

Um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica em EJA: o desafio em alfabetizar e tornar alunos leitores

A reflective look at the pedagogical practice in EJA:
the challenge of teaching literacy and making students into readers

 Rosely de Oliveira Macário

 Luiz Antônio Gomes Senna

Resumo: A EJA é constituída de sujeitos sociais que, ao longo de suas vidas, acumulam uma história de insucesso escolar e de negação ao direito à educação, sendo relevante olhar para o aluno dessa modalidade de ensino como um sujeito social aprendente. Nesse cenário, a prática epistemológica docente tende a sinalizar para a valorização dos saberes dos alunos e, conseqüentemente, concebê-los como capazes de aprender os conteúdos escolares, de modo a contribuir na sua formação intelectual. Para tanto, faz-se necessário revisitar um aporte teórico a pensar seus efeitos no desenvolvimento da cognição humana. Tais estudos, no que diz respeito à discussão pelos caminhos da educação a partir

Rosely de Oliveira Macário. Doutora em Educação (UERJ). Professora da rede municipal de Campina Grande – PB. Membro do Grupo de Pesquisa: Linguagem Cognição Humana e Processos Educacionais. E-mail: roselymacario@gmail.com.

Luiz Antônio Gomes Senna. Doutor em Linguística Aplicada. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisador bolsista dos programas PROCENCIA (UERJ) e Cientistas do Nosso Estado (FAPERJ) e do Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: senna@senna.pro.br.

da diversidade, partem de um fazer educativo como fruto da formação docente que se configura significativamente em práticas escolares na perspectiva da inclusão social, tendo como foco a formação de leitores na EJA. Desse modo, enfatizam-se as práticas de leitura resultantes de experiências vivenciais de alunos/as, sujeitos plurais da EJA.

Palavras-chave: Formação de leitores. EJA. Prática docente.

Abstract: The EJA is made up of social subjects who, throughout their lives, accumulate a history of school failure and denial of the right to education, and it is relevant to look at the student of this type of education as a learning social subject. In this scenario, the teaching epistemological practice tends to signal the appreciation of students' knowledge and, consequently, conceive them as capable of learning school contents, in order to contribute to their intellectual formation. Therefore, it is necessary to revisit a theoretical contribution to think about its effects on the development of human cognition. Such studies, with regard to the discussion on the paths of education based on diversity, start from an educational practice as a result of teacher training that is significantly configured in school practices from the perspective of social inclusion, focusing on the training of readers in EJA. In this way, the reading practices resulting from living experiences of students, plural subjects of EJA, are emphasized.

Keywords: Reader formation. EJA. Teaching practice.

Introdução

O presente artigo discute questões relativas às práticas pedagógicas em séries iniciais de Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino que, além de buscar alfabetizar o jovem e o adulto nela inseridos, lança-se ao desafio de um ensino de leitura voltado para a formação do desenvolvimento de leitores. Para tanto, a partir de uma pesquisa do tipo revisão bibliográfica, pautada em autores como Charlot (2005); Candau (2008); Senna (2003; 2004; 2010), dentre outros, busca refletir sobre os efeitos impactantes da EJA para a produção de conhecimento na educação contemporânea, cujo viés teórico e metodológico se pauta pela relevância do diálogo intercultural a valorizar os diferentes alunos que ocorrem à escola.

No primeiro momento, busca-se discutir quem são os sujeitos sociais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que frequentam a escola de Ensino Fundamental (séries iniciais) na educação básica. Falar de alunos da EJA significa tratar da questão da diversidade cultural e geracional (15 aos 70 anos). Tal configuração tem se tornado uma preocupação entre os pesquisadores que procuram entender o contexto histórico e cultural dos estudantes da EJA, que apresentam história de exclusão social e desigualdade socioeconômica. Partindo dessa proposição, pode-se salientar que, ao pensar a educação como direito, necessariamente, está se falando de uma educação que respeite a pluralidade cultural daqueles atores escolares que estão inseridos em tais contextos educativos.

No segundo momento, propõe-se uma abordagem sobre a formação de leitores, partindo de reflexões no campo da preocupação em relação à elaboração da proposta curricular em torno dos conteúdos escolares para a EJA. Nesse momento, evidencia-se a preocupação no que tange à prática pedagógica destinada ao ensino voltado para a formação de leitores em EJA na escolarização inicial do Ensino Fundamental, considerando que o aluno incluso nessa modalidade de ensino tem direito a uma educação formal que contribua para que esse aluno, na condição de cidadão, possa tornar-se um sujeito de leitura/escrita na sociedade contemporânea.

Metodologia

Conforme já mencionado, a investigação desenvolvida constituiu-se em uma pesquisa qualitativa do tipo revisão bibliográfica, pautada em estudos derivados dos pesquisadores ora citados, que buscam refletir sobre o ensino da EJA em turmas de escolarização inicial a pensar um percurso teórico e metodológico a avançar na produção de conhecimento na escola, sob os olhares da formação de leitores. Para tanto, procura-se, na literatura acadêmica, autores que se debruçam nas questões relativas do ensino voltadas para o âmbito escolar, especificamente em metodologias aplicadas às demandas da EJA, no que se refere ao processo de aquisição da aprendizagem da leitura e a como conduzir tal processo para tornar o aluno um leitor.

Ao tecer considerações sobre a alfabetização na educação contemporânea, torna-se necessário falar de um ensino que permita

olhar para o aluno em situação de insucesso escolar e de exclusão social, e que avance em termos de assegurar práticas pedagógicas com uso de metodologias a incluir todos os alunos dotados de uma variedade geracional e cultural. Nesse sentido, busca-se, neste estudo, problematizar a seguinte questão: Como a escola pode optar por determinados conteúdos para a formação de leitores, na medida em que passa a não reconhecer o aluno da EJA como produtor de conhecimento? Como saber, por exemplo, se um determinado conteúdo de Geografia ou de Matemática pode ser considerado conteúdo escolar dessa modalidade de ensino para trabalhar em sala de aula da EJA? Quais são as concepções teórico-metodológicas adequadas para garantir um ensino de forma a contribuir para o processo de desenvolvimento da cognição humana, englobando os diferentes ritmos de aprendizagem do aluno da EJA? Como avançar nas questões relacionadas aos conteúdos de cunho meramente programáticos em EJA, em linhas gerais, mais voltadas para o desenvolvimento humano?

Diante disso, Di Pierro, Orlando e Ribeiro (2001) advertem acerca de um jargão pedagógico nacional referente aos “conhecimentos historicamente acumulados”. Conforme o pensamento desses pesquisadores, tal concepção, tida com uma conotação de cunho popular, não se configura como uma proposta adequada para o universo sociocultural dos estudantes. Em outras palavras, referem-se a uma tendência a ser interpretada pelos educadores nos limites estritos da experiência cotidiana, das demandas materiais ou políticas imediatas. Nessa perspectiva, pontuam que o desafio da educação é olhar para um currículo que incorpore

certos desafios éticos, políticos e também a vida contemporânea, no que concerne a questão da diversidade étnica, racial e multicultural, incluindo ainda questões acerca do meio ambiente e qualidade de vida, relações de gênero e direitos da mulher (DI PIERRO; ORLANDO; RIBEIRO, 2001).

Para tratar da questão ora citada neste estudo, busca-se investigar sobre o perfil do aluno da EJA, de modo a explicitar como algumas vozes acadêmicas compreendem a categoria de alunos inclusos nessa modalidade de ensino. Para tanto, parte-se da seguinte indagação: Quem são esses sujeitos sociais?

Inicialmente, Oliveira (2001, p. 59) configura o sujeito da EJA como “o imigrante que chega às grandes metrópoles de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos)”. Tal configuração é modificada devido ao processo de juvenilização da EJA, tendo em vista a inclusão do aluno de 15 anos. Notadamente, esse fenômeno resulta numa problemática para a atuação docente em turmas de escolarização inicial, uma vez que esse profissional de ensino necessita de uma formação acadêmica capaz de reunir todos os alunos e garantir a aprendizagem para todos. Considerando que tal desafio deriva, principalmente, da existência da diversidade da faixa etária e cultural dos alunos. Em outras palavras, como ensinar numa sala de aula onde se observa a presença de alunos que não sabem ler e, também, com alunos que já sabem ler, e ministrar os conteúdos escolares propostos para essa etapa de ensino do Ensino Fundamental?

Diante do exposto, o que se verifica é a problemática do aluno que não encontra sentido na escola e abandona os estudos e, por uma questão de necessidade de sua inserção no mercado de trabalho, retorna à escola, em sua maioria, na busca da certificação. Nesse contexto, o que se vê é a presença de pessoas jovens e adultas a buscar aprender a ler e a escrever, tendo em vista a inclusão social na sociedade de cultura letrada, informatizada, com uso das mídias móveis, nos diferentes contextos culturais.

Além dos alunos da EJA, percebe-se na escola básica contemporânea a existência de crianças, adolescentes e jovens oriundos das classes populares, pobres do país, que são tratados como sujeitos incapazes de aprender e estigmatizados como fracos, que por mais que frequentem a escola não conseguem aprender a ler. Notadamente, é perceptível uma cultura da formação escolar em que tais alunos não cabem na escola básica, sendo, conseqüentemente, excluídos do direito à educação, da escolarização, da formação intelectual. Diante de tal problema, vem à tona que não basta assegurar o acesso aos alunos inscritos na categoria da EJA, mas, sobretudo, em garantir a permanência desse aluno na escola com uma formação docente a possibilitar um ensino onde o aluno aprenda os saberes necessários para a sua formação intelectual.

Di Pierro, Orlando e Ribeiro (2005) ressaltam que o perfil marcadamente juvenil que a educação de adultos adquiriu no país, na última década, deve-se à combinação de fatores relacionados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema educativo em relação à distorção idade/série, potenciali-

zada pela redução da faixa etária mínima (LDBEN de 1996) para a frequência a essa modalidade de ensino, a partir dos 15 anos.

Todavia, observa-se que as políticas públicas de alfabetização, destinadas às crianças e aos adolescentes, e ainda à EJA, têm suscitado uma variedade de publicações por parte de pesquisadores no campo da leitura, refletindo sobre as práticas de sala de aula no que se refere ao ensino da língua materna no país, com vistas a se pensar em concepções sobre o que é alfabetizar o aluno na perspectiva de formar leitores e escritores autônomos/críticos, nos moldes que preconizam os PCN (BRASIL, 1997). Para tanto, implica saber que concepção de ensino a escola defende em relação ao seu público escolar, em sua maioria, constituído de estudantes inseridos nas camadas populares, e que sofrem porque tais práticas escolares não vêm possibilitar espaço de construção do conhecimento.

No mérito de tal “reorganização”, em se tratando da epistemologia da linguagem, particularmente, em salas de aulas da EJA, torna-se relevante refletir acerca de que sentido tem o ensino de leitura para uma demanda escolar constituída de grande variedade geracional (15 aos 70 anos). Nesse aspecto, ao trazer a discussão sobre identidade e diferença, Silva (2004) sinaliza para a existência de uma “pedagogia”, na perspectiva de abertura para um outro mundo, mediante a qual “podemos acolher outrem, [...] em irredutível diferença, em sua estranheiridade infinita, uma estranheiridade tal que apenas uma descontinuidade essencial pode conservar a afirmação que lhe é própria” (SILVA, 2004, p. 101).

Diante de um quadro de incertezas quanto à garantia da aprendizagem na EJA, sob o olhar dos sujeitos sociais que frequentam a sala de aula, é perceptível a preocupação em torno do aluno tido como “[...] estranho apesar de sua normalidade, necessitamos do estranhamento em nós mesmos, algo que nos permita enxergar além do imaginável, além das fronteiras a que nos acostumamos” (SENNA, 2010, p. 48). Ensinar àqueles que irão se defrontar com o mundo onde tudo passa pelo conhecimento, pela informação veiculada em jornais, livros, manuais escolares, internet, é algo de fundamental importância. “[...] o conhecimento comporta sempre riscos de erros e ilusões, e tentar mostrar quais são suas raízes e causas” (MORIN, 2004, p. 85). Desse modo, a formação de leitores em EJA, bem como nos demais segmentos no âmbito da educação básica, deve observar as premissas destacadas por Becker (1993) em torno das concepções dos docentes a respeito de questões fundamentais sobre o conhecimento, como também de sua construção e reconstrução.

Deve-se inferir a concepção de conhecimento do professor, seu entendimento da passagem de um conhecimento mais simples a um mais complexo, sua concepção da capacidade cognitiva do aluno – e, portanto, de aprendizagem – nas mais diferentes idades, sua compreensão das dificuldades de aprendizagem do aluno, da origem histórica dos conhecimentos contemplados num currículo escolar etc.

Ao examinar o conceito universal, em se tratando de conhecimento científico, suas crenças, controle sobre os juízos de “verdades”, observa-se a dificuldade da escola em lidar com a catego-

ria atribuída ao “aluno” nos moldes universais preconizados pela ciência moderna, disseminada pela cultura dos ideais burgueses. Inclusive, na categoria de aluno, tende-se à valorização de um modelo único de sujeito, ou seja, de um sujeito cartesiano, ancorado nos princípios da Ciência, na Razão e numa suposta universalidade humana, na civilização dos povos e, ainda, daqueles indivíduos tidos como “não sujeitos”.

Nesse contexto ora citado, observa-se um impasse na produção de conhecimento, a partir do momento em que esse aluno é constituído nos moldes de paradigmas universais, coletivos, e no que tange aos aspectos que são particularidades pertencentes à natureza humana, são ignoradas. Embora se tratando de epistemologias, compreende-se a produção de conhecimento no campo da genética humana, cujas características biológicas tornam esse aluno indivíduo diferente, sujeito singular, inserido em contextos sociais e históricos dotados de uma diversidade cultural.

Resultados e discussão

Ao pensar em práticas pedagógicas para além de questões meramente de alfabetização, subsidiadas pelas contribuições derivadas de estudos de pesquisadores já explicitados, com vistas a um ensino destinado à valorização da formação de leitores, não se poderia deixar de trazer em pauta o olhar para a questão da diversidade cultural. Como exprime Candau (2008), a perspectiva intercultural vem promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais

e culturais, e se encontra orientada para a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. Assim, menciona:

[...] Algumas doutrinas pedagógicas concorreram para acentuar atitudes equivocadas por parte de educadores na escola. Teorias que afirmam a carência cultural, ainda que rejeitadas atualmente, deixaram marcas na prática pedagógica, justificando o fracasso escolar única e exclusivamente pela ‘falta de condições’ dos alunos. Esse tipo de estigma ‘contagiu’ professores e escolas. Por ocasião do processo de ampliação das oportunidades educacionais, sobretudo a partir da década de 70, tornou-se comum certa argumentação que vinculava, indevidamente, a queda da qualidade do ensino ao acesso das camadas populares a uma escola que fora, até então, explicitamente seletiva (BRASIL, 1997, p. 126).

Diante do exposto, frente ao desafio da formação de leitor na contemporaneidade, Senna (2003, p. 11) observa que “a inteligência humana se organiza para interagir com o mundo e trata que o modo de pensamento escolar é diferente do modo de pensamento extraescolar e que ambos estão associados a modelos culturais”. Assim:

Denominemos, então, o modo de pensamento extraescolar como modo narrativo de pensamento (ou modo cotidiano), o qual reflete exatamente a forma como cada cultura interage com o mundo, seja na prática de ações, seja na sua interpretação. Já o modo de pensamento escolar, derivado da cultura científico-cartesiana da Idade Moderna, pode ser denominado modo científico do pensamento, cujas propriedades somente serão equivalentes às do modo narrativo, caso a cultura de determinada sociedade tenha

as mesmas características da cultura idealizada pela Sociedade Moderna (SENNÁ, 2003, p. 11).

Sendo assim, Senna (2003) chama a atenção para uma cultura instaurada no âmbito escolar a

[...] condicionar os alunos, tanto ao modo científico, quanto à escrita, à leitura de um mundo escrito (estático e idealizado) e a uma série de outros comportamentos, como a escuta ordenada, a marcha ordenada, o controle do tempo social e biológico etc. (SENNÁ, 2003, p. 11).

Cabe destacar que tal postura escolar também é questionada por Charlot (2005), em seus estudos, ao observar que, no espaço escolar, “Há duas línguas diferentes sendo faladas na escola: a dos professores e a dos alunos.” Para esse autor, faz-se necessário levar em consideração o sujeito na singularidade da sua história e as atividades que ele realiza. É por essa história, construída por experiências e pelo sentido que ele dá ao mundo, que se deve estudar sua relação com o saber. E ainda levar em consideração a cultura da comunidade, mas ampliando também o mundo da criança para além da comunidade, ou seja, o sujeito tem o direito de lutar pela sua comunidade, mas também de se afirmar como diferente do grupo no qual nasceu.

Geraldi (2013) adverte para o fato de que “a língua, enquanto produto desta história presente vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos”, chama a atenção para o ensino da língua não como produto pronto e acabado, mas, sobretudo,

como produto histórico inacabado, em processo de construção interlocutiva nas diferentes instâncias sociais de uma dada formação social. Logo, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores passam a ser considerados sujeitos ativos (GERALDI, 2013, p. 28).

Compreende-se, dessa forma, que o processo de leitura/compreensão não é uma simples apreensão. Como observa Soares (1998), os educadores precisam reconhecer que:

[...] um adulto pode ser analfabeto porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que os outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado a escreva. [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixadas em algum lugar, esse analfabeto é, de certo modo, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais da linguagem escrita (SOARES, 1998, p. 26).

Já Freire (1987), denunciou e questionou a concepção de educação vigente no país, denominada por ele de “educação bancária”. Segundo essa concepção educacional, o professor é aquele que detém o conhecimento, o saber que pensa, que dita todo o processo educativo; enquanto os alunos são tidos como “objetos”, adereços do espaço de sala de aula. Nessa situação de passividade, o aluno, na condição de objeto, prejudica seu poder criador de refletir sobre sua própria condição de “massificado”. A partir de tal assertiva, vê-se que o paradigma educacional questionado não difere na educação na contemporaneidade. A crítica recai,

portanto, sobre a questão de que essa passividade, entre outras situações escolares, instiga a olhar criticamente o cotidiano escolar, a exemplo do aluno que passa a usar nas aulas as mídias móveis, o telefone celular, ignorando a presença do docente. Diante de tal comportamento do aluno, torna-se necessário refletir em torno de novos saberes docentes, de modo a repensar a ação docente no cotidiano escolar frente aos novos sujeitos sociais que frequentam a sala de aula na EJA.

Assim sendo, quando o aluno da EJA chega ou retorna à escola, há de se considerar o repertório de conhecimento de mundo já adquirido através da linguagem no decorrer de suas vidas. Entretanto, é possível que ele não tenha adquirido ou esteja em processo de construção dos conhecimentos do sistema linguístico, dos conhecimentos da organização textual e dos conhecimentos de outros meios semióticos. Sabe-se que o acesso às diferentes práticas de usos sociais da leitura e, por conseguinte, da escrita não ocorrem unicamente na escola, tida como espaço relevante das agências de letramento.

Senna (2003) explicita que para tornar-se um leitor

[...] de textos de todos os tipos, inclusive os das ciências matemáticas - é preciso estar predisposto a mergulhar no texto com o modo científico do pensamento, [...] implica estar predisposto a interagir com aquele pedacinho de mundo através de padrões de comportamento e estratégia cognitivos diferentes das que se empregam no modo narrativo (SENNA, 2003, p.19).

Constata-se que o aluno da EJA já tem acesso aos textos escritos na sociedade denominada grafocêntrica. Desse modo, o que se defende neste trabalho é que, partindo da perspectiva intercultural, embora o aluno da EJA tenha os conhecimentos empíricos reconhecidos nas práticas escolares, é preciso avançar nas questões epistemológicas da prática docente, levando em consideração a função social da escola e buscando proporcionar a produção de conhecimento de modo a possibilitar ao aluno o acesso aos conteúdos escolares atrelados ao mundo científico.

No que concerne às concepções de leitura frente às contribuições da Linguística Aplicada, mediante as práticas inadequadas do ensino de leitura na escola, Kleiman (2004) vem sinalizar para a leitura como prática social, ancorada nos estudos do letramento. Essa autora aponta para o fato de que a escola, regularmente, concebe a leitura como uma atividade de decodificação de signos linguísticos, com fins específicos de reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sentenças do texto, e mesmo para extrair o sentido do texto. Ela destaca a concepção sociointeracionista e discursiva de leitura, que objetiva a relação entre o leitor e o autor, sujeitos sociais.

Com foco no autor do texto, Koch e Elias (2009, p. 09-10) explica que a “concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono da sua vontade e de suas ações”. Nessa percepção, o leitor apresenta atitudes de passividade e, conseqüentemente, a leitura se traduz como assimilação das ideias do autor, desconsiderando as expe-

riências e os conhecimentos já adquiridos pelo leitor, restando-lhe apenas a fixação das intenções do autor.

Orlandi (2001) menciona alguns requisitos para que tomemos a leitura numa perspectiva discursiva: a possibilidade de o processo de construção de leitura ser trabalhado em salas de aula/ em salas de leitura; a ideia de que tanto a leitura quanto a escrita instauram sentidos; a ideia de que o sujeito leitor tem suas especificidades e sua história; o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura; a ideia de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente. Para a autora:

Tratando de prática discursiva da leitura, [...] o discurso não é um conjunto de textos, ele é uma prática. E constituído de sentidos. Consequentemente, para compreender o modo pelo qual a ideologia entranha essa prática que é o discurso, se deve por apreender que não existe discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia (ORLANDI, 2003, p. 12-13).

De acordo com o pensamento dessa autora, os sentidos e o sujeito se constituem paralelamente no interior de uma formação discursiva, no confronto entre as diferentes formações discursivas. Assim, esta relação constitui a historicidade do sujeito e dos sentidos.

Para que se possa entender de que forma se dá o processo de construção de leitura, é necessário compreender as suas diversas funções sociais, que vão desde a leitura para informação, para contato social, até a leitura para o entretenimento.

Kleiman (2001) afirma que a concepção de leitura pode estar atrelada à ideia de decodificação e de leitura como avaliação, e

que, tal perspectiva, nos moldes de decodificação do código linguístico, não favoreceu o desenvolvimento das competências e das habilidades por parte do cidadão, como também não contribuiu para a formação de leitores competentes.

Tal processo de construção de leitura no modelo interativo, como nos expõem Koch e Elias (2009), não se centra apenas no texto e no leitor, apesar da necessidade dos conhecimentos prévios do leitor no momento da compreensão de um determinado gênero textual. Observa-se que tal processo de acesso ao sentido do texto é constatado no processo de interação dos dois tipos de processo: o ascendente e o descendente, com vistas à interação entre os níveis de conhecimento do usuário da língua, partindo da decifração de sinais gráficos ao conhecimento de mundo desse sujeito.

Kleiman e Moraes (1999) advertem que o ensino da leitura reflete as contradições e incoerências que vêm caracterizando o contexto pedagógico como um todo. E a escola, conseqüentemente, realiza atividades de “leitura” sem entendimento, interpretando sem ter lido e realizando exercícios escolares sem nenhuma função para a realidade sociocultural, o que dificulta a formação de leitores proficientes.

Muitos são os desafios encontrados pelos docentes na educação básica, porém, é preciso ressaltar que, em muitos casos, alguns educadores tendem a “culpar” o próprio aluno pelo seu “fracasso”. Uma vez que, nessa perspectiva, surgem as seguintes indagações: de quem é culpa pela falta de domínio da leitura e da escrita pelo aluno? Só o professor de Língua Portuguesa tem a função de ensinar ao aluno a ler e a escrever? Como fica a situação

do professor com atuação na educação de jovens e adultos com narrativas de histórias de exclusão social? Esse professor passará a enxergar em cada aluno da EJA, um sujeito social aprendente ou conceberá o aluno na condição de coitadinho, vitimizado pela exclusão social fruto da desigualdade social?

Conclusão

Ao atentar para as questões tratadas neste trabalho, percebe-se que no cotidiano da sala de aula da EJA encontram-se alunos com níveis diferenciados de aprendizagem, os quais exigem do professor, no ato do seu planejamento, pensar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atentem aos princípios de como lidar com as identidades e as diferenças na sala de aula. Moreira e Câmara (2013), ao tratar dessas ações, sinalizam para a relevância em propiciar ao aluno a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e de intervenção. Os autores destacam que, na sala de aula, pode-se “propor a elaboração de planos e sugestões que possam minorar situações de desconforto e de carência que incrementem identidades submissas ou marginalizadas” (MOREIRA; CÂMARA, 2013, p. 52). Assim, pensar as concepções epistemológicas disseminadas na escola, frente à formação de leitores em EJA, implica conhecer os saberes dos sujeitos sociais inscritos nesta modalidade de ensino.

Nesse entendimento, repensar esta realidade social de negação do direito à educação a uma demanda social de história de

fracasso escolar, de desigualdade social, para o desenvolvimento de sujeitos leitores na Educação de Jovens e Adultos, perpassa, inclusive, pela formação docente em relação à mudança das práticas escolares, de modo a dialogar com os diferentes sujeitos sociais que, na condição de aluno, têm o direito de aprender.

Referências

BECKER, Fernando. *A Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC: SEF, 1997.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DI PIERRO, C.; ORLANDO, J.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, nov. 2001, p. 58-77.

DI PIERRO, C.; ORLANDO, J.; RIBEIRO, V. M. Notas sobre a definição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, número especial, v. 26, out. 2005, p. 1115-1139.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra Educação, 1987.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Ideias sobre a linguagem).

KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2009.

MORIN, E. *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

MOREIRA, A. F.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Cap. 2, p. 38-66.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 1543.

ORLANDI, E. P. *Discurso & Leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, E. P. *A Leitura e os Leitores*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

SENN, L. A. G. O Planejamento no ensino básico e o compromisso social da educação com o letramento. *Educação & Linguagem*, São José dos Campos, n.7, p. 200-216, 2003.

SENN, L. A. G. *De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva*. In. Espaço, Rev. v. 22. Rio de Janeiro: INES (ISSN: 0103-7668), 2004.

SENN, L. A. G. *Conhecimento docente, inclusão social e tecnologias de escrita*. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 9., 2010. Universidade do Porto, 2010. p. 3587-3598. Meio físico: CD-Rom. ISBN 978-8746-2.

SILVA, T. (Org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 133.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Recebido em 03/06/2021.

Aceito em 29/06/2021.

Licenciado por

