

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 6

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)



 **Atena**
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

6

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 6 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 6)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-013-1

DOI 10.22533/at.ed.131181912

1. Aprendizagem. 2. Educação e estado. 3. Prática pedagógica.
4. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

As práticas pedagógicas ou práticas docentes significam o trabalho que professores realizam com crianças, adolescentes, adultos e idosos, nas salas de aula ou em espaços pedagógicos diversos. Na prática o professor poderá assumir perspectivas bem diferentes daquelas que estão preconizadas na legislação educacional e naquilo que ele aprendeu em sua formação inicial.

A prática pedagógica envolve o conhecimento teórico das áreas disciplinares, mas vai além, como demonstram os artigos contidos neste volume. As práticas envolvem também a organização do espaço pedagógico, o planejamento das atividades que serão realizadas, a relação professor e alunos, alunos e alunos, a avaliação como meio de aprendizagem, o acompanhamento realizado por coordenadores pedagógicos junto aos professores.

Em se tratando da utilização de materiais pedagógicos, alguns artigos abordam que o jogo é o principal recurso no processo do desenvolvimento psicossocial do sujeito de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a prática docente que tende a valorizar e a respeitar os conhecimentos elaborados pelo próprio aluno, efetiva-se mediante diferentes registros (desenhos, relatos, textos e cálculos), mediante a adoção de materiais didáticos diversificados (ábacos, material dourado, sólidos geométricos, embalagens, palitos de sorvete, tampinhas de garrafas, calculadora, computadores, entre outros).

Uma prática fundamentada no conhecimento teórico e alinhada com a utilização de recursos pedagógicos é de fundamental importância para a aprendizagem dos alunos desde que mediada pela ação docente.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A GESTÃO PEDAGÓGICA COM FOCO NA QUALIDADE DO ENSINO: CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS DE AÇÃO FRENTE ÀS DIFICULDADES DA LEITURA – RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<i>Maria das Graças da Silva Reis</i> <i>Lúcia Torres de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819121	
CAPÍTULO 2	14
A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O EIXO DA GEOMETRIA	
<i>Leila Pessôa Da Costa</i> <i>Regina Maria Pavanello</i> <i>Sandra Regina D’Antonio Verrengia</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819122	
CAPÍTULO 3	25
A PRÁTICA DO JORNAL ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR PARA O LETRAMENTO INFORMACIONAL DE FUTUROS EDUCADORES	
<i>Renata de Oliveira Sbrogio</i> <i>Maria da Graça Mello Magnoni</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819123	
CAPÍTULO 4	40
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA PARA A PERMANÊNCIA E A CONCLUSÃO COM ÊXITO DOS ESTUDANTES DO CAMPUS PARNAMIRIM/IFRN	
<i>Vânia do Carmo Nóbile</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819124	
CAPÍTULO 5	58
ANÁLISE DE LITERATURA INFANTIL: PERSPECTIVAS PARA TRABALHO EM SALA	
<i>Bianca de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819125	
CAPÍTULO 6	66
AS DIFERENÇAS E A SALA DE AULA: DESAFIOS DO PROFESSOR	
<i>Anderson dos Reis Cerqueira</i> <i>Ualace Roberto de Jesus Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819127	
CAPÍTULO 7	73
AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM MATEMÁTICA DOS ALUNOS DE PRIMEIRA SÉRIE EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO RN	
<i>Elcio Correia de Souza Tavares</i> <i>Ângela Maria Ribeiro de Lima Farias</i> <i>Graziella Nonato Tobias Duarte</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819128	

CAPÍTULO 8 81

ATRIBUIÇÕES, DIFICULDADES E SATISFAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE UM MUNICÍPIO CEARENSE

Gleíza Guerra de Assis Braga
Antonio Nilson Gomes Moreira
Glaucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.1311819129

CAPÍTULO 9 94

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE DE IMAGENS E TEXTOS DA LITERATURA INFANTIL COMO POSSIBILIDADE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS EM ASTRONOMIA

Erica de Oliveira Gonçalves
Marinês Verônica Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.13118191210

CAPÍTULO 10 104

COMO CONTRIBUIR NA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE POSITIVA DE CRIANÇAS NEGRAS ENQUANTO EDUCADOR BRANCO

Thais Stefani Donato Lima
Kênia Kemp

DOI 10.22533/at.ed.13118191211

CAPÍTULO 11 121

CRIANÇAS DA NOVA ERA - UMA VISÃO DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA EDUCAÇÃO

Irani Campos Marchiori
Virgínia de Mauro Faccio Gonçalves Dias

DOI 10.22533/at.ed.13118191212

CAPÍTULO 12 131

CURRÍCULO E PLANEJAMENTO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Darlan Daniel Marcelino de Campos Pereira
Fabiana Meireles de Oliveira
Fatima Ramalho Lefone
José Aluísio Vieira
Mirian Nere
Rodrigo Leite da Silva

DOI 10.22533/at.ed.13118191213

CAPÍTULO 13 135

DIVERSIDADE ÉTNICA BRASILEIRA: COMUNIDADE RIBEIRINHA ROSA DE SARON, AM

Germana Ponce de Leon Ramírez
Ariana Dias Machado Tavares Alves
Suellen Contri Mazzo
Vanessa Pires Rocha Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.13118191214

CAPÍTULO 14 145

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA A SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO FUNCIONAL

Veruska Ribeiro Machado
Rosa Amélia Pereira da Silva

DOI 10.22533/at.ed.13118191215

CAPÍTULO 15	163
EXERCÍCIO DOCENTE NA PRISÃO POR PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO	
<i>Andressa Baldini da Silva</i> <i>Marieta Gouvêa de Oliveira Penna</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191216	
CAPÍTULO 16	175
INTERDISCIPLINARIDADE: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO PROEJA DE TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	
<i>Láisse Silva Lemos</i> <i>Carmencita Ferreira Silva Assis</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191217	
CAPÍTULO 17	183
INTERFACE ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO: OPORTUNIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	
<i>Edson Manoel dos Santos</i> <i>Ana Paula Pacheco Moraes Maturana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191218	
CAPÍTULO 18	198
JOGO: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER AÇÕES AFIRMATIVAS NO ATO DE ENSINAR	
<i>Isabela Natal Milak</i> <i>Sonia Regina Silveira Gonçalves</i> <i>Vidalcir Ortigara</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191219	
CAPÍTULO 19	213
MATERIAIS ACESSÍVEIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS	
<i>Danielle Rodrigues Monteiro da Costa</i> <i>Airton dos Reis Pereira</i> <i>Mirian Rosa Pereira</i> <i>Elzonete Silva Cunha</i> <i>Odinete Dias Vieira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191220	
CAPÍTULO 20	222
O LADO COLORIDO DA PROGRESSÃO CONTINUADA	
<i>Vicente de Paulo Morais Junior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191221	
CAPÍTULO 21	233
O QUE DEVE SER MUDADO NA NOSSA DIDÁTICA PARA ATENDER O ALUNO ATUAL DA ESCOLA?	
<i>Cilmara Cristina Rodrigues Mayoral Brunatti</i> <i>Alessandra de Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191222	
CAPÍTULO 22	240
O TRABALHO DOCENTE DIANTE DAS ADVERSIDADES: A (IN)DISCIPLINA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Liane Nair Much</i> <i>Weliton Martins da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191223	

CAPÍTULO 23	249
O USO DE JOGOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA: UM PANORAMA DAS PESQUISAS BRASILEIRAS	
<i>Talita Silva Perussi Vasconcellos</i> <i>Rosimeire Maria Orlando</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191224	
CAPÍTULO 24	259
PARCERIA DO FONOAUDIÓLOGO NO PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR DO ALUNO SURDO	
<i>Ana Claudia Tenor</i> <i>Débora Deliberato</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191225	
CAPÍTULO 25	273
PRÁTICA PEDAGÓGICA: IMPORTÂNCIA MICROBIOLÓGICA DA HIGIENIZAÇÃO DAS MÃOS	
<i>Wellington Alves Piza</i> <i>Camila Maria De Souza Silva</i> <i>Rafaela Franco Dias Bruzadelli</i> <i>Leticia Marques Ruzzi</i> <i>Gabriella Ramos de Menezes Flores</i> <i>Poliana de Faria Cardoso</i> <i>Talita Amparo Tranches Candido</i> <i>Caroline de Souza Almeida</i> <i>Ingridy Simone Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191226	
CAPÍTULO 26	277
PRECONCEITO E LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: O QUE SINALIZAM ADULTOS SURDOS SENDO ESCOLARIZADOS	
<i>Giselly dos Santos Peregrino</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191227	
CAPÍTULO 27	286
PROCESSOS DE LEITURA EM ESCOLARES: AVALIAÇÃO EM UM CENTRO ESPECIALIZADO EM REABILITAÇÃO CER II/UNESC	
<i>Ana Júlia Rosa</i> <i>Lisiane Tuon</i> <i>Angela Cristina Di Palma Back</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191228	
CAPÍTULO 28	295
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE ESCOLA ESPECIAL E ESCOLA REGULAR	
<i>Juliana Gisele da Silva Nalle</i> <i>Claudionei Nalle Jr</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191229	
CAPÍTULO 29	303
SENSIBILIZAR PARA EDUCAR: TRABALHANDO A SENSIBILIZAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
<i>Paulo Ivo Silva de Medeiros</i> <i>Maria Luisa Quinino de Medeiros</i> <i>Leandro dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191230	

CAPÍTULO 30	314
TIPOLOGIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
<i>Marília Piazzini Seno</i>	
<i>Thaís Contiero Chiaramonte</i>	
<i>Simone Aparecida Capellini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191231	
CAPÍTULO 31	321
UM EXERCÍCIO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO CAMPO DE LETRAS/INGLÊS: CONDUÇÃO E DESDOBRAMENTOS FORMATIVOS	
<i>Vivian Mendes Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191232	
CAPÍTULO 32	328
UMA PROPOSTA DE ENSINO DO HANDEBOL PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	
<i>Isabella Blanche Gonçalves Brasil</i>	
<i>Eliane Isabel Julião Fabri</i>	
<i>Talita Fabiana Roque da Silva</i>	
<i>Lilian Aparecida Ferreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191233	
CAPÍTULO 33	338
UMA REFLEXÃO ACERCA DO ENSINO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS E A PRÁTICA DOCENTE NÃO INDÍGENA	
<i>Vivian Cristina Balan Fiuza</i>	
<i>Germana Ponce de Leon Ramirez</i>	
<i>Isabella Loreto Viva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191234	
CAPÍTULO 34	348
HISTÓRIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO NO CINEMA DE BERNARDO BERTOLUCCI	
<i>José de Sousa Miguel Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191235	
CAPÍTULO 35	357
O ENSINO DE TEATRO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: A METADRAMATURGIA COMO ELEMENTO DE EXPLORAÇÃO DA LINGUAGEM	
<i>Rebeka Carocha Seixas</i>	
<i>Maria Eduarda Oliveira Félix da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191236	
SOBRE A ORGANIZADORA	364

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA A SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO FUNCIONAL

Veruska Ribeiro Machado

Instituto Federal de Brasília/Campus Taguatinga
Brasília/DF

Rosa Amélia Pereira da Silva

Instituto Federal de Brasília/Campus Brasília
Brasília/DF

RESUMO: Neste texto, objetiva-se expor um recorte das atividades realizadas no âmbito do Projeto intitulado Superando o Analfabetismo Funcional (SAF), que foi desenvolvido em duas instituições de ensino federais localizadas em Brasília, com o objetivo de estudar o perfil de analfabetos funcionais, com ênfase em seu desempenho nas práticas sociais de letramento, e propor metodologias pedagógicas que levassem à superação desse analfabetismo, permitindo a inclusão social dessa parcela de brasileiros. São apresentadas as atividades do SAF desenvolvidas em uma das instituições federais envolvidas no Projeto, que oferta educação básica, técnica e tecnológica. Nessa Instituição, a pesquisa, desenvolvida com estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio, partiu do reconhecimento do perfil sócio histórico dos educandos a partir de suas práticas sociais de letramento para que fossem desenvolvidas estratégias metodológicas para facilitar a integração entre os conhecimentos de

língua oral que os estudantes trazem consigo para a escola e as competências de leitura, escrita e oralidade que vão adquirir ou aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Analfabetismo Funcional, Pedagogia dos Multiletramentos, Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT: The objective of this paper is to outline the activities carried out under the project entitled Overcoming Functional Illiteracy (SAF), which was developed in two federal educational institutions located in Brasilia, with the objective of studying the profile of functional illiterates, with emphasis in their performance in social literacy practices, and to propose pedagogical methodologies that would lead to overcoming this illiteracy, allowing the social inclusion of this portion of Brazilians. The SAF activities developed in one of the federal institutions involved in the Project are presented, offering basic, technical and technological education. In this institution, the research developed with students of technical courses integrated to high school, started from the recognition of the socio-historical profile of the learners from their social practices of literacy so that methodological strategies were developed to facilitate the integration between the knowledge of oral language which students bring with them to school and the reading, writing and speaking skills they will acquire or learn.

KEYWORDS: Functional literacy, Pedagogy of Multiliteracies, Pedagogical Practices.

1 | INTRODUÇÃO

Quais as competências necessárias para garantir a participação dos indivíduos em uma sociedade cujas tecnologias digitais permeiam todas as esferas de suas vidas? Há competências essenciais, como a alfabetização. O Programa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a Avaliação Internacional para as Competências de Adultos (PIAAC) vai além e aponta serem essenciais competências nos domínios da leitura, escrita e aritmética, bem como capacidades para resolver problemas em contextos de intensa tecnologia.

Como, entretanto, garantir a participação dos indivíduos em sociedades com tal perfil e também permitir o progresso da economia ante a persistência do analfabetismo? De acordo com o Instituto de Estatísticas da UNESCO (2017), há 750 milhões de pessoas analfabetas ao redor do mundo, sendo que 63% delas são mulheres.

O analfabetismo é também um dos grandes problemas brasileiros. Seus reflexos podem ser sentidos na sociedade, na economia. No país, há 7,2% de analfabetos absolutos (IBGE, 2016) e 27% de analfabetos funcionais (INAF, 2011). O analfabetismo funcional está presente até mesmo entre estudantes universitários.

Os dados do Inaf são muito relevantes, principalmente porque esse indicador estabelece uma importante relação entre a escolaridade e o nível de alfabetismo dos indivíduos. Essas informações podem ajudar a compreender qual o perfil do estudante brasileiro ao terminar a educação básica no que diz respeito ao letramento e ao numeramento. Conforme dados do Inaf (2011), apenas 35% dos que cursaram alguma série ou completaram o ensino médio atingem o nível pleno de alfabetismo (que seria esperado para 100% desse grupo). Portanto 65% daqueles que finalizaram o ensino médio ainda não apresentam habilidades que permitem a compreensão de elementos usuais da vida letrada.

Ante tal contexto, o Projeto Superando o Analfabetismo Funcional (SAF) volta-se para a identificação das características do analfabeto funcional. O objetivo deste Projeto é, pois, estudar o perfil de analfabetos funcionais, com ênfase em seu desempenho nas práticas sociais de letramento, e propor metodologias pedagógicas que levem à superação desse analfabetismo, permitindo a inclusão social dessa parcela de brasileiros. O referido Projeto, coordenado pela Profa Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo, com apoio do CNPq, foi desenvolvido entre 2014 e 2017 em duas instituições federais de ensino localizadas no Distrito Federal: uma de educação superior e outra de educação básica, técnica e tecnológica.

A metodologia adotada no projeto é a etnografia de sala de aula. Com base nos dados da etnografia do letramento, são construídos protótipos de propostas pedagógicas que são aplicadas nos contextos de pesquisa.

Neste texto, encontra-se um painel das propostas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Projeto intitulado Superando o Analfabetismo Funcional (SAF) desenvolvidas em três *campi* da instituição federal de educação básica, técnica e tecnológica. Nessa Instituição, a pesquisa foi desenvolvida com estudantes de cursos técnicos integrados de nível médio das áreas de meio ambiente e informática e com estudantes do curso técnico integrado na modalidade educação de jovens e adultos (EJA) na área de artesanato. Para traçar o percurso da investigação, primeiramente, encontra-se a discussão de alguns conceitos-chave para a pesquisa. Na sequência, é apresentado o perfil de leitor dos estudantes que participaram da pesquisa e, por fim, um recorte das propostas pedagógicas desenvolvidas.

2 | DISCUTINDO CONCEITOS

A investigação propôs-se a apresentar projetos pedagógicos capazes de auxiliar estudantes da educação básica a superar o analfabetismo funcional. Sendo assim, o conceito de analfabetismo funcional tornou-se chave no trabalho. Entretanto, conforme a pesquisa foi se desenvolvendo, esse conceito, gradativamente, cedeu espaço a outros, considerados mais adequados. Nesta seção, apresenta-se uma breve explanação acerca dos conceitos que se tornaram chave.

Soares (1995) defende que o alfabetismo, do ponto de vista social, indica o que as pessoas fazem com suas habilidades de leitura e escrita frente às necessidades de um determinado contexto social. Nesse sentido, o termo alfabetismo pode ser lido como sinônimo de letramento, uma vez que o conceito de letramento esteve sempre relacionado à possibilidade de uso efetivo da linguagem, ao domínio progressivo desses usos em diferentes situações.

Pode-se, com isso, deduzir que, do ponto de vista social, o analfabeto funcional seria, então, o termo usado para referir-se aqueles que não conseguem usar a escrita para exercerem funções básicas na sociedade. Ou seja, os analfabetos funcionais são aqueles que, embora sejam alfabetizados, não se apropriam da escrita.

Quais seriam, no entanto, as funções básicas da sociedade que requerem o uso da escrita? Entender as instruções de montagem de um eletrônico? Entender as contas de água, luz e telefone? Ler as instruções de segurança do local de trabalho? Conseguir preencher formulários de emprego? Interpretar textos conotativos: propagandas e textos poéticos? Constata-se que diversos tipos de habilidades com diversos graus de complexidade poderão ser requeridas de acordo com o contexto social, econômico, laboral, político, cultural em que o indivíduo estiver inserido.

O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), que mede o nível do alfabetismo funcional da população brasileira adulta, considera alfabetizada funcional toda pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar suas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo

ao longo da vida (IPM, 2007). Ora, se o alfabetizado funcional é capaz de utilizar leitura e escrita nas demandas de seu contexto social, caso ele não responda positivamente a outras demandas, diferentes das requeridas em seu contexto, é possível categorizá-lo como analfabeto funcional de forma absoluta? Façamos essa reflexão com base em um exemplo colhido nesta investigação.

Em um dos cursos técnicos, havia um estudante que não conseguia utilizar a leitura e a escrita nas demandas escolares a ele apresentadas. Ou seja, não conseguia produzir os gêneros solicitados, tampouco responder às provas. Esse estudante, entretanto, desempenhava uma função em uma construtora há mais de uma década e era considerado por todos os profissionais um exímio leitor de plantas baixas, o que era essencial no desempenho de sua função profissional. Ademais, ele tinha permanecido pouco tempo na escola antes de chegar ao curso, pois se submeteu a exames para a conclusão do ensino fundamental.

Tal estudante, muitas vezes, no ambiente escolar, foi considerado analfabeto funcional. É possível, entretanto, fazer essa afirmação sem considerar que a capacidade de uso da leitura e da escrita socialmente atende a vários objetivos em diversas situações e contextos? Seria adequado considerar esse estudante um analfabeto funcional mesmo diante do fato de ele conseguir atender às necessidades de leitura dele exigidas em seu contexto laboral?

A questão que se põe aqui é a importância do contexto em que o indivíduo está inserido e das demandas de leitura e escrita a que está exposto. Quando se categoriza o indivíduo como analfabeto funcional, desconsideram-se as demandas específicas presentes no contexto de cada um.

Diante desses questionamentos em relação à adoção do termo analfabeto funcional, no decorrer da pesquisa, gradativamente foi-se abandonando esse uso. Passou-se a utilizar o termo letramento(s), cuja concepção é bastante ampla, para referir-se ao processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita que ocorre ao longo da vida, reconhecendo-se também que o desenvolvimento dessas habilidades serve a propósitos múltiplos e ocorre de diversas maneiras.

No decorrer da pesquisa, foi necessário ainda ampliar essa perspectiva e considerar a multiplicidade semiótica dos textos utilizados para informação e comunicação com a presença das tecnologias digitais, que influenciam como se trabalha, como se aprende, como se socializa. Essa ampliação requereu a que se considerassem, nas propostas pedagógicas, os multiletramentos.

Nas palavras de Rojo (2012), os multiletramentos abarcam as práticas multiculturais e multisemióticas com destaque para aquelas exigidas pela diversidade cultural e pelo novo conjunto social em que o sujeito está inserido: o da tecnologia que amplia uma diversidade de mídias. Além disso a autora defende a ideia de que as tecnologias, em sua dimensão estrutural, têm colaborado, de forma ascensional, para que as dicotomias culturais se extingam cada vez mais, criando um campo de fronteiras de saberes sempre híbridas. Contudo, as dicotomias relacionadas às habilidades de

leitura e de escrita – letramento, alfabetismo, analfabetismo funcional e analfabeto absoluto - parecem se aprofundarem cada vez mais.

3 | RECONHECENDO O PERFIL DOS ESTUDANTES

Para a definição das propostas pedagógicas, foi necessário fazer um diagnóstico do perfil dos estudantes no que se refere aos usos de leitura e escrita. Para traçar esse perfil, foram coletados dados dos estudantes por meio de questionários e entrevistas. Foram realizadas também outras entrevistas com profissionais que atuam nas áreas para as quais os estudantes estão se preparando, para que fossem levantadas as necessidades de leitura e escrita na atuação profissional desses futuros profissionais. Por fim, para realizar a triangulação dos dados, foi feita etnografia de sala de aula, com o objetivo de estabelecer relações entre o diagnóstico dos estudantes e o desempenho apresentado nas atividades de leitura e escrita.

O perfil a que se chega, com base nesses dados, vai ao encontro do que Tiepolo (s/d) denomina como neoleitor. Para a autora, o neoleitor é o jovem, adulto ou idoso que está iniciando sua caminhada de leitor. Fica evidente, nas entrevistas e nos excertos dos textos dos estudantes sobre a história de leitores deles, o fato de estarem no início de uma trajetória para a ampliação dos diversos letramentos. Em uma das histórias de leitor, o estudante afirma: “nunca aprendi a ler mesmo”. Ao ser indagado sobre a afirmação, o estudante indica referir-se às dificuldades de compreensão que enfrenta ao realizar determinadas leituras e também à falta de hábito de ler os textos que circulam no ambiente escolar.

Muitos estudantes do Ensino Médio Integrado, logo que chegam ao curso, também demonstram dificuldades de, ao ler o texto, dar a entonação exigida pela pontuação, têm dificuldades em respeitar a progressão textual, marcada pelos coesivos e pela pontuação. Isso implica a não compreensão do texto e, muitas vezes, a desistência dele diante do texto.

Observa-se, assim, entre os estudantes participantes da pesquisa, pouca experiência com textos escritos impressos. Com o advento da tecnologia e a popularização de aplicativos e redes sociais, percebe-se maior experiência do público-alvo com textos escritos a partir desses contextos. Esse fenômeno é observado especialmente com estudantes do ensino técnico integrado regular.

Já em relação especificamente aos estudantes da EJA, há que se considerar que um dos principais argumentos para a escassez de práticas de leitura é a falta de tempo, visto que, para sobreviver, submetem-se a longas jornadas de trabalho pesado que nem sempre deles requerem usos de leitura de textos mais formais e da escrita. Esses estudantes reconhecem, entretanto, nos relatos coletados nas entrevistas, a importância de ampliarem as habilidades de leitura e escrita de gêneros diversos em vários contextos. Vale destacar que, conforme os dados colhidos na etnografia de sala

de aula, essa ampliação das habilidades de leitura e escrita precisa dialogar com o contexto social dos estudantes da EJA. Tal constatação fundamentou as propostas de leitura realizadas em sala de aula.

Em relação à forma como realizam a leitura, fica evidente que os estudantes da EJA a identificam como uma atividade mecânica, circunscrita à decodificação e, por isso, sentem dificuldade com a compreensão leitora. A leitura é feita uma única vez e, diante da incompreensão, existe a tendência de abandonar o texto. Dessa forma, fica evidente a necessidade de que se desenvolvam estratégias de leitura para a ampliação das habilidades de leitura dos diversos gêneros.

Além da postura mecânica no ato de leitura, como se ler o texto fosse trazer uma resposta ao final, sem considerar a tessitura, a macroestrutura textual, outro ponto que dificulta a compreensão é a escassez de vocabulário. Observa-se também a dificuldade de reconhecer a relação semântica estabelecida pelos conectivos. Ao não reconhecer essa relação, a construção dos sentidos dos textos fica prejudicada, impedindo a compreensão.

Em relação tanto à EJA quanto ao Ensino Médio, essas dificuldades associadas à não compreensão das metáforas mais eruditas, dos jogos de linguagem mais elaborados dificultam o entendimento do texto literário. Entende-se que o texto literário é o mais fácil de ser lido, porque ele é mais envolvente, devido ao jogo com o imaginário e com o encantamento; contudo, devido às dificuldades de leitura, por exemplo, a questão do vocabulário e a não compreensão dos sentidos das palavras e das metáforas, ele pode ser também reconhecido como o texto mais difícil de ser lido.

Diante dessa afirmação e compreendendo as dificuldades dos estudantes para entender o texto literário, reconheceu-se também que o estudante tem pouco contato com a literatura clássica. Muitas vezes o estudante tem contato com poder efabulante da palavra literária apenas pelos textos de caráter oral e pela mídia. Esta última veicula recriações de textos para que sejam divulgados e, ao repassar para o público uma leitura pronta e acabada, retira do leitor a possibilidade de recriação que ele tem diante da palavra literária. Tal aspecto deve ser valorizado, pois, conforme orienta Candido (2004), todos os homens têm necessidade de desenvolver a capacidade de efabular. Esta contribui para o avanço do letramento, pois aquele que lê um texto literário com fluidez e compreensão pode ser capaz de ler qualquer texto. E o inverso não é verdadeiro.

4 | PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Nesta seção, encontra-se um recorte das propostas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes do Ensino Médio Integrado e da Educação de Jovens e Adultos, de turmas de uma instituição federal de ensino básico, técnico e tecnológico entre os anos de 2014 e 2017. As propostas estão organizadas em duas trilhas: i) ensino

técnico integrado; ii) ensino técnico integrado na modalidade EJA.

Trilha 1: Ensino Técnico Integrado

Proposta: Estratégia pedagógica aplicada ao desenvolvimento do letramento literário em textos barrocos – a poesia de Gregório de Matos.

O projeto foi concebido a partir de uma perspectiva de ensino e de leitura interacionista. Compreende-se que a leitura se realiza numa relação dialógica, o ato de ler é “um processo de interação entre o leitor e o texto” (Solé, 1998: 22). A leitura literária caracteriza-se pelo cruzamento de (inter)subjetividades: a do texto e a do leitor. O primeiro perpassa o segundo, assim como o segundo atua sobre o primeiro numa dinâmica complementar: inseparável e ímpar. A partir de correlatos de consciência, constituem-se os atos imaginativos, as representações mentais do leitor acerca do texto lido em um processo interacional.

Por compreender que o ato de ler, para se processar, parte da integração de atividades contínuas e/ou simultâneas, inicialmente superficiais e avança para a compreensão e a crítica, propuseram-se estratégias pedagógicas buscando contribuir para a rede de processamento que desencadeia a construção do sentido. Ao trabalhar a poesia de Gregório de Matos, reconheceu-se grande dificuldade para que os leitores/estudantes compreendessem, de fato, a poética do autor. Isso acontece pelo fato de os textos do autor serem do século XVII, além da distância temporal, há ainda a erudição do vocabulário do autor não facilita a compreensão de seus textos. Aliás, tal fato revela-se um dificultador na compreensão dos textos. Além desses fatos já citados, acrescenta-se outro que, a depender da situação, revela-se um empecilho para a compreensão e interpretação dos textos: a poética de Gregório de Matos, além de erudita, apresenta-se ora marcada pelas formas populares, ora marcada pelas formas clássicas. Acrescenta-se a isso também o fato de a poesia de Gregório de Matos ser rica nos jogos de linguagem por meio de metáforas, antíteses e paradoxos.

E para facilitar o efeito estético, que, nas palavras de Iser (1996 e 1999), ocorre a partir da interação entre texto e leitor e, ainda, para facilitar a construção do ponto de vista do leitor que é construído ao longo da leitura, num processo prospectivo e retrospectivo, a primeira atividade proposta foi a leitura de alguns textos do referido autor. No primeiro momento, apresentou-se a poética de Gregório de Matos demonstrando as várias categorias em que ele se encaixa: poeta satírico, lírico, religioso, encomiasta e erótico. O primeiro poema lido foi “A Jesus Cristo Nosso Senhor”. Nesse momento, buscou-se associar ideias, confirmar-se expectativas e descartar outras numa constante construção de “unidades significativas”, que se tornam “prospectivas” para novas perspectivas compondo significações mais amplas, construindo o sentido do texto. A realização de tal atividade se deu pela conversa ativa acerca do texto, a partir de provocações acerca dos sentidos das palavras e de suas conotações. Ao responder às provocações, os estudantes eram estimulados a comprovarem suas respostas a

partir do texto e, à medida que se compunha coletivamente uma interpretação para o texto, todas as colocações eram valorizadas.

Tais ações se fundamentam na crença de que a leitura é a articulação de conhecimento, a interação entre a experiência do leitor e o texto; um atua no outro simultaneamente para a criação dos sentidos. Tal processo gera uma abertura na forma de pensar. Inicialmente, observa-se que a leitura é pontual, mas amplia-se à medida que se compreendem as ideias com as quais se dialoga e se cria o efeito estético num processo dinâmico, contínuo e inacabado, na perspectiva de Bakhtin, devido à propriedade de poder ampliar o pensamento.

O “ponto de vista” do leitor acerca do que ele lê, na perspectiva de Iser (1996 e 1999), constitui-se em pleno “movimento”. À medida que o leitor avança em expectativas, sintetiza perspectivas, retrocede a partir de experiências e conhecimentos articulados na elaboração dos sentidos. Aplicados ao texto, são vários os saberes ativados pelo leitor. Este retém possibilidades, elabora prospectivas numa dinâmica constante; tal construção e reinterpretação vão consolidar o sentido do texto lido pelo receptor; o ponto de vista em movimento é que desencadeia o processo de leitura, o diálogo entre o leitor e o texto e os efeitos de sentidos experimentados. Entende-se, assim, que é função do mediador de leitura, no processo de formação do leitor, realizar provocações que contribuam para que o estudante atue da maneira descrita por Iser (1996 e 1999). Não necessariamente, tal atuação precisa ser tão metódica. Contudo, ressaltam-se alguns passos interessantes para atuação do mediador de leitura em sala de aula.

Destaca-se que, nessa estratégia aplicada aos alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico Profissional, três momentos importantes: a motivação a leitura, a experiência da ciranda dialógica e a ressignificação do texto em outras linguagens ou outros gêneros textuais. O caminhar entre as ideias do texto acontece a partir da experiência do leitor, que não deve ser desconsiderada: alunos oriundos da educação básica, com dificuldades de leitura decorrentes da alfabetização e do pouco letramento literário.

Assim, primeiro o estudante deve ser motivado a ler, o professor deve estabelecer uma relação afetiva entre o texto e o leitor, provocando de alguma forma o leitor para que ele se interesse pela leitura do texto. A provocação, nesse caso, foi a partir da leitura mesmo, mas ela pode acontecer de várias formas: pela contextualização, pela predição, pelo levantamento de conhecimentos prévios, pela criação de expectativas em relação a algum dado que se tem conhecimento, *a priori*, do texto.

Na sequência, foi realizada a roda de leitura compartilhada e dialogada. A tal momento denominamos de “ciranda dialógica”, uma vez que todos devem ter direito à voz e todos devem ser respeitados em suas colocações. Essa caracterização da roda de leitura como “ciranda” nasce da relação que se estabelece, na cultura popular, entre as cirandas de canto e de dança, em que o coletivo é imprescindível. É o momento em que acontece a leitura realizada coletiva e com dramaticidade na entonação. Destacam-se os aspectos sonoros, por exemplo, as rimas, as aliterações,

as assonâncias. Quando for o caso, os discursos direto, indireto, indireto livre, o ritmo da narrativa – lento, gradual, acelerado – devem receber ênfase no momento da leitura, porque o jogo sonoro contribui significativamente para a construção das imagens do texto.

O professor deve ser o responsável pela leitura interpretativa, momento em que a modulação da voz, a expressão corporal e facial tornam-se importantes para a construção dos “atos imaginativos” e o estabelecimento dos “quadros de referência do leitor”. Ele deve explorar o vocabulário, as expressões metafóricas, a sequência dos fatos, a caracterização do espaço, dos personagens, a determinação do tempo. A partir disso, conduzir a reflexão para que se reconheça o que está nas entrelinhas do texto, compreendendo as metáforas, as alusões, as alegorias; realiza-se, assim, um exercício de apreensão das analogias, das relações intertextuais e extratextuais. Nesse momento, o leitor aplica o conhecimento de mundo e sua experiência na leitura de textos.

Depois de realizar esse momento de leitura performática em que o professor tenta estabelecer uma relação de afeto entre o texto de Gregório de Matos e a experiência leitora do estudante a partir de um texto religioso, buscou-se aprofundar tal relação a partir de um texto erótico “Pica Flor” e “Necessidades Forçosas da Natureza Humana”.

Tais textos se revelaram importantes no estabelecimento dessa relação afetiva, uma vez que, por tratar de questões pululantes e inquietantes da vida dos adolescentes, aproximaram o autor Gregório de Matos do interesse dos estudantes. Nesse sentido, em relação a esses textos também foi realizada a “ciranda dialógica”, em que se provocou o leitor a entender as palavras, a desconstruir as metáforas, a reconhecer os jogos de linguagens como princípio básico na busca do sentido. E como se constitui a “ciranda dialógica” por excelência? Há um momento específico? Destaca-se que todo movimento da leitura é propício à ciranda dialógica, à roda de conversa, que se dá a partir de algumas provocações acerca do texto. E como se mobiliza esse momento? O professor, na posição de mediador e de quem conhece o texto, deve provocar o estudante a pensar o texto. Dessa forma, considerando o conteúdo do texto, propôs-se questionamentos referentes aos elementos formais do texto na busca da compreensão.

Elencam-se algumas habilidades que conduziram as perguntas: como interpretar palavras, reconhecer aquelas de mesmo campo semântico, as suas relações metafóricas, metonímicas, antitéticas e outras figuras a partir do contexto do texto lido; como inferir os sentidos das palavras a partir dos horizontes de cada texto; reconhecer o caráter polissêmico das palavras e apreender os significados para construir os sentidos do texto, a partir das relações estabelecidas entre elas; como apreender e descartar significados e, caso seja necessário, resgatá-los para a construção dos horizontes do texto; identificar o tema a partir das sínteses realizadas durante o processo de leitura; identificar o sentido implícito das palavras e de expressões a partir da estrutura superficial e reconhecer a forma pela qual os

sentidos implícitos se constroem pelo explícito; identificar imagens realizadas pelas aliterações e pelas assonâncias; compreender a estrutura do texto: os elementos e as partes da narrativa, bem como as transformações dos personagens; como identificar a evolução temporal da narrativa – quando for o caso – a partir de palavras e suas conotações; como identificar e distinguir os personagens do narrador, a voz do eu-lírico; como reconhecer as diferentes vozes presentes no texto; identificar as relações de causa e consequência entre os fatos expostos; como compreender os valores sociais (axiológicos, na perspectiva de Bakhtin) representados na obra e dos quais ela não se exime, com destaque para as palavras/fatos que os compõem; identificar a progressividade do texto a partir da relação entre os significados das palavras, expressões e sentido atualizado por elas; realizar escolhas interpretativas a partir das relações estabelecidas entre palavras, expressões e conhecimento prévio; explicar as escolhas realizadas e expor as mudanças relacionadas ao conhecimento alcançado a partir da leitura.

É necessário, também, que o mediador contribua para que o leitor ative o seu conhecimento de mundo acerca do assunto/tema e estabeleça relação entre ele e o que é lido. Tal procedimento colabora para o preenchimento das lacunas que se apresentam; todavia, não é garantia de compreensão da totalidade do texto. A realização da leitura, se literal ou inferencial, se parafrástica ou polissêmica, é processual e depende da mediação que se realiza, sobretudo quando o leitor é inexperiente. Para esse momento, é importante a participação ativa do professor na posição de leitor. É necessário que ele ensine pelo exemplo, que leia junto.

Na nossa experiência com os textos de Gregório de Matos, ao realizar a leitura e as provocações, os estudantes apontaram uma certa semelhança entre o comportamento de Gregório de Matos e os funkeiros da atualidade, estilo musical com o qual eles têm bastante proximidade. No sentido de ampliar o conhecimento deles, a professora apontou para as diferenças significativas entre a poesia de Gregório e o estilo musical a que fizeram referência: em relação ao poeta barraco, observam-se o vocabulário erudito, os jogos de linguagens bastante refinados e a opção, em boa parte dos textos, por uma estrutura da poesia clássica.

Além disso, foi possível observar que, em alguns textos, o poeta aplica uma estrutura poética de caráter dissertativo, a partir da qual se observa a construção de uma tese: com uma premissa, apresentada nos primeiros versos do soneto, desenvolvida na sequência de estrofes por premissas argumentativas que se constroem a partir de antíteses e paradoxos, para, ao final, chegar a uma conclusão, conforme o primeiro texto trabalhado. Em outros textos, a estrutura textual revela-se mais descritiva ou narrativa, conforme o texto “Pica Flor”, contudo os jogos de linguagem revelam-se de alto requinte.

Ao avançar na leitura e desconstruir as metáforas juntamente com os estudantes, eles demonstraram compreender as ideias do autor. Eles reconheceram a proximidade do autor com os temas populares e com as questões mais subversivas das relações

afetivas/amorosas. Nessa construção, eles ratificaram a relação do poeta Gregório de Matos, por sua linguagem ferina e seu envolvimento com temas condenados socialmente, aos funkeiros da atualidade, à poesia marginal – ao *slam*.

Esse reconhecimento aproxima, de certa forma, os estudantes do poeta, uma vez que eles passam a reconhecer que os temas que afligiam o autor continuam permanentes e afligem muitas pessoas na atualidade, ou seja, são universais. Por exemplo, ele trata da questão da sexualidade, das relações afetivas, do amor não correspondido, a sátira em relação à mulher não amada, à falsa santa, à mulher feia, ao político corrupto e ainda se revela um grande bajulador. Tais características contribuem para que os leitores reconheçam em Gregório de Matos um poeta mais próximo das questões sociais, o qual, apesar do vocabulário erudito, para não dizer arcaico, na sua poesia, revela interesse por questões comuns a grande parte da humanidade.

Porque os alunos apontaram certa semelhança entre o conteúdo dos textos de Gregórios de Matos com o conteúdo da poesia marginal e com o funk, intitulando o poeta de “funkeiro do século XVII, realizou-se, de forma dialogada, uma comparação entre um funk e um *slam* e a poesia erótica de Gregório de Matos, para que se reconhecesse as semelhanças e as diferenças entre o conteúdo, o estilo contundente a linguagem visceral. Os estudantes conseguiram perceber a proximidade de conteúdo entre a poética de Gregório de Matos e o conteúdo dos funks atuais, reconheceram também a distância da linguagem do funk em relação à linguagem erudita de Gregório de Matos, uma vez que aquela explora a literalidade e a denotação.

Ao comparar com o *slam*, os estudantes reconheceram uma relação mais próxima entre a linguagem e o estilo do referido autor e os poetas populares que realizam batalhas de poesias nas periferias das grandes capitais, apesar de os jogos de linguagem de Gregório de Matos serem ainda mais bem elaborados. As atividades de comparação entre as duas poéticas demandaram um trabalho de análise minucioso e lento em que se analisaram as metáforas, a função das antíteses e dos paradoxos, o conteúdo de cada texto tanto nos poemas de Gregório quanto nos funks.

Dessa forma, os estudantes puderam reconhecer a diferença de linguagem entre os dois estilos e puderam verificar a superficialidade da linguagem do funk, uma vez que todos as construções apontam para a pobreza vocabular e para a ausência de jogos de linguagem; conquanto, nos textos do poeta, denominado Boca do Inferno, a linguagem é um dos dificultadores de leitura, uma vez que o poeta é elevadamente erudito e, nas construções de sua poesia, abusa das figuras de linguagem. Apesar de os leitores reconhecerem tais diferenças, eles puderam reconhecer uma certa semelhança entre o conteúdo dos poemas de Gregório de Matos e o funk e a poesia *slam*.

Depois de se realizar a “ciranda dialógica”, para fechar a estratégia e desenvolvê-la a partir da leitura e da escrita e desenvolver o letramento na sua completude, propôs-se a atividade de escrita, a partir da resignificação do texto em outras linguagens. Reconhecendo as dificuldades de escrita dos estudantes, propôs-se que eles

produzissem textos que tratassem de temáticas contundentes na atualidade, usando o jogo sonoro do funk, os jogos de linguagem da poesia de gregoriana e conteúdos diversos, ressignificando o conteúdo do funk, apropriando-se da estética gregoriana e do *slam*.

Tal proposta revelou-se um desafio, uma vez que os leitores, a partir da escolha do tema, tiveram que realizar uma pesquisa acerca do assunto, para compreendê-lo melhor e para dele poder discursar com propriedade. Durante o processo de escrita, realizaram-se, primeiro, oficinas construção de metáforas. Buscaram-se as estruturas linguísticas literais e trabalhou-se por relação de analogia, construindo as metáforas por meio de comparações. Realizaram-se, também, atividades de produção de rima, elaboração de verso quanto às diversas possibilidades métricas, para que os estudantes pudessem reconhecer como se constrói uma rima e as diversas possibilidades de estruturas versais tanto na poesia, quanto no funk e no *slam*.

Tais atividades demandaram um tempo necessário para a apropriação do fazer literário, para a escrita, para a revisão do texto escrito e sua reescrita tanto em relação ao conteúdo, quanto em relação à linguagem poética. Durante esse processo de escrita e de reescrita, trabalhou-se a expressão corporal no sentido de demonstrar que a linguagem poética dialoga com a linguagem do corpo. O que é escrito no texto sendo bem expresso pela voz e pelo corpo cresce em sentido e em conteúdo. Tal atividade revela a importância de se trabalhar conjuntamente as diversas linguagens, uma vez que o corpo pode dizer o que o texto conta; a voz, em sua forma dramática, pode reforçar os sentidos do texto escrito. Houve um dia para a socialização das poesias.

Tal dinâmica demonstrou que o trabalho com o texto literário pode ser profícuo, desde que se aproxime o leitor do texto que deve ser lido, que se aproxime o contexto em que vive o leitor da estética literária trabalhada. Conclui-se, a partir dessa estratégia, que não há texto difícil de ser interpretado e que se pode produzir todos os gêneros textuais, dos mais antigos aos mais atuais, desde que o estudante se sinta motivado pela leitura, envolvido com o objeto de estudo e estimulado em escrever e se revelar para o outro por meio da palavra.

Aquiesce-se com Iser (1996 – 1999) quando ele afirma que o processo de leitura parte inicialmente dos espaços vazios. O leitor não conhece ainda o texto. Ele é toda uma incógnita. O leitor, ao mergulhar no texto, mergulha na possibilidade interpretativa, entre prospectivas e retrospectivas, movimenta-se entre os espaços vazios, articulando os conhecimentos dentro de sua experiência leitora para preenchê-los e construir sentido para o texto. À medida que avança na leitura, os espaços vazios que limitam e estimulam a leitura não se dissipam, mas vão se restringindo a partir da atuação interpretativa do leitor. Se se mantiver grande quantidade de espaços vazios, entende-se que o leitor não foi cooptado pelo texto, não houve interação entre o texto e os horizontes do leitor. Em resposta à provocação do texto literário, o horizonte que limita o leitor pode abrir-se continuamente.

A qualidade da leitura, quando o leitor é inexperiente, vai depender da atuação

de um mediador. Não sendo o leitor capaz de realizar as transferências e os atos de imaginação, cabe ao professor, na posição de mediador de leitura, desenvolver estratégias que minimizem a distância entre texto e leitor, estratégias que aproximem os horizontes desses dois polos e que deem condições ao leitor de realizar os atos imaginativos: “o texto postula a cooperação do leitor como condição própria da sua actualização” (Eco, 1983: 57). Tal cooperação se dá a partir do cabedal linguístico e do capital cultural articulados para a sua realização.

O objetivo desta descrição, na verdade, foi demonstrar que a leitura é sempre um ato solidário. E quando ele é solitário, parece distanciar o estudante do texto. Toda leitura é comunitária; há sempre dois horizontes que se comunicam: o do texto e do leitor. E quando esta solidariedade alcança a coletividade da sala de aula, ela enriquece o processo de leitura. A coletividade é contributiva no processo de leitura, uma vez que são vários olhares sobre o mesmo texto, que, quando compartilhados, somam para a experiência individual de cada estudante.

Trilha 2: Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA

Proposta: Empoderamento feminino pela literatura

Esta proposta pedagógica foi desenvolvida com alunas do ensino médio integrado na modalidade EJA. Essas estudantes cursam, a partir de um projeto pedagógico integrado único, o ensino médio e o curso técnico em artesanato. Utilizamos, neste relato, o feminino devido ao fato de esta prática ter sido desenvolvida em turmas compostas apenas por mulheres.

Para o desenvolvimento desse projeto de ensino, partiu-se do contexto dessas alunas: mulheres com mais de 40 anos, casadas, mães, que desenvolvem artesanato como atividade econômica. Os relatos dessas estudantes apontam para a necessidade de ressignificação da mulher diante de si e do seu mundo. Considerando isso, partiu-se do princípio de que a leitura e a produção de texto poderiam contribuir para a organização do mundo interior e exterior, a partir do conhecimento da literatura.

Adotamos, então, a perspectiva dos projetos de letramento (Kleiman, 2000), que envolve um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, e cuja realização envolve a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor.

Essa perspectiva dos projetos de letramento também considerou a multiplicidade de culturas e de linguagens, o que acarretou, no decorrer do processo, a adoção de uma pedagogia dos multiletramentos.

Partindo, pois, do interesse das estudantes, definimos que o tema do projeto seria empoderamento feminino e, para abordá-lo, ficou evidente a necessidade de adotar a Interdisciplinaridade e a pesquisa como princípios basilares. Ademais, reforçou-se a importância da autoria das estudantes, da participação delas, de forma ativa, em todo o processo. As estudantes, diante do tema, decidiram que a abordagem que

deveria ser dada a ele seria a do enfrentamento da violência contra a mulher e o seu consequente empoderamento por meio da literatura.

Com a discussão crítica acerca do termo empoderamento, foi possível chegar ao seguinte entendimento, construído coletivamente: o empoderamento deve ser pensado como uma corrente, já que uma mulher empoderada pode ser capaz de empoderar outras. A partir disso, passou-se a usar, nas aulas, algumas referências que auxiliaram esse entendimento, tais como Djamila Ribeiro e Bell Hooks. Essa construção para o termo empoderamento foi também influenciada pelo fato de as alunas participarem de grupos de economia solidária e, portanto, reconhecerem a importância dessa “corrente”.

Consideramos que o primeiro passo deveria ser o reconhecimento dos tipos de violência pelos quais as mulheres passam. Esse reconhecimento precisaria ser acompanhado de uma discussão sobre o conceito de relações de gênero e suas implicações na trajetória das mulheres.

O reconhecimento das formas e dos tipos de violência vivenciados por mulheres envolveu a leitura e a discussão de textos que pertencem ao domínio discursivo jurídico, em especial a Lei nº 11.340/2006, e de textos do domínio discursivo jornalístico. A essas leituras, foi acrescida palestra sobre a Lei Maria da Penha.

Tendo, pois, lido, analisado e discutido essas leituras, as estudantes partiram para pesquisa de campo. Para isso, coletivamente, foi construído um questionário que teve como objetivo investigar as formas de violência às quais as mulheres estão mais submetidas na comunidade da qual fazem parte. Os resultados do questionário apontaram que as respondentes que admitiram ser ou já ter sido vítimas de violência ou conhecer alguma mulher que já o foi indicaram formas de violência que vão ao encontro ao disposto na Lei nº 11.340/2006:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

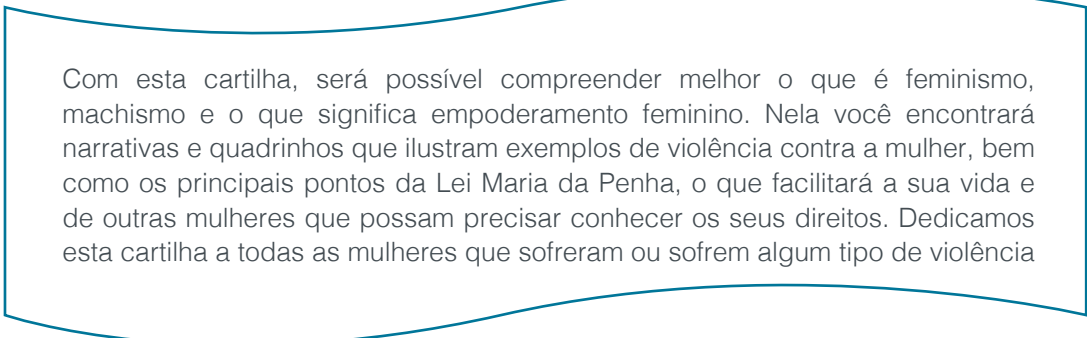
IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de

trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

Como finalização dessa primeira etapa do projeto, foi produzida pelas alunas cartilha intitulada “empoderamento feminino”. O objetivo delas, nessa cartilha, foi dialogar com as mulheres da comunidade por meio de uma linguagem que as atingissem. Quando estavam sendo produzidos os textos da cartilha, em muitas ocasiões, as alunas levavam outras cartilhas sobre machismo, feminismo, e reclamavam de que esses materiais não estavam escritos em uma linguagem que dialogasse com as mulheres de sua comunidade.

Ao final, a cartilha foi elaborada e divulgada nos eventos institucionais e na comunidade. Em sua apresentação, as estudantes escrevem:



Com esta cartilha, será possível compreender melhor o que é feminismo, machismo e o que significa empoderamento feminino. Nela você encontrará narrativas e quadrinhos que ilustram exemplos de violência contra a mulher, bem como os principais pontos da Lei Maria da Penha, o que facilitará a sua vida e de outras mulheres que possam precisar conhecer os seus direitos. Dedicamos esta cartilha a todas as mulheres que sofreram ou sofrem algum tipo de violência

Vale destacar que, na elaboração da cartilha, além de considerar as questões culturais trazidas pelas alunas, foram exploradas também múltiplas linguagens. Por exemplo, para a construção da parte da cartilha intitulada “Cultura do Estupro: o que é?”, recorreu-se a produções com o auxílio do toondoo, ferramenta que oferece recursos para a criação de histórias em quadrinhos, tiras, cartoons. Para as produções dessa parte da cartilha, foi feita uma seleção de ditados populares que incitam a violência sexual, os quais deveriam ser representados por meio dos recursos oferecidos pelo toondoo. A seguir, encontra-se um exemplo dessa produção desenvolvido pela estudante Henriqueta Alves:



Após a conclusão da cartilha, o projeto entrou em um segundo momento: adentrar a literatura para reconhecer personagens femininas. Foram lidas obras com personagens femininas marcantes: Dom Casmurro, de Machado de Assis (personagem: Capitu); A Hora da Estrela, de Clarice Lispector (personagem: Macabéa); Gabriela, Cravo e Canela, de Jorge Amado (personagem: Gabriela); Sítio do Pica Pau Amarelo, de Monteiro Lobato (personagem: Emília); poesias avulsas de Conceição Evaristo.

A leitura dessas obras e a consequente análise ocorreram por meio de círculos de leitura e letramento literário. A metodologia de organização e funcionamento desses círculos seguiu a proposta feita pelo pesquisador Rildo Cosson no livro *Círculos de Leitura e Letramento Literário*.

Analisadas as personagens femininas dessas obras, foi estabelecida relação entre essas personagens e os tipos e as formas de violência sistematizados na primeira parte da pesquisa.

A terceira parte da proposta foi destinada à produção das histórias de vida dessas mulheres em verso, com o objetivo de incentivar a ampliação da autoconfiança, da autoestima e da identidade própria para que exerçam controle sobre suas relações pessoais e sociais. Essa produção foi feita em oficina de criação literária e considerou o resultado dos debates das oficinas literárias.

A trajetória percorrida pelas estudantes nesse processo, que durou seis meses, permitiu que elas reconhecessem a importância de ampliar as habilidades de leitura e escrita nesse processo de empoderamento.

5 | SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO FUNCIONAL: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Os resultados obtidos a partir do desenvolvimento das práticas pedagógicas aqui relatadas indicam que, no contexto em que ocorreu a investigação, foi possível ampliar as habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Há que se reconhecer que essa ampliação ocorreu nos contextos e nas situações contemplados nos projetos, ou seja, é uma ampliação situada.

Para o desenvolvimento desses protótipos, foram adotadas as seguintes perspectivas: planejamento pedagógico orientado pelos multiletramentos, interdisciplinaridade, pesquisa como princípio educativo, desenvolvimento da autoria dos estudantes.

Como desafios para a implementação da proposta, podemos considerar o engessamento dos currículos, fechados em uma perspectiva disciplinar, pouco ou quase nada interdisciplinar, o que não contribui para a ampliação da capacidade leitora. Além disso, há também que se vencer uma tradição de se dedicar a cópias, a reproduções de conhecimento, e não à produção do conhecimento, o que requer o desenvolvimento da autoria dos estudantes por meio de metodologias de ensino que permitam que eles sejam partícipes do seu processo de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Michael Mikhailovitch. Questões de literatura e estética: a teoria do romance. Tradução de Equipe de Aurora Feroni Bernadini. São Paulo: Anna Blume, 2002.

_____. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Para a filosofia do ato. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. Questões de estilística no ensino de língua. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura” *In*: Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2004.

_____. Literatura e Sociedade. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2008.

COSSON, Rildo. Letramento literário. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.

ECO, Umberto. “Obra aberta”. Tradução de João Rodrigo Narciso Furtado. In: Estética. São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____. Leitura do texto literário: lector in fábula. Tradução de Mário Brito. Porto: Editorial Presença, 1983.

ISER, Wolfgang. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Krestschmer. Vol 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. O ato da leitura: *uma teoria do efeito estético. Vol 2 Tradução de Johannes Krestschmer* São Paulo: Editora 34, 1999.

IBGE. PNAD Contínua 2016. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>. Consultado em: 07/2018.

IPM. Indicador de alfabetismo funcional 2007. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/10/inafresultados2007.pdf>. Consultado em: 07/2018.

_____. Inaf Brasil 2011: principais resultados. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRWE5UY2FiMzFhZEK/view>. Consultado em: 07/2018.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. et al. *O ensino e a formação do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 236-242.

OCDE. Inquérito sobre competências de adultos – PIAAC. Disponível em: http://www.oecd.org/skills/piaac/Brochure_PORT_Feb%202014.pdf. Consultado em: 07/2018.

RIBEIRO, Djamilia. Quem tem medo do feminismo negro? SP: Companhia das Letras, 2018.

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

_____. Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Editorial, 2010.

_____. & MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. Língua Escrita, sociedade e cultura. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, p. 5-16, set/out/nov/dez de 1995.

SOARES, Magda. Letramento. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. “Leitura e democracia cultural”. In: Democratizando a leitura: pesquisas e práticas. Coleção Literatura e Educação. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2008. P 17 a 32.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. 6ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TIEPOLO, E. V. Neoleitores no Brasil Alfabetizado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=751-neoleitor-resumido-elisiani1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Consultado em: 07/2018.

UNESCO. Alfabetização em um Mundo Digital no centro das celebrações do Dia Internacional da Alfabetização. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/literacy_in_a_digital_world_at_heart_of_international_litera/. Consultado em: 07/2018.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-013-1

