da EJA;
- IX - a integração das ações do Poder Público e a articulação intersetorial para o estímulo ao acesso e à permanência do trabalhador na escola;
- X - a mobilização e o engajamento dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada; e
- XI - a valorização e o reconhecimento da contribuição da Educação Popular nas ações de alfabetização.

Esse decreto tira a EJA da invisibilidade dentro do cenário educacional. Abre-se uma porta para que a EJA tenha o reconhecimento de suas diversidades e realidades, a valorização de seus profissionais, o apoio pedagógico e metodologias coerentes com o perfil e o contexto

de seus sujeitos. Ao propor estratégias para o acesso e a permanência do trabalhador na escola, o presente documento reconhece o mais importante: os alunos da Educação de Jovens e Adultos como trabalhadores que estudam. Esse reconhecimento é importante para que o ensino realizado na EJA parta do envolvimento dos alunos com o mundo do trabalho com objetivo de melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores e trabalhadoras.

Outro ponto a destacar é a qualificação dos profissionais da EJA proposta pelo pacto que ocorre em nível nacional por meio dos círculos de cultura em ação dialógica. Dessa maneira, por meio de círculos de cultura que segue a concepção de Paulo Freire, a formação visa promover um espaço de diálogo crítico para a transformação e a valorização dos sujeitos em suas territorialidades. É oferecida uma formação a qual o professor é levado a assumir um compromisso com a criticidade e promover a educação como prática de liberdade.

Esse pacto instituído pelo Governo Federal, além de resgatar o anseio de todos que lutam pela educação como direito social de quaisquer cidadãos independentemente da idade, torna possível colocar em prática um conjunto de ações estruturantes baseada no diálogo e na construção coletiva movimento de (re)conquista dos direitos negados de sujeitos das camadas mais pobres da sociedade.

Compreender que políticas e diretrizes da Educação de Jovens e Adultos são voltados para esses coletivos segregados é conceber a EJA como espaço político dos coletivos de classe, raça, periferia e campo. Ela torna visível os processos de desumanização os quais os coletivos populares são vítimas e se apresenta como caminho para a luta pelo direito à escola, à educação, à cultura e ao direito mais básico de todo ser humano, os direitos humanos.

É importante vincular essa relação entre segregação desses coletivos, direitos e EJA. A respeito disso, Arroyo (2017), afirma que:

Chegamos a um ponto nuclear: não há como vincular EJA e direitos humanos sem começar por superar o pensamento social, político, cultural e pedagógico que pressupõe a escolarização regular, o letramento na idade certa ou incerta como *precondição* para o reconhecimento desses jovens e adultos como humanos, cidadãos de direitos humanos, políticos. Essas formas tão segregadoras de pensá-los e de inferiorizá-lo que ainda persistem têm agido em nossa história, até pedagógica, para resistir a vincular a sua educação como direito humano. (Arroyo, 2017, p.108)

Na concepção do autor, a nossa cultura política e pedagógica presume o letramento como pré-requisito para o reconhecimento da dignidade humana. Essa visão abissal de não reconhecer jovens e adultos como sujeitos de direitos humanos, cidadãos plenos e políticos porque não são escolarizados inferioriza e destrói as suas identidades coletivas e pessoais. E

adverte que para vincular direitos humanos e EJA esse pensamento deve ser superado, mas para isso é necessário alargar a concepção de educação dos jovens e adultos populares:

Articular o direito à educação das pessoas jovens adultas reconhecendo-as sujeitos de direitos humanos obriga-nos a alargar a concepção de educação na perspectiva da Constituição Federal e da LDB: direito à educação como direito humano ao desenvolvimento humano pleno. Logo, obriga-nos a não reduzir sua educação à simplificada e reducionista visão de assegurar o ensino que não puderam efetuar na idade regular. (Arroyo, 2017, p.108,109)

Sobre as consequências dessa visão reducionista, Arroyo (2017, p.109) afirma que,

Essa visão reducionista ou esse não reconhecimento do direito à educação como direito humano pleno tem feito da EJA uma das experiências humanas e educativas mais empobrecedoras: suprir apenas percursos escolares truncados. Vincular o direito dos jovens-adultos à educação com os direitos humanos nos obriga a sair desses reducionismos. [...]

Nesse sentido, o autor afirma que reduzir a EJA como caminho para a superação de percursos truncados daqueles que não concluíram o percurso de escolarização é empobrecer toda a experiência enriquecedora humana e educativa. Para unir direito e educação de jovens e adultos, é necessário que saímos desse reducionismo. Superar esse pensamento pode ser um caminho exitoso para que a EJA se afirme como espaço de sujeitos de direitos humanos e coloque efetivamente em prática a Educação Popular.

É importante distinguir as três concepções de educação popular no Brasil que também podem ser identificadas em outros países da América Latina: orientação de integração, orientação nacional-desenvolvimentista e orientação de libertação. Luiz Eduardo Wanderley (1985, p.58-57 *apud* Gadotti, 2011, p.44) as distinguem:

1^a a educação popular com **orientação de integração**, uma educação instrumental, entendida como a popularização da educação oficial sob a hegemonia das classes dominantes com o objetivo de consolidar o capitalismo dependente, integrando principalmente o campesinato.

2^a a educação popular como orientação **nacional-desenvolvimentista** visando plantação de um capitalismo autônomo, nacional e popular. Seria uma versão brasileira da “educação funcional” (UNESCO). Pretendia se distribuir os benefícios do progresso social e econômico sem questionar, contudo, a legitimidade social do modelo capitalista dependente.

3^a a educação popular com a **orientação de libertação** como o objetivo de estimular as potencialidades através da **conscientização**, da capacidade e de ampla participação social. A partir dessa orientação, certos grupos problematizarão, criticaram a ordem capitalista e começaram a exigir mudanças estruturais profundas.

A Educação de Jovens e Adultos se insere nesse contexto de educação popular, ou seja, de educação para o povo. Compreender a natureza política presente no processo educativo da

EJA desmistifica a visão ingênuas de neutralidade da educação. Não aceitar a neutralidade da educação é conceber o ato educativo como ato político que está vinculado à orientação ideológica educacional.

Desta maneira, este trabalho se fundamenta em uma Educação Popular de orientação libertadora porque acredito que as transformações estruturais na sociedade acontecem por meio de reflexões coletivas. Os jovens e adultos populares, que realizam tantos esforços para seu direito à educação, têm o direito de terem os seus conhecimentos e suas culturas incorporados no processo educativo e serem reconhecidos como sujeitos coletivos de direitos.

Os docentes e educandos populares têm o direito de compreender a história e os desafios da educação de jovens e adultos para que se fortaleça a luta pelos direitos presentes e se afirme a identidade da EJA. Sobre o direito ao conhecimento de direitos, Arroyo (2017, p.133) afirma que “o direito ao conhecimento fica limitado quando se nega o direito a conhecer sua produção, seleção, apropriação”. Assim, para que se garanta o direito ao conhecimento, as práticas pedagógicas devem assegurar, aos sujeitos da EJA: o conhecimento sobre a negação do direito à cidadania e ao conhecimento que lhes foi imposta e a abordagem de conteúdos que tratam das estruturas sociais, das questões de raça, gênero e classe.

2.2 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONCEPÇÃO FREIREANA

Educação e política são inseparáveis, logo pensar em educação envolve refletir sobre a questão de poder. Como a educação é reproduutora da ideologia, a alfabetização de jovens e adultos deve ser encarada como luta política. Refletir as questões sobre educação, política e alfabetização de jovens e adultos nos leva a compreender as contribuições e propostas da pedagogia de Paulo Freire para o processo de emancipação humana. Na visão do autor, a alfabetização é um ato de conhecimento e ato político onde ler e escrever são processos que envolvem uma leitura crítica da realidade.

A leitura crítica da realidade permite ao aluno o exercício consciente da cidadania e coloca a alfabetização a serviço da emancipação social. Paulo Freire (2021, p.52, 53) considera que “a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num momento o que se chamaria de ação contra-hegemônica”.

A proposta de alfabetização apresentada por Paulo Freire a qual o meu trabalho se projeta aponta para uma leitura de palavras não desvinculadas da leitura do mundo. A leitura

do mundo antecede a leitura da palavra, portanto a leitura da palavra deve se realizar como continuidade da leitura do mundo. Como confirma Paulo Freire (2021, p.36):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente ponto a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A alfabetização, nessa concepção, é um processo que vai além de dominar as práticas de codificação e decodificação. Nela, o domínio das práticas de linguagens ocorre vinculado com a realidade. Alfabetizar-se é, portanto, aprender a ler e escrever acompanhado da palavra mundo. Os textos, palavras e letras se significam no contexto, por essa razão o ato de ler é um processo de apreensão e não memorização.

A despeito da memorização mecânica da descrição do objeto, de acordo com Paulo Freire (2021), não configura o conhecimento sobre o objeto. Desse modo, a pura descrição de leitura de um texto realizada com objetivo de memorizá-la não é leitura do real, portanto não resulta em conhecimento do objeto que o texto aborda. O autor coloca que para fixar uma palavra e memorizá-la é necessário apreender a significação profunda desta palavra.

Para tanto, as práticas de alfabetização autoritárias, que se centram na doação da palavra ao alfabetizando, devem ser superadas. Essas práticas são desvinculadas da leitura do real e pouco ajudam a desvelar elementos que levam o questionamento da realidade e contribuem para a emancipação dos grupos sociais oprimidos. O conhecimento é abordado como algo pronto e acabado que não leva os alunos a refletirem e transformarem suas realidades.

Na concepção de alfabetização crítica democrática, as palavras são repletas de significação e fazem parte do mundo vocabular dos alunos. Palavras que vêm dos alfabetizados e voltam em forma de codificação para eles. Trabalha-se, portanto, com a desmistificação da “magicização” da palavra, conceito definido por Paulo Freire (2021) sobre o caráter mágico conferido à palavra escrita: doação da palavra dominante aos alunos como espécie de amuleto para salvá-los da incultura.

Não se pode interpretar a crítica do autor (2021) à magicização da palavra com a negação da necessidade de garantir aos alfabetizados o acesso a outras estruturas e maneiras de pensar diferentes das deles, mas de não reduzir à alfabetização a palavras vazias em processo cujos dominantes doam sua palavra opressora aos dominados. Na concepção freireana, busca-se que os alfabetizados, ou pós-alfabetizados, conheçam de forma mais aprofundada as coisas que já sabem devido a sua prática e aprendam novos saberes. Paulo Freire (2021, p.131)

considera que “o povo tem direito de saber melhor do que já sabe e de saber o que ainda não sabe”.

Assumir a opção democrática de alfabetização é garantir ao aluno o direito de colocar a sua palavra no seu processo de aprendizagem. O direito de ele ser o sujeito da própria formação e de ter suas culturas respeitadas e valorizadas e suas memórias orais estimuladas. É propor que os alfabetizados, conjuntamente com atividades orais, leiam e escrevam criticamente.

Os alunos devem ser desafiados a escreverem os seus textos desde a alfabetização, pois ler e escrever são processos que ocorrem simultaneamente. Leitura de mundo e escrita do mundo dadas em um só processo. Como conceitua Paulo Freire (2021, p.101) “Ler e escrever como momentos inseparáveis de um mesmo processo - o da compreensão e o domínio da língua e da linguagem”.

Paulo Freire (2021) propõe que os alfabetizados produzam seus textos para quando chegarem à pós-alfabetização se tenha o que ele chama de biblioteca popular, acervo composto por textos escritos pelos próprios alunos. A cultura popular é imensamente rica e a maneira de ela fazer parte no processo de ensino-aprendizagem, de acordo como o autor, é por meio da biblioteca popular de posição crítico-democrática. Freire concebe a biblioteca popular como um verdadeiro centro cultural.

Da mesma maneira como, deste ponto de vista, a alfabetização de adultos e a pós-alfabetização implicam esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão portanto da relação entre ‘leitura’ do mundo e leitura da palavra, a biblioteca popular, como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler texto em relação com o contexto. [...] (Freire, 2021, p.74,75)

A leitura crítica de um texto envolve uma relação com o contexto. Para que a leitura do texto esteja efetivamente inserida no contexto, acredita-se que o caminho exitoso é que a escola tenha uma biblioteca popular com materiais produzidos pelos alunos. Onde eles possam escrever e ler estórias contadas por eles, viver experiências estéticas e adentrar criticamente no texto. A biblioteca popular, ao assumir essa perspectiva, permite o crescimento da criticidade do educando.

Em síntese, trabalhar na concepção de alfabetização freireana é construir um currículo crítico que fortaleça a identidade dos educandos da EJA. Acredita-se que um dos caminhos para essa construção é quando o processo de produção de conhecimento articula a cultura dos alunos ao conhecimento a ser aprendido.

2.3 COMPETÊNCIAS DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS

Embora o protagonismo do aluno seja a chave para o sucesso da aprendizagem, o papel do professor é essencial no processo de ensino-aprendizagem. O educador é responsável por garantir que o educando relate aquilo que já sabe com o que ele precisa aprender para atingir um determinado conhecimento. A participação nesse processo ocorre de forma conjunta entre professor e aluno. Aquele assegurando que o aluno interiorize o que está sendo ensinado ao relacionar os novos conhecimentos com os conhecimentos prévios e este dominando autonomamente o que aprendeu.

Nessa construção conjunta de conhecimento, no processo de compreensão leitora e produção textual, o professor assume a função de mediador. Sobre a conceituação dessa função desempenhada pelo profissional especialista, Solé (1998) assim contribui:

Entendo as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais. Diversas propostas teórico/práticas orientam-se neste sentido ou em um sentido similar (Solé, 1988, p.77).

Sobre esse processo de metaforizarão dos andaimes, Bortoni-Ricardo e Machado (2016, p.183) o elucidam como o ponto estratégico na educação de jovens e adultos,

[...] Daí a importância do professor como agente letrador apresentado por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010b) quando elucidam que os processos de andaimes se estabelecem entre professor e aluno por meio de ações simples, como a de seu ouvirem e se ratificarem. Nesse aspecto, a organização da oralidade em sala de aula é um andaime que deve ser construído pelo professor na tentativa de clarificar e dar mais acolhida ao conhecimento prévio do aluno. [...]

Da mesma maneira que os andaimes contribuem para a construção dos edifícios e localizam-se acima destes, o ensino deve projetar-se para um pouco além dos conhecimentos do aluno e ofertar-lhe, a partir das práticas guiadas, ajuda necessária para a consolidação desses conhecimentos. Assim como os andaimes são retirados e reposicionados ao próximo andar a cada etapa construída, essas ajudas são retiradas à medida que o aluno dominar autonomamente o conteúdo e ofertadas à próxima etapa de conhecimento que ele ainda não é capaz de realizar sozinho. O ensino dentro dessas competências fluirá progressivamente para garantir ao aluno a responsabilidade de sua própria compreensão dos processos de produção de conhecimento.

Concordo com Romão (2011) ao afirmar que a dimensão pedagógica do papel do professor não é separada da dimensão política. O autor discorre sobre a necessidade em politizar

as práticas pedagógicas para que os códigos culturais e as necessidades dos alunos sejam o ponto de entrada para a aprendizagem. Nesse percurso, envolve contextualizar esses códigos nas relações socioculturais.

Para politizar o ato pedagógico é preciso que se recupere a funcionalidade da escola que é instrumentalizar o saber produzido na escola para que o aluno seja capaz de usá-lo na sua emancipação social. Esse saber é construído a partir de uma leitura crítica da realidade. Ou seja, nessa abordagem, ao relacionar os conhecimentos culturais dos alunos com os conteúdos escolares no campo da dimensão política, o ensino se projeta para o enriquecimento cultural do aluno.

Romão (2011) coloca que, para compreensão da politização do ato pedagógico, é necessário ir além desse cotejo de conteúdos escolares e os conhecimentos prévios dos alunos. Para o autor, é importante que se reflita sobre a relação professor/aluno e situa quatro campos que alicerçam a função essencial do professor são conhecimento, didático, relacionamento e avaliação. Essas funções variam de acordo com a concepção pedagógica concebida pelo professor, apresentadas na figura 1:

Figura 1 - Concepções educacionais e suas implicações na relação pedagógica

Campos	Concepções		
	Autoritária	Democrática	Anárquica
<i>Conhecimento</i>	Informação Ensino Leis Científicas Conteúdo	Formação Ensino/Aprendizagem Processos Objetivos	Omissão Aprendizagem Espontaneísmo Desejos
<i>Didática</i>	Professor Ativo Aluno Passivo Unidade-Programa	Professor Ativo Aluno Ativo Unidade-Didática	Professor Passivo Aluno Ativo
<i>Relacionamento</i>	Controle Imposição Insegurança Hierarquia Consenso	Persuasão Negociação Segurança Competência Conflito	Permissividade Confusão Indiferença Anarquia Dissenso
<i>Avaliação</i>	Classificatória Periódica Quantitativa	Diagnóstica Permanente Qualitativa	Formativa Pós-Escolar Qualitativa

Fonte: (Romão, 2011, p.82)

Na concepção anárquica, somente a vontade do aluno é favorecida, o professor é passivo e não desperta ou incentiva o aluno para descoberta de novos conhecimentos. Como é caracterizada por falta de diretrizes, o aluno é livre para guiar sua aprendizagem a partir de sua autorização e motivações individuais. Nessa prática, a função do professor é questionada uma vez que prevalece a autoaprendizagem.

Já a prática pedagógica de concepção autoritária não abre espaço para refletir acerca daquilo que está sendo exposto. Há uma ênfase nos conteúdos e a avaliação é classificatória e quantitativa. A relação professor-alunos se constitui a partir de práticas hierárquicas as quais o aluno recebe passivamente um conhecimento apresentado como acabado e de cima para baixo. Desta forma, o professor autoritário não se reconhece também como aprendiz no ato de educar. Como nos adverte Paulo Freire (2021, p.66):

Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade em entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do ato de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem não sabe.

O autor pontua que educadores autoritários se colocam como detentores do saber e para eles os alunos são vistos como quem não têm saber. A troca de experiência e aprendizagem no processo de ensinar e aprender é negada. Nas práticas autoritárias, os professores se preocupam muito mais em atender às exigências impostas no currículo do que às reais demandas dos alunos.

Por outro lado, a concepção democrática, na qual me incluo, coloca-se como instrumento do trabalho do professor que se projeta para a transformação social dos alunos. O educador democrático constrói a relação com seus alunos por meio de acordos mútuos. Os objetivos visam o crescimento dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e apresentam grau crescente de acordo com o nível e complexidade. Desta maneira, o nível de compreensão do aluno é respeitado.

O professor e o aluno, nessa perspectiva de opção democrática, exercem papéis ativos. Aquele motivando e desafiando os educandos a aprender a partir de uma reflexão crítica da realidade e este, como sujeito da própria aprendizagem. Gadotti (2011) considera que o ensino deve partir de uma leitura da realidade local e depois progressivamente alargar para uma realidade nacional e depois global. Para o autor, é importante o acesso dos alunos à cultura geral, mas esse acesso deve ter como entrada a cultura local dos alunos e destaca:

Não se trata de negar o acesso à **cultura geral** elaborada, que se constitui num importante instrumento de luta para as minorias. Trata-se de não matar a cultura primeira do aluno. Trata-se de incorporar uma abordagem do ensino/aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e procura fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente. Por isso que a educação de adultos devem ser sempre uma educação **multural**, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural [...]. (Gadotti, 2011, p.40)

Sobre a importância de instrumentalizar os grupos sociais a dominarem outros tipos de linguagem diferentes da deles, Paulo Freire (2021, p.143,144) traz como exemplo o uso abusivo de orações intercaladas em jornais e documentos oficiais e pondera:

Quanto mais estas orações distanciam o sujeito da oração principal de seu verbo, tanto menos fácil fica a compreensão do discurso. Não é assim, na verdade, que falam os grupos populares. Diante desta constatação, não me parece que se deva simplesmente esquecer o fato, mas instrumentalizar os grupos populares para que dominem esta forma de linguagem que revela outras culturas de pensar que não a sua.

O professor popular de abordagem democrática respeita a diversidade cultural de seus alunos e se pauta em uma educação multicultural. Ele acredita que a cultura dos grupos populares deva ser respeitada e que a prática de ensino/aprendizagem não promova o apagamento da cultura dos alunos. Uma prática pedagógica que parta da cultura deles e os instrumentalize para que tenham acesso a diferentes formas de cultura. Sendo assim, é possível levar para sala de aula uma educação plural que é contrária a qualquer tipo de exclusão, seja de sexo, raça, religião etc.

Nesta projeção, o educador de jovens e adultos precisa conhecer as condições de vida de seus alunos e os condicionantes que os levaram a condições precárias de moradia, saúde, emprego, alimentação etc. Para isso, não basta apenas ler sobre a educação de jovens e adultos. É necessário, de acordo com Gadotti (2011, p.39), que:

Ler sobre a educação de adultos não é suficiente. É preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou a aquisição de novos conhecimentos têm sentido.

É preciso conhecer profundamente a lógica do conhecimento popular e sua estrutura de organização de conhecimento para que o processo de alfabetização e a aprendizagem de novos conhecimentos tenham sentido. Esse conhecer profundamente não é adquirido apenas com teorias. Além do conhecimento teórico, é necessário que o educador conviva com seus alunos para atingir uma compreensão profunda dos processos de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos.

Gadotti (2011, p.39) pontua: “já dissemos que sendo o educador do próprio meio é muito mais fácil a educação de jovens e adultos. Contudo, nem sempre isso é possível. É preciso formar educadores provenientes de outros meios não apenas geográficos, mas também sociais”. O autor considera que quando o educador é do próprio meio dos alunos facilita o êxito da aprendizagem, mas como nem sempre isso é realizável que pelo menos respeite a cultura do aluno e crie um diálogo entre o saber popular e o saber escolarizado.

2.4 CONCEPÇÃO DE ENSINO - APRENDIZAGEM DA LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL, LETRAMENTO ESCOLAR E INTERDISCIPLINARIDADE

A aprendizagem se estrutura conforme o aluno experiencia os conhecimentos apreendidos e comprehende os usos desses conhecimentos para transformar a sua realidade. Consiste em um processo de interação que demanda um aprendiz ativo que comprehende e atribui significado ao conhecimento a ser descoberto. É essa participação ativa do sujeito que torna possível a construção e reconstrução contínua do conhecimento. Assim, a aprendizagem se constitui à medida que os aprendizes processam a aplicabilidade do conhecimento adquirido em suas relações sociais.

O ensino-aprendizagem de leitura e produção textual requer um leitor/escritor ativo que realiza esforço cognitivo para compreender e conferir sentido ao texto. Esse processo é um processo de interação entre o aprendiz e o objeto a ser conhecido, ao qual demanda um sujeito ativo que utiliza seu conhecimento prévio na construção de sua aprendizagem. Assim, o conhecimento que o aluno adquire ao longo de sua vida é o elemento propulsor para o avanço de novas aprendizagens. Acerca desse conhecimento, Solé (1998), conceitua:

Embora já tenhamos mencionado, vale a pena insistir sobre o conhecimento prévio. Durante toda a nossa vida, as pessoas, graças à interação com os demais e particularmente com aqueles que podem desempenhar conosco um papel de educadores, vamos construindo representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistema de comunicação, procedimentos, etc. Estes esquemas de conhecimento (cool,1983), que podem ser mais ou menos elaborados, manter maior ou menor número de relação entre si, apresentar um grau variável de organização interna, representam em um determinado momento da nossa história o nosso conhecimento, sempre relativo e ampliável[...] (Solé, 1988, p.40).

Por meio desses esquemas de conhecimento, o aluno não copia, ou extrai o significado do conteúdo a ser apreendido, mas o constrói. Dessa maneira, é partir dos conhecimentos prévios que o aluno consegue compreender e estabelecer novos conhecimentos, logo a importância de uma abordagem de ensino que aproxime os conteúdos a serem trabalhados dos saberes dos alunos, sendo, portanto, imprescindível reconhecer essa participação ativa do aluno no processo de construção de seu conhecimento.

O ensino inicial da língua escrita deve partir dos conhecimentos que os alunos já sabem para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Proporcionar ao alfabetizando uma aprendizagem que parta de contextos significativos para que ele se sinta seguro e capaz de realizar os desafios propostos ao longo desse processo. Para esse propósito, é necessário que o aluno seja motivado a encontrar um sentido para a tarefa que está realizando.

Trabalhar a autoestima dos alunos da educação de jovens e adultos é uma tarefa fundamental para que os alunos encontrem motivação na aprendizagem. A maioria dos alunos da EJA possui uma baixa da autoestima devido a práticas escolares negativas, a sucessivas exclusões do processo de ensino. Por isso, desenvolver a autoestima nos espaços de escolarização é muito importante e uma das formas de trabalhá-la é considerar os conhecimentos prévios dos alunos. A esse respeito dos conhecimentos no processo de leitura, Kleiman (2004, p.13) considera que:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza-se utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. É mediante a interação dos diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual e conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que a interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

A autora classifica os conhecimentos prévios em três categorias: conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Sobre a conceituação desses conhecimentos, a autora nos traz importantes contribuições. Começaremos, então, pelo conhecimento linguístico que é assim conceituado:

[...] Começamos esta apresentação com o conhecimento linguístico, isto é, aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua. (Kleiman, 2004, p.13)

O conhecimento linguístico é um conjunto de conhecimentos necessários para que o falante domine uma língua. É um conhecimento que comprehende o conhecimento sobre regras e vocabulários e uso de uma língua. Sem esse conhecimento, a compreensão do texto não seria possível.

Segundo Kleiman (2004, p.16), “o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, que chamaremos de *conhecimento textual*, faz parte do conhecimento prévio e desempenha um importante papel importante na compreensão de textos” e assegura que:

[...] Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois, como veremos no próximo capítulo, o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas essas que exercem um papel considerável na compreensão.(Kleiman, 2004, p.20)

Assim quanto mais noção e conceito o leitor tiver sobre o texto, maior será a sua capacidade de compreensão. Tanto o conhecimento linguístico quanto o conhecimento de mundo são indispensáveis durante o processo de leitura. Há, também, outro conhecimento prévio denominado como conhecimento enciclopédico ou de mundo que é fundamental para a compreensão durante o processo de leitura, de acordo com Kleiman (2004, p.20):

[...] O chamado conhecimento de mundo abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como “o gato é um mamífero”, “Angola está na África”, “não se deve guardar fruta verde na geladeira”, ou “na consulta médica geralmente há uma entrevista antes do exame físico”. Para ver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente e não perdida no fundo de nossa memória. (Kleiman, 2004, p.20)

Durante a leitura, os elementos extralingüísticos, que são informações não presentes dentro do texto, são ativados em nossa memória a partir de dados apresentados pelo texto. Assim sendo, o conceito sobre determinados assuntos é fundamental para a assimilação das informações contidas no texto. Pode-se afirmar que o conhecimento linguístico, o conhecimento de texto e o conhecimento de mundo são componentes necessários para a construção de sentido do texto.

Para gerar conhecimento a partir da leitura é preciso ter acesso ao significado, só assim haverá a compreensão. Solé (1988) afirma que, ao se referir ao conhecimento prévio do leitor, não está se referindo ao fato de ele saber o conteúdo do texto, mas que entre o conteúdo e esses conhecimentos prévios exista uma distância que permita atribuição de significados que caracteriza a compreensão. É a interação desses conhecimentos que o aprendiz utiliza em seu aprendizado que faz com que a aprendizagem da leitura seja um processo interativo.

Para isso, é necessário que o leitor saiba o que fazer, conheça os objetivos perseguidos e se sinta capaz de realizá-los. A aprendizagem da leitura deve desenvolver nos alunos a capacidade de utilizar estratégias adequadas a diferentes situações de leitura. Essas estratégias de leitura precisam ser ensinadas para que o aluno tenha acesso ao texto.

A despeito do ensino de estratégias leitoras Solé (1998) esclarece que,

Embora me refira ao ensino ao abordar as diferentes estratégias que vamos tratar, é útil expor aqui o enfoque geral que, do meu ponto de vista, deve ser levado em conta em sua instrução. Da concepção construtivista do ensino e da aprendizagem escolar (Coll, 1990) na qual me situou, esta é entendida como uma ajuda proporcionada ao aluno para ele poder construir seus aprendizados. É uma ajuda, porque ninguém pode suplantá-lo nesta tarefa; mas é insubstituível, pois sem ela é muito duvidoso que meninos e meninas possam dominar os conteúdos do ensino e conseguir seus objetivos. (Solé, 1998, p.75)

A autora afirma que as estratégias de leitura são procedimentos e como tal não se desenvolvem sozinhas, é preciso que sejam ensinadas aos alunos. O ensino de estratégias de leitura é concebido como um suporte ao aluno para que este desenvolva sua aprendizagem. Ao mesmo tempo que é concebido como apoio, pois o engajamento do aluno em sua própria aprendizagem é imprescindível, é também instrumento essencial para que os alunos dominem as diversas estratégias necessárias para a compreensão do texto.

Assim, Solé (1998) apresenta uma série de propostas metodológicas para o ensino de estratégias leitoras que prevê a participação conjunta de professor e aluno, para que este seja um leitor ativo capaz de interpretar textos escritos autonomamente. Essa proposta consiste em três momentos – antes da leitura, durante a leitura e após a leitura – que serão detalhadas nos próximos parágrafos.

Solé (1998) apresenta como estratégias antes de iniciar a leitura: motivação da leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto e a formulações de perguntas. O desenvolvimento dessas estratégias antes da leitura tem a finalidade de:

- Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura.
- Transformá-lo em todos os momentos em leitor ativo, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura (depois veremos que também durante e depois dela), aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos. (Solé, 1998, p.114)

Motivar a leitura “Não consiste em que o professor diga; ‘fantástico! Vamos ler!’, mas em que elas mesmas o digam - ou pensem” (SOLÉ, 1998,p.92). Para a autora, isso é possível quando as tarefas de leitura são bem planejadas e permitem ao aluno criar um vínculo afetivo com a língua escrita o qual não há competições com o outro e os conteúdos abordam os contextos de uso real.

Os objetivos que o leitor pode ter com relação à leitura são diversos; entretanto, Solé (1998) aponta alguns objetivos gerais que são muito presentes na vida adulta e podem ser considerados na escola: ler para obter alguma informação precisa, ler para seguir instruções, ler para obter uma informação de caráter geral, ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio, ler por prazer, ler para comunicar um texto a um auditório, ler para praticar a leitura em voz alta, ler para verificar o que se comprehendeu. A autora afirma que a atividade de leitura deve sempre ser guiada por algum propósito e é muito importante ensinar a ler com diferentes

objetivos para que o aluno, posteriormente, tenha autonomia de selecionar o objetivo mais adequado para um determinado momento de sua leitura.

Há diversos recursos que podem ser utilizados no processo de ensino da leitura para ativar o conhecimento prévio necessário sobre o texto a ser lido. Como atualização de conhecimento prévio e atualização ; Solé (1998) sugere: Dar explicação geral sobre o que será lido; ajudar os aluno a prestar atenção sobre determinados aspectos do texto que podem ativar ou atualizar seu conhecimento prévio, como exemplificação, pode-se pedir que o aluno faça uma leitura silenciosa e sublinhe as palavras que não sabem o que quer dizer e, após perguntar sobre seu significado; incentivar os alunos a explorarem o que já sabem acerca do tema, ou seja, ler o que já conhece para que o aluno saiba mais a partir do texto e explique o que sabe com objetivo que outros que não sabem tenham informação geral sobre o assunto.

Em suma; motivar , estabelecer objetivos de leitura, incentivar elaboração de perguntas, atualizar conhecimentos prévios e auxiliar nas formulações previsões são estratégias de leitura que se encontram estreitamente relacionadas e podem ser trabalhadas antes de iniciar a leitura do texto para garantir que a interação entre o aluno seja exitosa.

É durante a leitura que ocorre a maior parte do esforço do leitor, assim, propõem-se tarefas de leitura compartilhada que ora professor, ora alunos encarrega-se da responsabilidade da leitura. Solé (1998) apresenta quatro estratégias responsáveis pela compreensão que podem ser estimuladas através de atividades realizadas durante a leitura: resumo do que foi lido para o grupo e solicitar sua concordância; pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto; formular uma ou algumas perguntas cujas respostas torna a leitura necessária; estabelecer suas previsões sobre o que ainda será lido. Acerca das tarefas de leitura compartilhada, a autora pontua que:

Como já comentamos, é preciso que os alunos compreendam e que usem compreendendo as estratégias apontadas. Do meu ponto de vista isto é só é possível em tarefas de leitura compartilhada, nas quais o leitor vai assumindo progressivamente a responsabilidade e o controle de seu processo.[...]. Mas nunca deveriam se transformar em “participantes passivos” da leitura, isto é, em alunos que responde às perguntas, que atuam, porém que não interiorizam e nem se responsabilizam por essas estratégias nem por quaisquer outras. Não devemos esquecer que a finalidade última de todo o ensino – e isso também ocorre no caso da leitura - é que os aprendizes deixem de sê-lo e dominem com autonomia os conteúdos que foram objeto de instrução. (Solé, 1998, p.117)

No processo de leitura como atividade compartilhada, o aluno é um leitor ativo que progressivamente assume uma leitura autônoma a partir de modelos de estratégias de leitura utilizadas e ofertadas pelo professor durante a leitura, isto é, as tarefas de leitura compartilhada

têm por finalidade transferir para o aluno a responsabilidade e o domínio sobre sua compreensão do texto.

As atividades depois da leitura centram-se em três estratégias: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e respostas de perguntas. De acordo com Solé (1998), identificar a ideia principal é fundamental para que os alunos aprendam a partir dos textos e consigam ler criticamente e autonomamente. É a partir da identificação da ideia principal e da relação que o leitor estabelece com ela – considerando seus conhecimentos prévios e objetivos perseguidos – que a elaboração do resumo se torna possível. A estratégia de perguntar depois da leitura tem que estar pertinente com os objetivos de leitura, promover a compreensão do que foi lido e tornar leitores que interrogam e se autointerrogam.

Embora Solé (1998) organize as estratégias de compreensão leitora em antes, durante e depois da leitura, a autora esclarece que elas são passíveis de trocas e algumas estarão presentes em todo processo da atividade de leitura. O importante é considerar que as estratégias de leitura devem se adaptar às diferentes situações de leitura, aos diferentes leitores e aos diferentes textos.

Para Solé (1998, p.61) “Aprende-se a ler e a escrever lendo e escrevendo, vendo outras pessoas lerem e escreverem, tentando e errando, sempre guiados pela busca do significado ou pela necessidade de produzir algo que tenha sentido”. Assim para a autora considera que o ensino das estratégias de leitura precisa ser trabalhado desde os anos iniciais de escolaridade, como aponta:

Também é fundamental que as tarefas de leitura compartilhada, cujo objetivo é ensinar as crianças a compreender e a controlar sua compreensão, se encontrem presentes na leitura desde os seus níveis iniciais, e que os alunos se acostumem a resumir, a fazer perguntas a resolver problemas de compreensão a partir do momento em que começam a ler algumas frases, e até mesmo antes, quando assistem a leitura que os outros fazem para eles. (Solé, 1998, p.120)

Ensinar o aluno a dominar e controlar sua compreensão sobre o texto precisa estar presente antes mesmo do domínio autônomo das habilidades de decodificação. É fundamental que as tarefas de leitura compartilhada se façam presentes até mesmo antes dos níveis iniciais da leitura, quando ainda é necessário a realização da leitura por outras pessoas, para que os alunos aprendam a utilizar recursos para resolver sua compreensão sobre o texto

Não se busca que os alunos tenham um vasto repertório de estratégia, mas que eles utilizem as estratégias adequadas para aprender a partir do texto. Para que se tenha acesso ao texto, é necessário conhecer as diversas características que se apresentam no texto. Entre elas, a mais importante, está o sistema da língua escrita que é composto por códigos. Para ler o texto,

é necessário dominar esses códigos, ou seja, ter as habilidades de decodificação. A aprendizagem da linguagem escrita ocorre através do processo de alfabetização que Solé (1998, p.50) conceitua como:

Alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever. setes procedimentos, porém, vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita. O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral da consciência metalingüística (isto é, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem; deveremos nos ocupar dela ao longo deste capítulo) e repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos na tarefa que enfrentamos (para não mencionar o que significam em nível de inserção e atuação social). [...]

É importante que se diferencie os conceitos de letramento e de alfabetização. Para Kleiman (2004), a alfabetização tem por objetivo a aprendizagem do sistema da língua escrita, e o letramento é caracterizado por um conjunto de práticas sociais que abrange o uso da escrita. Acerca da diferença entre ser alfabetizado e ser letrado, Kleiman e Moraes (1999, p.90) definem que:

A diferença entre ser alfabetizado e ser letrado implica diferença no grau de familiaridade com diversos usos da escrita do cotidiano: escrever bilhetes e cartas, compreender uma notícia de jornal, entender uma explicação médica, preencher formulários oficiais, defender seu direito de consumidor, contribuir para um debate.

Dessa maneira, o trabalho de alfabetização precisa ser determinado pela prática social, ou seja, dominar os códigos escritos por meio do letramento para que o aluno seja capaz de usar a escrita nas diversas situações do cotidiano. A alfabetização é, portanto, essencial para que todos participem autonomamente das múltiplas formas de letramento.

Deve-se considerar que o aluno mesmo antes de aprender a ler já participa de diversas atividades que envolvem o uso social da escrita¹. Ao chegar à escola, os alunos, cujo convívio social é de pouco uso da escrita, apresentam uma dificuldade maior em relacionar a escrita ao seu contexto do que aqueles que são expostos aos diversos usos sociais de escrita. Desta maneira, conforme Kleiman e Moraes (1999), as variedades de uso social da escrita devem fazer parte das práticas pedagógicas. As autoras argumentam que formar alunos letrados é a função da escola.

¹ Cabe elucidar que, ao longo deste trabalho, a expressão “escrita” é empregada “sempre entendida como abrangendo tanto a leitura como a produção de textos” (Kleiman e Moraes, 1999, p.93). Assim ao referir à escrita ao longo deste trabalho, considera-se o seu sentido mais amplo que abarca a leitura e produção de textual.

Em uma sociedade desigual, o ensino da leitura, quando realizado em práticas de letramento, torna-se uma importante ferramenta contra as relações de poder; pois permite que se tenha acesso à diversas formas de pensar o que amplia a percepção crítica. O sujeito letrado é capaz de estabelecer relações significativas entre o texto e o contexto.

Entretanto, uma vez que a fragmentação do saber prevalece nas práticas escolarizadas, o ensino, por uma perspectiva de letramento na escola, é um grande desafio. Para que de fato o aluno coloque em prática o que foi aprendido na escola, é preciso superar a visão individualista presente no currículo tradicional.

De acordo com Kleiman e Moraes (1999), as problemáticas detectadas no currículo escolar são a fragmentação, a linearidade, a alienação do conhecimento e o excessivo individualismo. As autoras questionam sobre as contradições entre a maneira que se ensina na escola e o que se exige do aluno:

No âmbito pedagógico, as contradições são, talvez, mais evidentes. Difunde-se um conhecimento fragmentado e exige-se um indivíduo por inteiro.[...] Apesar da flexibilização curricular em todos os níveis exigida pela LDB, mantém-se a hegemonia do livro didático que apresenta o conhecimento de maneira linear, seqüencial, dividido em unidades arbitrárias e critica-se o aluno por não saber estabelecer relações entre o que aprendeu na escola e a realidade. Dá-se ênfase ao trabalho individual e lamenta-se a inexistência do espírito coletivo, da solidariedade. (Kleiman; Moraes, 1999, p.13-14)

Para fazer face a essa fragmentação, individualismo e alienação do currículo, as autoras propõem que a leitura exerça papel de destaque na integração de saberes a partir de projetos coletivos interdisciplinares,

O projeto pedagógico é, portanto, a concretização da autonomia da escola através do trabalho coletivo. Trabalhar coletivamente exige uma mudança de mentalidade que supera o individualismo tão peculiar à nossa cultura ocidental e tão arraigado no currículo estritamente disciplinar, com seu conhecimento fragmentado. O trabalho coletivo que nós propomos visa superar o individualismo que permite caracterizar o problema do aluno que não lê como o problema de um outro professor ou de uma outra disciplina e se fundamenta na formação de um leitor que, ao tentar entender um objeto construído na interface de múltiplos conhecimentos, necessitará articulá-los para exercício efetivo da prática social, atravessando, no processo, as fronteiras entre as disciplinas. (Kleiman; Moraes, 1999, p.43)

No projeto pedagógico interdisciplinar preconizado pelas autoras, a leitura exerce papel de destaque uma vez que é uma atividade que permite a maioria da aprendizagem do contexto escolar. Sendo assim, a leitura compete a todas as disciplinas, pois cada uma delas se desenvolvem e transmitem conhecimento através de práticas sociais de uso da escrita. As autoras propõem um trabalho coletivo que ultrapasse as barreiras entre as disciplinas para que o aluno construa o conhecimento sobre o objeto e o articule com sua prática social.

Em síntese, assumir a perspectivas defendidas por Kleiman e Moraes (1999), é possível promover práticas de letramento escolar, pois concebe a diversidade dos usos da escrita na escola, com diversos tipos de textos, de eventos e de várias formas de ler e compreender o mesmo texto, o que propicia ao aluno práticas de leitura e produção textual autônomas e contribui para a formação de um leitor crítico e reflexivo que questiona, reflete, constrói a própria rede de conhecimento e exerce plenamente a cidadania.

Procurou-se apresentar que o ensino-aprendizagem de leitura e produção textual deve conceber o aluno como um sujeito ativo que constrói e atribui sentido ao texto, e, nesse processo, o engajamento do conhecimento prévio apresentado por Kleiman e Moraes (1999) é o componente fundamental para a compreensão do texto. Para desenvolver as habilidades que permitam ao aluno o domínio autônomo de leitura dos mais diversos tipos de textos, apresentou-se como proposta as estratégias de leitura demonstradas por Solé (1998).

2.5 LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO

Nessa concepção maior sobre o uso da escrita determinado pelas práticas sociais, esse trabalho teve como principal guia o letramento literário, porque acredito que ele proporciona ao aluno um envolvimento único em um mundo construído por palavras. O caráter humanizador da literatura é inegável, por isso é tão importante assegurar o direito à literatura aos trabalhadores e aos filhos dos trabalhadores desse país. Todos devem ter o direito à fabulação, à arte da palavra, à manifestação cultural e à criação da própria identidade. Como bem reflete Cândido (2011, p.177):

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

Na concepção do crítico literário, a literatura é um poderoso instrumento de aprendizagem e se apresenta como uma ferramenta intelectual e afetiva para cada ser humano. A literatura representa as diversas formas de manifestações de uma sociedade e permite uma interação e discussão de diversos pontos de vista para se chegar à compreensão mais profunda

dos problemas que permeiam nossa sociedade. Por isso, para o autor, é imprescindível o acesso ao ser humano tanto da literatura sancionada quanto da literatura silenciada.

A experiência literária permite abrir portas a outras realidades, outras culturas, outros lugares. Proporcionar ao aluno experienciar todas essas vivências, permite que ele reflita /conheça a própria vida e amplie a visão que tem do mundo. Por isso, no processo educativo é tão importante explorar ao máximo as potencialidades dos textos literários. A despeito da importância da leitura literária nos espaços de escolarização, o autor Cosson (2022) pontua:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (Cosson, 2022, p.30)

Ainda segundo Cosson,

Por fim, devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega e confirma seu poder de humanização. (Cosson, 2022, p.23)

A relação entre literatura e escola apresenta um ponto de tensão entre o que a escola oferece como ensino de literatura, entretenimento para a leitura de fruição leitora, e a maneira que a literatura deve ser explorada, fonte de conhecimento. A escola deveria objetivar, para o ensino da literatura, a formação de comunidades de leitores aptos a experienciar todo poder humanizador da literatura. Para isso, é preciso desenvolver o ensino da literatura nas escolas e para promovê-lo não se pode ficar somente na leitura de textos literários. É necessário ir além da leitura, é preciso ensinar aos alunos a explorarem esses textos.

Para promover o ensino da literatura na escola, considera-se a proposta de letramento literário desenvolvida por Cosson (2022) que concebe a leitura literária uma atividade de conhecimentos singulares e de prazer. Nessa concepção, busca-se a formação de um leitor cultural que deve se apropriar de sua herança cultural e com ela dialogar. O letramento literário deve acompanhar o saber literário e ao mesmo tempo as três etapas no processo de leitura: antecipação, decifração e interpretação.

Como caminho para a aprendizagem plena do letramento literário, o autor propõe duas sequências didáticas - uma básica e outra expandida e adverte que os dois métodos propostos por ele não são modelos que devem ser seguidos fielmente, mas uma ferramenta para que o professor possa adequar à realidade contextual de sua de aula. Por isso, ele considera que os

métodos de sequência básica e expandida são exemplares que objetivam direcionar as aulas do ensino da literatura em sala de aula.

Cosson (2022) desenvolve inicialmente a sequência básica, composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Embora essa proposta tenha obtido êxito nas aulas de Literatura do ensino básico, o autor observou a necessidade de também incluir o conteúdo tradicional que também faz parte do saber literário – rimas, estrofes, figuras de linguagem, períodos literários etc.

Essas observações nos levaram a propor várias alterações na sequência básica que buscassem atender a essa demanda dos professores de ensino médio com as modificações introduzidas, percebemos que a *aprendizagem através da literatura* estava pouco sistematizada. Fazia-se necessária uma reflexão maior que, sem abandonar os princípios e os ganhos da sequência básica, incorporasse em um mesmo bloco as diferentes aprendizagens do ensino literário. Foi assim que chegamos à sequência expandida.[...] (Cosson, 2022, p.76)

O método de sequência expandida proposto pelo autor foi desenvolvido a partir da necessidade de ampliar a sequência básica com o intuito de tornar o ensino-aprendizagem da literatura mais sistematizado. Embora a sequência expandida tenha surgido a partir de uma demanda do ensino médio, o autor evidencia que essa sequência não deve ficar somente restrita a essa modalidade. Esse método pode ser desenvolvido em toda etapa do ensino básico e busca deixar mais evidente as dimensões do letramento literário. Como aponta Cosson (2022, p.76):

[...] Acreditamos que a sequência básica realiza aprendizagem pleno da literatura, mas porque nela enfatiza a experiência da interpretação como uma construção do sentido do mundo e outras dimensões do letramento literário termina por ocupar o segundo plano essa posição secundária pode levar o obscurecimento do lugar da literatura na escola sobretudo aquele dado pela tradição. A sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiências, saber e educação literários inscritos no horizonte desse tratamento na escola.

Assim, com a sequência expandida, buscou-se reunir em um só bloco as diferentes atividades de letramento. Esse método é construído por sete etapas - motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, segunda interpretação e expansão - que tencionam promover a articulação entre saber, experiência e educação literária.

A motivação é apresentada como primeiro passo da sequência expandida, em razão dela ter a função de preparar o aluno para entrar no texto. As atividades de motivação são fundamentais porque é ela que visa garantir o sucesso do encontro do leitor com o texto. Assim como Cosson (2022), Solé (1998) também considera importantes as práticas motivadoras antes da leitura. A autora corrobora que “Nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram

sentido” (Solé, 1998, p.91). Acerca das estratégias de motivação, Cosson (2022. p.76) orienta que:

[...]Dessa maneira, o primeiro passo na montagem de uma estratégia de motivação é estabelecer o objetivo, aquilo que se deseja trazer para os alunos como aproximação do texto a ser lido depois. Com esse objetivo em mãos, o professor tem apenas como restrição o limite do tempo, pois, como enfatizamos uma motivação longa tende a dispersar o aluno em lugar de centralizar sua atenção em um ponto específico que será o texto literário.

As atividades de motivação estabelecem um vínculo com o texto e geram expectativa sobre o que será lido. A estratégia para desenvolver essa etapa é estabelecer o que se pretende alcançar como aproximação do texto a ser lido. Tendo esse objetivo definido, deve-se ter cuidado com o tempo, pois atividades muito longas tendem a perder a proposta dessa fase que é motivar.

Cosson (2022) sinaliza que as atividades de motivação não podem induzir o aluno à interpretação do professor, ou seja, não pode promover o silenciamento do leitor e nem do texto e que é essencial trazer elementos lúdicos nas atividades de motivação para possibilitar a ampliação de sentidos a serem construídos pelos alunos sobre o texto.

A segunda etapa do método de sequência expandida é a introdução que visa apresentar o autor e a obra a ser lida. Embora essa atividade seja simples, requer que o professor tenha alguns cuidados. Essa apresentação não deve ser muito longa com uma extensa biografia do autor, apenas uma apresentação com informações básicas é o suficiente. Cosson (2022, p. 60) enfatiza que “a leitura não pretende reconstruir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor”.

Outro cuidado que o autor pontua, na atividade de introdução, é que não se deve apenas mostrar para os alunos ou um resumo do que será lido. É preciso falar para os alunos sobre a importância e as justificativas para a escolha daquela obra. Sejam quais forem as estratégias adotadas, Cosson (2022, p. 60) considera imprescindível que:

Independentemente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentar a obra física para os alunos. Aqui vale a pena a turma à biblioteca para a retirada do livro diretamente da estante. Se os livros não estão na biblioteca, mas sim na estante de sala de aula, pode se fazer uma pequena cerimônia para separar a leitura daquela obra das atividades usuais. Nos casos em que se uma cópia ou reprodução, convém deixar os alunos manusearem o original do professor

Toda atividade de introdução não pode desconsiderar a apresentação da obra física. Esse contato dos alunos com a materialidade da obra permite explorar diversos elementos paratextuais que podem contribuir para sua interpretação. As atividades de introdução

tencionam uma receptividade positiva do texto a ser lido, devido a isso, Cosson (2022) recomenda que não se estenda muito.

A terceira etapa do método de sequência expandida é a leitura. Nesta atividade, é necessário que se planeje muito bem o tempo de realização das leituras de modo que não fique um tempo muito pequeno ou extenso demais. Recomenda-se um equilíbrio do tempo com limites de acordo com as especificidades do texto e da turma para que o aluno não perca conteúdos importantes para a construção de sua interpretação.

Na etapa de leitura, Cosson (2022) considera essencial o acompanhamento da leitura para garantir os objetivos da leitura escolar. Esse acompanhamento não pode ser interpretado como vigilância e fiscalização, mas como momento de acompanhar a leitura do aluno e ajudá-lo nas suas dificuldades apresentadas nesse processo. O autor sugere que o professor proponha que seus alunos mostrem os resultados de leitura deles em intervalos de leitura. Esses intervalos devem ocorrer em períodos que não sejam muito extensos de modo a garantir a fruição da leitura.

Sobre a importância dos intervalos de leitura na proposta de letramento literário, Cosson (2022, p.64) conceitua que:

É durante as atividades do intervalo de leitura que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente como um diagnóstico da etapa da decifração do processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e a estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração. Mas não é apenas em relação a essa etapa que o intervalo oferece possibilidade de compreensão e intervenção. Na verdade, se bem direcionado, Ele pode se constituir em um importante instrumento de aferição pedagógica do processo da leitura como um todo [...].

Deste modo, os intervalos de leitura, quando conduzidos de maneira positiva, tornam-se um importante instrumento de avaliação pedagógica, pois permite que o professor identifique as dificuldades de seus alunos ligadas a questões lexicais, a estruturas compostionais e, principalmente, a questões de decifração; de forma a realizar as intervenções necessárias para a superação dessas dificuldades.

Após a realização da leitura, o leitor sente a necessidade de externar sobre o que leu. É desenvolvida, então, a etapa de primeira interpretação que é definida como o momento de resposta que o leitor dá sobre a obra lida. A esse respeito, Cosson (2022, p.83, p.84) afirma:

A primeira interpretação destina-se a uma proposta global da obra. O objetivo é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor. Desse modo, a produção de um ensaio ou mesmo um depoimento pode ser o registro ideal dessa primeira interpretação. Normalmente, os alunos regem bem a essa liberdade de dizer o que pensam sobre a obra lida sem

restrições de forma. Basta que o professor proponha a atividade e disponibilize o tempo para realizá-la.

A primeira interpretação se torna o momento de valorizar a leitura individual do aluno. Para desenvolver essa atividade, é ideal que se promovam atividades nas quais o aluno sinta liberdade para expressar sua interpretação. Para o autor, o ensaio acadêmico ou depoimento é uma boa sugestão de atividades para trabalhar o registro da primeira interpretação.

Entretanto, na primeira interpretação, apesar de o aluno ter liberdade para escrever o que quiser, essa produção textual deve ser realizada dentro de limites dados. É preciso que o professor realize um trabalho com total respeito para que a interpretação individual do aluno não seja a reprodução da interpretação do professor. Para assegurar a leitura individual do aluno, Cosson (2022) aconselha que o professor deve intervir minimamente e evitar atividades em grupo ou debates.

A abordagem tradicional tem como concepção de contexto literário a divisão entre a literatura e a história. Nessa abordagem, comprehende-se o contexto como apenas a história. No sentido de fazer face à distância entre o contexto e o texto literário, Cosson (2022) orienta contextualização como possibilidade de ler a obra juntamente com o contexto que ela traz. O autor coloca que é justamente esse contexto que torna a leitura do texto literário comprehensível para o leitor.

Dessa maneira, toda a vez que leo um livro estou lendo o seu contexto, simplesmente porque texto e contexto se mesclam de tal maneira que resulta inútil estabelecer fronteiras entre eles. Em lugar de uma fronteira como linha de delimitação entre territórios distintos, um espaço que pode ser estendido até um ponto em que a vibração ou efeito deixa de ser percebido. É assim que determinados aspectos da obra podem ser explorados em sala de aula. (Cosson, 2022, p.86)

O autor propõe que, na etapa de contextualização da sequência expandida, a obra seja lida em seu contexto e apresenta sete contextualizações que podem ser trabalhadas no letramento literário: teórica, histórica, estilística, poética, crítica presentificadora e temática.

Quadro 1 – Tipos de Contextualização da sequência expandida (continua)

Tipos de contextualização:	Objetivos:
Contextualização teórica	Explicitar as ideias que fundamentam ou estão representadas nas obras.
Contextualização histórica	Associar o texto literário com a sociedade que a produziu ou com a qual ele dialoga internamente.

Quadro 1 – Tipos de Contextualização da sequência expandida (conclusão)

Contextualização estilística	Analizar os períodos literário a partir da obra e como eles se alimentam simultaneamente.
Contextualização poética	Observar a estrutura, organização e economia da obra.
Contextualização crítica	Confrontar a leitura no tempo, espaço e contexto e cotejar outras leituras para enriquecer o horizonte de leitura.
Contextualização Presentificadora	Relacionar o tema da obra com o seu presente e localizar elementos de identificação.
Contextualização temática	Abordar o tema (ou temas) presente na obra e a repercussão que ele tem dentro dela

Fonte: Adaptado de Cosson (2022)

Cosson (2022) esclarece que a etapa de contextualização não se esgota nessas sete etapas. Elas podem ser reconfiguradas ou ampliadas conforme a especificidade do trabalho pedagógico realizado. O autor orienta que as contextualizações não devem ser colocadas como forma de complementar o tempo em sala de aula, mas como atividades que visam à ampliação do horizonte de leitura do aluno. Outra observação que o autor coloca é que essa etapa do método de sequência expandida deve ser organizada em grupo, uma vez que o objetivo é chegar a um compartilhamento profundo da leitura.

A segunda interpretação do método de sequência expandida apresenta uma relação inseparável da contextualização. A ligação entre essas duas pode ocorrer de duas maneiras: direta ou indireta. A ligação direta se dá de forma única, isto é, a contextualização e a segunda interpretação ocorrem na mesma atividade. Já a ligação indireta, a contextualização é realizada separada da segunda interpretação, porém elas estão relacionadas de forma íntima. Neste último caso, Cosson (2022) destaca que a contextualização deve realizar-se em grupo e que a segunda interpretação é opcional, podendo ser em grupo ou não.

A segunda interpretação é o momento de aprofundar um dos aspectos do texto, logo pode centrar-se em personagem, tema, traço estilístico, questões históricas, correlações com questões cotidianas, entre outros enfoques de acordo com a contextualização. Cosson (2022, p.94) discorre sobre a diferença entre a primeira interpretação e a segunda interpretação:

É importante que o professor perceba que se a primeira interpretação é um momento de introjeção da obra da história de leitor do aluno - daí a ênfase sobre o encontro pessoal do leitor e a obra -, a segunda interpretação deve resultar em compartilhamento da leitura. Esse é o ponto alto do letramento literário na escola. O aprofundamento que se busca realizar na segunda interpretação deve resultar em um saber coletivo que une a turma em mesmo horizonte de leitura. [...]

O processo de letramento literário tem o seu ponto mais alto com o compartilhamento das leituras. A segunda interpretação que, conforme o autor coloca, objetiva um aprofundamento da obra que tem como resultado a construção de um saber coletivo. O compartilhamento, sem uma leitura se sobrepor a outra, permite que as múltiplas abordagens suscitadas pela obra contribuam para o crescimento de todos e nos afirma que uma obra literária nunca se esgota.

A leitura centrada na obra finda-se com a finalização da segunda interpretação. Inicia-se o trabalho de extensão, última etapa do método de sequência expandida. Esse momento é caracterizado pela intertextualidade literária, busca-se o diálogo entre a obra e outros textos contemporâneos, anteriores ou posteriores a ela. Cosson (2022, p.95) direciona a realização do trabalho nessa etapa:

O trabalho de expansão é essencialmente comparativo. Trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação. Isso pode ser feito com a comparação imediata entre duas obras ou ser desenvolvida de maneira semelhante à sequência básica. Na primeira opção, a obra segunda é rapidamente introduzida e sua leitura é condicionada à relação a ser estabelecida com a obra primeira. O professor já encaminha atividade a ser feita antes da leitura da obra ou logo depois. Na segunda opção, a sequência básica pode ser reduzida, eliminando a etapa de motivação, uma vez que a leitura da obra primeira já funciona como tal. Após a interpretação realiza-se a comparação entre as obras.

O trabalho realizado na etapa de extensão é de natureza comparativa, pois busca elementos de ligação entre duas obras no intuito de cotejá-los. Esse cotejo pode ser realizado de comparação imediata entre as obras, em que a segunda obra é introduzida e logo em seguida é estabelecida uma relação com a primeira. A etapa de extensão pode ser usada como atividade de motivação para reiniciar uma sequência expandida ou uma sequência básica.

O trabalho com o método de sequência expandida e sequência básica proposto por Cosson (2022) permite uma diversidade de registros realizados pelos alunos de diferentes obras e que podem gerar acervos para a realização de uma feira literária na escola.

A estratégia de letramento literário apresentada possibilita desenvolver as competências leitoras e escritoras dos alunos que excedem as meras habilidades de decodificação e codificação. O letramento literário é o caminho para o ensino significativo da literatura nas escolas que tencionam desenvolver leitores críticos porque a leitura literária “nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem” (Cosson, 2022, p.30).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFRRJ sob o processo número 6.773.396. No presente capítulo, apresento os aspectos metodológicos da pesquisa. Para isto, organizou-se as informações em quatro seções. Na primeira seção, apresenta-se a proposta metodológica e a justificativa pela escolha do método de pesquisa-ação de Thiollent (2011). Na segunda seção, detalha-se o campo de observação, local e participantes envolvidos e a configuração da EJA do município do Rio de Janeiro. Na terceira seção, versa-se sobre a justificativa da expressão poética de Cora Coralina. Na última seção, apresenta-se o desenvolvimento das atividades de pesquisa.

3.1 TIPO DE PESQUISA

A proposta metodológica deste trabalho, por se desenvolver no campo da educação, apresenta uma abordagem de pesquisa social que privilegia o lado empírico ao mesmo tempo que concebe a importância do papel da teoria na pesquisa. Nesse sentido, busquei avançar nas teorizações a partir de descrições e observações de situações concretas com objetivo de desenvolver ações em que as pessoas envolvidas no grupo implicado na pesquisa e eu, como pesquisadora, desempenham papel ativo na resolução de problemas relevantes dentro do contexto educacional.

Uma pesquisa ancorada e organizada pela metodologia permite conduzir, de maneira efetiva e científica, os diversos problemas teóricos e práticos na investigação e manter sua legitimidade científica. Na concepção de Thiollent (2011):

[...] Além de ser uma disciplina que estuda os métodos, a metodologia é também considerada como modo de conduzir a pesquisa. Nesse sentido, a metodologia pode ser vista como conhecimento geral e habilidades que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados. O estudo da metodologia auxilia o pesquisador na aquisição desta capacidade. Associado à prática da pesquisa, o estudo da metodologia exerce uma importante função de ordem pedagógica, isto é, a formação do estado de espírito e dos hábitos correspondentes ao ideal da pesquisa científica. (Thiollent, 2011, p.32)

Conforme o autor, a metodologia pode ser compreendida como uma disciplina que objetiva examinar as características de vários métodos e um conhecimento maior sobre as habilidades necessárias para conduzir o processo de investigação de forma mais adequada.

É importante distinguir o uso dos três termos apresentados na citação: metodologia, método e técnica. Para Thiollent (2011, p.31), “Podemos distinguir o nível de método efetivo

(ou da técnica) aplicado na captação da informação social e a metodologia metanível, no qual é determinado como se deve explicar ou interpretar a informação”. Dessa forma, o método é apresentado como caminho prático e a metodologia, como a discussão do método. O autor ainda pontua a diferença entre método e técnica: para ele, consiste no fato em que a segunda apresenta um objetivo mais restrito que o primeiro.

Feitas essas distinções, a nível de manter esta pesquisa dentro das exigências metodológicas e das perspectivas de investigação científica, esta pesquisa é concebida e organizada pelo método da pesquisa-ação de Thiollent (2011). O autor considera a pesquisa-ação como método ou estratégia de pesquisa que apresenta vários métodos e técnicas da pesquisa social em cada fase do processo investigativo. Ou seja, ela é definida, por ele, como um caminho ou um conjunto de procedimentos que articulam conhecimento e ação, ou a extração de novos conhecimentos da ação.

A escolha por essa proposta metodológica se fundamenta no fato de ela possibilitar o estudo dinâmico dos problemas, ações, decisões e tomadas de consciência que ocorrem durante o processo de transformação de uma situação identificada para outra desejada. Além de ser uma pesquisa dentro do campo social, a pesquisa-ação se apresenta como alternativa às pesquisas convencionais ao permitir obter informações que em situações de observação passiva não seriam possíveis. Essa distinção entre as abordagens convencionais e a pesquisa-ação é assim apresentada:

Uma última questão frequentemente abordada consiste na diferença que existe entre a pesquisa ação e a pesquisa convencional. Numa perspectiva convencional não há participação dos pesquisadores junto com os usuários ou pessoas da situação observada. Além disso, sempre há uma grande distância entre os resultados de uma pesquisa convencional e as possíveis decisões das ações decorrentes. Em geral tal tipo de pesquisa se insere no funcionamento burocrático das instituições. Os usuários não são considerados como atores. Ao nível da pesquisa o usuário é mero informante, e ao nível da ação ele é um mero executor. Esta concepção é incompatível com a da pesquisa-ação, sempre pressupondo participação e ação efetiva dos interessados. [...] (Thiollent, 2011, p.25)

Nesse sentido, não há uma participação ativa das pessoas envolvidas na pesquisa de procedimento convencional, os participantes são apenas informantes e executores da ação. Ao passo que, na pesquisa-ação, há uma participação e ação efetiva dos atores envolvidos na situação investigada. Ao conduzir esta pesquisa sob a orientação dessa proposta metodológica, é possível, por meio de diretrizes e ações transformadoras, responder aos problemas do mundo real com maior eficiência. Para Thiollent,

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação e do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 2011, p.20)

Trata-se de uma pesquisa voltada para problemas de coletividades que não se limita apenas na participação de pesquisador e pesquisado, mas na interação dos atores implicados diretamente ou indiretamente na situação ou problema sob investigação a qual se propõe que haja uma efetiva participação e ação de modo colaborativo ou participativo.

É importante ressaltar que esse contexto metodológico não se concebe somente de pela ação e participação, também é necessário que se produza conhecimento que seja útil para a coletividade implicada no contexto apresentado.

O aspecto da estrutura do raciocínio dessa orientação metodológica é formado por processos de argumentação ou deliberação entre os diversos interlocutores que atuam em um consenso na colocação dos problemas, nas diretrizes de ação e na interpretação de dados. O processo argumentativo se manifesta em diversos momentos do raciocínio que constitui a pesquisa, principalmente na formulação de hipóteses, realização de inferência e confirmação de resultados.

A delimitação do seu campo de observação empírica pode abarcar comunidades geograficamente concentradas ou espalhadas e, em algumas situações, pode ter a delimitação do seu campo associada a um quadro de atuação, como é o caso dessa pesquisa. Caso essa delimitação tenha um tamanho muito grande, coloca-se a necessidade de elaborar amostras intencionais de observação usando critérios de representatividade.

Nesse processo, são valorizados os critérios de representatividade qualitativa os quais consistem na seleção intencional de um pequeno número de participantes de acordo com a importância que eles representam sobre o problema a ser investigado. No que refere a isso, Thiollent (2011, p.71) assegura que “este princípio é sistematicamente aplicado no caso da pesquisa-ação. Pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada”.

Assim, busca-se um princípio diferente da aleatoriedade, onde todo o subconjunto de uma população tem a mesma possibilidade de ser selecionada. Ao conceber o princípio da intencionalidade, há uma ênfase nos aspectos qualitativos da interpretação do material captado do grupo ou pessoas representadas de acordo com a equivalência e a relevância aos determinados objetivos da discussão.

A estrutura metodológica da pesquisa-ação dá lugar a uma grande diversidade de propostas de pesquisas de diversos campos de atuação social, entre eles, a área educacional. Tal orientação metodológica exerce uma função importante na (re)construção do sistema escolar, pois é considerada como estratégia de conhecimento sustentada na ação; e o planejar da pesquisa não tem como objetivo somente descrever ou avaliar, mas também de focalizar ações ou transformações durante a resolução dos problemas detectados.

Quando a pesquisa-ação é realizada na área educacional, que apresenta como objetivo a produção de conhecimento, ela atende não somente às necessidades do grupo local que participa do processo de investigação, mas toda uma coletividade representada por esse grupo. Nesse caso, a pesquisa tem como perspectiva alcançar três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento. Embora, muitas vezes, somente um desses aspectos é alcançado

A pesquisa-ação constitui-se na relação de dois objetivos, objetivos práticos e objetivos de conhecimento. O primeiro visa contribuir para a melhor forma de equacionar o problema central identificado na pesquisa. Desse modo, os objetivos práticos desta pesquisa consistiram em identificar um dos principais desafios da EJA no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na fase de alfabetização, que é a falta de oferta de metodologias específicas para essa modalidade, e propor ações e estratégias para equacionar o problema encontrado. Já o segundo tem como objetivo aumentar o conhecimento e obter informações que seriam difíceis por outros métodos. Tendo esse objetivo em vista, as atividades realizadas nesta pesquisa tencionam dialogar com os diversos conhecimentos teóricos e produzir materiais que podem oferecer apoio e suporte para os docentes da EJA que trabalham a língua portuguesa.

A concepção dessa relação entre esses dois objetivos da pesquisa-ação foi considerada fundamental para que pudesse como pesquisadora, ao traçar os objetivos práticos no equacionamento do problema encontrado, não me perder dos objetivos do conhecimento, que é próprio da pesquisa científica.

No que diz respeito às contribuições de essa pesquisa-ação em matéria de conhecimento, embora não tenha objetivo de gerar conhecimento novo, acredito que ela possa contribuir para futuras produções de conhecimentos novos. Thiollent (2011) discorre que, independentemente das orientações, em questão de pesquisas particulares que tencionam produzir novos conhecimentos, nenhuma deve ter tal pretensão e pontua os objetivos de conhecimento potencialmente alcançáveis na pesquisa-ação:

Entre os objetivos de conhecimentos potencialmente alcançáveis em pesquisa-ação temos:

- a) A coleta de informação original acerca de situações ou de atores em movimento.
- b) A concretização de conhecimentos teóricos, obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos das situações ou problemas investigados.
- c) A comparação das representações próprias aos vários interlocutores, com aspecto de cotejo entre saber formal e saber informal acerca da resolução de diversas categorias de problemas
- d) A produção de guias ou de regras práticas para resolver os problemas e planejar as correspondentes ações.
- e) Os ensinamentos positivos ou negativos quanto à conduta da ação e suas condições de êxito.
- f) Possíveis generalizações estabelecidas a partir de várias pesquisas semelhantes e com aprimoramento das expectativas dos pesquisadores. (Thiollent, 2011, p.49)

Teve-se por finalidade, ao desenvolver esta pesquisa: ampliar o conhecimento da professora pesquisadora e dos alunos participantes envolvidos, estes pelo menos no nível de consciência, a partir do desenvolvimento dos objetivos de conhecimentos que se pretende alcançar em uma pesquisa com base nessa orientação metodológica; produção de materiais didáticos que servirão de suporte para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na EJA.

A formulação desta pesquisa seguiu a organização da pesquisa-ação com planejamento bem flexível e apresentou um constante vaivém em função das circunstâncias que se apresentaram no seu desenvolver. Embora considerando as multiplicidades de direções que podem surgir, devido às diversas circunstâncias apresentadas, considera o roteiro da pesquisa-ação que é composto por quatro grandes fases (exploratória, principal, ação e avaliação) a apresentar:

Embora o projeto da pesquisa-ação tem a forma totalmente predefinida, considera-se que existem, no âmbito, quatro grandes fases, a saber:

- A fase exploratória, na qual os pesquisadores e alguns membros da organização na situação investigada começam a detectar os problemas os atores, as capacidades de ação e os tipos de ação possível.
- A fase da pesquisa aprofundada, na qual a situação é pesquisada por meio de diversos tipos de instrumentos de coleta de dados que são discutidos e progressivamente interpretados pelos grupos que participam.
- A fase de ação que consiste, com base nas investigações em curso, em difundir os resultados, definir objetivos alcançáveis por meio de ações concretas, apresentar propostas que poderão ser negociadas entre as partes interessadas.
- A fase de avaliação tem por objetivo: observar, redirecionar o que realmente acontece e resgatar o conhecimento produzido no decorrer do processo. (Thiollent, 2009, p.45)

O autor estrutura essas fases de formas separadas para melhor suporte técnico e desenvolvimento do processo investigativo. Embora elas sejam apresentadas nessa ordem, Thiollent (2009) esclarece que há entre as três últimas uma constante alternância ou concomitância no decorrer do processo da pesquisa. Assim, na prática, trabalha-se com ponto

de partida e chegada: em primeiro lugar está a fase exploratória e no final a fase de divulgação de resultados, e entre eles há temas intermediários que não se colocam em ordem sequencial.

Seguindo esse roteiro, a fase exploratória foi a primeira etapa a ser desenvolvida. A fase exploratória exerce uma função de extrema importância, pois a partir dela as demais fases são desenvolvidas. Essa etapa consistiu em obter informações pertinentes para a formulação da pesquisa, realizou-se um levantamento dos problemas considerados como fatores para o fracasso do ensino-aprendizagem de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, fixaram-se as atividades da pesquisa a serem elaboradas e os objetivos implicados na pesquisa e montou-se o quadro conceptual o qual é composto por uma relação bibliográfica. Embora esse quadro conceptual teórico tenha se definido completamente ao longo das outras fases.

A respeito disso, Thiollent (2009, p.50) afirma que “Na fase exploratória, em geral, não se chega a um total fechamento, mas é necessário um esboço” e ainda complementa que, paralelamente à montagem do quadro teórico, ocorre a pesquisa de campo de aspecto diagnóstico, que é assim conceituada por ele “Diagnósticação significa uma pesquisa não exaustiva que visa a detectar os principais problemas em prazo de tempo limitado”.

Após a fase exploratória, foram desenvolvidos os temas que se apresentam como intermediários: delimitação do tema da pesquisa, colocação do problema, hipóteses, análises teóricas, elaboração das atividades e aplicação da pesquisa, coleta de dados, seminários, aprofundamentos teóricos e por último a divulgação de resultados

A definição temática desta pesquisa relacionou-se a termos mais concretos no campo de ensino da língua portuguesa ao buscar estratégias de ensino-aprendizagem da leitura e produção textual de jovens e adultos. Busquei, ao definir o tema , relacioná-lo ao problema e aos aspectos que foram evidenciados na fase exploratória. Além disso, considerei meu interesse como pesquisadora acerca do tema delimitado e as contribuições para os alunos envolvidos na pesquisa. A escolha do tema envolveu um compromisso social e político que assumi como professora acerca da problemática identificada na Educação de Jovens e Adultos .

Thiollent (2011) explica que a formulação da temática pode apresentar aspectos descritivos ou normativos. Considera necessária a distinção entre o que é descritivo e normativo ao definir a temática de uma pesquisa-ação cuja ação é orientada em função de uma norma. Assim, descreveu-se uma problemática real detectada no ensino de língua portuguesa na EJA e sua transformação em função de um ideal. As normas ou critérios das transformações idealizadas foram progressivamente desenvolvidas.

Juntamente com a formulação do tema, ocorreu a colocação do problema. O problema colocado foi de ordem prática e visou projetar soluções para a transformação da situação

observada. A pesquisa-ação compreende a problemática como a forma que o problema é colocado conforme o quadro teórico e prático. Tendo essa conceituação, a problemática definida buscou atribuir sentido ao tema.

Esse processo de identificação e equacionamento de problemas ocorre como forma de aprendizagem do grupo em que se encontram reunidos pesquisadores e membros da situação investigada. Dessa forma, a aprendizagem esteve presente ao longo de toda a etapa desta pesquisa e não foi concebida apenas como uma fase do processo de investigação.

Devido a pesquisa-ação estar relacionada com a aprendizagem, essa concepção metodológica adquire um papel de grande relevância nos diversos contextos de pesquisas, como no caso da pesquisa educacional. A pesquisa-ação se coloca como um recurso importante na aprendizagem dos pesquisadores e de todo grupo envolvido no problema analisado. Ao assumir essa perspectiva metodológica, permitiu que eu pudesse produzir teorizações dentro da minha realidade em sala de aula e possibilitar resoluções de problemas educacionais. Além disso, propiciou aos alunos uma participação ativa e consciente no processo investigativo, contribuindo, desta maneira, para a aprendizagem deles.

Em síntese, o uso do método pesquisa-ação em contextos das práticas educacionais permite que o professor construa conhecimentos acerca da própria prática. É possível investigar e definir ações transformadoras que resultam na aprendizagem dos alunos e professores. A aprendizagem dos alunos também é facilitada por meio de propostas de materiais didáticos que são gerados durante o processo de investigação.

3.2 LOCAL DE PESQUISA E PARTICIPANTES ENVOLVIDOS

O campo de observação desta pesquisa foi composto por pessoas que foram escolhidas intencionalmente pela sua representatividade na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nossa delimitação empírica. A pesquisa foi aplicada aos alunos da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. A Educação de Jovens e Adultos dessa rede municipal, que tem como denominação EJA Rio, está estruturada em dois segmentos: EJA I (1º ao 5º ano) e EJA II (6º ao 9º ano), e cada um desses segmentos é composto por dois blocos de aprendizagem, Bloco I e Bloco II, conforme Estrutura da EJA Rio (Figura 2).

Figura 2 - Estrutura da EJA Rio - Etapas

EJA I (anos iniciais do Ensino Fundamental)						EJA II (anos finais do Ensino Fundamental)					
BLOCO 1 (1 ano letivo)*			BLOCO 2 (1 ano letivo)			BLOCO 1 (1 ano letivo)			BLOCO 2 (1 ano letivo)		
1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
AV 1 AV 2 AV 3	AV 1 AV 2 AV 3	AV 1 AV 2 AV 3	AV 1 AV 2 AV 3	AV 1 AV 2 AV 3	AV 1 AV 2 AV 3	UP 1 UP 2 UP 3	UP 1 UP 2 UP 3	UP 1 UP 2 UP 3	UP 1 UP 2 UP 3	UP 1 UP 2 UP 3	UP 1 UP 2 UP 3

Fonte: Acervo GEJA, 2023.

Os blocos são compostos por trimestre que apresentam, cada um deles, as Avaliações (AVS: AV1, AV2 e AV3 – EJA I) ou Unidades de Progressão (UPS: UP 1, UP 2, E UP 4 – EJA II). Uma vez que as AVS e as UPS são etapas individualizadas percorridas por cada aluno, uma mesma turma apresenta alunos com AVS e UPS diferentes. Sobre o processo avaliativo dessas etapas, o documento curricular oficial da rede, as Orientações Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (2023,p.10) determinam que: “Cabe observar que a “retenção” só pode ocorrer quando necessária na AV3/UP3 de cada bloco. Nas demais AVs e UPs não há “retenção”, pois constituem parte de um processo continuado de ensino-aprendizagem”

As Orientações Curriculares da EJA Rio estão sob a coordenação e orientação da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), que monitora o processo de produção e implementação desse documento. A GEJA, que é vinculada à Secretaria Municipal de Educação, também é responsável pela produção de material pedagógico e didático voltado para a modalidade da EJA, além de orientar o fazer pedagógico das unidades escolares da rede em três dimensões: avaliação, formação docente e planejamento.

A unidade escolar que se apresenta como campo de pesquisa está localizada no bairro de Campo Grande, Zona Oeste do Rio de Janeiro. A escola apresenta salas amplas e climatizadas com acesso por meio de rampas, o que facilita a locomoção de pessoas com mobilidades reduzidas, alguns espaços permitem acesso somente por meio de escadas, como a quadra da escola que está localizada no pavimento superior. Quanto aos espaços extras oferecidos aos alunos e professores, a unidade escolar apresenta quadra, sala de vídeo, sala de leitura, sala de professores, pátio, refeitório, espaços externos com árvores e sala de informática; embora precise passar por atualizações.

Em relação aos recursos didáticos que a escola oferece aos professores, pode-se destacar entre eles: mural, quadro, televisão, computadores, internet, retroprojetor, materiais de uso pedagógico (folhas, caneta, lápis, borracha, apagador, caneta de quadro, grampeador, caderno,

borracha, canetinha). A prefeitura disponibiliza aos professores da rede municipal um e-mail institucional, Orientações Curriculares da EJA Rio (edição 2023); o Rioeduca na TV EJA; o programa Um Rio de possibilidades (audiovisual para a EJA); Orientações Pedagógicas EJA Rio.

Dentre os recursos materiais ofertados aos alunos da EJA estão: material escolar (cadernos, borracha, caneta, lápis, régua, canetinha, lápis de cor, caderno de desenho), uniforme (blusa, bermuda, calça, meia e tênis), o material Rioeduca, alimentação (jantar), transporte escolar, Rioeduca na TV. Com exceção das apostilas, que são entregues por semestre, esses materiais de uso pessoal são disponibilizados aos alunos no momento da efetivação da matrícula.

O trabalho realizado pela equipe docente do EJA desta unidade escolar (direção, coordenação, professores e equipe de apoio) é direcionado para que os alunos se sintam acolhidos desde o momento da matrícula até a conclusão do curso. Para isso, o corpo docente se envolve em diversos projetos que promovem o desenvolvimento social, a permanência desses discentes na escola e as campanhas de utilidades sociais. O grupo é coeso ao considerar fundamental que os professores dessa modalidade de ensino devem atentar-se às relações humanas e às realidades socioculturais dos alunos.

Situada nesse contexto educacional, a turma que participou da pesquisa integra o segmento EJA I/ Bloco I, etapa inicial da modalidade da EJA Rio. Essa turma é composta por alunos trabalhadores, ingressos à escola pela primeira vez ou após anos de percursos escolares truncados.

Por ser a etapa inicial da modalidade do EJA, sinto-me, como professora da turma, com uma responsabilidade muito grande, pois estou entre os primeiros profissionais da escola a fazer o acolhimento de pessoas, que durante muito tempo ou a vida toda, foram excluídas de um dos direitos mais preciosos: a educação. É importante destacar que o acolhimento aos alunos da EJA deve acontecer em todo percurso escolar, cabendo, assim, aos profissionais de toda etapa da EJA.

Por acreditar que o processo de ensino-aprendizagem caminha quando aluno e professor estabelecem vínculo de respeito e confiança, busco desenvolver na sala de aula um espaço de troca entre os saberes culturais dos alunos com o saber escolarizado. Assim, em um processo dinâmico, falando com meus alunos, e não para eles, buscamos juntos construir os conhecimentos necessários para a consolidação da aprendizagem. Nesse percurso de troca, o alfabetizando assume uma postura crítica e curiosa diante do objeto a ser conhecido e tem a experiência de ampliar os conhecimentos que já tem e aprender novos conhecimentos. Sobre

essa relação crítica entre o sujeito e o objeto a ser reconhecido no processo de alfabetização, Paulo Freire (2021, p.96) considera que:

Na etapa da alfabetização, que se pretende não é ainda uma compreensão profunda da realidade que se está analisando, mas desenvolver aquela posição curiosa referida acima; estimular a capacidade crítica dos alfabetizando enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. É exatamente a experiência sistemática desta relação que é importante. A relação do sujeito que procura conhecer com o objeto a ser conhecido. Relação que inexiste toda vez que, na prática, o alfabetizando é tomado como paciente do processo, puro recipiente da palavra do alfabetizador. Neste caso, então, não diz a sua palavra.

Como professora que assume uma posição crítica, tenho como objetivo maior estimular a capacidade crítica dos alunos. Ciente de que, para isso, o alfabetizando deve refletir e assumir a sua palavra. Acredito, também, que não posso apenas assumir a tarefa de informar meus alunos, mas também de formá-los. E para a consolidação dessa formação é imprescindível que o aluno assuma a responsabilidade de sua formação. Freire (2021, p.15) adverte que “Ninguém se forma realmente se não assume responsabilidade no ato de formar-se”. Logo, o educando deve ser desafiado a pensar criticamente e se assumir sujeito que age e reflete sobre a realidade. Nesse sentido, as atividades que desenvolvo com meus alunos em sala de aula partem sempre de uma análise da realidade que os levem a assumirem o compromisso com a própria formação. Compromisso esse que assumo também na minha formação ao buscar o aperfeiçoamento de minha prática em sala de aula para que cada vez mais possa desenvolver metodologias eficazes que contribuam para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva, atento-me sempre à contemporaneidade, à formação continuada e à reflexão de minha própria prática.

Quando comecei a lecionar na EJA, depois de uma longa experiência trabalhando com alunos do diurno do Ensino Fundamental, tive dificuldades em compreender as especificidades dessa modalidade. Os meus planejamentos partiam sempre da exigência de entender em que ano do Ensino Fundamental encaixaria meus alunos. Talvez, essa necessidade se tenha dado pelo meu próprio processo de escolarização e formação profissional que veio de um currículo compartimentado. Os conhecimentos escolarizados são categorizados em níveis de conhecimentos chamados anos do Ensino Fundamental. Até, então, perceber que quando se trata de alunos da EJA, estamos falando de educandos que atingiram maturidade e experiências culturais que lhes permitem saberes e conhecimentos diversos. Logo, para essa modalidade, não cabe abordar o conhecimento de maneira linear e fragmentada.

Pude atingir essa percepção ao observar que, apesar de a EJA Rio se categorizar em EJA I - anos iniciais e EJA II- anos finais, os alunos dos dois segmentos apresentam grau de

conhecimentos e saberes similares, sendo a principal distinção entre eles o domínio da leitura e produção textual. Tendo essa compreensão, não poderia mais continuar a planejar minhas aulas partindo de conteúdos fechados em grades curriculares. Assumi, assim, uma prática pedagógica em que o processo de ensino-aprendizagem tem como ponto de partida fundamental a reflexão crítica da realidade sociocultural dos alunos. Os conteúdos abordados em sala de aula partem sempre de temas atuais e de relevância política e buscam valorizar as identidades culturais dos meus alunos,

Os alfabetizados, participantes da pesquisa, são trabalhadores de longa jornada de trabalho com identidades coletivas culturais indígenas, negras, camponesas e populares. Apresentam idades diversificadas, alunos entre quinze e mais de setenta anos, diversidades de gêneros e propósitos educacionais diferentes (quadro 2).

Quadro 2 - Perfil e quantitativo de participantes

Participantes da pesquisa	Quantitativo
Gênero feminino	18
Gênero masculino	5
Idade :15 a 25 anos	2
Idade: 26 a 50 anos	8
Idade: 51 a 65 anos	6
Idade: +66 anos	7
Total de alunos participantes:	23

Fonte: A pesquisadora (2024)

Os propósitos educacionais variam de acordo com a idade e o grupo cultural. Há alfabetizados que objetivam concluir os estudos para fazer a faculdade, outros aprimorar a proficiência de leitura e escrita com o propósito de melhorar a sua inclusão social (locomoção, comunicação e independência), fins religiosos (como ler os livros sagrados), conseguir emprego etc. Embora eles tenham objetivos específicos diferentes, compartilham como objetivo comum o domínio pleno da leitura e produção textual e o uso delas na sua vida social.

Quanto aos aspectos formativos, os alfabetizados são participativos, interagem de forma respeitosa, demonstram interesse e curiosidade quando expostos a novos desafios e a (re)descobertas. No que se refere à aprendizagem de leitura e produção textual, encontram-se em níveis de aprendizagens diferentes. Há alunos em processo inicial de codificação e de

decodificação (relação fonema/grafema, grafema/fonema); alguns realizam a codificação, porém não decodificam; outros dominam parcialmente o uso dos códigos linguísticos.

Situados nesse contexto educacional, os trabalhos propostos em sala para esses alunos visam à utilização da leitura e escrita para além das práticas escolares. O ensino da leitura e produção textual é realizado em processo simultâneo onde os conteúdos nem sempre são do conhecimento dos alfabetizandos, mas sempre há entre os saberes dos alunos e os novos conhecimentos uma aproximação necessária que permita a compreensão.

Acredita-se, como orienta Paulo Freire (2021), que os alunos devem realizar produções textuais desde a alfabetização, então, o cerne de todo processo de ensino-aprendizagem está apoiado nas práticas orais dos alfabetizandos para, a partir delas, desenvolver as habilidades de escrita. Tenciona-se ensinar as diversas estratégias de leitura e produção textual para o uso dessas habilidades de maneira autônoma e nos mais diversos campos sociais.

3.3 PROJETO INTERDISCIPLINAR “CORA E EU TRANSFORMANDO PEDRAS EM FLORES”

A fim de desenvolver as competências leitora e escritora dos alunos da EJA, como pesquisadora deste trabalho e professora regente da turma, procurei desenvolver estratégias de leitura e produção textual que auxiliassem na elaboração de metodologias específicas ao público da EJA a partir da realização de um projeto interdisciplinar com meus alunos. Foram propostas, como estratégias para o ensino da leitura e produção textual, atividades com enfoque nos conhecimentos prévios dos alunos por meio de práticas orais com objetivo de a aprendizagem se tornar um processo que possibilite os alunos dominarem plenamente situações que envolvem os usos sociais da escrita.

O desenvolvimento dessas atividades ocorreu por meio do projeto interdisciplinar de leitura e produção textual intitulado “Cora e eu: transformando pedras em flores” que teve Cora Coralina e sua obra como base para a construção do processo de ensino-aprendizagem. A linguagem lírica presente na poética de Cora Coralina é simples e criada à tradição oral. O tom narrativo harmonioso que permeia sua obra é revestido por elementos da fala como ritmos e rimas. A poetisa, ao misturar prosa com poesia, apresenta um estilo particular de evocar a contação de histórias do cotidiano de pessoas humildes.

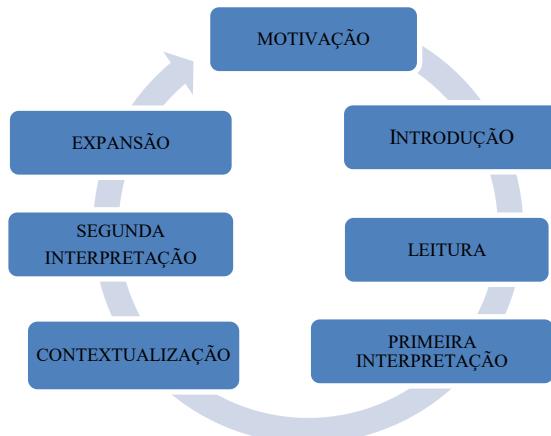
Há vários elementos de identificação entre a biografia da autora, presente em sua obra, e a vida dos alunos. A autora, ao poetizar sua história, as vivências particulares deixam de ser só dela e passam a todos aqueles que se identificam com a vida turbulenta que ela teve. Sua

poética trata de questões importantes como machismo, maternidade, violência infantil, julgamentos, pobreza, solidão, trabalho.

Dessa maneira, a escolha dos textos literários de Cora Coralina se deve ao fato de concordar com Cosson (2022) que é pelo exercício da literatura que transformamos uma linguagem particular em linguagem de todos. É pela literatura que conhecemos outras culturas, outros mundos e refletimos sobre a nossa realidade. Ao levar a obra de Cora Coralina para sala de aula, convidamos os alunos a mergulharem nesse universo poético tão rico que a poetisa proporciona. Uma verdadeira viagem ao tempo em que passado e presente se entrelaçam fortemente.

Com o objetivo de promover o letramento literário, as atividades realizadas tiveram como base as estratégias de leitura de Solé (1998) e o método de sequência expandida proposto por Cosson (2022). Assim, as atividades apresentaram as sete etapas do método de sequência expandida: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão (Figura 3).

Figura 3 - Método de Sequência Expandida



Fonte: Adaptado de Cosson (2022)

Esse projeto teve como produto a elaboração de um diário de leitura e produção textual do aluno contendo as produções textuais de todas as etapas realizadas e foi desenvolvido no período de dois meses e meio com a carga horária utilizada de vinte e cinco horas e trinta minutos (25h30). Embora o diário de leitura e a produção textual do aluno tenham sido o produto da pesquisa, outros elementos também emergiram no percorrer das atividades, tais como objetos antigos que pertenceram ao passado dos alunos foram levados por eles com intuito

de rememorar o passado, evidenciando a importância de se considerar o conhecimento prévio do aluno.

Foi explicado aos alunos que eles participariam de um projeto literário para o ensino de leitura e produção textual intitulado “Cora e eu: transformando pedras em flores” e que as atividades desenvolvidas por eles teriam como ponto de partida os estudos do livro de Coralina “*Vintém de Cobre: meias Confissões de Aninha*” (2013), assim como a vida da autora e seu universo poético. Falou-se que o projeto tem como produto a elaboração de um diário de leitura e produção textual do aluno, contendo os registros das atividades realizadas individualmente e coletivamente durante o projeto. Para isso, eles fariam suas produções textuais em folhas na formatação para diário. Essas folhas seriam, ao final das atividades, compiladas; e o diário finalizaria com a confecção da capa. Também foi explicado que, durante o projeto, várias oficinas seriam realizadas e que, ao final, todas as atividades realizadas por eles seriam expostas para que toda comunidade escolar as prestigiasse.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Neste capítulo, apresentamos a proposta e a análise das atividades de letramento literário desenvolvidas a partir do método de sequência expandida de Cosson (2022) e das estratégias de leitura de Solé (1988) e teve como base a obra literária “*Vintém de Cobre: Meias confissões de Aninha*” (2012) de Cora Coralina. Esse projeto foi desenvolvido ao longo de dois meses e apresentou uma carga horária de 25h30. Começamos, então, com a primeira atividade desenvolvida que foi a de motivação.

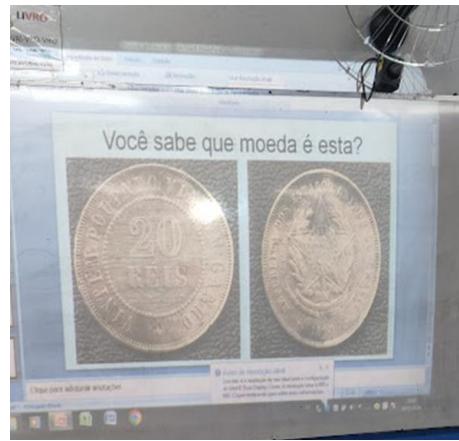
Quadro 3 – Atividade de Motivação

<p style="text-align: center;">Tema: Vintém de Cobre e seus Provérbios</p>	
Participantes: Professora e alunos da turma	
Atividade 1	Ação 1
Apresentar a moeda vintém de cobre.	Apresentar aos alunos, por meio de data show, a moeda vintém de cobre.
Recursos didáticos:	ilustração fotográfica, data show, folha A4, caneta, lápis, borracha.
Estratégia de avaliação:	Avaliação inicial dos conhecimentos prévios dos alunos, por meio de relatos orais, acerca do tema abordado.
Local e duração:	Sala de aula – 20 minutos
Atividade 2	
Realizar atividades sobre o gênero textual provérbio.	Relacionar os provérbios sobre vintém aos efeitos de sentidos construídos a partir da leitura dos alunos.
Estratégia de avaliação:	Avaliar a compreensão dos alunos sobre o gênero textual provérbio a partir da ativação de conhecimentos socioculturais. Analisar se os resultados dos registros de informações estão coerentes
Recursos didáticos:	Fotocopiadora, folha, lápis, caneta, quadro, imagens fotográficas.
Atividade 1 Ação 2	Sala de aula – 30 minutos

Fonte: A pesquisadora (2024)

Esta primeira atividade objetivou a visibilização dos conhecimentos prévios dos alunos e aguçar a curiosidade deles sobre o tema abordado. Primeiramente, uma imagem da moeda vintém de cobre (Figura 4) foi projetada no quadro da sala de aula.

Figura 4 - Vintém de Cobre



Fonte: A pesquisadora (2024)

Em seguida, as seguintes perguntas foram realizadas: Alguém sabe que moeda é essa? Já viram alguma moeda dessa ou já tiveram? Após as respostas dos alunos, foi explicado que o Réis esteve como padrão do sistema monetário brasileiro desde o início da colonização até 1942 e que a moeda vintém de cobre valia 20 Réis. Era uma moeda de baixo valor, utilizada para troco e transações de pequeno valor. Muitos alunos reconheceram a moeda ou já ouviram falar, alguns acharam que era a moeda Cruzeiro. Uma aluna, em especial, disse que tinha uma moeda igual e, para minha surpresa, ela levou uma moeda de quarenta e outra de quinhentos Réis (Figura 5) na aula seguinte.

Figura 5 - Moeda levada pela aluna



Fonte: A pesquisadora (2024)

Para a segunda atividade de motivação, trabalhou-se o gênero textual provérbio. Foi explicado que:

- 1) O provérbio é de tradição oral, pode ser usado em diferentes situações e transmitido de geração para geração.
- 2) Os provérbios populares possuem vários objetivos, entre eles, aconselhar, convencer, controlar condutas, persuadir.
- 3) Esse gênero textual é caracterizado por frase curta, autoria desconhecida e sem data.

Após, com o objetivo de promover reflexões acerca dos sentidos gerados em torno do vocabulário vintém, uma atividade foi entregue a cada aluno.

Quadro 4 - Atividade sobre provérbios

PROVÉRBIO

O provérbio, ou ditado popular, é um gênero textual de tradição oral transmitido de geração para geração. Carrega um saber coletivo construído a partir das experiências humanas.

- 1) Enumere os provérbios de acordo com o sentido construído:

1



2



3



- () Quem nasceu para vintém, nunca chega a pataco.
- () Não vale nem um vintém.
- () Não tenho nem um vintém.

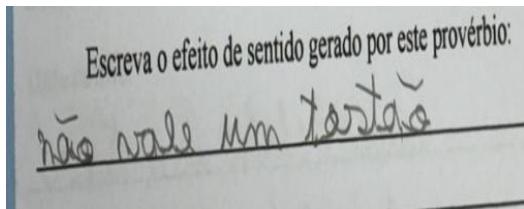
- 2) Os provérbios se renovam e podem se adaptar de acordo com o tempo e os objetivos de comunicação. O provérbio “Não vale um vintém”, pouco utilizado atualmente, pode ser relacionado com o provérbio apresentado na imagem abaixo.



Escreva o efeito de sentido gerado por este provérbio:

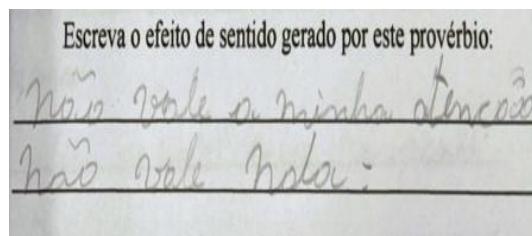
Nessa proposta de atividade, os alunos realizaram as leituras de provérbios populares com a temática Vintém e refletiram sobre os sentidos gerados por cada provérbio. Também foi trabalhada a adaptabilidade dos provérbios ao relacionar a troca da expressão vintém pela moeda atual, o real (Figuras 6, 7 e 8).

Figura 6 - Atividade Provérbio



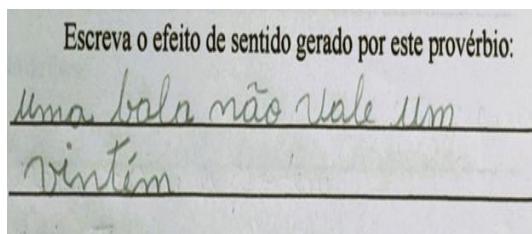
Fonte: A pesquisadora (2024)

Figura 7 - Atividade de Provérbio



Fonte: A pesquisadora (2024)

Figura 8 - Atividade de Provérbio



Fonte: A pesquisadora (2024)

O desenvolvimento das atividades de motivação, ao remeter o uso de moedas antigas e trabalhar as flexibilizações de usos dos provérbios, que ocorrem ao longo dos anos a partir da exemplificação de mudanças das moedas do sistema monetário brasileiro, permitiu a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos por meio de relatos orais. Consequentemente, pode-se visibilizar os saberes e experiências dos alfabetizandos dentro do processo de ensino-aprendizagem. Ao se trabalhar o texto inserido no contexto, a leitura tornou-se rica e significativa, o que propiciou a leitura da palavra relacionada com a leitura de mundo, o que favoreceu a aprendizagem como um processo de apreensão dos conteúdos.

A segunda etapa desenvolvida no método de sequência expandida foi a introdução. A atividade de introdução tem como objetivo apresentar a obra a ser estudada.

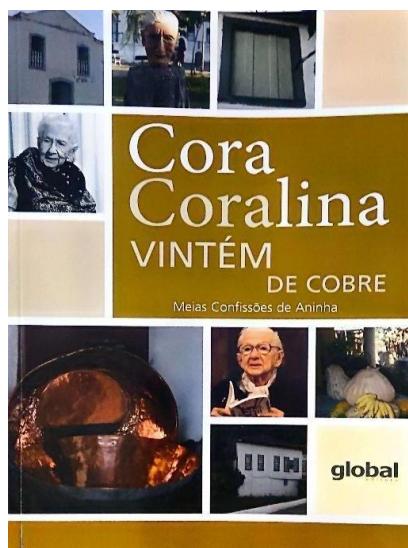
Quadro 5 – Atividade de Introdução

<p style="text-align: center;">Tema: Aninha e seu vintém de Cobre!</p>	
<p style="text-align: center;">Participantes: Professora pesquisadora e alunos da turma</p>	
Atividade 1	Ação 1
Apresentar a obra de Cora Coralina “Meu Vintém de Cobre: meias Confissões de Aninha”, realizar inferências a partir do título e ilustrações do livro.	Conhecer a obra de Cora Coralina que será estudada, analisar o título do livro e as imagens que compõem a capa e realizar inferências que serão registradas no diário.
Estratégia de avaliação:	Avaliar se as hipóteses levantadas pelos alunos estão coerentes com os títulos e as ilustrações. Observar as habilidades de decodificação e codificação utilizadas pelos alunos para chegar ao sentido do texto e assim ajustar intervenções.
Recursos didáticos:	Livro físico “Vintém de Cobre: Meias confissões de Aninha” (2012), data show, computador, xale, folha, lápis, caneta, quadro, retroprojetor.
Local e duração:	Sala de aula – 50 minutos

Fonte: A pesquisadora (2024)

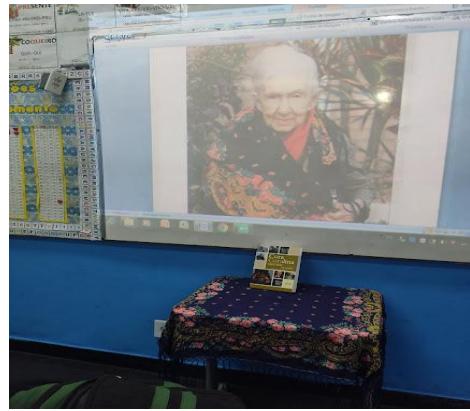
O livro selecionado (Figura 9) foi projetado no quadro, além disso, foi apresentado fisicamente (Figura 10) aos alunos para que conhecessem a obra da autora a ser estudada. Um xale do mesmo modelo que Cora Coralina usava em suas fotografias foi utilizado para a apresentação do livro.

Figura 9 - Obra do Projeto



Fonte: A pesquisadora (2024)

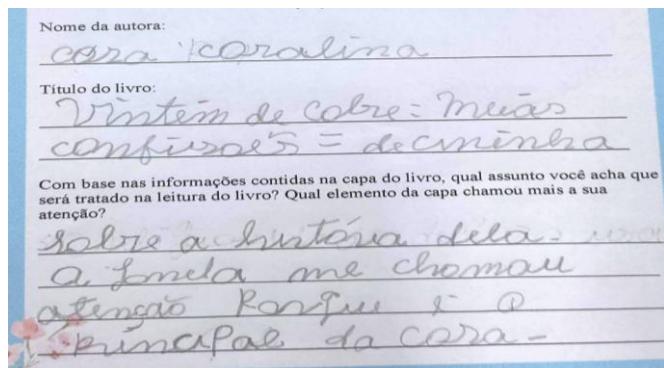
Figura 10 - Apresentação do Livro



Fonte: A pesquisadora (2024)

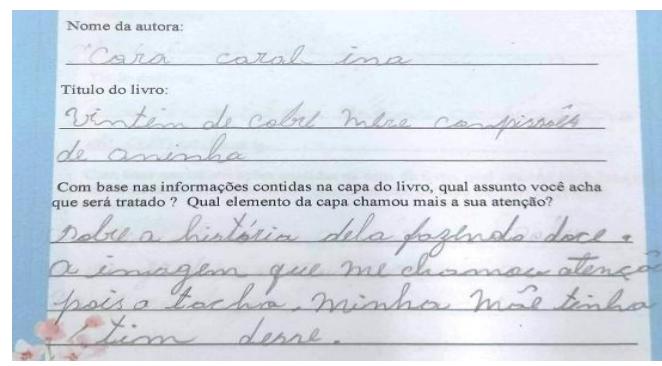
Em seguida, foi explorado o que atrai os leitores na capa do livro e que o título do livro geralmente aborda a ideia principal sobre o conteúdo a ser lido. Os alunos realizaram hipóteses acerca do que seria tratado e fizeram os registros de suas respostas (Figuras 11 e 12).

Figura 11 - Atividade de Paratextual



Fonte: A pesquisadora (2024)

Figura 12 - Atividade de Paratextual



Fonte: A pesquisadora (2024)

Os alunos destacaram, na atividade de Introdução, diversos elementos que lhes chamaram atenção. As imagens que foram selecionadas por eles, conforme atividade acima,

fizeram parte da vida deles. Uma aluna falou que a capa do livro é muito importante e deve ser sempre preservada, pois ela serve para protegê-lo.

Trazer os conhecimentos prévios dos alunos para a realização a atividade de introdução, foi possível respeitar e considerar o conhecimento dos alfabetizandos no processo de ensino e aprendizagem, o que resultou na valorização da autoestima e permitiu que eles se sentissem seguros a realizar os desafios que foram propostos para a próxima atividade.

A terceira etapa do método e sequência expandida foi realizada a leitura da obra. Como proposta de atividade de leituras foi realizado um círculo literário.

Quadro 6 – Atividades de leitura da obra

Tema: Tema: Círculo literário de Cora.	
Participantes: Professora e alunos da turma	
Atividade 1	Ação
Realizar leituras dos poemas de Cora Coralina.	Ler poemas de Cora e produzir textos acerca de cada poema lido.
Estratégia de avaliação:	Analisar a compreensão de textos orais e escritos do gênero poema. Observar as habilidades de decodificação e codificação utilizadas pelos alunos para ter acesso ao sentido do texto.
Recursos didáticos:	Ilustração fotográfica, impressora, folha de diário, caneta.
Local e duração:	Biblioteca – 2 horas

Fonte: A pesquisadora (2024)

A atividade de círculo literário promoveu o diálogo dos alunos em torno da narrativa poética de Cora Coralina. Para o compartilhamento da leitura, alguns poemas de Cora Coralina (2013) foram selecionados no diário de produção textual para que os alunos registrassem suas reflexões sobre a leitura de cada poema. É importante destacar que os alunos levaram para casa, após cada atividade de leitura, o poema impresso com o objetivo de que fosse realizada a leitura desses poemas em outros espaços sociais que eles frequentam.

Foram selecionados três poemas de Cora Coralina (2013), que foram lidos na seguinte ordem respectivamente: O Cântico de Aninha (p.21-23), Semente e Fruto (p.76-77) e Aninha e Suas Pedras (p.148):

O Cântico de Aninha

Vintém de Cobre...

Antigos vinténs escuros.

(De cobre preto foi batizado).

Azinhavrados.

Ainda o vejo,

Ainda o sinto,

Ainda o tenho,

na mão fechada.

Moeda triste, escura, pesada,

da minha casa,

da minha terra,

da minha infância,

da gente pobre, daquele tempo.

Tudo velho, gasto, conservado,

empoeirado, pelos cantos.

Levados para o depósito do velho sobradão.

Colchas de retalhos desiguais e desbotados.

Panos grosseiros encardidos, remendados.

Potes e gamelas, pratos desbeijados,

velhos sapatos,

furados, acalcanhados

eram disputados,

tinha sempre alguém que os quisesse.

Pilões lavrados a machado,

cavados em cepos de aroeira.

Mão de pilão, aleijada, redonda, sem dedos.

Mão pesada de bater, socar, esmoer, quebrar, pulverizar. Mãos antigas, de menina-moça, agarradas, em movimentos ritmados, alternados, batidas contínuas, compassadas.

Engenho doméstico de pilar.

“Quarenta vintém derreis...”

Dinheiro curto, escasso.

Parco. Parcimonioso.

De se guardar.

De um tempo velho.
 De gente pobre.
 Da minha terra.
 Da minha infância.
 Vintém de Cobre!...
 Economia. Poupança.
 A casa pobre.
 Mandrião de saias velhas
 da minha bisavó.
 Recortadas, costuradas para mim. Timão de restos de baeta. Vida sedentária.
 Orgulho e grandeza do passado.
 Nesse tempo me criei.
 Daí, este livro – Vintém de Cobre, numa longa gestação,
 inconsciente ou não,
 que vem da infância longínqua à ancianidade presente.

Semente e Fruto

Um dia, houve.
 Eu era jovem, cheia de sonhos.
 Rica de imensa pobreza
 que me limitava
 entre oito mulheres que me governavam.
 E eu parti em busca do meu destino.
 Ninguém me estendeu a mão.
 Ninguém me ajudou e todos me jogaram pedras.
 Despojada. Apedrejada.
 Sozinha e perdida nos caminhos incertos da vida.
 E fui caminhando, caminhando...
 E me nasceram filhos.
 E foram eles, frágeis e pequeninos,
 carecendo de cuidados,
 crescendo devagarinho.
 E foram eles a rocha onde me amparei,
 anteparo à tormenta que viera sobre mim.

Foram eles, na sua fragilidade infante,
poste e alicerce, paredes e cobertura,
segurança de um lar
que o vento da insânia
ameaçava desabar.

Filhos, pequeninos e frágeis...
eu os carregava, eu os alimentava?

Não. Foram eles que me carregaram,
que me alimentaram.

Foram correntes, amarras, embasamentos.
Foram fortes demais.

Construíram a minha resistência.

Filhos, fostes pão e água no meu deserto.
Sombra na minha solidão.
Refúgio do meu nada.

Removi pedras, quebrei as arestas da vida e plantei roseiras
Fostes, para mim, semente e fruto.
Na vossa inconsciência infantil.
Fostes unidade e agregação.

Crescestes numa escola de luta e trabalho,
depois, cada qual se foi ao seu melhor destino,
E a velha mãe sozinha
devia ainda um exemplo
de trabalho e de coragem.

Minha última dívida de gratidão
aos filhos.

Fiz a caminhada de retorno às raízes ancestrais.

Voltei às origens da minha vida,
escrevi o “Cântico da Volta”.

Assim devia ser.

Fiz um nome bonito de doceira, glória maior.
E nas pedras rudes do meu berço
gravei poemas.

Aninha e Suas Pedras

(Outubro, 1981)

Não te deixes destruir...

Ajuntando novas pedras

e construindo novos poemas.

Recria tua vida, sempre, sempre.

Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.

Faz de tua vida mesquinha

um poema.

E viverás no coração dos jovens

e na memória das gerações que hão de vir.

Esta fonte é para uso de todos os sedentos.

Toma a tua parte.

Vem a estas páginas

e não entraves seu uso

Para colocar as estratégias de leitura desenvolvida por Solé (1998) em ação trabalhou-se a leitura silenciosa (destaque de palavras que não entenderam o significado), leitura em voz alta, leitura compartilhada: pesquisa dos significados das palavras destacadas, inferências sobre o que foi lido e previsões sobre o que ainda será lido. Essa atividade foi desenvolvida da seguinte forma:

- 1) Antes de realizar a leitura de cada poema em voz alta, os alunos fizeram uma leitura silenciosa do poema a ser lido
- 2) Foi solicitado que eles circulassem palavras que não conseguiram ler ou que queriam saber o significado. Os alunos que não decodificavam com autonomia realizaram essa atividade durante a leitura compartilhada. Nesse caso, esses alunos circularam somente as palavras que gostariam de saber o significado. Desse modo, a leitura foi adaptada a diferentes níveis de leitura.
- 3) Como tarefa de leitura compartilhada, inicialmente, realizei em voz alta a leitura do poema e, aos poucos, com o direcionamento adequado, a responsabilidade da leitura foi transferida aos alunos que manifestaram o interesse e se sentiram seguros para realizá-la. Durante a leitura compartilhada, realizaram-se intervalos de leitura com as seguintes finalidades:

- Identificar, até o momento da leitura, as palavras que os alunos circularam durante a leitura silenciosa: pesquisei com os alunos os significados dessas palavras (cada aluno recebeu um glossário contendo o significado de algumas palavras que estavam no poema).
- Estabelecer ajustes e coerências: realizamos previsões sobre o que ainda seria lido. O leitor realiza previsão em qualquer tipo de texto, a construção de uma interpretação, como afirma Solé (1988), é realizada por meio de elaboração e constatação de previsões.

Após a leitura da obra, foi desenvolvida a primeira interpretação, quarta etapa apresentada no método sequência expandida. Essa atividade de primeira interpretação é a resposta do aluno aos poemas lidos. Assim foi o momento de o aluno expressar o que leu, o que mais o atraiu na obra e o que sentiu.

Quadro 7 – Atividade de Primeira Interpretação

<p style="text-align: center;">Tema: Cora e eu!</p>	
Participantes: Professora e alunos da turma	
Atividade 1	Ação
Realizar uma reescrita dos poemas lidos através de resenha.	Expressar o que leu e o que mais o atraiu na obra. Registrar as reflexões acerca de cada poema lido. Essas reflexões devem estar em consonância com os temas abordados nos três poemas: infância pobre, vida adulta com muitas dificuldades e superação.
Estratégia de avaliação:	Analisar a compreensão de textos orais e escritos do gênero poema. Verificar se os resultados dos registros de informações após a discussão estão coerentes com a consistência interna expressada nos poemas e os conhecimentos prévios dos alunos. Observar as habilidades de decodificação e codificação utilizadas pelos alunos para ter acesso ao sentido do texto.
Recursos didáticos:	Lápis, caneta, folha de diário.
Participantes:	Professora e alunos da turma 171.
Local e duração:	Sala de aula – 3 horas.

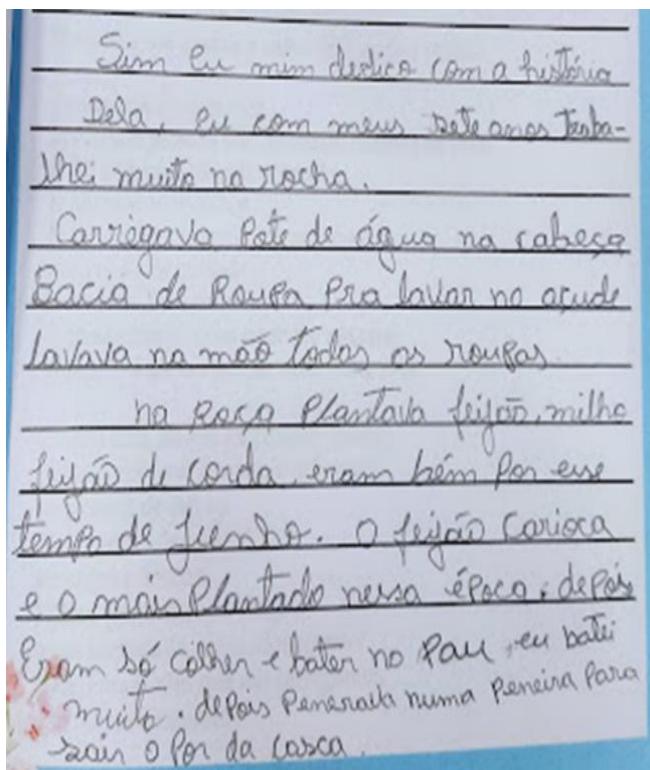
Fonte: A pesquisadora (2024)

Essa atividade foi dividida em três momentos que consistiram na leitura do poema a ser analisado e em seguida a produção textual. Segundo, assim, a mesma ordem de leitura dos poemas selecionados na atividade de leitura. O processo de compreensão da leitura dos poemas foi incentivado, embora o meu objetivo foi intervir minimamente a fim de garantir que a primeira interpretação do aluno não sofresse influências externas.

Foi realizada a leitura do poema (os alunos que ainda não decodificam tiveram o suporte pedagógico para ler pequenas partes do poema) pelos alunos que ofereceram para ler. Essa leitura foi realizada por diversos alunos, inclusive por mim. Depois, foram realizadas reflexões acerca de cada poema lido. Essas reflexões foram anotadas por eles nas folhas de produção textual (os alunos em processo de codificação tiveram suporte pedagógico).

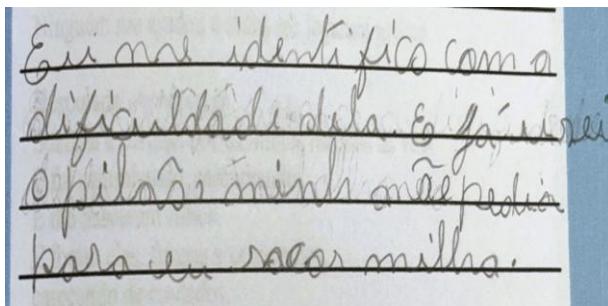
O primeiro poema lido foi “O cântico de Aninha”. Foi explicado que nos poemas de Cora Coralina, a infância é revivida de forma poética pelo eu-lírico Aninha. Em “O cântico de Aninha”, a anciã resgata o seu passado pelo valor simbólico da moeda vintém de cobre. Os alunos, com base na leitura desse poema, analisaram a infância da autora e expressaram se eles se identificavam com o discurso poético presente nesse poema. Caso sim, foi perguntado de que maneira e as respostas foram registradas (Figura 13, 14 e 15) por eles.

Figura 13 -Atividade de Primeira Interpretação



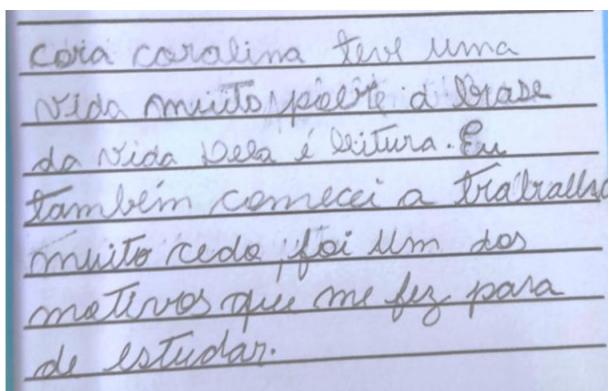
Fonte: A pesquisadora (2024)

Figura 14 - Atividade de Primeira Interpretação



Fonte: A pesquisadora (2024)

Figura 15 - Atividade de Primeira Interpretação



Fonte: A pesquisadora (2024)

Houve uma forte identificação dos alunos com a infância percorrida pelo eu-lírico Aninha no poema *O cântico de Aninha*. A partir da narrativa poética e de elementos presentes no poema, tais como infância pobre e simples, dinheiro poupança, roupas velhas e remendadas, objetos velhos, trabalho infantil, objetos antigos; os educandos puderam trazer à memória a infância deles. Essa experiência foi descrita por meio de relatos orais acerca de momentos especiais, de histórias de dificuldades e de objetos antigos pertencentes ao passado deles. Entre os elementos, o pilão ganhou destaque entre os alfabetizandos. Eles descreveram diversas experiências vividas quando eram crianças a partir da simbologia desse objeto.

Observa-se, novamente, nos registros desses relatos, que o tema trabalho se faz presente na vida desses alunos desde a infância, reforçando a importância de incorporar esses temas nas propostas metodológicas para o ensino dessa modalidade.

No segundo momento, foi realizada a leitura do poema narrativo autobiográfico *Semente e Fruto*. Nesse poema, eu-poético resume toda a trajetória de Cora Coralina até chegar à escrita do poema. A autora poetiza temas tão presentes na vida de tantas mulheres brasileiras: julgamento, pobreza, submissão, mãe solo, luta, trabalho, resistência. Os alunos registraram suas reflexões (Figuras 16 e 17) acerca da caminhada descrita pela poetisa.

Figura 16 - Atividade de Primeira Interpretação

ser mulher não é fácil.
temos muitos problemas no dia-a-dia.
vivemos com muitos entorpecentes,
muita
atividade, cuidar da
crianças, esposa e marido.

Fonte: A pesquisadora (2024)

Figura 17 - Atividade de Primeira Interpretação

Assim como Cora Cordina,
também tive vida sofrida.
Tive de cora com 15 anos.
por ser explorada pela
madrasta. Maraluta me.
deixou forte guerreira e
nenhum mais pisou em
minha liole sou
feliz pela mulher que sou.

Fonte: A pesquisadora (2024)

A linguagem simples e harmoniosa que o eu-poético já anciã utiliza ao regressar ao passado para narrar sua trajetória no poema *Semente e fruto* suscitou nos alunos a reflexão sobre as questões que as mulheres enfrentam em razão de seu gênero. A autobiografia poética inspirou os alfabetizandos a voltarem às origens e analisarem os próprios percursos vividos por eles.

No último momento, ocorreu a leitura do poema *Aninha e suas pedras* no qual o eu-lírico manifesta o desejo de transpassar o tempo e viver no coração das futuras gerações. Os alunos expressaram, a partir da simbologia da palavra pedra, quais emoções essa poesia despertou neles e depois realizaram o registro (Figuras 18 e 19).

Figura 18 - Atividade de Primeira Interpretação

Liberar coisas boas e pensar boas energias para os jovens de hoje. As pedras devem ser removidas de tudo que é ruim na sua vida.

Pensar coisas boas fazer o bem a quem que te faz o bem.

A Roseira é um pé de rosa que alegra as pessoas, dar uma flor pra que você alegre o coração de uma pessoa, satisfeita, feliz.

Fonte: A pesquisadora (2024)

Figura 19 - Atividade de Primeira Interpretação

Sirei as pedras do meu caminho, como diz o folião: não tenho o rancor das pedras, plantei minhas roseiras.

Fonte: A pesquisadora (2024).

O recurso estilístico que a autora utiliza ao metaforizar os vocábulos pedra e roseira no poema de Aninha e suas pedras criou um espaço muito rico e de muita troca entre os alunos. Eles expressaram suas ideias e sentimentos a partir da simbologia que estas palavras significam nas vivências deles.

Desse modo, o círculo literário estimulou a oralidade dos alfabetizandos a partir dos relatos das histórias, das vivências, dos sentimentos e dos compartilhamentos das experiências estéticas. Os educandos, ao explorarem os textos literários, puderam expressar suas sensibilidades de leitores. Por abranger conteúdos relacionados à vida deles, houve uma representação das vivências de grupos populares no espaço de escolarização. Foi possível desenvolver um espaço em que alunos leram e produziram textos a partir de uma leitura crítica de suas realidades.

Cabe observar que a maioria das narrativas, detalhadas pelos alunos nas atividades de primeira interpretação, apresentam o tema trabalho, constatando a relação dos alunos jovens e adultos com o mundo, logo, esse tema deve permear o processo de ensino-aprendizagem. Pode-se, na realização desta etapa, fortalecer e reconhecer a identidade trabalhadora da EJA.

Para desenvolver a contextualização, quinta etapa do método de sequência expandida, foram realizadas atividades que trabalharam três tipos de contextualização: contextualização poética, contextualização histórico-cultural e contextualização presentificadora.

A primeira contextualização desenvolvida foi a poética na qual foram trabalhadas diversas atividades que abordaram conceitos de rima, substantivo e metáfora.

Quadro 8 – Atividade de contextualização poética

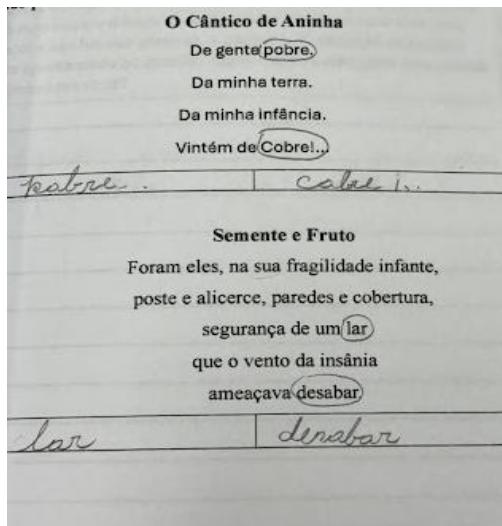
Tema: Aninha e Suas Pedras	
Participantes: Professora e alunos da turma	
Atividade 1	Ação
Identificar palavras que rimam nos poemas lidos.	Escrever as palavras que rimam nos versos destacados.
Estratégia de avaliação:	Observar como os alunos manipulam e compreendem o conceito de rima, observar as habilidades de decodificação e codificação utilizadas pelos alunos para terem acesso ao sentido da palavra.
Recursos didáticos:	Lápis, caneta, folha de diário.
Participantes:	Professora e alunos da turma
Local e duração:	Sala de aula– 3 horas.
Atividade 2	Ação 2
Compreender o conceito de substantivos.	Encontrar no poema “Aninha e suas Pedras” as palavras que dão nomes aos objetos perguntados na atividade. Localizar outros substantivos no poema.
Estratégia de avaliação:	Analizar se os alunos compreenderam o conceito de substantivo e a utilização dele nos diversos contextos.
Recursos didáticos:	Lápis, caneta, folha de diário.
Local e duração	Sala de aula – 1 hora e 20 minutos
Atividade 3	Ação 3
Compreender o conceito de metáforas.	Analizar e comparar o sentido metafórico e literal da palavra pedra nos versos do poema “Aninha e Suas Pedras”
Estratégia de avaliação:	Observar o deslocamento e a abstração de sentidos produzidos no processo metafórico.
Recursos didáticos:	Lápis, caneta, folha de diário.
Local e duração:	Sala de vídeo – 1 hora e 30 minutos

Fonte: A pesquisadora (2024)

A atividade de rima foi desenvolvida a partir do destaque de alguns versos contidos nos três poemas trabalhados no projeto. Foi solicitado que os alunos localizassem palavras que

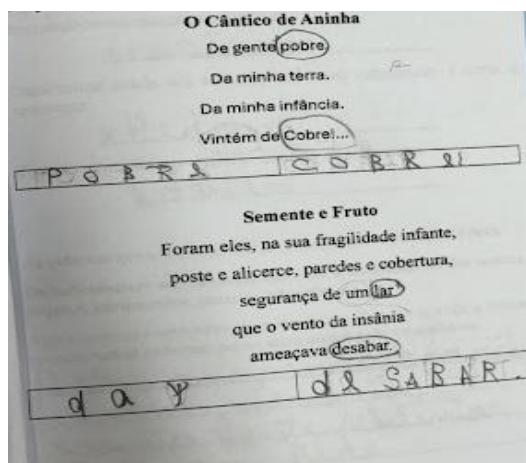
rimam nesses versos selecionados. Com essa atividade (Figuras 20 e 21), os alunos puderam compreender o uso de rimas como importante recurso literário que propicia ritmos, sonoridades e musicalidades em textos poéticos.

Figura 20 - Atividade de Rima



Fonte: A pesquisadora (2024)

Figura 21 - Atividade de Rima

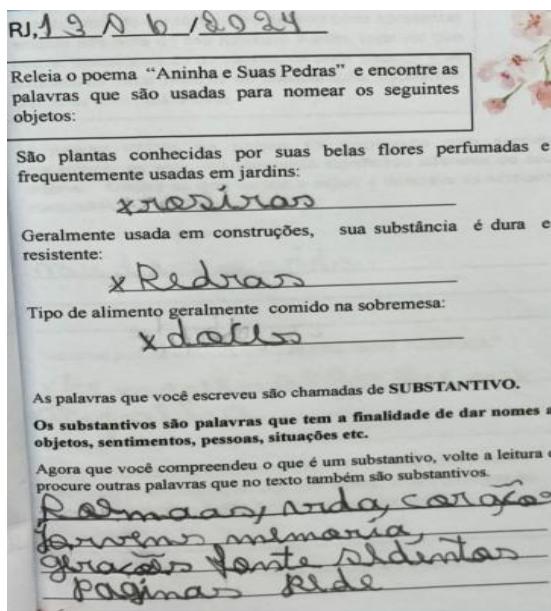


Fonte: A pesquisadora (2024)

A atividade seguinte buscou introduzir o conceito de substantivo por meio de uma abordagem simples. Azeredo (2021) afirma que uma palavra pode ser caracterizada na classe de substantivo se apresentar um conjunto de características pautado em três critérios: critério semântico, critério morfológico, e critério sintático. Respeitando o nível de aprendizagem e a complexidade desse conceito, trabalhou-se somente o critério semântico. Os alunos procuraram no poema *Aninha e Suas Pedras* algumas palavras que nomeiam objetos de acordo com as

características apresentadas na atividade. Em seguida, explicou-se que o substantivo tem como finalidade nomear objetos, sentimentos, pessoas etc. e é uma estratégia de recurso que se utiliza para classificar e rotular objetos de nosso conhecimento. Como finalização, eles procuraram outros substantivos no texto (Figuras 22).

Figura 22 - Atividade de Substantivo

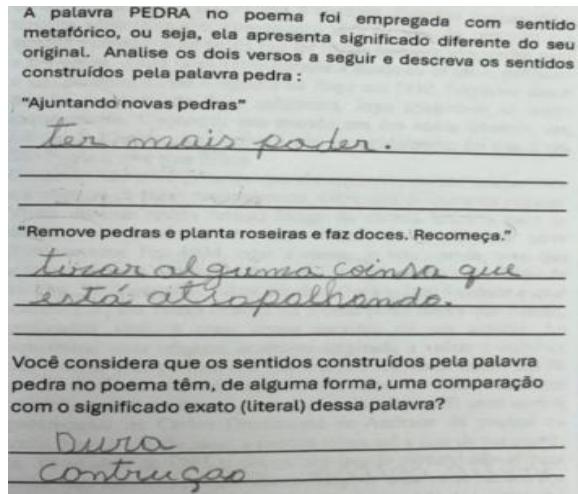


Fonte: A pesquisadora (2024).

Na atividade final de contextualização poética, foi trabalhado o conceito de metáfora que conforme Azeredo (2021, p.522) “é um ‘princípio onipresente da linguagem’, pois é um meio de nomear um conceito de um dado domínio de conhecimento pelo emprego de uma palavra usual em outro domínio”. Foi explicado à turma que toda vez que a palavra for utilizada no sentido diferente do habitual e se estabelecer uma relação de comparação, estaremos diante de uma metáfora. Como exemplificação, citei o ditado popular “água mole em pedra dura tanto bate até que fura” para que os alunos refletissem o seu uso em diversas situações do cotidiano. As situações de uso levantadas foram comparadas ao sentido literal dessa expressão: a água ao bater na pedra por muito tempo leva à corrosão.

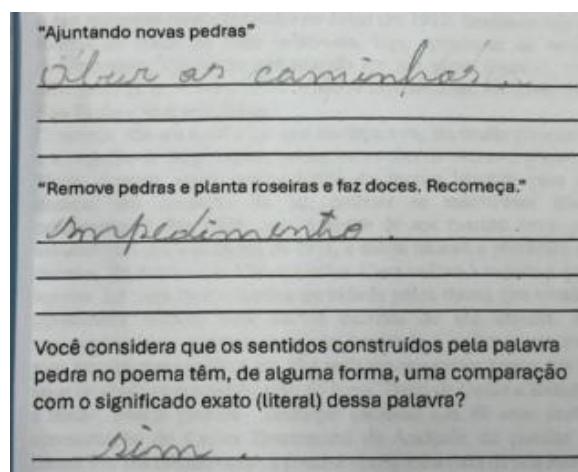
Após a conceituação de metáfora, o poema “Aninha e suas Pedras” foi lido novamente por uma aluna. Depois, os alunos analisaram dois versos desse poema que apresentavam a palavra pedra no sentido metafórico e descreveram sentido literal e conotativo dessa palavra (Figuras 23, 24 e 25).

Figura 23 - Atividade de Metáfora



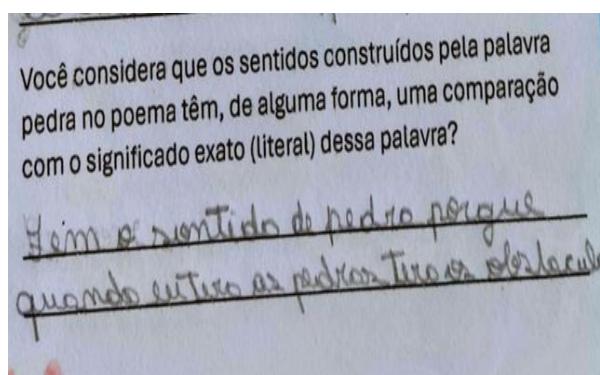
Fonte: A pesquisadora (2024)

Figura 24 - Atividade de Metáfora



Fonte: A pesquisadora (2024))

Figura 25 - Atividade de Metáfora



Fonte: A pesquisadora (2024)

Durante a realização dessa atividade, ao compreenderem a conceituação de metáfora, os alunos começaram a falar os diversos usos de provérbios no cotidiano deles, tais como: *água que passarinho não bebe, não adianta chorar pelo leite derramado, quem acompanha morcego*

dorme de cabeça para baixo, água mole em pedra dura tanto bate até que fura, quem tem boca vai à Roma. Esses provérbios levantados pelos alfabetizandos e suas situações de uso foram relacionados ao sentido literal que estas expressões linguísticas apresentam.

A contextualização poética desenvolvida abriu espaço para que os alfabetizandos relacionassem seus saberes ao saber escolarizado. A ativação de conhecimentos prévios por meio do gênero provérbio e o uso deles para a compreensão e a realização das atividades resultou em novos saberes, o que tornou os alunos sujeitos ativos na própria construção de conhecimento.

A contextualização histórico-cultural foi a segunda contextualização realizada com a turma. Para o desenvolvimento dessa contextualização foram realizadas cinco atividades: texto biográfico, filme sobre a história de vida de Cora Coralina, visita ao museu virtual Casa de Cora Coralina, leitura e produção textual da ideia principal de imagens retiradas do museu e concepção de um varal do tempo.

Quadro 9 – Atividades de Contextualização Histórico-cultural (continua)

<p style="text-align: center;">Tema: Muito prazer, sou Cora Coralina!</p>	
<p style="text-align: center;">Participantes: Professora pesquisadora e alunos da turma</p>	
Atividade 1	Ação 1
Ler o texto biográfico “Você sabe quem foi Cora Coralina? “register dados e inferências a partir do texto.	Realizar a leitura do texto. Após, de forma coletiva e com o auxílio do professor, fazer levantamento de dados e inferências. Essas informações serão registradas no caderno.
Estratégia de avaliação:	Avaliar as competências leitoras dos alunos (a capacidade de realizar inferências, estabelecer previsões e extrair dados a partir dos conteúdos obtidos) a partir de leituras individuais. Observar a compreensão e a criticidade da turma. Avaliar o nível que os alunos manejam a fonte escrita.
Recursos didáticos:	Fotocopiadora, folhas A4, quadro, caneta, folha de diário.
Local e duração:	Sala de aula – 1 hora e 20 minutos
Atividade 2	Ação 2
Assistir ao filme <i>Cora Coralina: Todas as vidas.</i>	Assistir ao filme disponível no canal do Youtube Filmes disponível em https://www.youtube.com/watch?v=T1sKF7ga9jI&t=65s

Quadro 10 – Atividades de Contextualização Histórico-cultural (conclusão)

Estratégia de avaliação:	Observar os aspectos de compreensão e criticidade dos alunos através de resumo oral acerca do conteúdo assistido.
Recursos didáticos:	Recurso audiovisual, Internet, televisão.
Local e duração:	Sala de aula – 1 hora e 20 minutos
Atividade 3	Ação 3
Visitar o museu virtual Casa de Coralina.	Conhecer a exposição de acervos do museu Casa de Coralina através da visita pela internet ao museu virtual Casa de Coralina disponível em https://www.eravirtual.org/casa-de-cora-coralina2/
Estratégia de avaliação:	Compreender a percepção estético-poética dos alunos por meio do universo poético de Cora Coralina e a analisar, por meio da modalidade oral, o diálogo que eles constroem com o universo poético de Cora Coralina.
Recursos didáticos:	Recurso audiovisual, Internet, computador, televisão.
Local e duração	Sala de vídeo – 1 hora e 30 minutos.
Atividade 4	Ação 4
Identificar o objeto em cada imagem e nomeá-los.	Realizar registros dos objetos que ocupam lugar central nas imagens retiradas do museu Casa de Coralina.
Estratégia de avaliação:	Observar o nível de compreensão da relação fonema grafema e os princípios da ortografia.
Recursos didáticos:	Imagens, impressora, folha A4, caneta e lápis.
Local e duração:	Sala de aula – 1 hora e 30 minutos.
Atividade 5	Ação 5
Montar uma linha do tempo de Cora Coralina a partir dos estudos realizados pela autora	Pesquisar, em grupo, a vida de Cora Coralina. Após, sistematizar-se-á o resultado dessas pesquisas em ordem cronológica.
Estratégia de avaliação	Avaliar a capacidade de construir uma sequência lógica da narrativa estudada.
Recursos didáticos:	Imagens, canetas, tecido, folha A4, cola, tesouras, barbante, cartolinhas, impressora, folha de diário.
Local e duração:	Sala de aluna– 2 horas

Fonte: A pesquisadora (2024)

Na primeira atividade de contextualização histórico-cultural, o texto biográfico *Você sabe que foi Cora Coralina* foi distribuído aos alunos e dado um tempo de dez minutos para

que eles se familiarizem com a escrita do texto. Nesse momento, também foi pedido para que os alunos realizassem a leitura de forma silenciosa. Após, a leitura foi conduzida pelo professor em voz alta e, posteriormente, a leitura foi oportunizada à turma.

Quadro 11 - Biografia de Cora Coralina

Você sabe quem foi Cora Coralina?

Seu nome era Ana Lins dos Guimarães Peixoto Brêtas (pseudônimo Cora Coralina) nasceu na cidade de Goiás no dia 20 de agosto de 1889, foi poetisa e contista. Estudou apenas até a terceira série primária, apresentava dificuldades de aprender e a família a chamava de doida por ter ideias bastante avançadas para a sua época. Cora já escrevia literatura desde os 14 anos, publicou o seu primeiro conto *Tragédia na Roça* em 1910. Sentia-se feia e morria de medo de ficar solteirona, logo apegou-se ao santo casamenteiro. Conheceu seu marido em um sarau literário, um advogado 22 anos mais velho. Uniu-se rapidamente, foi morar em São Paulo e teve seis filhos.

O marido não era o príncipe que ela esperava, era muito ciumento e a impedia de fazer muitas coisas, entre elas de escrever poesias. Viveu durante muito tempo longe da escrita literária para se dedicar aos cuidados do lar, embora se mantivesse ativa politicamente. Em 1934, com a morte de seu marido, teve que assumir sozinha o sustento da casa, e assim nasceu a profissão de doceira. Só depois dos filhos criados, Cora voltou à cidade a qual nasceu. Lá, era muito famosa na cidade pelos doces que vendia, geralmente vinham com versos escritos de sua autoria. Ao reencontrar suas origens, sentiu-se inspirada a voltar a escrever suas poesias para publicá-las. Ela realizou seu maior sonho aos 76 anos de idade com a publicação do livro “Beco de Goiás e histórias a mais”, porém ganhou destaque nacional aos 90 anos com a apresentação de Carlos Drummond de Andrade da poetisa ao Brasil. Na sua cidade natal, a poetisa viveu até a data de sua morte, em 10 de abril de 1985, e deixou um legado cultural não só para Goiás, mas também para o mundo. Hoje a casa onde nasceu é o Museu Casa de Cora Coralina e preserva a memória da poetisa que é um patrimônio cultural do Brasil.

Fonte: A pesquisadora (2024) a partir de dados acessados em <https://www.museucoracoralina.com.br/site/>

A partir da leitura desse texto, os alunos responderam a um questionário (Figura 26) acerca da vida da autora (local de nascimento, casada, vida financeira, apoio familiar, profissão, relação com os estudos). Essa atividade foi importante para avaliar o que os alunos tinham compreendido até aquele momento sobre a temática estudada. A maioria dos alunos achou que

Cora Coralina, pelo fato dela ter o seu trabalho voltado para o lar, não tivesse exercido uma atividade profissional. Uma discussão sobre a invisibilidade do trabalho feminino foi levantada e teve relatos das próprias alunas.

Figura 26 - Questionário

Com base nos estudos da vida e obra literária de Cora Coralina, você conclui que autora: (responda SIM ou NÃO)

1-Nasceu rica.	<u>NÃO</u>
2-Foi casada.	<u>SIM</u>
3-Tinha filhos.	<u>SIM</u>
4-Era cantora.	<u>NÃO</u>
5-Sempre morou em Goiás.	<u>NÃO</u>
6-Era poeta e contista.	<u>SIM</u>
7-Sua família apoiou seu casamento.	<u>NÃO</u>
8-Teve os estudos interrompidos.	<u>NÃO</u>
9-Teve uma infância difícil.	<u>NÃO</u>
10-Nunca trabalhou.	<u>SIM</u>
11-Fazia doces.	<u>SIM</u>
12-Seu marido incentivava a escrever poesias.	<u>NÃO</u>
13-Já idosa, fez o retorno para o lugar onde nasceu.	<u>SIM</u>
14-Publicou o seu primeiro livro na terceira idade.	<u>SIM</u>

Fonte: A pesquisadora (2024)

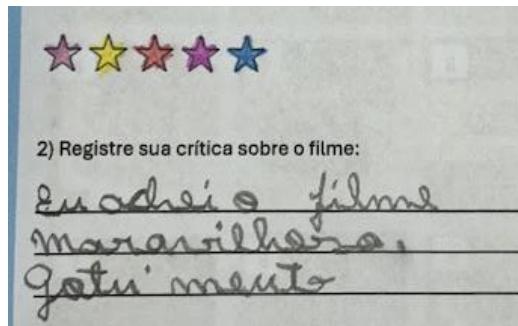
Como proposta para segunda atividade de contextualização histórico-cultural, os alunos assistiram ao filme *Cora Coralina: Todas as Vidas* na sala de vídeo da escola (Figura 26). Depois, eles comentaram suas impressões acerca do filme, avaliaram e registraram suas críticas (Figuras 27,28 ,29 e 30)

Figura 27 - Exibição do Filme



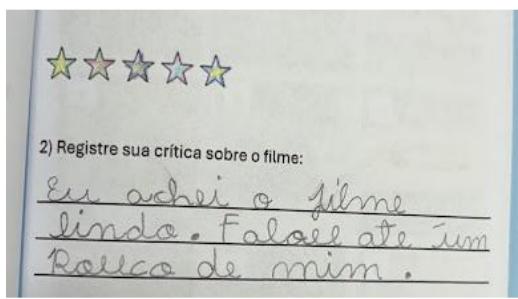
Fonte: A pesquisadora (2024).

Figura 28 – Crítica do Filme



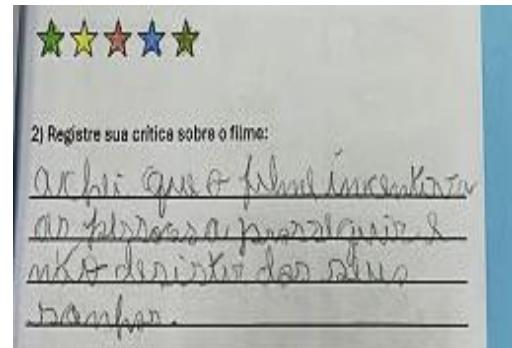
Fonte: A pesquisadora (2024).

Figura 29 - Crítica do Filme



Fonte: A pesquisadora (2024).

Figura 30 - Crítica do Filme



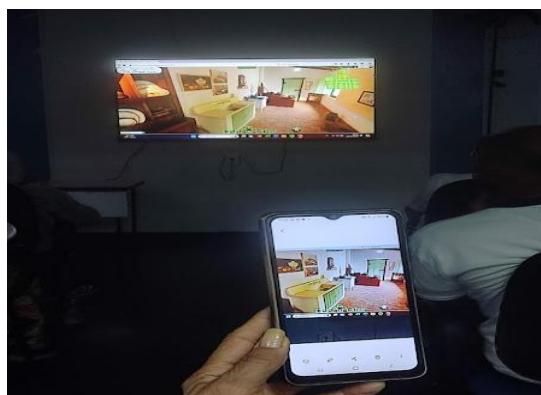
Fonte: A pesquisadora (2024).

Cora Coralina: todas as vidas (2017) é um filme biográfico e de documentário que conta sobre a obra e a vida da escritora, contista, poetisa e doceira Cora Coralina. Ao assistirem ao filme, os alunos puderam compreender melhor a trajetória da poetisa e a mensagem que sua história de vida passa para as pessoas. Por meio de relatos orais, eles identificaram momentos vividos por Cora como também pertencentes à história deles e sentiram-se encorajados a prosseguirem os seus sonhos assim como a escritora. Em seguida, realizaram esses registros da crítica do filme.

Na terceira atividade de contextualização histórico-cultural, a turma visitou o museu virtual Casa de Coralina que ocorreu na sala de vídeo (Figuras 31,32,33 e 34). Para isso foi

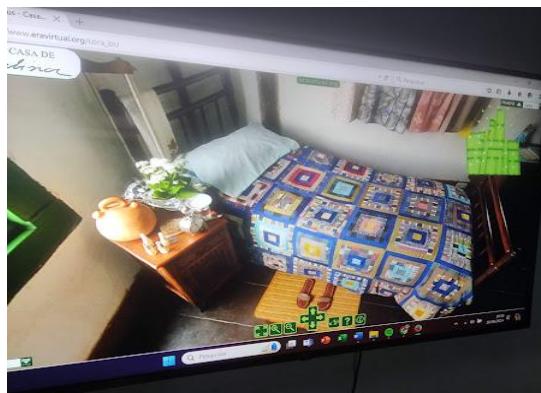
utilizado computador, televisão e internet. A professora guiou virtualmente os alunos a cada espaço da casa com imagens interativas em 360 graus, onde foram apresentados os acervos expostos no museu e os detalhes da Casa de Cora Coralina. Eles identificaram diversos objetos dos acervos do museu pertencentes também ao seu passado e remeteram a estrutura e a organização da casa às vivências que tiveram.

Figura 31 - Museu Virtual Casa de Cora Coralina



Fonte: A pesquisadora (2024).

Figura 32 - Museu Virtual Casa de Cora Coralina



Fonte: A pesquisadora (2024).

Figura 33 - Museu Virtual Casa de Cora Coralina



Fonte: A pesquisadora (2024)

Figura 34 - Museu Virtual Casa de Cora Coralina



Fonte: A pesquisadora (2024).

Todas as partes visitadas do museu foram de muita interação, porém a visita ao quintal de Cora foi o destaque. Os alunos começaram a querer descobrir o tipo de planta que tinha no quintal de Cora. Como eles já tinham visto no filme que a poetisa vendia doces a partir de frutas que ela colhia do próprio quintal, os alunos começaram a falar dos pés de frutas que viram na visita virtual. Nesse momento, também falei das frutas que tinha. Então, duas alunas sugeriram fazer os doces dessas frutas para levar à escola.

A visita à Casa de Coralina fomentou um diálogo muito rico entre os alunos e o universo poético de Coralina. Os alunos gostaram tanto que após a visita tive que responder diversas perguntas como a de uma aluna que queria saber se Goiás ficava muito longe e quanto tempo demorava para chegar lá. Falei mais ou menos a distância de carro e de avião. Um aluno perguntou qual era o valor da passagem de avião. Então, abri a Internet na sala de vídeo para pesquisarmos o valor de passagem tanto de avião quanto de ônibus. Foram feitas comparações sobre quais desses meios de transporte seriam mais baratos e qual é mais confortável e gasta menos tempo para chegar a Goiás. Também quiseram saber quais estados são próximos do estado de Goiás, nesse momento foi mostrado o mapa do Brasil para eles. Assim, as pesquisas foram realizadas de acordo com a curiosidade sobre Goiás levantada por eles.

Vale destacar a potência da atividade de visita ao museu virtual, como uma prática inter e transdisciplinar, propiciou que o ensino-aprendizagem se tornasse um processo consciente e interativo, promovendo, assim, o enriquecimento cultural da turma. Assumi, portanto, uma abordagem pedagógica que considerou como ponto de partida o interesse, a curiosidade e as necessidades dos alunos para o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, foi possível abranger conteúdos e temas relacionados ao uso e contexto cultural dos alfabetizados, o que resultou em um ensino-aprendizagem significativo.

A quarta atividade de contextualização histórico-cultural foi extensão da atividade anterior. A turma realizou uma atividade (Figura 35) que apresentou imagens retiradas do Museu Casa de Cora Coralina.

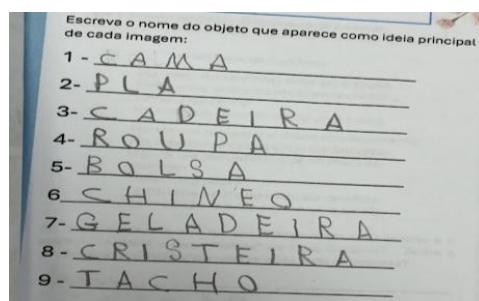
Figura 35 - Coisas de Cora



Fonte: A pesquisadora (2024) a partir de divulgação: Dcoracao.com (2011) e Diário do Nordeste (2019)

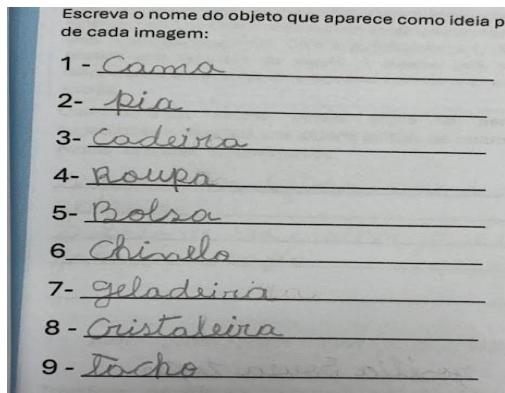
Nessa etapa, explorou-se mais um pouco a classe de substantivo. Explicou-se novamente que, por meio dos substantivos, é possível identificar e rotular os objetos de nosso conhecimento. Respeitando o nível de habilidades de escrita dos alunos, foram selecionadas algumas imagens do museu. Essas imagens foram projetadas e, em seguida, explicou-se aos alunos que cada imagem apresentava um objeto, que ocupa lugar central e de destaque, e os respectivos nomes desses objetos foram colados em letra bastão no quadro para auxiliar na escrita. Os alunos identificaram o objeto que estava em destaque em cada imagem apresentada e, posteriormente, as informações encontradas foram registradas na atividade. (Figuras 36 e 37).

Figura 36 – Registros de Objetos do Museu



Fonte: A pesquisadora (2024)

Figura 37 - Registros de Objetos do Museu



Fonte: A pesquisadora (2024)

Vale acrescentar que, uma vez que muitos alunos se encontram no processo inicial da aprendizagem do código escrito, foi prestado suporte pedagógico de acordo com a necessidade de cada alfabetizando para a realização do registro dessa atividade

Como finalização da contextualização histórico-cultural, um varal do tempo contendo a vida de Cora Coralina da infância à ancianidade foi confeccionado pela turma. Assim, a vida da autora foi dividida em quatro épocas: infância, adolescência, vida adulta e velhice. Os registros da vida dela nessas épocas foram levados em folhas impressas e os alunos organizaram na ordem cronológica e colaram em folhas. Como ornamentação, foram confeccionados, por eles, flores e tranças com barbantes. Todos esses elementos foram pendurados, formando um grande varal da de Cora Coralina (Figura 38).

Figura 38 – Varal do Tempo



Fonte: A pesquisadora (2024)

Por fim, para finalizar a etapa de contextualização, foi realizada a contextualização presentificadora. Essa contextualização ocorreu por meio da realização de duas atividades.

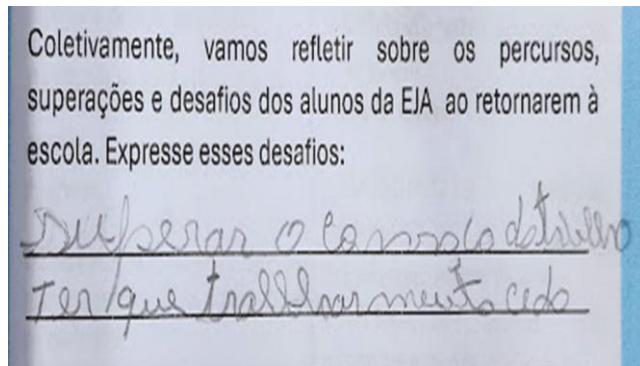
Quadro 12 - Contextualização Presentificadora

<p style="text-align: center;">Tema: Entre pedras!</p> <p>Participantes: Professora pesquisadora e alunos da turma</p>	
Atividade 1	Ação
Identificar elementos de presentificação na obra de Cora Coralina por meio do gênero oral discussão.	Realizar uma discussão acerca do sentido que a palavra pedra representa na vida de cada aluno e desenvolver atividades de leitura e produção textual.
Estratégia de avaliação:	Observar as articulações para ampliar os sentidos a partir do processo de metaforização da palavra pedra. Verificar, após a discussão, se os resultados dos registros de informações estão coerentes com a consistência interna expressada pela proposta desenvolvida, os conhecimentos prévios dos alunos e a capacidade de se posicionar criticamente.
Recursos didáticos:	Folha de diário, durex, lápis, caneta, folha, fotocopiadora.
Local e duração:	Sala de aula – 2 horas
Atividade 2	Ação 2
Refletir sobre os desafios superados a partir da estética de Cora Coralina.	Os alunos expressaram os desafios superados, ou em superação, para (re)começar os estudos em obra de arte.
Estratégia de avaliação:	Avaliar a compreensão e criticidade dos alunos acerca dos itinerários vividos por eles na busca pelo direito à educação.
Recursos didáticos:	Pedra dolomita, canetinhas, cola colorida,
Local e duração:	Sala de aula – 1 hora e 30 minutos

Fonte: A pesquisadora (2024)

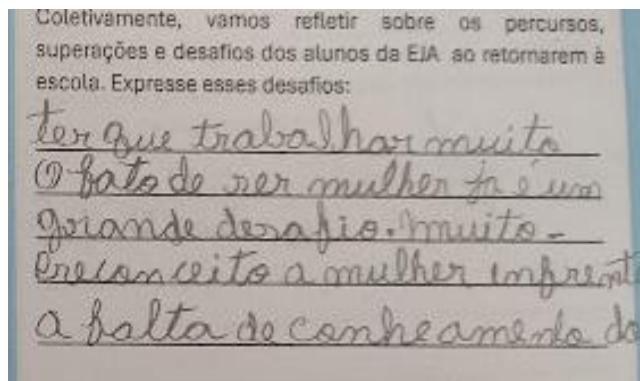
A primeira atividade de contextualização presentificadora foi desenvolvida por meio do gênero oral discussão e objetivou levar os alunos a identificarem elementos da vida e obra de Cora Coralina com o universo social deles. Assim, a poética da autora foi o ponto de partida para que os alfabetizandos refletissem acerca dos percursos e desafios percorridos por eles como estudantes da EJA. Essa atividade foi realizada em grupo que registrou suas análises na atividade (Figuras 39, 40 e 41).

Figura 39 - Atividade de Contextualização Presentificadora



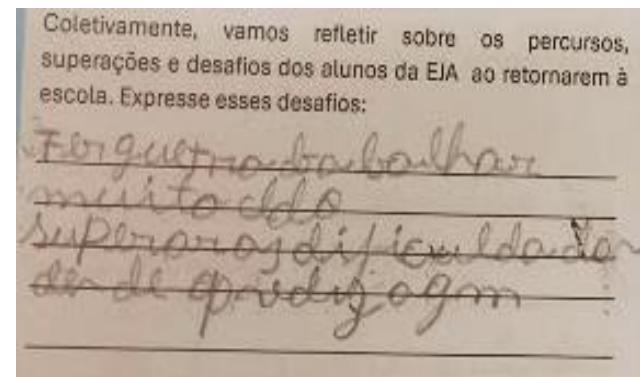
Fonte: A pesquisadora (2024)

Figura 40 - Atividade de Contextualização Presentificadora



Fonte: A pesquisadora (2024).

Figura 41 - Atividade de Contextualização Presentificadora



Fonte: A pesquisadora (2024)

O registro da discussão em torno de desafios e superações enfrentados pelos alfabetizandos para prosseguirem o processo de escolarização apresentou temas sobre superar a dificuldade de aprendizagem, enfrentar os obstáculos impostos ao gênero feminino, conciliar trabalho e estudo. Houve uma abordagem de conteúdos que tratava das estruturas sociais, de gênero e classe.

Todos os grupos registraram o impacto da jornada de trabalho como desafio na continuação dos estudos, corroborando, portanto, com Arroyo (2017) ao afirmar que o coletivo da EJA é de trabalhadores, portanto somente uma EJA flexível à rigidez dos tempos escolares pode assegurar o direito à educação e ao trabalho digno em época de precarização do trabalho.

Esses desafios superados, ou em superação, para (re)começar os estudos foram expressos em obra de arte com o desenvolvimento da segunda atividade proposta para a etapa de presentificação. Nessa atividade, pela simbologia da palavra pedra, os alfabetizandos refletiram sobre o percurso deles para a EJA. Foram levadas pedras dolomitas para sala de aula, cada aluno escolheu a sua, escreveu o nome e desenhou flores nela (Figura 42).

Figura 42 - Oficina Transformando Pedras em Flores



Fonte: A pesquisadora (2024).

Embora essa oficina tenha sido realizada de maneira simples, ela teve uma simbologia e significado muito grande para todos que participaram dela. A pedra de cada alfabetizando representou as dificuldades, diversidades e superações vividas por eles em seus trajetos escolares. Foram tantos relatos emocionantes e especiais como de uma aluna que falou “Professora, vou guardar a minha pedra com muito carinho para levar no dia da minha formatura”.

A atividade de contextualização presentificadora incorporou no currículo a história social dos alunos. Garantiu-se aos alfabetizandos o direito de saber e refletir sobre o seu injusto sobreviver e exigir respostas às segregações sistematizadas. Como educadora popular, foi possível conhecer os percursos e itinerários dos alunos, saber os grupos sociais, culturais e raciais aos quais pertencem. Gadotti (2011) assevera que o educador precisa conhecer as condições de vida dos alfabetizandos (emprego, moradia, cultura etc.) não apenas “teoricamente”, mas na convivência com eles.

Na sexta etapa do método de sequência expandida, segunda interpretação, duas ações principais foram desenvolvidas alternadamente por meio de uma oficina de fuxico. Foram realizadas as seguintes atividades: releitura dos poemas “O ‘Cântico de Aninha’ e “Semente e Fruto”, ensino da técnica de fuxico, produção de fuxico e realização de registros sobre a biografia de Cora Coralina.

Quadro 13 – Atividade de Segunda Interpretação

Tema: Fuxico sobre Cora	
Participantes: Professora pesquisadora e alunos da turma	
Atividade 1	Ação 1
Ensinar as técnicas do fuxico.	Cortar pedaços de tecido em círculo e depois franzi-lo. Fazer flores de fuxico e produzir, coletivamente, um xale.
Estratégia de avaliação:	Avaliar as habilidades de trabalho em equipe.
Recursos didáticos:	Pedaço de tecido colorido, linha colorida, agulhas, papelão, cola, tesoura, folha de diário.
Local e duração	Sala de aula – 2 horas
Atividade 2	
Releer os poemas autobiográficos “O ‘Cântico de Aninha’ e “Semente e Fruto”	Ler os poemas e produzir texto a partir da análise desses poemas.
Estratégia de avaliação	Avaliar as estratégias de leitura que os alunos usam para atingir o sentido do texto. Analisar a compreensão dos alunos sobre o tema trabalhado.
Recursos didáticos:	Impressora, folha de papel A4, caneta.
Local e duração:	Sala de aula – 2 horas

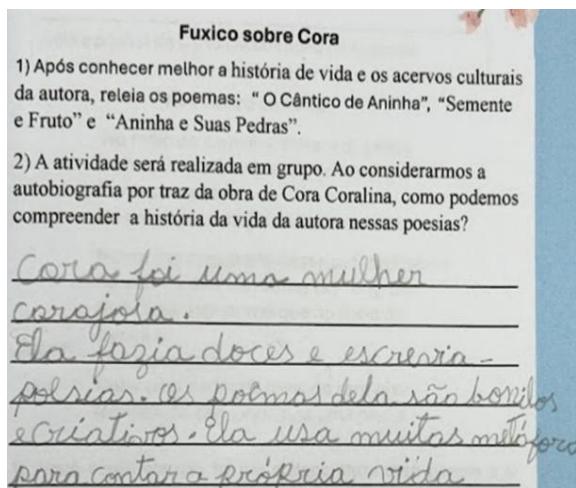
Fonte: A pesquisadora (2024)

A segunda interpretação é o momento de não perder de vista o horizonte da leitura. Como abertura da oficina de fuxico, os alunos se reuniram em grupo e pedaços de pano com agulha e linha foram distribuídos aos alunos. Levou-se como critério para formação desse grupo a diversidade de níveis de letramento para que o ensino ocorresse de modo compartilhado. A realização dessa oficina objetivou propiciar à turma um espaço de troca, promover a comunicação e interação do grupo a partir da arte do fuxico.

Foi falado aos alfabetizandos que a expressão fuxico se originou no Brasil devido à cultura na qual as mulheres se reuniam para emendar pedaços de pano que sobravam e aproveitavam para conversar e que essa técnica de fazer tecidos em flores é bem antiga. Esse procedimento consiste em cortar os pedaços de tecidos em círculo e depois franzi-los. Uma aluna que já trabalha com fuxico ensinou o procedimento aos demais. Esse momento inicial ocorreu de forma que todos compreendessem e manuseassem essa técnica. Vale ressaltar que essa técnica é sustentável, pois consiste em aproveitar pedaços de tecidos para fazer diversas peças, tais como colcha, bolsa, roupa etc.

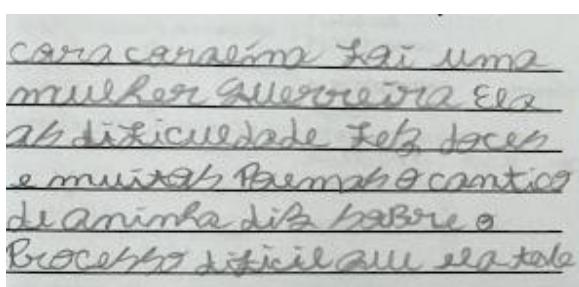
Em sequência, foi realizada a releitura dos poemas “Cântico de Aninha” e “Semente e Fruto”. Os alunos do grupo que se sentiam seguros liam um pedaço do poema. Esse processo de leitura teve o meu auxílio, pois às vezes assumi a leitura. Após, cada grupo registrou a sua compreensão sobre a vida de Cora Coralina a partir da leitura desses poemas autobiográficos (Figuras 43 e 44).

Figura 43 - Atividade de Segunda Interpretação



Fonte: A pesquisadora (2024).

Figura 44 - Atividade de Segunda Interpretação



Fonte: A pesquisadora (2024)

As produções de texto da segunda interpretação foram realizadas a partir de narrações orais dos alunos acerca da vida de Cora Coralina durante a oficina de fuxico. Para o desenvolvimento dessa produção textual, os alfabetizandos tiveram como base as atividades das etapas anteriores realizadas e a releitura de poemas autobiográficos na oficina de fuxico. Pode-se observar nesses registros que a compreensão da vida e obra de Cora Coralina foi bem desenvolvida. Houve registro de diversos temas trabalhados ao longo do projeto, tais como uso de metáforas, trabalho, desafios do gênero feminino, biografia e autobiografia, poesia.

Depois de realizar os registros, o grupo voltou para a confecção dos fuxicos (Figura 45). Enquanto realizavam a arte do fuxico, os alunos foram falando de suas vidas, da vida de Cora Coralina e começaram a imaginar uma possível viagem da turma para a cidade de Goiás. Eles me chamaram de professora Coralina e eu os chamei de meus coralinos e minhas coralinas.

Figura 45 - Produção de Fuxico



Fonte: A pesquisadora (2024)

Cada aluno escolheu o seu fuxico que foi transformado em flor e colado na capa do diário de leitura e produção textual do aluno (Figura 46). Todas as folhas de atividades que eles realizaram ao longo do projeto foram compiladas na ordem cronológica de suas realizações. É importante destacar que os alfabetizandos se sentiram felizes e orgulhosos ao verem que o resultado de seus registros de leitura se transformou em um lindo diário que ficou em exposição (Figura 46).

Figura 46 - Diário de Leitura e Produção Textual do Aluno



Fonte: A pesquisadora (2024)

Cora Coralina costumava se apresentar usando xale. Então, em homenagem à poetisa, a turma confeccionou coletivamente um xale com fuxicos sobressalentes (Figura 47) que foi exposto no dia da culminância do projeto, juntamente com a exposição das atividades.

Figura 47 - Xale Confeccionado pelos Alunos



Fonte: A pesquisadora (2024).

Na segunda interpretação, foi possível avaliar que os alfabetizandos obtiveram um bom engajamento e a compreensão acerca da proposta de trabalho desenvolvida. A resposta dos alunos sobre a leitura da obra e aos desdobramentos do projeto apontou que o processo de ensino-aprendizagem consciente e interativo permitiu aos alunos o domínio de práticas de linguagem vinculadas à realidade, o enriquecimento cultural e a emancipação social.

Quadro 14 - Atividade de Extensão (continua)

<p style="text-align: center;">Tema: Cora e Drummond</p>	
<p style="text-align: center;">Participantes: Professora pesquisadora e alunos da turma</p>	
Atividade 1	Ação 1
Analizar elementos intertextuais entre a obra de Cora e o poema de Drummond.	Ler o poema “No meio do caminho” de Carlos Drummond de Andrade releitura do poema “Aninha e Suas Pedras” de Cora Coralina.

	Localizar elementos de identificação entre as duas obras.
--	-----------------------------------------------------------

Quadro 15 - Atividade de Extensão (conclusão)

Estratégia de avaliação:	Observar as coerências das relações estabelecidas entre as obras.
Recursos didáticos:	Impressora, folha de papel A4, caneta, folha de diário
Local e duração	Sala de aula- 1 hora

Fonte: A pesquisadora (2024)

A atividade de expansão teve como proposta articular o diálogo entre a obra de Cora Coralina e Carlos Drummond de Andrade. Selecionou-se, para leitura em sala de aula, o poema *No meio do caminho*. Buscou-se estabelecer relações intertextuais entre esse poema e a obra de Cora Coralina que apresenta, ao longo de sua poética, a metaforização da palavra pedra.

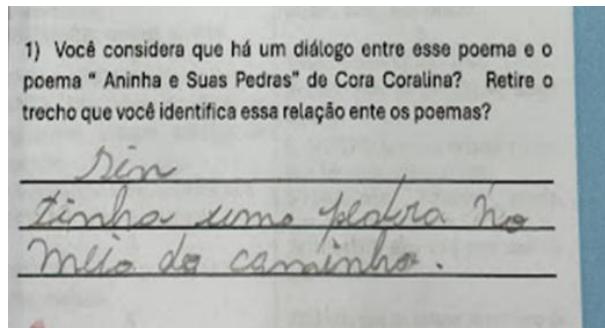
NO MEIO DO CAMINHO

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra

(Andrade, 2013, p.36)

Depois de realizar a leitura desse poema, os alunos fizeram uma releitura do poema *Aninha e Suas Pedras* de Cora Coralina. Em seguida, produziram uma atividade (Figura 48) que consistiu no registro de um verso do poema *No Meio do Caminho* que eles consideravam que havia uma relação com o poema de Cora Coralina lido nessa atividade.

Figura 48 - Atividade de Extensão



Fonte: A pesquisadora (2024)

Os alfabetizandos identificaram que os dois poetas utilizaram, como recurso estilístico, a metáfora da palavra pedra para expressar as dificuldades e obstáculos que surgem na vida.

Findadas as etapas das atividades desenvolvidas dentro da proposta do letramento literário de Cosson (2022), seguiu-se o momento de as atividades, realizadas pelos alunos no projeto, serem expostas para que toda comunidade escolar as prestigiasse. Para apresentação dessas atividades, realizou-se uma culminância do projeto literário “Cora e Eu: Transformando Minhas Pedras em Flores” que apresentou as seguintes atividades: exposição dos trabalhos realizados, feira de antiguidades, oficina “Transformando Minhas Pedras em Flores”, vídeos de Cora Coralina recitando poesias, distribuição de doces acompanhados de versos de Cora Coralina.

A culminância ocorreu na sala de vídeo e foi organizada por mim e pelos alunos que participaram do projeto. Aqui também vale um destaque para a equipe docente e pedagógica da escola que também apoiaram a realização do evento. O evento foi prestigiado por alunos de outras turmas, professores da unidade escolar, funcionários e professores de outras escolas. Os convidados participaram da oficina “Transformando Minhas Pedras em Flores” que teve como atividade escolher uma pedra, escrever o nome e desenhar flores. Essas pedras da oficina foram colocadas ao lado dos trabalhos dos alunos participantes da pesquisa (Figura 49).

Figura 49 -Trabalho dos Alunos e Oficina das Pedras



Fonte: A pesquisadora (2024)

Cora Coralina era doceira. Seus doces eram vendidos acompanhados de uma bela poesia. A ideia dos alunos, que nasceu durante a visita virtual ao quintal de Cora Coralina, em fazer doces com as frutas que eles tinham em seus quintais foi finalmente colocada em prática. Fizemos um levantamento das frutas que tínhamos em nossos quintais e decidimos coletivamente com qual fruta faríamos o doce e a participação de cada um na realização do preparo. As frutas levadas para sala de aula pelos alunos e por mim foram: mamão e coco. Um aluno ficou responsável por ralar as frutas que depois foram distribuídas entre algumas alunas que fizeram os doces (Figura 50) em casa e levaram no dia da culminância.

Figura 50 - Doce com Poesia



Fonte: A pesquisadora (2024)

A feira de antiguidades emergiu da etapa de motivação do método de sequência expandida de Cosson (2022). Após a atividade de motivação, a moeda Vintém de Cobre levada por uma aluna na aula seguinte despertou nos demais alunos a vontade de também levar seus objetos simbólicos. Uma outra aluna levou em uma das aulas um objeto antigo dentro de uma caixa e colocou a proposta de todos descobrirem o que ela tinha levado. Ninguém conseguiu identificar o objeto, uns acharam que era um moedor de carne, inclusive eu. Então ela explicou que era um apontador antigo. Em sequência, no decorrer do projeto, diversos outros objetos antigos foram levados pelos alunos e professores de outras turmas que também ficaram motivados ao verem os objetos que os alunos estavam levando para a escola, uma vez que esses objetos eram passados em outras salas também.

Essa atividade de objetos simbólicos do passado não estava prevista no cronograma da pesquisa. Mas uma vez que ela nasceu do projeto, eu não poderia deixar esses elementos fora da pesquisa. Assim, foi realizada a feira de antiguidades intitulada “Meu Vintém de Cobre” (Figura 51). Foi combinado com os alunos e professores da escola que levassem novamente esses objetos antigos para compor essa feira.

Figura 51 - Feira de Antiguidades



Fonte: A pesquisadora (2024)

A exposição ficou disponível durante uma semana na sala de vídeo para que alunos e professores do diurno a visitassem. Os professores do dia levaram suas turmas dos anos iniciais e realizaram a oficina “Transformando Minha Pedras em Flores” com eles. Recebi várias mensagens de professores falando que os alunos amaram e que o telefone antigo e a máquina de escrever foram um sucesso entre as crianças.

O projeto de leitura e produção textual intitulado “Cora e eu: transformando pedras em flores” promoveu algo tão grandioso na escola que eu não dimensionava. Houve um envolvimento tão profundo dos alunos na realização das atividades que eles não queriam perder nenhuma aula. A identificação deles com a obra realizada foi tão grande que eles se sentiram motivados a prosseguirem os estudos e mais seguros para levarem seus saberes como parte de sua formação. A resposta às leituras que eles realizaram contribuiu para o progresso qualitativo das habilidades de leitura e produção textual.

É imprescindível destacar o envolvimento da equipe pedagógica e alguns professores de outras turmas que, mesmo não participando diretamente da pesquisa, envolveram-se com a estética poética de Cora Coralina. Esses professores realizaram algumas atividades envolvendo a obra de Cora Coralina com seus alunos. Isso resultou em uma participação mais ativa da equipe docente, discente e pedagógica da escola no dia da culminância.

Por fim, como o método de pesquisa-ação tem, entre os objetivos, transformar uma realidade local e produzir aprendizagem dos atores do processo investigativo, não poderia deixar de falar também dos impactos positivos da aplicação dessa pesquisa na formação da minha identidade como educadora da EJA. Pude aprender na prática que trazer os olhares e as vivências dos alunos para o estudo enriquece e contribui para o ensino de todos em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início, quando ainda estava esmiuçando o planejamento e os referenciais teórico-metodológicos para o desenvolvimento deste trabalho, já acreditava na literatura como ferramenta que possibilita mostrar as visibilidades das fraturas de nossa sociedade. A retomada do percurso escolar por milhares de jovens e adultos tem íntima relação com a negação de direitos mais básicos e a possibilidade do direito a uma educação que lhes permitam o percurso de uma vida mais justa e menos desumana.

Na busca por resposta de metodologias e estratégias de conhecimento que melhor se adequem à educação de jovens e adultos, que requer intervenções específicas para que o ensino da leitura e produção textual seja instrumento de emancipação social, desenvolvi uma proposta de ensino de leitura e produção textual que visou trabalhar no currículo da EJA as relações tensas vividas pelos alunos. Esse êxito foi alcançado através de um projeto de ensino com abordagem crítico-democrática de orientação libertadora a partir do letramento literário que teve como base as obras literárias de Cora Coralina.

Este trabalho demonstrou que o ensino contextualizado de língua portuguesa na educação de jovens e adultos é promissor quando os saberes dos alunos se integram aos saberes escolarizados e que os educandos encontram uma função social para aquilo que é aprendido. O trabalho, realizado a partir da leitura literária e da ativação de conhecimentos prévios dos alunos sobre questões de desigualdades sociais, machismo, trabalho, entre outras suscitadas, fez com que o trabalho de leitura e produção textual ocorresse de forma significativa, o que contribuiu para a construção de sentido do texto e a formação de leitores literários.

Durante as atividades de leitura literária, guiadas pelo método de sequência expandida de Cosson (2022), apliquei as estratégias de leitura seguindo as orientações de Solé (1988), os intervalos de leitura para realização de previsões e auxílio no processo de codificação, de decodificação e de significados de palavras permitiram orientar, avaliar as reais dificuldades de leitura dos alunos e contribuíram para a construção da compreensão do texto e o avanço nas habilidades de escrita.

Os estudantes puderam, a partir da estética apresentada na obra da autora, externar sobre o tema trabalho e a intrínseca relação com a violação de seus direitos à educação. Desse modo, as atividades de letramento literário, ao abrir uma porta para a reflexão da realidade, desenvolveu nos alfabetizandos a fruição da leitura de textos literários como forma de expressão e compreensão das características textuais e estilísticas presentes nos poemas analisados.

Nos relatos orais e nos registros das respostas às leituras literárias realizadas pelos nos alunos, pude constatar que o trabalho se faz presente nos percursos dos alunos da EJA desde a infância, logo, abranger esse tema tornou, contextualizado e significativo, o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Cabe destacar que a oralidade desempenhou um importante recurso de visibilidade dos saberes dos alfabetizandos, o que propiciou o uso de suas identidades culturais e trabalhadoras como fonte de conhecimento para o desenvolvimento das habilidades de escrita e permitiu o protagonismo dos alunos.

Foi demonstrado que a leitura da palavra escrita vinculada com a leitura do mundo permite que a aprendizagem se consolide como um processo consciente, interativo e de emancipação social. Acredito que a proposta de um ensino de língua portuguesa dentro de sua função social de uso da língua foi alcançada.

Em conclusão, esse trabalho apresentou estratégias para desenvolver competências de leitura e produção textual na educação de jovens e adultos via letramento literário que contemplem as identidades dos coletivos populares da EJA. Entretanto, trazer as tensões presentes em nossa sociedade para dentro do currículo desta modalidade é um grande desafio que requer a continuação do aprofundamento teórico e o avanço de metodologias específicas a fim de que o ensino-aprendizagem da língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos se concretize como poderosa ferramenta para o domínio autônomo dos diversos usos sociais da escrita, a reflexão da realidade e a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma Poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite*: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2021.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. *Os doze trabalhos de Hércules*: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 14 de fev.de 2024.
- BRASIL. *Decreto No 12.048*, de 5 de junho de 2024. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos... Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/06/2024&jornal=515&página=8&totalArquivos=122>. Acesso em 10 de mar. de 2024.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base da Educação / LEI No. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em 21 de janeiro de 2024.
- BRASIL. *Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Ministério da Educação, 2024. (Cartilha).
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011, p.171-193.
- COMPLETEI, Numismática. Moedas 20 reis de Cobre. Disponível em <https://www.completei.com/moedas-nacionais/moedas-brasil-20-reis-1898-cobre> . Acesso em: 17 de maio de 2024.
- CORALINA, Cora. *Vintém de Cobre*: Meias confissões de Aninha. 10. ed. digital. São Paulo: Global Editora, 2013.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário*: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.
- DOSSENA, A. *Algumas obras de Cora Coralina*. 2016. Disponível em <http://www.aledossena.com.br/2013/03/personalidades-14-cora-coralina.html?m=1> . Acesso em: 10 de jan. de 2024.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se complementam. 52. Ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FOLHA,1. *Cora Coralina/Divulgação*. 2020. Disponível em https://www.folha1.com.br/_conteudo/2020/04/cultura_e_lazer/1260238-cora-coralina-densa-forte-universal-e-eterna.html. Acesso em: 19 de jan. de 2024.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências.in: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 35-47.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

NORDESTE, Diário; DECORACAO. *Coisas de Cora*. Disponível em <http://www.dcoracao.com/2011/08/casa-de-cora-coralina.html?m=1>
<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/um-passeio-pela-casa-de-cora-coralina-em-goias-no-mes-de-aniversario-da-poeta-1.2138243> Acesso em 16 de maio de 2024.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Educação de Jovens e Adultos – EJA*. Rio de Janeiro, 2021.
 (Alfabetização e Matemática nos Blocos Iniciais).

ROMÃO, José E. Compromisso do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.71-92.

ROMÃO, José E. *Educação de jovens e adultos: teoria, problemas e perspectivas* (GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.48-68).

SENADO FEDERAL. *Unidades monetárias brasileiras*. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/guia-de-economia/unidades-monetarias-brasileiras>. Acesso em: 13 de jan. de 2024.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Penso 1998.

THIOLLENT, Michel. *Metodologias da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. *Pesquisa nas organizações*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.