

**REPRESENTAÇÕES DE LEITURA NO MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DO  
PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS – PROJOVEM URBANO**

**ITAMAR JOSÉ BRESSAN**

**REPRESENTAÇÕES DE LEITURA NO MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DO  
PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS – PROJOVEM URBANO**

**ITAMAR JOSÉ BRESSAN**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raimunda Abou Gebran

370  
B843r

Bressan, Itamar José  
Representações de Leitura no Material Didático-  
Pedagógico do Programa Nacional de Inclusão de  
Jovens – ProJovem Urbano / Itamar José Bressan. –  
Presidente Prudente, 2015.  
118f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste,  
Presidente Prudente, SP, 2015.

Bibliografia.

Orientadora: Raimunda Abou Gebran

1. Representações de Leitura. 2. Leitura. 3.  
Educação de Jovens e Adultos. 4. Educação  
Profissional. 5. ProJovem Urbano. I. Título.

**ITAMAR JOSÉ BRESSAN**

**REPRESENTAÇÕES DE LEITURA NO MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DO  
PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS – PROJOVEM URBANO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 24 de junho de 2015.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raimunda Abou Gebran  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Banca: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helena Faria de Barros  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Banca: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Luzia Videira Parisotto  
Universidade Estadual Paulista – Unesp  
Presidente Prudente - SP

*Esta dissertação é dedicada à minha mãe  
Maria Aparecida Bressan, que de forma  
incondicional sempre me deu força e  
incentivo para que a sua realização fosse  
possível.*

Dedico esta obra a todos os professores  
que dia após dia ressignificam  
a arte de ensinar

## **AGRADECIMENTOS**

A realização desta dissertação só foi possível graças à orientação da Professora Doutora Raimunda Abou Gebran e às contribuições dos membros da Banca de Qualificação: Professora Doutora Helena Faria de Barros e Professora Doutora Ana Luzia Videira Parisotto.

Agradeço, também, Domingos Pinto de França e Ângela Teresinha Fontana de Souza Tambara Velho, grandes amigos de longa data que me auxiliaram nas discussões da escrita deste trabalho.

Aos professores e colegas do Mestrado pelas oportunidades de aprendizagem e pelo apoio para continuarmos firmes e fortes no propósito de buscar a nossa qualificação.

*“Quem sabe e de onde sabe?“,  
“O que e como sabe?“, “Sobre o que se sabe e com qual efeito?“.*

Jodelet (1989)

## RESUMO

### **Representações de leitura no material didático-pedagógico do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM URBANO**

A presente dissertação tem por objetivo, com base nas representações de leitura sugeridas pelo material didático-pedagógico do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano (PJU), analisar as representações de leitura do material, verificando se os textos propiciam a formação de leitores; se eles são capazes de estabelecer relações entre o que está sendo lido e as situações que já fazem parte de sua vida; o discernimento entre os vários e possíveis sentidos a serem atribuídos ao texto e se favorecem a formação cidadã. O aporte teórico está ancorado nas contribuições de Chartier (1990), que permitem identificar, analisar e problematizar as Representações de Leitura no material de suporte didático-pedagógico de educadores e educandos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano, criado com a finalidade de orientar as ações educacionais de jovens de 18 a 29 anos, que fazem parte do público atendido pela modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), em razão da sua relevância social. É importante compreender como o Manual do Educador e o Guia de Estudos focam a leitura em seus procedimentos didático-pedagógicos. Neste contexto, a leitura assume seu importante papel na constituição do sujeito consciente do seu lugar na sociedade grafocêntrica. A metodologia adotada foi a qualitativa-interpretativa e os dados foram obtidos por meio da análise documental do material de apoio pedagógico colocado à disposição dos educadores e educandos. O PJU visa elevar a escolaridade integrada à qualificação profissional e a participação cidadã por intermédio de uma concepção teórico-metodológica que prioriza a problematização e o desenvolvimento do pensamento crítico. Como resultado, observou-se que os textos e atividades analisados trazem temas e discussões muito interessantes para o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade, mas é necessária a mediação do professor neste momento, com o intuito de conduzir os trabalhos no aprofundamento das reflexões que farão a aprendizagem ser mais significativa para os educandos.

Palavras-chave: Representações de Leitura. Educação de Jovens e Adultos. ProJovem Urbano.

## **ABSTRACT**

### **Reading representations in teaching-learning materials from National Program of Youngster Inclusion - PROJOVEM URBANO**

This dissertation aims, based on representations of reading suggested by the teaching-learning materials of the National Program for Youth Inclusion - Urban ProJovem (PJU), to analyze the representations of reading material, making sure that the texts provide the formation of readers; if they are able to establish relationships between what is being read and situations that are already part of your life; discernment between the various and possible ways to assign to the text and to promote civic education. The theoretical framework is anchored on the contributions of Chartier (1990), which identify, analyze and discuss the Reading Representation of didactic and pedagogical support material for teachers and students of the National Program of Youngster Inclusion – ProJovem Urbano (PJU), created to guide the educational activities of 18-29 year old people who are part of the Youth and Adult Education public (EJA), because of its social relevance. It is important to understand how the Educator's Guide and Study Guide focus on reading in their didactic and pedagogical procedures. In this context, the reading takes its role in the constitution of the subject conscious of his place in a written-centered society. The methodology was qualitative and interpretative data were obtained through document analysis of pedagogical material available to educators and students. The PJU aims to raise the integrated education vocational qualification and citizen participation through a theoretical and methodological design that prioritizes the questioning and the development of critical thinking. As a result, it was observed that the analyzed texts and activities bring very interesting topics and discussions for the development of a critical reading of reality, but the mediation of the teacher this time is necessary in order to conduct work on the deepening of reflections, so that learning will be more meaningful to the students.

**Keywords:** Reading representations. Youth and Adult Education. ProJovem Urbano.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEFAPRO - Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
- CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- GALD - Guia de Avaliação do Livro Didático
- INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- LDB - Leis de Diretrizes e Bases
- LP - Língua Portuguesa
- MEB - Movimento de Educação de Base
- MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PBA - Programa Brasil Alfabetizado
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PJU - ProJovem Urbano
- PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
- PROJOVEM URBANO - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
- UNE - União Nacional dos Estudantes

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEPÇÕES TEÓRICAS</b> .....	<b>16</b>
<b>2.1</b>	<b>Representações sociais: suas estruturas e seus conteúdos</b> .....	<b>16</b>
<b>2.2</b>	<b>As representações sociais e o <i>habitus</i>: articulações</b> .....	<b>21</b>
<b>2.3</b>	<b>As representações sociais, as estratégias e o <i>habitus</i></b> .....	<b>23</b>
<b>2.4</b>	<b>Representações coletivas na perspectiva de Chartier</b> .....	<b>25</b>
<b>3</b>	<b>A LEITURA E SUAS REPRESENTAÇÕES</b> .....	<b>29</b>
<b>3.1</b>	<b>História da leitura</b> .....	<b>29</b>
<b>3.2</b>	<b>As representações de leitura baseadas nos sentidos</b> .....	<b>37</b>
<b>3.3</b>	<b>O texto escrito, o autor e o leitor</b> .....	<b>38</b>
<b>3.4</b>	<b>Protocolos de leitura</b> .....	<b>40</b>
<b>3.5</b>	<b>A recepção de leitura</b> .....	<b>43</b>
<b>4</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	<b>46</b>
<b>4.1</b>	<b>Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil</b> .....	<b>46</b>
<b>4.2</b>	<b>Fundamentos e funções da EJA</b> .....	<b>51</b>
<b>4.2.1</b>	<b>Função reparadora</b> .....	<b>52</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Função equalizadora</b> .....	<b>53</b>
<b>4.2.3</b>	<b>Função qualificadora</b> .....	<b>54</b>
<b>4.3</b>	<b>O aluno da Educação de Jovens e Adultos</b> .....	<b>54</b>
<b>4.4</b>	<b>ProJovem Urbano</b> .....	<b>56</b>
<b>4.5</b>	<b>Do material do ProJovem Urbano às representações de leitura</b> .....	<b>64</b>
<b>5</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>66</b>
<b>5.1</b>	<b>A pesquisa qualitativa</b> .....	<b>66</b>
<b>5.2</b>	<b>Enfoque interpretativo da pesquisa</b> .....	<b>70</b>
<b>5.3</b>	<b>Procedimentos da pesquisa</b> .....	<b>72</b>
<b>5.4</b>	<b>Objetivos e questão de pesquisa</b> .....	<b>74</b>
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DO PROJOVEM URBANO</b> .....	<b>77</b>
<b>6.1</b>	<b>Análise dos textos do material do ProJovem Urbano</b> .....	<b>80</b>
<b>6.1.1</b>	<b>Análise dos textos da unidade I</b> .....	<b>83</b>

6.1.2	Análise dos textos da unidade II .....	89
<b>7</b>	<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	<b>99</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>101</b>
	<b>ANEXO</b> .....	<b>109</b>
	<b>ANEXO A - IMAGENS DOS MATERIAIS DO PROJovem URBANO</b> .....	<b>110</b>

## 1 INTRODUÇÃO

[...] nunca tivemos tanta necessidade de ler e escrever quanto em nossos dias. Não podemos utilizar um computador se não soubermos ler e escrever. E, inclusive, de uma maneira mais complexa do que antigamente, pois integramos novos signos, novas chaves. Nosso alfabeto expandiu-se. É cada vez mais difícil aprender a ler. Empreenderíamos um retorno se nossos computadores fossem capazes de transcrever diretamente o que dizemos. Mas isto é outra questão: podemos nos exprimir com clareza sem saber ler e escrever? (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 15).

Ao ler o livro de Umberto Eco e Jean-Claude Carrière, intitulado *Não contem com o fim do livro* encontramos, no capítulo *O livro não morrerá*; na página 15, o trecho da epígrafe supracitada. Uma leitura evoca as outras leituras de um mesmo leitor. Com base nesta afirmação, podemos notar que ela tem relação com o que nos propomos a discutir. Existem interrogações a respeito das práticas de leitura e de escrita que estão se tornando, a partir dos adventos tecnológicos, cada vez mais complexas. Nós, professores, herdeiros de um mundo textual, nos sentimos na obrigação de transmiti-lo e partilhá-lo com a geração contemporânea, ainda que se incorporem a este mundo novas modalidades de leitura e de escrita. No transcorrer dessa tarefa começam a surgir muitos questionamentos, em razão das demandas advindas tanto do que está dentro como do que está do lado de fora dos muros da escola; pois o conhecimento não se restringe apenas ao mundo dos textos, mas antes, da vida cotidiana de cada um de nós.

Nossas preocupações estão vinculadas à leitura e suas representações, ou seja, às ressonâncias que as trocas culturais promovem nas novas formas de leitura produzidas a partir da inclusão ou não dos suportes tecnológicos; às práticas que resultam desse processo entre o que permanece e o que se renova.

Valendo-se dessas considerações, esta dissertação tem por objetivo fazer uma análise sobre as representações de leitura do material didático-pedagógico do ProJovem Urbano (PJU), que é um programa federal voltado às pessoas que tiveram seu fluxo escolar interrompido e encontram-se no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O referido Programa foi organizado para jovens de 18 a 29 anos que não completaram o ensino fundamental.

Esta investigação centrou-se, portanto, em visualizar e analisar os sentidos e os discursos que impulsionam as representações de leitura presentes nos materiais dos educadores e educandos, em especial, no Manual do Educador e no Guia de Estudo Integrado, bem como ativar as práticas de leitura e as perguntas que dão lugar às respostas e fomentam novas reflexões.

Pretendemos observar, com base nas representações de leitura contidas no referido material, se estas representações contribuem para o desenvolvimento de ações que garantam aos jovens a oportunidade de serem sujeitos plenos de direito e que, assim, possam exercer sua cidadania e qual a relevância da leitura para o trânsito sociocultural do público atendido pelo Programa ProJovem Urbano. Público este inserido no perfil da modalidade de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso, como possibilidade de eles se reconhecerem como sujeitos plurais que participam das novas formas culturais para as quais implica não somente abertura, mas também experimentação. Uma vez que estar disposto a ser parte de um cenário pedagógico é também estar disposto a criá-lo de modo que receba e gere experiências que incluam a todos. Assim, para alcançar este propósito, evitaremos tanto o “endoçamento” quanto a “demonização”.

Uma investigação acerca da representação da leitura, como espaço receptor e provocador de experiências e reconhecimento, em tempos de profundas trocas culturais, objetiva considerar: as vozes, os sentidos e os saberes que transitam dentro e fora da escola. Ela nos leva a alguns questionamentos, tais como: Quais buscas e deslocamentos culturais são negados? Quais são desejados e quais são possíveis por meio da leitura? Deste ponto, partimos em busca de uma investigação e reflexão sobre as representações de leitura do material do ProJovem Urbano, entrada 2012/2013, e suas interfaces com a troca de saberes. Por isso se torna tão necessário identificar, compreender e discutir as representações de leitura trazidas neste material.

A decisão, nesta dissertação, de investigarmos sobre a leitura foi a de ser fiel ao seu desenvolvimento: investigar se os textos têm condições de formar leitores que compreendem o que estão lendo; se eles são capazes de produzir um cidadão não apenas decodificador de letras, mas antes de tudo apto a compreender os elementos implícitos, que consiga estabelecer relações entre o que está sendo lido e os outros dados que já fazem parte de sua vida, que possa ter o discernimento entre os vários e possíveis sentidos a serem atribuídos ao texto.

Dentro dos limites interpretativos (ou de leitura) do pesquisador, interessado especialmente no trânsito, nos ensaios e na produtividade, que são as representações que tomam lugar quando se trata de leitura e de leitores, acreditamos, e por isso investigaremos, se ao identificar as vozes que se expressam em diferentes âmbitos, revela-se alguma crise da leitura, uma vez que analisa as suposições e concepções das quais é portadora.

Nas seções iniciais apresentamos a fundamentação teórica que apontou os caminhos a serem percorridos na construção desta dissertação. Na primeira seção abordamos as representações sociais: suas estruturas e seus conteúdos. Neste contexto, destacamos os estudos de Pierre Bourdieu e Roger Chartier. Abordamos as representações sociais sob a perspectiva de Roger Chartier e tratamos das representações coletivas. O *habitus* como fator importante na construção das representações, aqui é abordado com ênfase na leitura.

Na segunda seção tratamos da história da leitura, bem como da constituição das representações de leitura e como elas são construídas a partir dos sentidos, a relação entre autor e leitor e como a utilização das funções é importante neste processo.

A terceira seção traz a contextualização da pesquisa, nele delineamos o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, bem como seus fundamentos. Para melhor definição, apresentamos as três funções que a modalidade possui, voltadas aos jovens que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos, mas que agora têm a possibilidade de corrigir seu fluxo escolar e elevar sua escolaridade, a saber: função reparadora; função equalizadora e função qualificadora. Buscamos a identificação do perfil do estudante que faz parte do público atendido pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Discorreremos, ainda, sobre o ProJovem Urbano e sobre a descrição do material didático-pedagógico a ser analisado.

Na quarta seção adotamos uma abordagem metodológica a fim de apresentarmos a pesquisa qualitativa e proceder ao enfoque interpretativo nos materiais didáticos produzidos para o programa da EJA. Aqui também são apresentados os procedimentos e a metodologia de análise do material.

A quinta seção traz a análise do material didático-pedagógico destinado aos alunos do PJU, com o objetivo de identificar e analisar as representações de leitura trazidas no corpo do material didático-pedagógico. Foram analisadas atividades das unidades um e dois do material didático-pedagógico, com

a finalidade de observar de que forma os exercícios e textos podem contribuir para o desenvolvimento crítico-reflexivo dos educandos por meio das representações de leitura que, nesta pesquisa, foram embasadas na perspectiva de Chartier (2002a).

Por fim, apresentamos algumas considerações sobre as discussões aqui suscitadas sobre as representações de leitura no material didático-pedagógico do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano (2014). Coadunamos com o intuito do material que foi pensado e elaborado para ser um apoio pedagógico com vistas a contribuir para a formação dos educandos sob uma abordagem dialógica e emancipadora, mas ressaltamos que se mostra imprescindível o papel do professor enquanto mediador de todo esse processo de reflexão que as atividades sugerem.

Os argumentos que desenvolvem e fundamentam as discussões advêm da Sociologia, de suas teorias derivadas de investigações sobre a leitura, pois são pesquisas francesas que influenciaram o contexto acadêmico e educativo e que, ao longo do tempo, foram sendo enriquecidas com a incorporação de áreas como a Psicologia, a Antropologia, a Filosofia e a História, mediadas por estudiosos como: Roger Chartier, Michel De Certeau, Anne Marie Chartier e Jean Hèbrard, Serge Moscovici, Denise Jodelet, entre outros.

Em se tratando dos atuais debates sobre leitura e escrita, a partir da chegada das novas tecnologias da informação e da comunicação, encontramos um denso trabalho coletivo de pensamentos que combinam a pesquisa e o trabalho compartilhado, que deixam entrever profundas análises sobre as práticas de leitura. São debates sobre os problemas da desigualdade social e cultural em meio à escola moderna, cuja missão inicial foi o ensino da leitura e da escrita.

Com base na leitura desses estudiosos aventamos pensar os pontos de partida e o percurso, os vínculos e os modos de apropriação da leitura. Propomos um olhar mais atento sobre os modos e os processos de distribuição da variedade de saberes e habilidades que hoje embasam o saber de uma boa leitura.

Acreditamos que, de forma complementar, a investigação da dimensão cultural e social das práticas de leitura, a partir do material didático do PJU, abre uma reflexão sobre as dimensões do aprendiz em toda sua plenitude, nas quais a análise se estrutura pela noção de vivência. Os teóricos estudados, de algum modo, nos orientam a pensar a representação da leitura como espaço receptor e provocador de experiências e de reconhecimento. Eis o lugar do educador, que

coloca à disposição do estudante um leque de saberes que, fundamentalmente, se transforma em ponte para se chegar ao conhecimento.

No que concerne aos aportes supramencionados, Roger Chartier analisa as transformações produzidas nos suportes de leitura e escrita – desde o códice ao livro, a internet, o e-mail, as redes sociais – e as transformações dessas práticas em consequência dessas trocas. Chartier (2009) mobiliza uma reflexão necessária sobre os modos de mediação pedagógica diante das transformações que afetam os modos tradicionais de transmissão de conhecimento em um cenário atravessado pela convivência do manuscrito, do livro e do texto digital.

Acreditamos que a intervenção docente deve conjugar o processamento das demandas sociais, das condições materiais, dos estilos pessoais em uma sala de aula e os problemas cotidianos. A análise proposta se inicia pelo que está contido no material do PJU, pois, valendo-nos das vivências adquiridas neste programa ao longo dos anos, observamos que os professores, normalmente, consideram como problemas de leitura as dificuldades de compreensão leitora. Compreender as dificuldades do leitor é uma preocupação constante e habitualmente expressada no meio educativo e encontra-se vinculada a diferentes fatores. Sobre estes problemas perguntamos pelos propósitos, pelos saberes implicados, pelas estratégias envolvidas no processo de abordar a leitura no fazer pedagógico do dia a dia.

Assim, procuramos refletir sobre os sentidos implícitos que impulsionam as práticas de leitura e buscamos identificá-los nas relações que se estabelecem entre quem produziu e para quem o material didático-pedagógico foi produzido. Os sentidos, ação de compreender o texto, são as sementes de onde os diferentes tipos de textos começam a ganhar forma, antes mesmo do início da leitura. Esta deve ser uma prática rotineira para que os estudantes adquiram intimidade com o ato de ler. Além do trabalho cotidiano, a leitura é uma prática estruturante e estrutural e, muitas vezes, essa leitura cotidiana do ofício não chega a ser reconhecida. A prática da leitura assinala dois sentidos: ler para ensinar/aprender e ler para reinventar. Estes são os processos da configuração da identidade do leitor e de sua prática de leitura do texto e da realidade.

## 2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

[...] o destino da escritura: as condições de sua produção se acham, pois, perdidas, destruídas; apenas uma nova situação de enunciação (leitura) será capaz de conferir sentido a esses sinais gráficos transformando-os em sinais lingüístico-textuais. (CORACINI, 1995, p. 17).

Nesta seção, tratamos dos referenciais teóricos sobre representações, *habitus* e leitura, que subsidiaram a pesquisa e posterior análise dos dados. Abordamos as representações sociais sob a perspectiva de Roger Chartier e destacamos as representações coletivas.

### 2.1 Representações sociais: suas estruturas e seus conteúdos

Torna-se cada vez mais difícil, nos dias de hoje, a trajetória dos estudos sobre as representações sociais. Diante das possibilidades de tempo e objetivo, acreditamos conveniente trazer ao texto pensamentos que mais nos impactam, movidos pelo interesse em contribuir de algum modo com a educação, seja no estado de Mato Grosso, seja no Brasil.

Por esta razão, buscamos em Serge Moscovici (2001) e Denise Jodelet (2001) elementos que nos serviram de contraponto para melhor pensar as representações em Pierre Bourdieu (1997) e Roger Chartier (1990) e a análise que sustenta nossa investigação acerca das representações de leitura.

São cada vez mais fortes as evidências da necessidade de conhecer os diferentes espaços do fazer das Ciências Sociais. E, para este conhecimento, a Psicologia Social torna-se um importante instrumento em favor do crescimento humano. Deste modo, faz-se oportuno um avanço para a teoria das representações sociais, na tentativa de tornar mais inteligível as subjetividades individuais e sociais.

Moscovici (1981, p. 26), em suas considerações iniciais, esclarece que a Representação Social “é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos”. O psicólogo social também explica que:

Por representações sociais entendemos um conjunto de conceitos, enunciados e explicações originados na vida diária, no curso das comunicações interindividuais. Nossa sociedade se corresponde com os

mitos e os sistemas de crenças das sociedades tradicionais, inclusive poderíamos dizer que são a versão contemporânea do sentido comum [...] construtos cognitivos compartilhados na interação social cotidiana que dota os indivíduos de um entendimento de sentido comum. (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

Para este autor a comunicação entre pessoas ocorre como uma interação e não há que se pensá-la no campo individual. Moscovici (1981) afirma que é preciso levar em consideração os mitos e os sistemas de crenças como o que atualmente denominamos de sentido comum nas nossas relações cotidianas.

Moscovici (2003) se contrapõe ao tradicional privilégio nos estudos dos processos individuais que tanto subestimavam o grupal e reintroduz a dimensão social na investigação psicológica. Apresenta uma concepção mais social das atitudes, considerando os processos mentais que determinam as respostas dos indivíduos e até fenômenos de caráter social. O que sua teoria possui de comum com outras teorias é explicar o comportamento, por crenças de origem social e compartilhadas pelos grupos, não por mecanismos de respostas individuais, estabelecendo, assim, relações de interação e interdependência entre a estrutura sociocultural e os aspectos mentais. Logo, por meio do conceito de atitude, nota-se a expressão subjetiva das trocas sociais.

A causa das discussões ainda vigentes sobre semelhanças e diferenças entre representações sociais e atitudes talvez se dê em razão da profunda influência destas ideias. É inquestionável a influência do cognitivismo social sobre a teoria das Representações Sociais. No entanto, esclarecer o assunto é mais que atitude, é um campo polêmico, no qual não entraremos neste momento. Basta dizer que a teoria é, para muitos, uma alternativa a algumas formas de cognitivismo social, que de algum modo se aproximam das ideias de Fritz Heider (1944) sobre o pensamento ordinário.

Desse modo, a noção de representação social expressa uma forma específica de pensamento social, cuja origem está na vida cotidiana dos sujeitos, ao passo que atribui ao pensamento uma importante função na estruturação da realidade social, para explicar o comportamento do sujeito perante um conflito como ele tende a reduzir a dissonância e reorganiza suas atitudes para enfrentá-lo.

Neste contexto, é importante notar que o sociólogo francês Émile Durkheim (2007), na obra *As regras do método sociológico*, propôs o conceito de Representação Social Coletiva. Segundo a crítica, este conceito se constitui em

ponto de partida para Moscovici. Para o sociólogo francês a representação coletiva é a forma como o grupo pensa sua relação com os objetos que o afetam. Diferentemente das representações sociais, estas são consideradas fatos sociais de caráter simbólico, produto da associação das mentes dos sujeitos. E, assim, assevera: “Os fatos sociais não diferem dos fatos psíquicos apenas em qualidade; apresentam um substrato diferente, não evoluem no mesmo meio, não dependem das mesmas condições” (DURKHEIM, 2007, p. 273).

Moscovici (2003, p. 49) considera a proposta de Durkheim mais rígida que a sua e explica:

[...] se no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo”.

Segundo Moscovici (2003), ao considerar as representações sociais como realidade do senso comum, explica uma distinção entre os fenômenos, ao passo que fundamenta sua fluidez e dinamismo na intensidade e no mito dos processos sociais, das interações comunicativas e do desenvolvimento da ciência.

Ainda que nosso objetivo não seja o de fazer uma análise das semelhanças e diferenças entre teorias, torna-se interessante observarmos certas diferenças. Para Durkheim (1970), por exemplo, as representações coletivas são concebidas como formas de consciência que a sociedade impõe aos sujeitos, determinando um caráter supraindividual, enquanto as representações sociais, ao contrário, **são geradas pelos sujeitos sociais**, construídas na interação, na realidade em que vivem. Em Durkheim, representação significa reprodução, ao passo que em Moscovici (1970) corresponde a produção e elaboração de caráter social não impostos à subjetividade externamente.

Para Jodelet (2001), existem ainda pontos de contato com a Antropologia e a História. Em geral, as representações sociais constituem uma formação subjetiva polimorfa e multifacetada, em que os fenômenos da cultura, da ideologia e do pertencimento socioestrutural deixam sua importância, uma vez que participam de sua construção elementos afetivos, simbólicos, cognitivos e de valor.

Em Jodelet (2001), o conceito de representação social designa uma forma de conhecimento específica, o saber do sentido comum, uma forma de pensamento social. Podemos resumir suas principais elaborações nos seguintes aspectos:

A maneira como aprendemos os acontecimentos da vida diária, as características do nosso meio ambiente, as informações que circulam nele, as pessoas distantes ou próximas do nosso entorno;

Em oposição ao pensamento científico, o conhecimento espontâneo, ingênuo ou de sentido comum;

O conhecimento elaborado e compartilhado socialmente, que construímos através das experiências, informações e modelos de pensamento recebido e transmitido através da tradição. Da educação e da comunidade social;

O conhecimento prático que participa da construção social da realidade comum ao conjunto social e que tenta dominar esse entorno, explicar e compreender as ações e as ideias do nosso universo de vida;

Ao mesmo tempo são produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade externa e de elaboração psicológica e social dessa realidade. Pensamentos constitutivos e constituintes. (JODELET, 2001, p. 21).

Jodelet (2001) enriqueceu sua teoria incorporando a ela novos elementos esclarecedores. Para ela, além do que Moscovici afirma ter dito, as representações sociais são imagens condensadas de um conjunto de significados; são sistemas de referência que permitem interpretar o que nos ocorre e até dar sentido ao inesperado; são categorias para classificar as circunstâncias, os fenômenos e os indivíduos com os quais possuímos algum tipo de relação; são formas de conhecimento social que permitem interpretar a realidade quotidiana; são formas de conhecimento prático que forjam as evidências da nossa realidade consensual. Ela enfatiza, ainda, que o suporte que veicula as representações são os discursos dos indivíduos e dos grupos, seus comportamentos e suas práticas sociais, aquelas que em sentido amplo e também no particular constituem as representações.

É com base nas experiências empíricas de investigação que se teoriza a complexidade do fenômeno. Segundo Jodelet (2001), os fatos comprovam a teoria que, por sua vez, fortalece a própria prática empírica. Com relação à metodologia, sua aposta é na análise qualitativa, podendo se utilizar de entrevistas e da livre associação de palavras. Desse modo, focaliza os discursos, veículos da linguagem, como meio de acessar o universo simbólico e significativo dos sujeitos, constituído e constituinte da realidade social.

A linha de pesquisa na qual se insere Jodelet (2001) fundamenta a perspectiva etnográfica como meio de enriquecimento do desenvolvimento teórico e dá ênfase à utilidade da observação participante.

Em resumo, a teoria das representações sociais não privilegia nenhum método ou técnica de investigação em particular, o que não significa que valde todos. A complexidade do fenômeno representacional torna legítima a combinação de enfoques ou perspectivas teóricas que, de modo complementar, se articulam e assumem diferentes abordagens metodológicas. Partindo-se de pressupostos compatíveis, é possível articular técnicas e métodos que permitam uma investigação profunda e multidimensional. Conforme sugerimos, as representações sociais são concebidas como produto intersubjetivo e de caráter substancial que resulta da construção e criação dos atores sociais interagentes. Para tanto, suas vias de acesso ao conhecimento se encontram no campo da comunicação e da interpretação.

Os elementos simbólicos, fundamentalmente verbais ou escritos, repletos de significados e sentidos pessoais são as informações que permitem construir as representações. Estes se transformam em objeto central do trabalho de investigação concreta.

As representações participam na definição da formação dos indivíduos e permitem salvaguardar as especificidades dos grupos. Situam os sujeitos nos grupos e no contexto social, permitindo, concomitantemente, a elaboração das características do grupo e do indivíduo, compatíveis com normas e valores historicamente determinados. Guiam os comportamentos e as práticas, interferindo diretamente na definição e/ou finalidade das situações, determinando, a princípio, as relações pertinentes ao sujeito e permitem selecionar informações e interpretar a realidade conforme sua representação. Elas constituem uma ação sobre a realidade, por permitirem conformar um sistema de antecipações e expectativas; permitem justificar comportamentos e tomadas de posição; explicar condutas ou ações assumidas pelos participantes de uma situação.

Podemos sintetizar a funcionalidade das representações em: avaliativas, explicativas, orientadoras e classificatórias. A estas podemos acrescentar a função substitutiva, em que as representações atuam como imagens que substituem a realidade a qual se referem ao mesmo tempo que participam da construção do conhecimento sobre essa realidade; e a função icônico-simbólica, que permite tornar presente um fenômeno, um objeto ou fato da realidade social, por

meio das imagens ou dos símbolos que substituem essa realidade. Podemos dizer que as representações atuam como uma prática teatral, recriando a realidade de modo simbólico.

A experiência acumulada pela humanidade ao longo de sua história assume particularidades em cada contexto socioeconômico concreto, e sob a forma de tradição, de crenças, normas e valores, chega a cada homem como expressão da memória coletiva.

A modificação ou transformação nas condições de vida de uma sociedade provoca reelaborações, transformações e trocas sobre os objetos sociais. A linguagem transmite toda bagagem da cultura, determinante na conformação das representações sociais. Quando nos referimos ao contexto sociocultural que determina uma representação, é preciso considerar as condições históricas, econômicas e ideológicas nas quais surgem, se desenvolvem e se desdobram o grupo e o objeto de representação que investigamos.

## **2.2 As representações sociais e o *habitus*: articulações**

Alguns elementos teóricos e metodológicos permitem articulação na teoria das representações sociais com as proposições de Bourdieu e Wacquant (1995) que nos ajudam a compreender os processos de reprodução e diferenciação social dentro de determinada sociedade.

Em seus diversos trabalhos, Bourdieu e Wacquant (1995) abordam a já conhecida separação teórica e empírica entre estrutura e agente, entre o mundo material e o mundo simbólico, entre o conhecimento objetivo e o conhecimento subjetivo. Esta proposta integra a realidade social em seus enfoques estruturalista e construtivista, do modo como foram estabelecidos tanto pelo estruturalismo quanto pela fenomenologia. Segundo estes autores, são estas dimensões que possibilitarão estudar a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento.

A integração estrutura/agente se traduz, em termos epistemológicos, na possibilidade de conciliação entre as teorias e os conceitos provenientes dos campos da sociologia e da psicologia social. Assim, podemos tentar assimilar a categoria de representação social aos conceitos de espaço e posição social,

*habitus*<sup>1</sup>, capital, atitude e estratégia. Dessa forma, consideramos estabelecer relações de complementaridade entre estes campos de conhecimento e mover uma perspectiva de integração. Estas estruturas são subdivididas em dois tipos.

As estruturas que constituem o mundo social, segundo Bourdieu e Wacquant (1995), correspondem a dois tipos de objetividade: um de primeira ordem e outro de segunda ordem. À objetividade de primeira ordem corresponde a distribuição dos recursos materiais e dos meios de apropriação de bens e valores socialmente escassos. Tal objetividade está relacionada com a posição que o agente ocupa no espaço social, aos elementos materiais a que ele tem acesso em virtude dessa posição e com as estratégias em jogo para a apropriação de tais recursos. Os de segunda ordem, como veremos a seguir, são mais complexos.

Bourdieu e Wacquant (1995), ao tratar da objetividade de segunda ordem, faz referência aos sistemas de classificação, de esquemas mentais e corporais que funcionam como matriz simbólica das atividades práticas, condutas, pensamentos, sentimentos e os juízos dos agentes sociais. O conjunto de esquemas mentais e corporais de ordem simbólica e estes sistemas de classificação definidos por Bourdieu como *habitus*, constituem a versão da estrutura objetiva de primeira ordem. A hipótese central de Bourdieu se constitui nessa correlação entre estrutura/agente. Segundo ele, existe uma correspondência entre as estruturas mentais e a estrutura social, entre os princípios de visão e divisão aplicados pelos agentes Bourdieu e Wacquant (1995). Segundo Bourdieu (1997), é preciso que as diferenças sejam minimizadas entre as esferas da sociedade.

Quando Bourdieu diferencia os dois níveis de objetividade, tenta eliminar a dicotomia entre estrutura objetiva e agente subjetivo. E o faz por meio dos conceitos de espaço social, de *habitus* e de capital econômico, cultural, social e simbólico. Em termos de estrutura e volume, o domínio dos diversos tipos de capital e sua expressão é produto das possibilidades de apropriação do agente em razão de sua posição no espaço social. Além disso, em suas diferentes manifestações, o capital se espelha em formas subjetivas, materializado mediante formas simbólicas constituídas pelas representações, os sistemas de valores e as ideologias.

---

<sup>1</sup> Consoante com Bourdieu (2003, p. 64) “[...] o produto de um trabalho social de nomação e de inculcação ao término do qual uma identidade social instituída por uma dessas ‘linhas de demarcação mística’, conhecidas e reconhecidas por todos, que o mundo social desenha, inscreve-se em uma natureza biológica e se torna um *habitus*, lei social incorporada”.

Além de sua posição objetiva na realidade social, o *habitus* expressa as disposições subjetivas, relativas a esse espaço, significando que o agente pode reconstruir essas posições objetivas por meio das formas simbólicas. Esta é uma maneira para que as estruturas possam, cada vez mais, encontrar caminhos para diminuir suas diferenças.

O modo como se iguala a correspondência entre a estrutura objetiva e a estrutura mental do agente, oferece um papel ativo ao agente na conformação da realidade social, ao passo que atribui um papel importante ao conhecimento ou pensamento ordinário na produção das realidades objetivas e subjetivas. As representações sociais constituem, dentro desse conhecimento ordinário, uma forma em particular, juntamente com outras formas de pensamento social, como as ideologias, por exemplo. Com base nessa perspectiva dual, os benefícios que representam a análise da realidade se expressam no fato de que facilita a compreensão da maneira como as regularidades sociais se elaboram, ou seja, permitem compreender o modo como a sociedade se configura baseada na reconstrução dos padrões econômicos, culturais, sociais e simbólicos. Esta reconstrução possui, como último resultado, contribuir para manter a ordem social ou melhorá-la, pois, como sabemos, existem padrões que determinam a realidade do convívio social.

Assume-se que a configuração social não surge do nada ou de maneira espontânea, mas corresponde ao papel que desempenham os agentes na construção desta mesma realidade social. Tal construção é condicionada pela percepção a respeito da mesma, e obtém como resultado um conhecimento prático (BOURDIEU; WACQUANT, 1995).

Assim sendo, concluímos que, entre a estrutura social e a estrutura mental ou cognitiva do agente há uma relação de implicação e complementaridade, na qual cada uma é definitiva em função da outra.

### **2.3 As representações sociais, as estratégias e o *habitus***

Conforme mencionamos anteriormente, as representações sociais se formam por intermédio de um processo no qual os meios de comunicação social interveem. A localização do agente, em um determinado campo e espaço social, exerce grande influência sobre o modo como ele se relaciona com os meios de

informação, uma vez que a posição ocupada pelo agente determina as possibilidades de acesso aos vários tipos e quantidade de informação. Neste contexto, elas se tornam uma ferramenta importantíssima para situar o agente no contexto de acordo com a natureza de seu convívio.

As representações sociais são, é certo, um conhecimento constituído que funciona de modo prático, porque determina o modo como o agente se aproxima da realidade, como se houvesse uma visão mais aguçada da percepção e da ação. Nesta medida, ao contar com vasta quantidade e variedade de informações ao seu alcance, o indivíduo seleciona e se apropria daquela que lhe é mais oportuna ou familiar. Ao selecionar estas informações o indivíduo começa a se perceber dentro de seu universo social e passa a fazer parte dele.

Podemos observar que o *habitus* não corresponde somente às estruturas subjetivas, pelas quais o indivíduo percebe e constrói o mundo social, mas que carrega imersa a forma na qual se subjetivam nele os vários tipos de capital. Esta percepção o leva a se apropriar de sua própria realidade.

Em resumo, o modo como a construção das representações sociais se relaciona com a informação à qual o indivíduo possui acesso em razão das suas formas de troca com a realidade social, permite-nos compreender como esta contribui na configuração do *habitus* do indivíduo. Posto que o modo como se comporta, como já dissemos, conforma-se, em parte, pelos modos com os quais o indivíduo se apropria da realidade. As representações desempenham um papel determinante na conformação deste comportamento, pois constituem os óculos com os quais a pessoa o constrói, uma vez que essa mesma realidade assinala o conteúdo dessas representações.

Por outro lado, não de menor importância, está o modo como as representações sociais geram tomadas de postura acerca de um objeto determinado. Existe, nesse sentido, uma analogia entre o conhecimento prático que expressa a representação social e o sentido prático com o qual o *habitus* dota o agente. As representações sociais que a pessoa possui sobre uma infinidade de objetos que o cercam conformam seu comportamento. As representações, ao cumprir a função orientadora das práticas sociais, conduzem as ações que o indivíduo realiza em torno de um objeto em particular.

O *habitus* é o fundamento das antecipações e das expectativas de modo mais amplo e dentro de uma ideologia global que reúne a síntese das

representações e sistemas de valores que um agente possui em razão da posição ocupada por ele dentro do campo e do espaço social. Bourdieu (1997) sintetiza o modo como as representações e o *habitus* se encontram na origem das expectativas e das antecipações.

Para Bourdieu (1997), os sujeitos, na realidade, são agentes atuantes e conscientes, possuidores de sentido prático e de um modo adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão de duradouras estruturas cognitivas e elaboração de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adaptada. Bourdieu (1997, p. 105) assinala que “o *habitus* é o princípio de tudo que o indivíduo elege”. Desse modo, a sequência de ações ordenadas – em busca de objetivos não rigidamente necessariamente por intenções conscientes – é definida por este autor como estratégia.

Ao considerarmos as representações sociais como constituidoras de uma fração do indivíduo, podemos afirmar seguramente que a função orientadora das práticas que produzem as representações colabora com o papel orientador dele. Assim, os princípios motores deste funcionam como resposta às várias ações encontradas com base em um bloco de esquemas de ação e pensamento. Ao tomar decisões ou ao atuar sobre qualquer objeto ou situação de sua realidade social, as estratégias que um indivíduo coloca em jogo estão a serviço de suas representações sociais.

Se o desejo é compreender o comportamento do indivíduo em sociedade, é fundamental estudarmos o *habitus* como princípio gerador de estratégia.

#### **2.4 Representações coletivas na perspectiva de Chartier**

Nas representações de leituras contidas no material do PJU, pesquisamos se elas atendem a função principal de acordo com o que propõe Chartier, ou seja, “a leitura não é apenas uma operação intelectual abstrata: ela é uso do corpo, inscrição de um espaço, relação consigo mesma ou com os outros” (CHARTIER; CAVALLO, 1998, p. 8).

Ao se trabalhar com representações coletivas em Chartier (1990), é preciso ter em mente que o processo de produção deste conceito se liga ao trabalho

de diversos autores<sup>2</sup>, sobretudo o de Bourdieu, situação da qual se apreende o caráter cumulativo desta conceituação. Assim, o conceito de representação proposto por Chartier encontra apoio em Bourdieu. Nestes conceitos, as representações coletivas são entendidas como classificações, como divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de apreensão da realidade. Entretanto, para Chartier (1990, p. 13), “as representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; elas aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam”. Embora existam divergências nestes autores, o ponto de concordância deles está calcado no pensamento de que o indivíduo é produto do meio onde reside.

Ao refletir acerca da função das representações, é possível dizer que esta se liga ao fato de permitir – entre outras coisas – avaliar o *ser-percebido* que um indivíduo e/ou grupo constrói ou propõe para si próprio e para os outros.

Sobre este assunto, em “O mundo como representações”, Chartier (1991) faz uma divisão em três polos distintos sobre o trabalho científico e nos mostra como essa divisão é importante para cada uma das áreas específicas de uma pesquisa. Em sua obra, nos apresenta a seguinte assertiva:

O meu [espaço de trabalho específico] organiza-se em três polos, geralmente separados pelas tradições acadêmicas: de um lado, o estudo crítico dos textos, literários ou não, canônicos ou esquecidos, decifrados nos seus agenciamentos e estratégias; de outro lado, a história dos livros e, para além, de todos os objetos que contém a comunicação do escrito; por fim, a análise das práticas que, diversamente, se apreendem dos bens simbólicos, produzindo assim usos e significações diferenciadas. (CHARTIER, 1991, p. 178).

As transformações ocorridas nas relações, baseadas nas leituras, são demonstradas por Chartier (1991) como algo positivo, pois modificam as relações sociais entre os leitores. Para ele, cada uso diferenciado que se faz de cada estilo de texto tem um propósito singular e, como tal, tende a se comunicar com o leitor e auxiliá-lo em sua compreensão. A comunicação, contida nos escritos, transcende para além das palavras grafadas e adquire outros contornos dependendo do leitor que delas se apropriar.

---

<sup>2</sup> Chartier (1990), no texto *A História Cultural: entre práticas e representações*, reitera sua ligação com os estudos de Arlette Farge, Michelle Perrot e Thomas Laqueur; também retoma Émile Durkheim e Marcel Mauss. No texto é possível perceber seu alinhamento com o pensamento de Pierre Bourdieu.

Ainda sobre a leitura, atualmente, o ato de ler acabou se tornando um verdadeiro desafio, dado ao exagerado número de linguagens e às práticas de leitura que usam como aporte as novas tecnologias de informação e do conhecimento, que são os mais diversos, impondo-nos, assim, novas práticas, novos saberes bem como novos poderes. Os suportes tecnológicos existentes hoje, no Brasil, nos possibilitam grande facilidade de acesso a boas leituras, mas não podemos ignorar que este é um país formado por bons leitores, mas também por analfabetos. O uso adequado das novas tecnologias poderá minimizar o distanciamento entre as pessoas e, assim, o acesso à educação se tornará mais próximo de quem dela necessite.

As representações se inserem no processo de construção social, como formas de pensamento produzidas em contextos específicos. São formas de distribuição dos recursos econômicos, culturais, sociais e simbólicos correspondentes a cada espaço social em que se inserem, porém, é importante lembrar que essa correspondência não é determinada, como se os agentes com seu volume de capital e com sua estrutura, como no *habitus*, estivessem previstos por uma estrutura ou por uma ordem superior; mas é o próprio agente quem participa do processo de construção social, ou seja, participam da construção dessa estrutura social ao atribuir legitimidade e significados simbólicos. Entendemos por representação social as partes que, somadas, compõem a pessoa dentro de seu grupo.

As representações sociais são partes integrantes da situação socioeconômica e cultural da pessoa ou grupo social ao qual ela pertence. Tais representações, como pensamento constituído, funcionam como mecanismos de observação, dotando a realidade social de significados. E conformam, ao mesmo tempo, um pensamento constituinte, porque contribuem na elaboração da realidade. O *habitus* tem como objetivo principal contribuir para que os sujeitos reconheçam e aceitem a realidade social, integrando-se à posição que lhes corresponde em virtude das suas estruturas de pensamento. Tal processo possui caráter simbólico em razão de as representações proporcionarem os códigos da realidade aos sujeitos, concedendo-lhes um significado. Dessa forma, contribuem com a reprodução das relações sociais.

Os códigos que supõem as representações sociais expressam certa ideologia de grupo, que constituem uma condição para a sua produção. Tal ideologia

constitui em códigos que se expõem em todos os contextos do campo social em que são gerados. Nesta síntese simbólica, encontramos formas de expressão. Ao levar em seu conteúdo os códigos do grupo, as representações sociais expressam suas formas ideológicas, logo, é por meio da análise das representações sociais que existe um modo de se aproximar do conhecimento da ideologia. Assim, as funções simbólicas e cognitivas que desempenham as representações sociais servem para esclarecer as regularidades que apresentam as configurações dos condicionantes sociais. Também é possível, por intermédio desta análise, perceber a identidade do sujeito.

Bourdieu (1997) abordou sobre o modo como o *habitus* do agente contribui para gerar sua identidade. Isto é possível em razão de que as diferentes condições de existência os produzem de formas diferentes. Ele explica este processo da seguinte forma:

O *habitus* apreende as diferenças de condições que guarda sob a forma de diferenças entre práticas, segundo princípios de diferenciação que, por sua vez, ao tornarem-se produtos dessa diferença, são objetivamente atribuídos a elas e, por conseguinte, tendem a percebê-las como naturais. (BOURDIEU, 1997, p. 171).

Este processo acontece no interior do agente de maneira sutil sem que ele se dê conta desta transformação.

Dessa forma, o agente se identifica com seu grupo de pertencimento e tende a ver as características dos outros grupos como algo alheio à sua identidade. Assim, as representações sociais e o *habitus* constituem conceitos análogos. O paradigma das representações sociais permite identificar estruturas subjetivas de percepção, valor e ação, que acabam por ser a definição bourdieusiana sobre este tema.

### 3 A LEITURA E SUAS REPRESENTAÇÕES

*[...] é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. (CHARTIER, 1999, p. 138).*

Nesta seção, apresentaremos a história da leitura, bem como a constituição das representações de leitura e como elas são construídas com base nos sentidos. A relação existente entre o autor e o leitor. Ainda nesta perspectiva, serão introduzidos os protocolos de leitura e como a utilização das funções é importante neste processo de leitura. Também abordaremos a recepção da leitura como suporte para posterior verificação de como o aluno interage com os textos que lê.

#### 3.1 História da leitura

Os anos oitenta nos permitiram realizar uma revisão enriquecedora do campo teórico e metodológico da História. Foi o momento em que se passou a falar em “Nova História Cultural”. Noções como representação, prática, narrativa, sensibilidade e imaginário passaram a ser amplamente utilizadas. Roger Chartier, com estudos sobre a história da leitura e teoria da História é, certamente, um dos responsáveis por esse movimento. Outro grande nome é Michel De Certeau (1982), que trouxe a discussão sobre noções de *construção cultural* e de *apropriação cultural* ao estudar a reutilização e a (re)invenção do cotidiano, com base nas escolhas realizadas pelo indivíduo e a sua relação com a cultura material de determinados contextos históricos. Pelo que podemos notar, esses estudos contribuíram para uma visão mais ampla sobre o bem cultural que precisa ser levado em consideração nas representações sociais.

O estudo sobre as práticas culturais remete, inevitavelmente, à recepção e à apropriação cultural. Trata-se do “quando” e do “como” determinado bem cultural chega a um indivíduo que faz diferentes usos desse bem – inclusive usos distintos daqueles pensados por quem o produziu. Tais estudos são possíveis mediante o estudo da história da própria leitura.

A história da leitura, na perspectiva da chamada Nova História Cultural, objetiva, primordialmente, compreender o modo como os sujeitos leram e deram

sentidos a textos de diversas naturezas. Neste ponto, nos deparamos com um problema cujo imbróglio está em acessar as antigas leituras, uma vez que leitura é uma atividade subjetiva e que deixa poucos rastros para o depois. O historiador cultural Robert Darnton (1992, p. 200) afirma e questiona que “[...] a leitura possui uma história, mas como recuperá-la?”. É certamente desafiador tentar acessar e percorrer os caminhos sinuosos do mundo dos leitores e suas leituras. Difícil, porém, não é impossível e, para este fim, contamos com a historiografia que tem papel importantíssimo para esta tarefa.

Consoante a Burke (1992), o novo olhar historiográfico oferece uma superação dos modelos deterministas, pois não é a religião, o Estado ou qualquer outra forma de normatização social quem impõe regras. Trata-se da liberdade, das táticas e dos desvios dos sujeitos comuns, que ora concordam e ora discordam das normas impostas que se aproveitam dos sistemas sociais por meio das suas incoerências e inconsistências. Este olhar mais atento abriu caminho para os estudos que se seguiram.

Nos estudos históricos, segundo Chartier (2002a), essa perspectiva ajuda a repensar as relações entre o público, designado como popular, e os produtos historicamente diversos. Ele nos aponta que as análises precisam contrapor os dispositivos institucionais que querem disciplinar os corpos, as condutas e os pensamentos por intermédio da ordenação dos espaços, das táticas e tecnologias de vigilância e inculcação que recaem sobre o indivíduo. Ainda segundo este autor, esse cruzamento de dispositivos de controle com as práticas de consumo revelam que:

[...] longe de terem a absoluta eficácia aculturante que lhes é atribuída com demasiada frequência, esses dispositivos [de controle] [...] deixam necessariamente um lugar, no momento em que são recebidos, à variação, ao desvio, à reinterpretção. (CHARTIER, 2002a, p. 53).

O historiador supracitado nos esclarece, ainda, a respeito das dificuldades que envolvem essa perspectiva de análise, sobretudo em relação à história da leitura. Em sua concepção, essas práticas têm por objetivo desnudar a contradição existente entre o caráter do texto e a liberdade do leitor. Ou seja, identificar em cada época e em cada meio, as modalidades de leitura – que dão forma e sentido ao gesto individual – e os processos de produção de sentido e

construção de significação – historicamente produzida em face de um texto. Texto este que depende do seu leitor para que ganhe sentido.

Chartier (1994, p. 11) declara que “um texto só existe se existir um leitor que lhe dê significado”. Não há como fabricar no texto, um modelo formatado de leitura, por mais que se tente controlar os sentidos que serão atribuídos nas margens. Combatendo a passividade atribuída ao leitor, declara ainda que o ato da leitura é uma atividade que possibilita a apropriação e a reapropriação, a resistência, a desconfiança, o desvio. Para Chartier (2002a, p. 53), a leitura é um espaço aberto, é um espaço de múltiplas leituras, onde os textos não podem “[...] ser apreendidos nem como objetos, cuja distribuição bastaria determinar, nem como entidades, cuja significação seria universal. Devem ser relacionados à rede contraditória das utilizações que os constituíram historicamente”.

E em relação aos modelos de compreensão, o autor complementa:

Daí a seleção de dois modelos de compreensão para explicar os textos, os livros e as suas leituras. O primeiro põe em contraste disciplina e invenção, considerando estas duas categorias não como antagônicas, mas como sendo geridas a par. Todo o dispositivo que visa criar controle e condicionamento segrega sempre táticas que o domesticam ou o subvertem; contrariamente, não há produção cultural que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado e que não esteja submetida às vigilâncias e às censuras de quem tem poder sobre as palavras ou os gestos. A oposição é demasiado simples entre espontaneidade “popular” e coerção das instituições ou dos dominantes: o que é preciso reconhecer é o modo como se articulam as liberdades condicionadas e as disciplinas derrubadas. (CHARTIER, 1990, p. 137).

Na declaração de Chartier (1990), encontramos o ponto desafiador de qualquer investigação sobre práticas de leitura. Ainda que não haja qualquer dúvida sobre as intenções do autor e a liberdade do leitor, é evidente que conhecer as leituras anteriores, capazes de aclarar a tensão existente na tentativa de ambos, é tarefa árdua a ser enfrentada pelo pesquisador. Pois identificar modalidades partilhadas de leitura, produções históricas de sentido e de construção que conduzem às diferentes significações é algo realmente complexo. Afinal, sendo a leitura uma prática criadora, é produtora de sentidos singulares, de significações irreduzíveis às intenções daquele que produz o impresso, e tantos outros que participaram do processo para que o impresso chegasse ao leitor, numa tentativa de aproximá-lo da “compreensão correta” da chamada “leitura autorizada”. O texto

produzido sempre trará a ideia do autor sobre o assunto abordado, e o leitor o receberá de acordo com suas convicções.

Para Chartier (1990), a história da leitura deve operar nas fendas da tensão da relação entre o leitor e o autor do texto. Desse modo, propõe dois caminhos ao historiador/pesquisador: o primeiro seria “identificar a diversidade das leituras antigas a partir de seus esparsos vestígios” (1990, p. 123); e, o segundo, “reconhecer as estratégias através das quais autores e editores tentavam impor uma ortodoxia do texto, uma leitura forçada” (1990, p. 123). Estes caminhos determinarão se a pesquisa será uma tarefa árdua ou mais amena.

A materialidade dos textos e a corporalidade dos leitores são tão importantes para Chartier (2002b) em razão da necessidade de se levar em consideração o *lugar* do leitor, uma vez que este não está desligado da sua *comunidade de interpretação* com seus interesses, competências, normas e usos. O processo de atribuição de sentido somente poderá ser reconstruído considerando-se as relações entre texto, objeto e prática – o objeto que serve de suporte ao texto e a prática que se apodera dele. Os registros de leitura, neste contexto, funcionam como fontes capazes de desvelar as informações que se buscam.

O acesso direto aos registros de leituras – do indivíduo, da comunidade ou do mercado literário – é fundamental para que as análises não se circunscrevam a um leitor implícito, baseado no foi idealizado pelo autor ou editor. Da mesma forma, é necessário fugir da análise que se prende unicamente à materialidade dos textos, igualmente daquela que leve em conta somente o “lugar” do leitor, sem considerar os trabalhos de edição capazes de provocar mudanças profundas no suporte material do texto. Robert Darnton (1992, p. 299) propõe uma conjugação daquilo que ele nomeia “pesquisa empírica” com a “análise textual”:

Por isso eu argumentaria em prol de uma estratégia dupla, que combinaria a análise textual com a pesquisa empírica. Dessa maneira, poderia ser possível comparar os leitores implícitos do texto com os leitores reais do passado e, através dessas comparações, desenvolver tanto uma história, quanto uma teoria da reação do leitor.

Darnton (1992) toma os registros de leitura de poucas pessoas como fontes de extremo valor para a história cultural, pois, ainda que raras e, na maioria dos casos, fragmentadas, essas fontes funcionam como um canal de acesso a leituras mais antigas. Para ele, “[...] se a experiência da grande massa de leitores

está além do alcance da pesquisa histórica, os historiadores deveriam ser capazes de captar algo do que a leitura significava para poucas pessoas que delas deixaram registros” (DARNTON, 1992, p. 224).

Ainda que não representem o todo, essas anotações de leitura particulares contribuem valorosamente sobre o comportamento de um leitor específico em uma época específica. Faz-se necessário ter em mente que o registro contextualizado de um único leitor, que seja, contribui para compreender as práticas de leitura nos diferentes grupos sociais e em momentos históricos diferentes. Afinal, é necessário lembrar que os registros de um único grupo de leitores, quando contextualizados, poderão contribuir fortemente para que seja possível compreender as práticas de leitura nos diferentes grupos sociais, bem como nos diferentes momentos da história. Esse leitor pertencia a um grupo social específico, sua leitura foi realizada em um momento específico da história e seus apontamentos foram deixados para a posteridade. Ainda que não seja fácil entender seus registros, dependemos deles para entender o que está registrado na história.

Independentemente das dificuldades metodológicas e teóricas, a história da leitura continua sendo um dos objetos de estudo mais provocadores dos últimos anos, por sua possibilidade de dar voz a sujeitos silenciados, até então, em análises que privilegiavam o texto em detrimento das interpretações desses textos. Esses antigos leitores, na grande maioria das vezes, eram sufocados em pesquisas quantitativas e seriais. Finalmente mostraram a grande distância existente entre o vivido e o prescrito, entre o leitor real e o idealizado, entre a compreensão que se dá no ato da leitura e a interpretação que autores e editores consideram como correta. Não são raros os exemplos em que pessoas do cotidiano, no passado, ganharam posição de destaque quando estudadas com profundidade.

Lembremos aqui do incrível estudo de Carlo Ginzburg (1987) sobre o moleiro Menocchio, ou as pesquisas de Darnton sobre o leitor Jean Ranson. Se em tal modelo de pesquisa histórica as pessoas tidas como “comuns” ganharam posição de destaque, o estudo do cotidiano passou a ser considerado imprescindível, pois nele esses sujeitos da história realizam escolhas, resistem, negociam e impulsionam descontinuidades no processo histórico. Nessa perspectiva, Michel de Certeau, em sua obra *A invenção do cotidiano: artes do fazer*, afirma:

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 1994, p. 39).

Nos estudos históricos das últimas décadas, o conceito de *apropriação*, em Certeau, publicado na década de 80, ganhou importância. Essa obra examina ações quotidianas de indivíduos que consomem objetos culturais. Ao ganhar visibilidade, as ações quotidianas desses consumidores revelam que esse indivíduo, longe da passividade que lhe foi atribuída, pratica, ao apropriar-se do bem cultural, uma associação perspicaz, apta em contornar os mais rígidos controles. Desse modo, torna-se claro que classificar o consumidor pelos produtos jornalísticos ou aquilo que ele assimila por meio dos comerciais, é um erro. Afinal, existe uma vasta distância separando a posse do uso de tais produtos pelo sujeito que os adquire.

Essas reflexões de Certeau (1994) funcionam como um referencial metodológico para estudos históricos sobre leitura, sobretudo a ordenação de noção, estratégia e tática que formaram um importante instrumental teórico em seus estudos sobre práticas quotidianas. A importância dessas noções se deu pelo fato de revelarem as relações de força no tecido social, no qual se pode observar que muitas produções impostas por um grupo tido como dominante se opõem com apropriações diferentes por parte do grupo tido como dominado. A estratégia refere-se às ações por parte dos que possuem poder sobre os instrumentos de transmissão de regras e normas distintas. Certeau (1994, p. 46) define a noção de estratégia como:

[...] cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico.

Certeau utiliza a noção de tática com o objetivo de analisar o modo como os sujeitos se apropriam de produtos que intencionam exercer diferentes formas de controle sobre eles. Ele considera a tática como *a arte do fraco*, e por meio dela o consumidor será capaz de corromper a intenção circunscrita no produto, elaborando um novo sentido, tirando de sua figura a imagem da passividade, destacando-se como sujeito histórico:

[...] as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder. (CERTEAU, 1994, p. 102).

É com base nas práticas cotidianas que os indivíduos agem, por intermédio delas é que ocorrem as resistências e, até mesmo involuntariamente, são criadas novas práticas culturais. É dessas práticas produzidas, mas não capitalizadas, que o historiador destaca a atividade da leitura como foco exorbitado da cultura contemporânea e de seu consumo. Para ele, a leitura é um exercício de erros e invenções que brincam com a expectativa, com a esperteza e a normatividade das obras lidas. No encontro do leitor com as palavras, novos mundos são ativados e colocados à disposição para que comparações aconteçam.

Para Certeau (1994, p. 49), a página impressa é “[...] o lugar onde se produz o encontro, sempre diferente, entre a palavra já escrita e os novos sentidos que os leitores lhe vão dando”. Segundo ele, em determinada sociedade assinalada pela necessidade do exercício da leitura, a cena de pessoas lendo é uma cena corriqueira. No entanto, essa propagação, em alguns momentos, fez a multiplicidade de sistemas que envolvem o ato de ler ser deixada de lado por muitos estudiosos que acabaram caindo em graves erros como: primeiro preocuparam-se com a posse do objeto impresso e se esqueceram dos usos a que esse bem cultural estava sujeito. Ele pensou o leitor como um sujeito passivo, que absorvesse imediatamente tudo que lhe fosse passado, sem seleção ou omissão ou reconfiguração. A leitura é, antes de tudo, o romper com que está escrito, é a contestação e, até mesmo, as oposições de ideias entre o leitor e o texto impresso.

Certeau (1994, p. 49), combatendo esse posicionamento, lembra que “a leitura é uma atividade silenciosa e complexa, uma espécie de flutuação pelas páginas do livro, texto metamorfoseado pelo olho viajante, improvisado e expectativa de significados, cruzamento de espaços escritos, dança efêmera”. A leitura se constitui de leitor e sua compreensão depende do esforço dispensado pelas pessoas a esta tarefa.

Até o momento, pudemos observar que a abordagem da história da leitura é um tanto problemática, todavia, essas novas possibilidades teóricas e metodológicas levam cada vez mais estudiosos a se sentirem encorajados a se debruçar sobre uma investigação pelos elementos históricos que se envolvem na

produção, circulação e apropriação dos impressos. Os questionamentos, é certo, ainda são maiores que as respostas.

Chartier (1991), em “O mundo como representação”, nos lança ao mundo da história cultural. Esta se relaciona com a cultura material que recobre vários níveis da história. Chartier (2002b) vê a história sob o ponto de vista das trocas, suscitadas nas sociedades tanto pelo livro quanto pela leitura. A circulação multiplicada do escrito impresso transformou as formas de sociabilidade e permitiu novas ideias, modificando as relações de poder. Os impressos foram colocados à disposição de todos, mas cabe a cada um decidir o quanto quer se aprofundar nos mais variados tipos de conhecimentos e fazer parte da história.

A história de longa duração esconde diversas inflexões em sua continuidade, neste contexto, não há um protagonista humano em um antes e um depois, mas o centro de sua descrição é a vida cotidiana da leitura, das pessoas das sociedades e do passado delas. As sociedades fazem parte da consciência histórica. Sobre essa linha de pensamento vemos a história do livro e da leitura como um fragmento do conhecimento, da história em série, que registra o tempo. Às novas gerações, cabe um trabalho minucioso de estudar o passado para entender o que aconteceu e, assim, entender o presente. Para este estudo o livro e a leitura configuram a melhor alternativa de fontes de informação.

Chartier (2002b) aventou duas hipóteses que guiam o trabalho de investigação da leitura e do livro. A primeira se baseia na operação de construção de sentido, realizada na leitura como um processo historicamente determinado, cujos modelos e modalidades variam segundo o tempo, os lugares e os grupos. A segunda considera as significações de um texto como dependentes das formas por meio das quais ele é recebido e apropriado por seus leitores. Para ele, as formas produzem sentido e um texto adquire o significado e o estatuto de inédito no momento em que mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõe à leitura. Ainda para este autor, devemos considerar que a leitura é sempre uma prática ancorada nos gestos, nos espaços e nos costumes. Estas hipóteses diferem de quem se apropria do texto e de como ele faz a leitura do mesmo.

Chartier (2002b) não parte das classes, mas parte dos objetos para explicar o social e observa que o importante é compreender como os mesmos textos podem ser apreendidos, manipulados e compreendidos em diversas formas, porque a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência, mas é o corpo posto

em movimento, é a inscrição em um espaço, é a relação consigo mesmo e o outro. Nesse sentido, temos o exemplo da leitura realizada em voz alta que serve para transmitir conhecimento aos que não podem ler, além de servir para firmar formas de sociabilidade familiar, a convivência cotidiana ou letrada. Além disso, a materialidade também importa. A cada nova leitura, o leitor não apenas socializa o texto que tem em mãos, ele também tem a oportunidade da aprendizagem já que, em novo momento, a leitura será sempre inédita.

O livro não está reduzido a uma propriedade, mas como um elemento expansivo está presente nos rituais, nos espaços públicos e nos lugares de trabalho. E graças à palavra que o decifra e à imagem que o repete, torna-se acessível, pouco a pouco, para aqueles que não podem ler ou que somente compreendem de forma rudimentar. Há, até mesmo, leitores que somente compreendem os textos quando ajudados por uma voz mediadora. Nesse sentido, a leitura não é algo somente individual, solitário e silencioso. A leitura feita em grupo tem o poder de socializar. As representações de leitura baseadas nos sentidos, como veremos a seguir, têm papel fundamental para traçar um paralelo entre o mundo do texto e mundo do leitor.

### **3.2 As representações de leitura baseadas nos sentidos**

Para Chartier (2002a), a existência do texto depende da maneira como ele é transmitido. Não se trata de uma simples abstração. Ele combate a ideia de que o texto seja tomado como algo que seja fixo, finito, acabado, que não pode ser alterado por aqueles que o utilizam e com ele interagem. Se pensarmos na leitura feita no suporte da internet, veremos que a forma como os textos são apresentados atualmente lhe dão razão, pois esta, por exemplo, não possibilita ao leitor uma percepção do todo e da contiguidade, uma vez que costuma ser descontínua e fragmentária – diferentemente do que ocorre com o jornal impresso, pois seu simples manuseio dá ao leitor a falsa percepção do todo e da contiguidade. Esta falsa percepção não se sustenta, pois sabemos que o texto impresso carrega as mesmas características daqueles disponibilizados na *internet*.

A diferença fundamental de que falamos, e que torna a leitura profunda e por isso mesmo duradoura, anuncia, segundo Chartier (2002a), a sobrevivência do texto em formato impresso, independentemente dos meios eletrônicos. Ele ainda afirma que o seu trabalho como historiador do livro é mostrar que o sentido de um

texto escrito também depende da forma material com que ele se apresenta a seu leitor, porque é a forma que nos ajuda a compreender o *como* e o *porquê* ele foi editado, além de revelar a *maneira* como foi manuseado, lido e interpretado por aquele do seu tempo. Dessa maneira, afirma que o suporte, utilizado para interagir com o leitor, o influencia na construção do sentido do texto.

Para além destas questões, ainda temos os padrões de leitura. Há duas importantes mudanças nos padrões de leitura, segundo Chartier (2002a), a primeira seria aquela em que ela é feita em voz alta, diante de uma plateia e que, no período da Idade Média, passou a ser silenciosa e a segunda é aquela que, no século XVIII, passou de intensiva para extensiva, no momento em que os hábitos de retorno sistemático, para as mesmas leituras, em razão do pouco número de obras tidas como essenciais, terem sido substituídas por uma relação significativamente mais informativa e ampla com o material escrito. Tais mudanças transformaram nossas relações com o texto.

### **3.3 O texto escrito, o autor e o leitor**

Sabemos que a história dos livros possui uma tradição, e ela data desde os primeiros livros sagrados. No entanto, somente há pouco tempo essa tradição permitiu uma expansão em seu âmbito com o objetivo de compreender para além de si. Isso significa atentar-se também para a história da leitura e da escrita, uma vez que constituem uma prática social.

O historiador francês Roger Chartier (2002a) é, certamente, um dos responsáveis por demonstrar que a evolução da escrita constitui-se em meio pelo qual se pode estudar a humanidade. Afinal, a história, que sempre se baseou em dados, ora sociológicos ora estatísticos, estava também nas significações sociais dos textos. Este autor contribuiu imensamente no campo do ensino e da leitura, pois mostrou usos e interesses diferentes que aproximam autores e leitores de formato de textos e gêneros vários. Tais questões foram, certamente, fundamentais para dar apoio a bases teóricas de trabalhos de muitos educadores, especialmente no que se refere à noção de que a leitura está intrinsecamente relacionada à coerência textual que não estão expostos unicamente na palavra escrita, mas que serão constituídos pelo leitor.

Em seus primeiros estudos, Chartier foi parceiro de Dominique Julia, também historiador francês. A parceria de ambos deu-se na história da Educação, com um olhar cuidadoso sobre as comunidades de estudantes e sobre as instituições. O debruçar-se sobre esses estudos levou-o a refletir sobre a circulação e apropriação dos textos, questionando o papel desse movimento. Ele enfatiza, na história da leitura, a distância existente entre o sentido do texto atribuído pelos leitores e aquele que o autor desejou imprimir. Acredita que não há significado coincidente para as diferentes pessoas que se apropriam de um mesmo texto escrito. Defende que a possibilidade de interpretação depende do contexto histórico, do momento, do lugar e das bases culturais que sustentam a comunidade onde o texto circula. Para o historiador, era necessário concentrar os estudos nas práticas culturais, sem que a existência de uma cultura geral fosse postulada. Sua prática estava em deter-se nas mais específicas e inesperadas realidades em torno da escrita, do livro e da leitura. Sua observação perpassa desde variações tipográficas a primitivas formas de comércio; das primeiras bibliotecas em formato itinerante até as omissões; das traduções, acréscimos e decréscimos sofridos por obras.

Chartier (2002b) detém-se, especialmente, no aspecto gestual da leitura, considerando, assim, que a primeira das grandes revoluções da história da leitura foi o seu salto dos rolos de papel para os volumes encadernados (códice) com páginas e capítulos. E o outro grande salto da história da leitura é este que ocorre bem em nosso tempo: do papel para o suporte eletrônico, capaz de exibir todos os tipos de obras já escritas. Em sua opinião, esta é a transformação mais radical, em se tratando de técnicas de produção e reprodução de textos e da maneira como esses textos são disponibilizados. Para este autor a tecnologia acaba determinando uma mudança nas relações entre o leitor e o texto escrito, além de alterar os próprios modos de significação.

No princípio, com os primeiros códices, por exemplo, não era possível ler e escrever ao mesmo tempo, uma vez que ambas as mãos estavam presas, ocupadas em segurar e mover o rolo (pergaminho). Hoje, em razão da tecnologia, se dá de maneira diversa, permitindo-nos usufruir de maior liberdade (física e de certo modo intelectual), podendo realizar as duas ações ao mesmo tempo.

### 3.4 Protocolos de leitura

O autor com mais expressividade, quando tratamos dos protocolos de leitura é, sem dúvida alguma, Alain Choppin (2004). É interessante chamar Choppin para reforçar a escolha metodológica da pesquisa documental por meio dos protocolos de leitura, porque, para ele, o livro didático tem várias funções, das quais destaca quatro delas como sendo as principais. Essas funções podem variar de acordo com: “o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (CHOPPIN, 2004, p. 553). São elas:

1. **Função referencial**, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. **Função instrumental**: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.
3. **Função ideológica e cultural**: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.
4. **Função documental**: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores. (CHOPPIN, 2004, p. 553, grifos nossos).

As funções aqui apresentadas por Choppin norteiam os caminhos e as formas que devemos observar para que uma boa leitura aconteça de maneira efetiva. Elas representam os eixos que devem ser observados quando pensamos em uma pesquisa de cunho documental que compõe o nosso *corpus* nos textos dos livros do Programa ProJovem Urbano.

Quando pensamos no leitor e nas leituras que o constituem, não podemos deixar de lado a forma como ela (produção textual) chega até ele e como ela acontece, pois, segundo Chartier (1995, p. 220), “É fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo depende da forma com qual ele chega até seu leitor”.

Como podemos notar, a forma como o texto chega ao leitor é importante, porém, relevante mesmo é como esta produção textual conseguiu atravessar o arcabouço de conhecimento desse leitor e, assim, estabelecer relações com o conhecimento prévio que ele já traz consigo. Chartier (1995) ainda assevera que é necessário dar legibilidade ao texto dentro de seu suporte: se o cunho é uma propaganda, este cabe no contexto de *marketing*; se é um discurso de um político ele precisa trazer as marcas que identificam tal discurso; se for uma receita de bolo é preciso que tenha o formato da mesma; se for um poema, carece carregar as marcas características deste; e, assim por diante. Devemos lembrar, entretanto, que não é apenas a forma como os textos são produzidos que definirão o comportamento do leitor. Segundo este mesmo autor, em *Práticas de Leitura*, “o protocolo de leitura define quais devem ser a interpretação correta e o uso adequado do texto, ao mesmo tempo em que esboça seu leitor ideal” (CHARTIER, 1996, p. 20). Ele ainda identifica o protocolo de leitura, no capítulo “Do livro à leitura”, da seguinte maneira:

1. Conforme as intenções do autor, que utiliza estratégias da escrita e distribui determinados elementos textuais em seu texto, explícita ou implicitamente; isto para assegurar, ou pelo menos, indicar a desejada interpretação do seu escrito.
2. De acordo com a intencionalidade do editor e, portanto, mais atrelado aos recursos tipográficos e visuais, visando ampliar o alcance da leitura, por meio de tais recursos, mas também limitar os significados a serem atribuídos pelo leitor (que não necessariamente se aproxima do leitor concebido pelo autor). (CHARTIER, 1996, p. 20).

Neste contexto, faz-se necessário, também, levar em conta a forma como esses textos – dos materiais de leitura do nosso *corpus* – são produzidos e quais as cargas de significados que eles carregam. Neste contexto, poderemos avaliar quais são as intenções de quem os produziu e quais são os resultados que se espera que sejam produzidos no leitor final. Chartier (1996, p. 78) salienta que “as significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras dos que se apoderam deles”. Para Certeau (1998):

Os livros e até mesmos os textos só são construídos, de fato, na interação com o leitor que ocupa outro lugar, que não aquele do autor e/ou do editor, e inventa para aquele texto/objeto outros sentidos que, eventualmente, não passavam nem por perto do que eram as aspirações daqueles. Em outras palavras, vale ressaltar que, se as estratégias dos autores e editores para delinear a leitura por meio de elementos textuais e recursos gráficos não são totalmente “eficazes”, orientam-se à produção de determinados significados. Embora não limitem efetivamente o “leitor”, porém, sim, conduzi-lo por alguns caminhos, sem que, explicitamente, ele se dê conta disso. (CERTEAU, 1998, p. 85).

O leitor, ao iniciar seu processo de decodificação das marcas tipográficas do texto, ainda não sabe e não espera chegar a nenhum lugar predeterminado. Certeau (1998) alerta que somente o ato da leitura é que determinará a que conclusões ele chegará, pois durante a produção dos textos os autores apenas orientam alguns significados e sua completude se dará a partir da leitura por algum leitor.

Neste estudo, a investigação dos protocolos implicou observar a caracterização dos dispositivos tipográficos e como elas dialogam com o texto em questão. Consoante com Chartier (1998, p. 77), “[...] toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro pretende lhe impor”, assim, podemos afirmar que não existe significado estável, mas sustentado para um período da história em que o texto está inserido, sem considerar que a apropriação dele ocorra precisamente como é esperado pelo seu autor, ele ainda afirma que os atos de leitura dão significado e que estão em todas as etapas que os constitui:

Pensar que os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também, pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo. (CHARTIER, 1996, p. 78).

Como podemos notar, Chartier nos evoca a observar a maneira de ler de forma colaborativa, pois é no encontro de mais um autor que surgem novas proposições de entendimento e o protocolo de leitura aparece como uma ferramenta fundamental nesse objetivo.

O importante não é apenas o ato de ler, mas sim como o leitor interage com o que está lendo, pois nele está contida a forma como o leitor recebe todos os textos com os quais tem contato e, assim, decide qual uso fará dessa leitura. Esta

interação lhe trará novas possibilidades de compreensão e também de recepção do assunto abordado pelo texto. Trataremos deste tema em nosso próximo tópico.

### **3.5 A recepção de leitura**

Não podemos partir do pressuposto de que as leituras contidas no *corpus* do material do ProJovem Urbano sejam suficientes para os que farão uso da mesma. Existe a necessidade de o leitor nunca se dar por satisfeito e sempre buscar ir além do que lhe é ofertado. Faz-se necessário, sempre, a reflexão sobre aquilo que lhe é apresentado, assim terá condições de estabelecer relações sobre o que é lido e outras vivências anteriores de leitura. O paralelo entre a obra e o leitor é sempre de dialogismo, não sendo, obviamente, fixa. Por um lado, as leituras são marcadas pelo suporte temporal, já por outro o leitor entra em contato com a obra valendo-se das experiências que traz em sua bagagem de vida.

Em nossa análise, nos atemos os textos impressos e às orientações de como proceder à leitura, em um determinado segmento de material destinado ao Programa ProJovem e, por esta razão, teremos certa limitação.

Chartier (1999, p. 77) defende a ideia de que a leitura é sempre um ato revolucionário “é sempre apropriação, invenção e produção de significados”. Cabe a cada leitor, ao começar o ato da leitura, realizá-la com a liberdade de fazer suas inferências e, até mesmo, de discordar ou ainda subverter todas as ideias ali contidas e reformular, com base em seus conhecimentos prévios, tudo o que o autor/produtor do texto tenha tencionado de alguma forma lhe impor. Podemos afirmar que o ato de leitura funciona como o manuseio de um caleidoscópio – aparelho óptico formado por um pequeno tubo de cartão ou de metal, com pequenos fragmentos de vidro colorido, que, através do reflexo da luz exterior em pequenos espelhos inclinados, apresenta, a cada movimento, combinações variadas e agradáveis de efeito – dependendo de quem o manusear terá uma nova representação, como são as inferências feitas com base na decodificação de qualquer texto.

O leitor não depende apenas de sua visão ou sua percepção, mas também de suas inferências, de seus julgamentos de memória, de seus reconhecimentos, de suas experiências anteriores e de suas práticas, sem deixar de considerar o tempo dessa leitura e o suporte em que ela se encontra.

A melhor maneira de explicitar esta afirmação é relembrar Certeau e Chartier, ao criarem a imagem do leitor como um caçador que percorre terras alheias. Assim sendo, é possível afirmar que cada leitor é capaz de ressignificar cada texto lido, ele tem uma forma bastante peculiar de dar sentido e até mesmo de fazer novas inferências baseado no que fora escrito. Quanto mais o leitor toma conhecimento de outras fontes de textos, antes daquele que é a sua leitura atual, maior será sua capacidade de compreensão e até de subversão. A este respeito, Certeau (1982, p. 262) assinala que “(o leitor) não toma nem o lugar de autor, inventa nos textos a intenção deles. Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações”. Este busca, de forma incessante, as possíveis relações existentes entre os textos e, a partir desse momento, traça os pontos de relação entre eles ou ainda os refuta valendo-se de conhecimentos previamente adquiridos ao longo de sua formação de leitor.

Para que a boa relação com a leitura aconteça, em qualquer momento da leitura, é preciso que sejam levados em conta um dos preceitos mais importantes desse processo de interação com o texto: o planejamento. Sobre este tema Vasconcellos (2000, p. 35) assevera que:

Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa. O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo.

Todo evento, e o ato da leitura também aqui se inclui, é parte de um processo de transformação e, como tal, não pode ser tomado sem nenhum critério. Ao se estabelecer o planejamento desta ação, todas as inferências necessárias na memória são ativadas para que ela aconteça de forma satisfatória. Este foi o nosso objetivo ao selecionar o material para investigação e reflexão sobre as representações de leitura do material do ProJovem Urbano: entrada 2012/2013.

Como contextualizado (seção 3), para a nossa análise foram considerados os materiais didático-pedagógicos destinados ao ProJovem Urbano

2012/2013. Atualmente, são produzidos pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens, em Brasília (DF). Seus volumes são produzidos com abrangência para atender todas as etapas do programa, tais como: Manual do Educador (Orientações Gerais – destinado aos professores); Manual do Educador (Estudos Complementares I e II – destinado aos professores); Manual do Educador (Unidades Formativas: I, II, III, IV, V e VI – destinado aos professores); Guia de Estudos Integrados (Unidades Formativas: I, II, III, IV, V e VI – destinado aos alunos); além destes, há, ainda, o material profissionalizante que não fará parte de nossa análise.

À guisa de resultados, podemos assegurar que ainda é muito precoce para se pensar em conclusões acerca do assunto abordado. Como já dissemos, não é possível fazer, de maneira definitiva, um estudo sobre este tema e sim um recorte temporal sobre ele. Nossas considerações serão baseadas em um excerto, estudado por meio da análise interpretativa dos dados já existentes, focado especificamente na Língua Portuguesa, enquanto arcabouço metodológico dos materiais produzidos para o Programa ProJovem Urbano.

## **4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Esta seção traz um panorama histórico de como foram os primeiros ensaios para a constituição de um ensino voltado exclusivamente ao atendimento das pessoas que, por algum motivo, ao longo da história de suas vidas acadêmicas, se viram obrigadas a se afastar do ensino regular das escolas e que, por inúmeras razões, precisam voltar ao convívio acadêmico. Para isto, faremos uma retrospectiva dos primeiros ensaios de ensino para este público, criados pela vontade política e, até mesmo, por pressões que a própria sociedade acabou imprimindo para sua sustentação e melhoria.

Visitaremos a história, não com olhar de criticidade, mas sim para entender como aconteceu todo o processo de criação de uma política de ensino voltada para este público que não teve a oportunidade de completar seus estudos. Entenderemos, com base nesta reflexão, todo o processo que antecede a criação do Programa ProJovem Urbano para jovens de 18 a 29 anos de idade.

### **4.1 Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

Existe, hoje, por parte do poder público, um interesse em promover incentivo e maior oferta de escolarização e certificação para a população adulta que, por algum motivo, já não encontra no ensino regular uma motivação para completar seus estudos. Embora as iniciativas por parte do governo não sejam recentes, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que tenhamos resultados efetivos das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, ao longo do tempo, foi acompanhando e se adaptando às mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas nos mais diversos momentos históricos do Brasil (VIEIRA, 2004).

A EJA nasce na época do Brasil colônia, com os Jesuítas. A princípio, o objetivo dos colonizadores era dotar o povo de instrumentos para que pudessem ler e escrever e, dessa forma, seguir as orientações e cumprir as exigências da Corte Portuguesa e, também, abrir caminho para a catequização dos índios e a difusão da religião católica. Depois desse início, outras iniciativas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos vieram a ocorrer no período do Império.

A Constituição Imperial de 1824, no artigo 179, inciso XXXII, reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. Mas o conceito de cidadania era exclusivo aos livres e libertos. As mulheres eram excluídas desse processo. Apesar

de que, nesse período da nossa história, a educação escolar não era prioridade e nem havia a intenção de expandir o sistema, pois era de interesse que somente a elite tivesse acesso à educação formal (CUIABÁ, 2005). É importante o decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, no qual Leôncio de Carvalho<sup>3</sup> propõe a reforma do ensino primário e secundário, além de estimular a alfabetização de adultos com a criação de cursos para livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno, com as mesmas matérias do diurno. Até mesmo entidades privadas poderiam gozar de auxílio se criassem tais cursos para atender a demanda de analfabetos. Rui Barbosa, em um brilhante parecer sobre essa reforma do ensino, condiciona o crescimento e a constituição de uma nação com o ensino ofertado por ela:

A nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem, é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para o vencer, releva instaurarmos o grande serviço da defesa nacional contra a ignorância, serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo intransigentemente à tibieza dos nossos governos o cumprimento do seu supremo dever para com a pátria. (OCRB, v. X, t. I, 1883, p.121-122 apud CUIABÁ, 2005, p. 67).

Depois da Proclamação da República, a primeira Constituição, a de 1891, retira de seu texto a referência à gratuidade da instrução como havia sido garantida na Constituição Imperial de 1824 e, ao mesmo tempo, condiciona o exercício da cidadania para votar, ao cidadão alfabetizado (CUIABÁ, 2005). É interessante ressaltar que, segundo Haddad (1991), 82% da população acima de quinze anos, da época, era analfabeta. Um dos argumentos usados para tal exclusão era o de mobilizar e levar os analfabetos a procurar, por vontade própria, o espaço da escola para aprender as primeiras letras. Ou seja, cabia ao cidadão ser o sujeito da sua própria ascensão social, mas não eram levadas em consideração as dificuldades de acesso aos bens econômicos e sociais daqueles que não eram parte da classe dominante.

Neste contexto histórico perpetuava-se o fosso entre a elite instruída e a maioria da população que vivia à margem da sociedade. No período da Primeira República, de 1889 a 1929, consoante com Bello (2004), várias reformas de

---

<sup>3</sup> Carlos Leôncio de Carvalho, deputado pela província de São Paulo e ministro dos negócios do Império, quando da reforma na Educação Brasileira.

natureza pedagógica foram instituídas, sempre com o objetivo de reparo social, embora muitas vezes as iniciativas não se efetivassem a contento: a de Benjamin Constant, em 1890; Epitácio Pessoa, em 1901; Rivadávia Correia, em 1911; e Carlos Maximiliano, em 1915. Também ocorreram muitas reformas pedagógicas em âmbito estadual, como a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas, em 1927; a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal<sup>4</sup>, em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928.

A concepção de que o analfabetismo era “uma chaga social” reforçava-se, e os muitos movimentos oficiais e mesmo civis tentavam lutar contra este mal social. Embora nem sempre essas campanhas estivessem, realmente, empenhadas e compromissadas com a qualidade da aprendizagem ou com a formação de educadores. Em 13 de janeiro de 1925, entrou em vigor o Decreto nº 16.782/A, conhecido como Lei Rocha Vaz, ou Reforma João Alves, que estabeleceu a criação de escolas noturnas para adultos.

A Constituição Federal de 16 de junho de 1934 reconheceu, em seu artigo 149, em caráter nacional, a educação como direito de todos e (que ela) deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

Com a lei Saraiva, que proibiu o voto das pessoas analfabetas<sup>5</sup>, a questão do analfabetismo passou a ser observada com mais critérios para que o país pudesse melhorar seus índices de educação. Outro marco significativo para evitar a exclusão de jovens e adultos analfabetos foi a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938; a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942; e a criação do Serviço de Educação de Adultos no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, em 1947. O Plano Nacional de Educação Supletiva para adolescentes e adultos analfabetos foi elaborado nesse mesmo ano (CHILANTE, 2005).

Durante esse período, final dos anos 1940, foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). O intuito da campanha era o de alfabetizar os adultos como forma de exercício pleno da democracia, paz social, contribuir para o desenvolvimento do país e recuperar as pessoas que ficaram à margem desse desenvolvimento. Entretanto, como já havia se tornado recorrente

---

<sup>4</sup> Atualmente Estado do Rio de Janeiro.

<sup>5</sup> Situação corrigida pela Constituição de 1988.

em iniciativas para esta modalidade de ensino, o descuido com a qualidade do ensino levou à extinção da campanha em 1963, não sem antes ter sido alvo de duras críticas porque o projeto era considerado apenas como uma fábrica de eleitores. As críticas também se estendiam à precariedade dos prédios escolares, ao material didático e à qualificação dos profissionais envolvidos.

Ficaram evidentes os esforços para melhorar os índices de alfabetização nas décadas de 1940 e 1950. Gadotti (2003, p. 35) nomeou esses esforços como “as cruzadas para erradicar o analfabetismo”. Apesar disso, segundo Haddad (1991), no início da década de 1960 havia um percentual de 46,7% da população com mais de quinze anos de idade ainda analfabeta. Neste momento, Freire (1976) já entendia a educação como forma de qualificar o trabalhador e torná-lo um indivíduo independente. Oliveira (2006, p. 35) assevera essa concepção, ou seja:

[...] a educação de adultos entendida como uma educação libertadora, como conscientização e uma educação funcional (profissional), isto é, o treinamento da mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente.

Nessa década de 1960, de acordo com Beisiegel (1997), propagou-se a concepção de educação popular que contou com o apoio da Igreja Católica e de movimentos sociais. Uma parceria entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Ministério da Educação possibilitou a criação do Movimento de Educação de Base (MEB). O objetivo era desenvolver ações em regiões carentes do Norte, Nordeste e Centro-leste do país por meio de redes radiofônicas. Paralelamente surgiram outros movimentos como os Centros Populares de Cultura, da União Nacional dos Estudantes (UNE), o Movimento de Cultura Popular do Recife, a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal. Todos estes movimentos seguindo o método desenvolvido por Paulo Freire para alfabetizar. Método este baseado no diálogo, respeitando o conhecimento adquirido pelas pessoas ao longo da vida, aproveitando-o para trabalhar a realidade dos alunos e o que é significativo para ele aprender.

Em 1963, em Brasília, foi formada a Comissão Nacional de Alfabetização, com o objetivo de construir um programa para alfabetizar 4 milhões de novos eleitores pelo *método Paulo Freire*, mas com o golpe militar de 1964, ações que se vinculavam à ideia de fortalecimento de uma cultura popular foram

interrompidas porque foram compreendidas como ameaça à ordem nacional. Eram consideradas como subversivas e, por isso, foram extintas.

O MEB, por suas ligações com a CNBB e o MEC, continuou com as suas atividades de forma apolítica, entretanto, sob pressão e com recursos financeiros escassos, acabou enfraquecido e caiu em descrédito. De acordo com Chilante (2005), em 15 de dezembro de 1967, por meio a Lei nº 5.379, foi aprovado o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada e foi autorizada a instituição de uma fundação denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). A princípio, o objetivo era ambicioso: acabar com o analfabetismo no Brasil em 10 anos.

Segundo o IBGE, à época do início do programa, havia 25,5 % de analfabetos na população brasileira com mais de 15 anos. Diante da necessidade de atender uma sociedade em processo de desenvolvimento, foram criados os Centros de Estudos Supletivos para escolarizar o maior número possível de pessoas, mas evitando ser dispendioso. A esse respeito, Vieira (2004, p. 40) asseverou:

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia com função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria.

Segundo Haddad (1991), infelizmente, os objetivos não foram alcançados por causa da falta de vontade política e recursos financeiros. Além disso, houve muitas críticas acerca dos supletivos terem apenas um caráter compensatório e também não considerar o capital cultural dos alunos. Sobre este assunto, Gadotti (2003, p. 53) ilustra que:

[...] O supletivo enfatizava o caráter compensatório (supletivo e paralelo) de educação de jovens e adultos, sem prever a incorporação de sua cultura auferida nas vivências e experiências específicas, o que aparecia claramente quando se estabelecia a teleologia a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria; quando referenciava os programas compensatórios, bem como os exames 'à base nacional comum do currículo' e quando estreitava, de novo, a finalidade dessa educação, limitando-a a capacitar os alunos 'ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Em 1980, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 5.692/71) eliminou a nomenclatura *ensino supletivo*, atualmente, este termo *supletivo* é usado apenas

para exames. Em 1985, devido, em grande parte, ao que foi exposto, o MOBRAL foi extinto.

Concomitante à redemocratização do Brasil, nos anos 80, houve uma organização maior de políticos, estudantes e educadores em defesa da escola pública e de qualidade para todos. Com a Constituição de 1988, a EJA avançou consideravelmente em importância, enquanto modalidade de ensino específico, pois o ensino fundamental passou a ser obrigatório e gratuito, até mesmo para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada. Na LDB – Lei nº 9.394/96 –, a EJA se estabelece como modalidade específica da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufruindo de uma especificidade própria.

Podemos perceber que a Educação de Jovens e Adultos – historicamente marginalizada nas políticas educacionais – vivenciou um período de reconhecimento efetivado por proposições visando uma compreensão de que os alunos da EJA passam por problemas como preconceito, discriminação, críticas e vergonha da sua condição de iletrado. Atualmente, a EJA possui uma visibilidade que não era comum em determinados momentos históricos do nosso país. A marginalização deste segmento da educação pode ser verificada até mesmo na questão das baixíssimas publicações editoriais direcionadas a ela. Apesar de existir um número muito grande de editoras no segmento dos livros didáticos – aproximadamente 1.200 editoras no Brasil – somente duas delas, a Editora Ática e a FTD se interessavam pela produção destinada ao público da EJA e, até mesmo nestas, a sua maior produção era voltada para outros segmentos de publicação.

## **4.2 Fundamentos e funções da EJA**

Durante muito tempo o analfabetismo foi visto como a razão para o sujeito continuar pobre e marginalizado. Esta concepção vem mudando ao longo dos anos e, mais recentemente, analisamos o analfabetismo como uma consequência da pobreza produzida por uma sociedade com grande desigualdade social. Nesse sentido, o processo educativo é uma forma de interferência nesta organização social que continua excluindo seus cidadãos. É importante acreditar que a EJA é uma realidade possível que pode mudar o desempenho acadêmico das pessoas de forma significativa e permitir que elas reescrevam as histórias de suas vidas. A educação

é, a nosso ver, um mecanismo que ultrapassa as dimensões de um recinto fechado com um amontoado de pessoas, ela é, antes de tudo, um mecanismo de transformação na vida de quem se serve dela. A educação de base de jovens e adultos deve emergir de um olhar crítico e reflexivo do contexto dos alunos e, dessa maneira, possibilitar a identificação de seus problemas e abrir possibilidades de vencê-los.

Quando falamos de EJA, um dos educadores que se destaca é Paulo Freire (2002), que propôs uma educação como um ato de liberdade, uma educação baseada nas experiências e histórias de vida dos educandos. Para Freire, o ato de educar transcende o campo cognitivo e acontece, também, no campo político e sociocultural. Segundo o próprio Paulo Freire (2002, p. 58):

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizando assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não são, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

Conforme o parecer de 11 de maio de 2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que faz referência às Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, fica evidente que a EJA não é vista mais somente com a função de suprir, compensar o tempo perdido fora da escola. Para a EJA foram estabelecidas três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.

#### 4.2.1 Função reparadora

O objetivo dessa função é reparar um direito que foi negado – o direito a uma educação de qualidade. A consequência dessa negação de direitos foi a perda do acesso a um bem real, social e importante em sua forma simbólica. Doravante, não se pode confundir a função de reparação com a de suprimento. Para corroborar, segue o parecer CNE/CEB.

Nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história. (CNE/CEB, 1998, n. 4 apud CUIABÁ, 2005, p. 61).

A função reparadora é vista como a oportunidade de reinserção desse trabalhador no mundo do mercado. Pois é capaz de atender às exigências da vida cidadã e com as mudanças pelas quais a nossa sociedade vem passando, isso pode produzir nos indivíduos uma sensação de instabilidade quando lhes faltam algumas capacidades, como por exemplo, ler e escrever (BRASIL, 1998a). Assim, essa função vai possibilitar a sua entrada no circuito dos direitos civis.

[...] a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades [...]. O desafio é oferecer-lhes esse direito... A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida. (CUIABÁ, 2005, p. 61-62).

#### 4.2.2 Função equalizadora

Procura dar cobertura aos trabalhadores de diversos segmentos sociais. Ampara aqueles que foram mais desfavorecidos quanto ao ingresso e permanência na escola. Essa função é pautada pela garantia da equidade, no sentido de redistribuir igualmente o acesso aos bens sociais. Ou seja, mais oportunidades para os que precisam de mais. Conforme o parecer CNE/CEB nº 15/98 (apud CUIABÁ, 2005, p. 63-64):

[...] são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade.

Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma oportunidade de desenvolver todas as pessoas, de todas as idades. Adolescentes, jovens, adultos e idosos podem fazer uma atualização de conhecimentos, demonstrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões de trabalho e cultura.

### 4.2.3 Função qualificadora

Esta função é o próprio sentido que norteia a EJA. A função qualificadora ou permanente propicia que o educando possa se atualizar não apenas em ambientes formais de aprendizagem, como nas escolas, por exemplo. Qualquer contexto pode ser um contexto de aprendizagem, tendo por base a noção de que o ser humano é incompleto, mas que possui um grande potencial de desenvolvimento e adequação. É um apelo para a educação ao longo da vida.

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo – ou a uma finalidade demasiado circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos que aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. (CUIABÁ, 2005, p. 89).

Esta é mais do que uma função, ela é o próprio **sentido** da EJA, é uma promessa a ser realizada na conquista de conhecimentos até então negados. O mundo vai se tornando uma sala de aula universal. E serve como apelo para que as instituições produzam material adequado para que seja permanente enquanto processo, contemporâneo, e de acordo com a realidade atual dos alunos (CUIABÁ, 2005).

### 4.3 O aluno da Educação de Jovens e Adultos

Educar pessoas dentro das perspectivas da educação de jovens e adultos exige uma proposta pedagógica emancipatória, que desvele os mecanismos que estruturam a nossa sociedade e que possa levar o educando a assumir uma atitude, assim como o professor, crítico-reflexiva e, dessa forma, conquiste sua autonomia enquanto aprendiz e cidadão. Seguindo essa linha de raciocínio, Boaventura Santos (1996, p. 17) ressaltar que:

A educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual. Por isso a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que se optar. As opções não assentam exclusivamente em idéias, já que as idéias deixariam de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos

curriculares sentidos inesgotáveis. Só assim é possível produzir imagens desestabilizadoras que alimentem o inconformismo perante um presente que se repete, repetindo as opções indesculpáveis do passado. (SANTOS, 1996, p. 17).

Ainda sob a égide de uma educação crítica, encontramos respaldo em Paulo Freire, para quem a educação e o conhecimento são construídos no diálogo e por intermédio de uma mediatização entre os homens pelo mundo para dar nome ao mundo. Adaptando para este contexto, Assis-Peterson (2009, p. 102) corrobora essa prática quando assinala que o professor tem o papel de mediador-parceiro nessa escola onde o “conhecimento é pessoalmente significativo e o aluno contribui na construção e produção do conhecimento em um ambiente socialmente negociado”.

A EJA é uma especificidade da educação que não deve ser compreendida apenas como uma educação repositória, ou seja, apenas para compensar os anos que os alunos passaram fora da sala de aula como consequência de uma educação excludente. É importante valorizar e reconhecer o conhecimento de mundo que esses educandos, em sua maioria trabalhadores, trazem para a sala de aula. Como já foi relatado no histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, urge diferenciar a atual concepção de EJA com o antigo supletivo. Em relação a isso, Moacir Gadotti (2003, p. 53) nos esclarece:

[...] O supletivo enfatizava o caráter compensatório (supletivo e paralelo) de educação de jovens e adultos, sem prever a incorporação de sua cultura auferida nas vivências e experiências específicas, o que aparecia claramente quando se estabelecia a teleologia ‘a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria’; quando referenciava os programas compensatórios, bem como os exames ‘à base nacional comum do currículo’ e quando estreitava, de novo, a finalidade dessa educação, limitando-a a capacitar os alunos ‘ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Felizmente, a EJA alcançou determinada relevância, pelo menos nas discussões teóricas, acerca das suas particularidades e por meio da quebra de alguns paradigmas como aquele que pontua que os alunos procuram retornar à escola apenas para reparar o tempo perdido. Trabalhar com alunos de EJA requer uma proposta pedagógica diferenciada, um currículo significativo que desperte a curiosidade e o desenvolvimento de competências “de forma a instrumentalizar pessoas para que possa usufruir o que a vida oferece e melhor contribuir para suas famílias e comunidade por meio de ações conscientes e produtivas” (OLIVEIRA,

2006, p. 86). Ainda segundo Gadotti (2003), a EJA deve ser entendida como uma modalidade de ensino voltada para uma clientela específica. Gadotti acredita que a escola não deve desconsiderar o conhecimento dos alunos e sim, incorporar uma prática pedagógica baseada em valores e crenças democráticas para fortalecer o pluralismo cultural dos alunos. A educação é uma compreensão mútua.

#### **4.4 ProJovem Urbano**

A educação como direito constitucional garantido, deve preocupar-se com a formação plena do indivíduo, seja ele criança, adolescente, adulto ou idoso, como pessoa e como cidadão, estendendo essa formação para constituição desse sujeito como profissional, possibilitando que tenha meios de assimilar os conhecimentos dissipados pelos componentes curriculares de base comum e compreender que tal conhecimento lhe trará possibilidades de ascensão profissional, uma vez que essa escolaridade mínima deve ser propiciada pela escola que é de responsabilidade da gestão pública e tem como obrigatoriedade a oferta de educação pública gratuita com qualidade social preparando os indivíduos para o exercício cidadão.

Nesse sentido, mostra-se a necessidade de superar o conceito de educação básica “conteudística” para atender a latência e urgência da juventude, isso se deve primordialmente à passagem de jovem para fase adulta e a aquisição de uma nova e permanente identidade e considerando as rápidas transformações sociais, a educação tem papel fundamental nessa fase de transição, ou seja, cabe a ela elaborar um currículo preocupado com a formação plena desse indivíduo.

Este currículo deve considerar o educando enquanto pessoa e enquanto cidadão, contribuindo para a sua formação profissional, propiciando-lhe o acesso ao conhecimento científico ofertado pela escola e que, a partir dessa escolarização, ela possa compreender o contexto social no qual está inserida. Isso implica dizer que a educação básica precisa ter currículo flexível, meios de atendimento e reconhecimento dos processos de aprendizagem para que possa obter a certificação correspondente, mediante trajetória formativa realizada.

Foi nessa linha de abordagem que o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem), da Secretaria

Nacional de Juventude, foi instituído, em 2005, sob a Lei nº 11.129 de 30 de junho, para atender especificamente os jovens de todo o país, cumprindo a Política Nacional para Juventude. Abramo (2009) ressalta que este programa é um marco na inauguração de uma ação estatal de peso na formulação de uma política para a juventude, uma vez que essa parcela populacional crescia vertiginosamente, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD), de 2007, cerca de 40 milhões de brasileiros estavam entre 18 e 19 anos, naquela ocasião, retratando 21,1% da população nacional. *A priori*, o ProJovem objetivava atender o público de 18 a 24 anos para integração social, aumento de escolaridade, qualificação profissional e ação comunitária, com duração de 12 meses e um auxílio mensal de R\$ 100,00 (cem reais) por aluno.

Mesmo sendo um programa que começou bem, três anos depois, em 2008, sua ampliação e modificação no currículo foram necessárias, embora a sua finalidade continuasse a mesma, ou seja, a de:

Elevar o grau de escolaridade visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do ensino fundamental, de qualificação profissional e o desenvolvimento de experiências de participação cidadã. (BRASIL, 2008, p. 10).

O Programa agora é chamado de ProJovem Urbano (PJU), com recorte etário de 18 a 29 anos; estende-se o tempo de duração para 18 meses e, conseqüentemente, a carga horária é elevada para 2.000 horas a serem cumpridas em 72 semanas. Esse percurso formativo foi organizado em seis unidades, cada uma com a duração de três meses e tem como finalidade a formação integral dos jovens por meio de uma efetiva associação entre Formação Básica, para conclusão do ensino fundamental; Qualificação Profissional, com certificação de formação inicial e Participação Cidadã, com a promoção de experiência de atuação social na comunidade. Desta forma, busca a reinserção destes jovens na escola e no mundo do trabalho, oportunizando-lhes desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania.

A nova roupagem do PJU viabilizou as versões atualizadas de ações desenvolvidas por outros órgãos públicos do Governo, tais como: ProJovem Adolescente, que atende jovens entre 15 e 17 anos e objetiva a integração familiar o antigo Agente Jovem; ProJovem Campo, até então Saberes da Terra, que busca legitimar os saberes do homem do campo pela pedagogia da alternância para

garantir a presença de jovens agricultores na escola; e o ProJovem Trabalhador, que uniu o Consórcio Social da Juventude, a Juventude Cidadã e a Escola do Futuro, buscando a inserção do jovem no mercado de trabalho.

Um grande diferencial do Programa é a qualificação profissional, cuja finalidade principal consiste em promover o crescimento pessoal do aluno e sua visão crítica da realidade em que vive e da formação profissional. Nesse sentido, almeja-se que o educando desenvolva competências necessárias para o desempenho de uma ocupação que gere renda; e estabeleça um projeto de desenvolvimento profissional, considerando suas potencialidades, suas necessidades de aprendizagem e as características de seu contexto de trabalho, bem como as aprendizagens práticas e sociais, vivências, organização de conteúdos na relação teoria e prática. Para tanto, é preciso conhecer a cidade do ponto de vista das oportunidades que ela oferece para o desenvolvimento profissional.

Neste contexto, o Governo Federal – em parceria com secretarias municipais e estaduais de educação e com a devida colaboração institucional de apoio e formação dos educadores – fomentou o ProJovem Urbano por todo o país. O objetivo deste programa foi a inclusão educacional, certificando o alunado no ensino fundamental bem como a qualificação inicial dividindo esta qualificação em Arcos Ocupacionais, considerando a necessidade imediata no mercado de trabalho desta região.

A qualificação profissional por arcos propicia aos educandos um entendimento sobre temas como a natureza, a cidade, a vida social, e a sustentabilidade do ambiente em que vivem, proporcionando, assim, um embasamento teórico-prático significativo para entender o seu cotidiano de vida pessoal, e também sobre as exigências do mercado profissional, as quais mudam e tornam-se mais exigentes com relação à seleção de pessoas qualificadas para ocuparem postos de trabalho.

É nítido que o PJU repercutiu em mudança significativa na vida dos educandos, proporcionando amadurecimento educacional, pessoal e, até mesmo, no contexto da qualificação profissional, com relatos de educandos conseguindo adentrar no mercado de trabalho, estabelecendo um foco e direcionamento em sua vida por intermédio de seus estudos, além do quanto estão motivados a obter uma melhor qualidade de vida por meio dos próprios esforços, dando continuidade à vida estudantil, incentivados pelas opções oferecidas pelo PJU. Assim, percebemos uma

estreita aproximação do público deste programa com o público que frequenta a Educação de Jovens e Adultos, por vezes confundindo-se.

Considerando tal constatação, a proposta lançada pelo ProJovem Urbano alcança uma grande inovação, entretanto, lança um grande desafio. O processo de construção e formação interdisciplinar envolvido na integração curricular deste programa é uma condição importante, porém não suficiente para atender ao objetivo do mesmo. Do ponto de vista especialmente desta proposta curricular, é necessário que se respeite e valorize a diversidade cultural dos jovens, mas que também sejam criadas possibilidades, a fim de favorecer os sujeitos na apropriação crítica do conhecimento e linguagens de outros grupos sociais e do mundo do trabalho.

Assim, entende-se que a educação escolar, aliada à educação profissional ofertada sob a ótica da interdisciplinaridade, torna-se via possível de atuação reflexiva e integrada do educando na vida social, pois é nítido o surgimento de novas profissões, novos espaços de informação, comunicação de saberes e novos conhecimentos. Tais novidades suscitam nos educandos grandes expectativas e complexidades e, com esses sentimentos, novas concepções e paradigmas precisam ser rompidos o que exige pesquisa e leitura para ampliar o saber que construa sentidos para suas vidas.

Esse fluxo intenso e exigente do mercado de trabalho só tornou mais urgente a necessidade de qualificar os sujeitos da educação de jovens e adultos que tiveram seu percurso formativo interrompido e, com base em um acúmulo de experiências vividas, percebe-se a importância dessa educação e, também, da qualificação profissional estar ligada ao estudo e reflexão sobre direitos humanos, políticos e sociais que estão diretamente presentes na vida do educando da EJA.

Diante das necessidades citadas anteriormente, tornou-se necessário preparar o jovem para o mundo de trabalho por meio de formação profissional, com o objetivo de aprimorar suas habilidades para executar funções específicas.

A qualificação profissional não é uma formação completa, e não pode ser compreendida como uma construção teórica acabada, mas, sobretudo, como um conceito explicativo da articulação de diferentes elementos no contexto de relações de trabalho, capaz de resolver as regulações técnicas que ocorrem na relação dos trabalhadores.

O Documento Nacional Preparatório da VI CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos foi elaborado por várias pessoas, assim como por instituições públicas, universidades, movimentos sindicais e sociais, com destaque para os Fóruns de EJA do Brasil, estrategicamente constituídos para este fim. O referido documento ressalta que não é possível continuar pensando que o jovem e o adulto devem se preparar, única e exclusivamente, para competir no atual desenho de ocupações estabelecidas pelo sistema capitalista, que é cada vez mais excludente. No documento consta que é possível construir outros espaços de existência materiais e imateriais, não baseados na destituição do outro, no individualismo e na competição.

Nesse contexto, é urgente romper com o vínculo à industrialização, compondo um discurso de possível assistência aos pobres, do analfabetismo como doença social, criando uma ordem sustentada na impossibilidade. A atribuição da educação de jovens e adultos, nesse ínterim, é a preparação do indivíduo para a atuação profissional implicando o respeito aos saberes singulares, criador de sua cultura e protagonismo de sua história de vida, por isso a responsabilidade de ofertar a ele uma educação que reconheça as aprendizagens para atuação e qualificação profissional autônoma.

Da mesma forma é necessário valorizar como os jovens e os adultos aprendem e apreendem este saber científico para então conseguir aliar a formação para o trabalho. Entendemos o trabalho, não como simplesmente educação profissionalizante, mas sim como direito, que torna esse sujeito capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1968), pois há nos meios populares saberes próprios que no ambiente escolar recebem novo significado, mas este novo nem sempre é envolvido na luta diária pela sobrevivência, permanece como *conhecimento escolar*, legitimado por esta condição.

Entendendo que, na medida em que as sociedades vão se transformando de forma cada vez mais rápida, é imprescindível que seus cidadãos sejam capazes de se perceber como parte desta e de poderem intervir nesses processos de mudanças por intermédio do trabalho, refletindo sobre o desafio na integração do então denominado saber científico, constituinte histórico dos currículos escolares, ao saber popular e à educação profissional.

Nada adianta incluir jovens e adultos trabalhadores sem abrir os setores pedagógicos nos horários em que eles estão para que possam acessá-los,

da mesma forma oferecer tais serviços conforme as necessidades deles, pois no laboratório de informática, por exemplo, os adultos, na maioria das vezes, necessitam de mediação, aprendizagem já realizada com mais frequência pelos jovens que usam os recursos tecnológicos com maior facilidade, pois eles estão o tempo todo conectados às redes sociais e sites da *internet*.

Essas circunstâncias têm aspectos distintos, pois trazem à tona desigualdades sociais desses sujeitos e também a dificuldade de acesso aos bens de consumo, revelando injustiças sociais e exclusão educacional. Em contrapartida, a possibilidade de elevação de escolaridade junto à qualificação profissional abre um caminho de possibilidades de emancipação desse sujeito adulto trabalhador, com melhores oportunidades no mundo do trabalho. No entanto, é de responsabilidade daqueles que trabalham na elaboração do currículo para EJA, escolas, universidades, e entidades governamentais aliados à formação profissional, uma atenção especial para as especificidades que a profissionalização deste segmento de ensino requer, problematizando constantemente os rumos que a educação profissional para esse educando se torne possível.

Assim sendo, é fundante considerar a Educação profissional aliada às transformações sociais pelas quais nossa sociedade passa constantemente, em razão da crise do capital financeiro em certos momentos. O esgotamento de determinado processo de acumulação do capital fez eclodir diversas crises simultâneas e interdependentes, em diversos níveis de profundidade e de urgência, como destaca Mészáros (2002). Ocorreram transformações nos principais aspectos que caracterizam o modelo de organização do trabalho e mudanças na tecnologia, com repercussões para o contexto social, cultural, político, educacional, em geral, e da educação profissional em particular. Compreender as complexas transformações pelas quais passaram a economia, o trabalho, a sociedade, a educação e a cultura, bem como os problemas que daí advêm, contribuiu para construir as expectativas em torno das reflexões e das proposições dos educadores em vários campos e, de modo especial, no campo da formação profissional e da educação de jovens e adultos.

A oferta de educação profissional e a participação cidadã na força de trabalho assumem caráter primordial e estratégico no que tange à inserção dos sujeitos da EJA no mundo do trabalho. Estudos apontam que o fator de realização educacional de jovens e adultos exige um contexto mais amplo de acesso a bens

culturais e sociais. Ainda que esses jovens e adultos tenham tido uma educação escolar acidentada, continuam seus processos cognitivos, culturais, sociais, e precisam reconhecer-se como atores sociais capazes de inferir no processo histórico social, sempre em uma perspectiva de alteridade.

Até aqui pudemos perceber que a educação nos apresenta vários cenários para atuação de sujeitos distintos que transitam entre programas inicialmente voltados exclusivamente para a juventude. Tais programas acabaram sendo ampliados para atender o público de EJA que, de modo geral, são jovens e adultos caracteristicamente de baixa renda, tanto familiar quanto individual e, com isso, tiveram de abandonar a escola para prover o sustento da família. Essa é a fragilidade que o ProJovem Urbano busca suprir. Nessa perspectiva, os educadores devem lembrar que o jovem vai se reconhecendo na medida em que é reconhecido no processo de ensino aprendizagem, exercendo o saber adquirido ao longo da vida, inclusive a serviço da tarefa profissional. Uma proposta curricular para a EJA não pode ser a mera justaposição, ou a simples convivência, de estudos disciplinares e interdisciplinares. Ela deve permitir o exercício permanente da tarefa de aprofundar conhecimentos disciplinares e, ao mesmo tempo, indagar sobre a relevância e pertinência desses conhecimentos para compreender, planejar, executar, avaliar situações do cotidiano, em sentido amplo.

O arranjo curricular do ProJovem Urbano deve propiciar o enfrentamento qualificado e coerente com os imensos desafios que ao longo dos anos vêm se impondo ao sistema educacional brasileiro, especialmente quando se trata da escolarização de populações marginalizadas, público majoritário da educação de jovens e adultos. Embora seja necessário não aglutinar todo o contexto da EJA ao público pretendido do ProJovem Urbano, pois, como alertam Di Pietro, Jóia e Ribeiro (2001, p. 163): “[...] em um país como o Brasil, é sempre arriscado fazer generalizações, pois estratégias bem-sucedidas ou adequadas em um determinado contexto podem ser inviáveis ou inapropriadas em outros”.

No entanto, o tema juventude vem, atualmente, chamando atenção dos gestores públicos, uma vez que o investimento nos jovens poderá ter como consequência a redução da pobreza e da desigualdade social, como também a inclusão social.

Nesse contexto, Freire (1996, p. 98) assevera que, “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Valendo-nos desta afirmação, buscamos compreender a concepção humanista da educação como instrumento libertador do ser humano. Entretanto não podemos reduzir a educação a um ato estritamente formal e mecânico, assim como assinala Freire, devemos sim transformá-la em uma educação dialógica e crítica, para que a comunicação com o jovem seja legitimada perante a realidade que o cerca. Essa legitimidade precisa dar conta da emergência da juventude a partir do novo, do diferente e, em contrapartida, precisa também saber mediar essa emergência com valores e estilo de vida significativos para que eles conduzam sua vida como atores sociais, construtores de sua própria história e se sintam integrantes da sociedade em que vivem.

Então, em que *lócus* encontra-se o adulto nessa relação educação básica e educação profissional? A construção do currículo para o educando adulto deve ser baseada em conhecimentos multidisciplinares, ou seja, eles precisam de aulas dos componentes curriculares de base comum, mas sem dúvida devem aprender a relacioná-los e conectá-los entre si e com o mundo social. Diante dessa necessidade, o ProJovem Urbano aparece para a EJA como um Programa capaz de romper com a lógica de discontinuidades tão presentes ao longo da história das políticas propostas para esta modalidade de ensino.

Para o Estado do Mato Grosso foi estabelecida uma meta de 2000 vagas pelo MEC e conseguimos alcançar em torno de 90% dessa meta. Porém, foram matriculados no sistema Simec 1.757 educandos, divididos em 10 núcleos, de 200 alunos cada, em oito municípios do Estado. Desses oito municípios, seis atingiram a meta ou chegaram bem próximos disso. Apenas dois municípios ficaram em torno de 100 educandos em seus respectivos núcleos, como demonstra o Quadro 1.

QUADRO 1 - Meta de vagas estabelecida pelo MEC

<b>Município</b>	<b>Curso</b>	<b>Educandos</b>
Alta Floresta	Agroextrativismo	103
Barra do Garças	Construção e Reparos II	107
Cáceres	Construção e Reparos I	200
Pontes e Lacerda	Construção e Reparos I	197
Rondonópolis	Construção e Reparos II & Telemática	586
Sorriso	Telemática	170
Tangará da Serra	Construção e Reparos II	200
Primavera do Leste	Saúde	200

Fonte: O autor, com base em dados documentais existentes na SEDUC.

Na execução do Programa, foram enfrentados diversos problemas de ordem técnico-operacional que dificultaram a realização de diversas ações, tais como: pagamento de educadores sem atrasos, compra de merenda, material de apoio pedagógico, materiais para as salas de acolhimento, materiais para os arcos ocupacionais (qualificação profissional), entre outras. Vale ressaltar que matricular estudantes no Programa mostrou-se como o grande primeiro desafio, pois o público-alvo é composto, em sua maioria absoluta, por jovens que já perderam as expectativas de encontrar na escola e nos estudos um meio de mobilidade social. É preciso sensibilizá-los acerca da importância de darem continuidade à sua escolarização. Para trazê-los, foi imprescindível a busca de porta em porta e o convencimento boca a boca. Mas, o nosso maior desafio foi garantir a permanência e a conclusão do curso desses sujeitos de direito. Para tanto, contamos com a Formação Inicial e as várias etapas da Formação Continuada dos educadores, que foram ofertadas por meio de formadores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro) dos respectivos municípios, com o intuito de levá-los a proporcionar melhor aprendizagem.

O currículo no programa do ProJovem Urbano é trabalhado com base no Projeto Político Integrado que incorpora as três dimensões – Ensino Fundamental/EJA, Qualificação Profissional Inicial e Experiências de Participação Cidadã –, priorizando a apropriação de novos conhecimentos e habilidades, a relação teoria e prática, a dimensão educativa do trabalho e a construção de conceitos e valores baseados em experiências de participação social e cidadã. O Projeto Político Integrado tem como base os quatro pilares da Educação para o século XXI:

- Aprender a conhecer: conhecimentos;
- Aprender a fazer: procedimentos;
- Aprender a ser: valores, ética e estética;
- Aprender a conviver: interações.

#### **4.5 Do material do ProJovem Urbano às representações de leitura**

Para esta análise consideramos, como já mencionado, os materiais didático-pedagógicos destinados ao ProJovem Urbano 2012/2013 que, atualmente,

são produzidos pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens, em Brasília, no Distrito Federal. Os volumes são produzidos com abrangência a atender todos os seguimentos do programa como: Manual do Educador (Orientações Gerais – Destinado aos professores); Manual do Educador (Estudos Complementares I e II – Destinado aos professores); Manual do Educador (Unidades Formativas: I, II, III, IV, V e VI); Guia de Estudos Integrados (Unidades Formativas: I, II, III, IV, V e VI – Destinado aos alunos); além destes, há, ainda, o material profissionalizante que não fará parte da presente análise.

Para melhor compreensão deste material, faz-se necessária a identificação dos organizadores que trabalharam na confecção de cada um dos volumes anteriormente apresentados.

Como podemos observar, os materiais supracitados, em sua grande maioria, foram organizados por Maria Umbelina Caiafa Salgado e Ana Lúcia Amaral (2012), que contaram com auxílio apenas no Manual do Educador – Orientações Gerais e no Manual do Educador – Estudos Complementares I e II. Elas são as mais citadas nas organizações em virtude de seu vasto trabalho que antecede a confecção destes materiais, com foco na Educação de Jovens e Adultos.

Na quinta seção desta dissertação, destinada ao estudo dos textos deste material, faremos a análise das representações de leitura existentes, ou não, nestes materiais que são destinados a um Programa Específico de Ensino criado pelo governo e com o intuito de resgatar os alunos que, por diversas razões, deixaram de frequentar as salas de aula nas idades correspondentes às séries de ensino.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

*“A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos”.*  
(Marcel Proust)

Nesta seção, abordamos o procedimento usado na análise dos textos do material do ProJovem Urbano com o enfoque interpretativo na pesquisa. Nossos procedimentos de pesquisa têm como base central a descrição na pesquisa qualitativa – sua função e importância, assim como a retomada dos objetivos e questões de pesquisa. A educação ganha destaque, ao longo dos anos, na busca pela qualidade em atender os alunos da melhor maneira possível. Neste contexto, a pesquisa nos materiais utilizados como mecanismos de mediação do saber também ganha importância. Como assevera Proust, precisamos *ter novos olhos* para todo material que tomamos como objeto de pesquisa. A pesquisa qualitativa, nosso *corpus*, será a base para o diálogo com o acervo teórico existente sobre a educação. A nossa escolha por esta metodologia está diretamente ligada à natureza e aos objetivos desta pesquisa. Acreditamos que ela é a que melhor responde às nossas questões de estudo e também dá suporte na tessitura e execução deste trabalho. Destacamos, a seguir, as principais características da pesquisa qualitativa.

### 5.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa prima pela compreensão do processo que envolve uma pesquisa, respaldada na perspectiva dos sujeitos-participantes, dando-lhes voz e envolvendo alguns pressupostos da natureza humana. Ela procura interpretar os fenômenos sob a ótica das pessoas ou dos objetos de estudo que fazem parte do contexto pesquisado. Ou seja, não podemos dissociar o pensamento do homem do mundo real e prático. Segundo André (1995), a popularização da pesquisa qualitativa foi bastante expressiva nos anos de 1980. Diversos trabalhos descreveram o arcabouço teórico e o tratamento metodológico dessa abordagem, a saber: Paton (1980), Guba e Lincoln (1981), Bogdan e Biklen (1982), Miles e Huberman (1984), Lincoln e Guba (1985), Ludke e André (1986), Ezpeleta e Rockweel (1986), Trivinos (1987), Erickson (1989), entre outros.

Em um diálogo com outros autores, podemos citar Chizzotti (2001), que nomeia método histórico-antropológico, quando captamos os aspectos particulares

dos acontecimentos no contexto em que eles acontecem. O intuito de se fazer uma pesquisa qualitativa reside em **como e por que**. Em nosso contexto de pesquisa, optamos pela qualitativa por ser esta uma das mais utilizadas, atualmente, e também por ser a mais adequada para a análise voltada exclusivamente para o material utilizado no Programa ProJovem Urbano. O nosso trabalho se restringe à análise do material didático. Dessa forma, há necessidade de se observar e registrar, de maneira sistemática, a sucessão de eventos relacionados a um determinado fenômeno/objeto. É interessante, também, enfatizar que na área de formação de professores e de ensino de leitura se tem enfatizado, nas pesquisas qualitativas, a questão da reflexividade e criticidade.

O que define o pesquisar crítico e reflexivo é a motivação com a qual o pesquisador busca estratégias para realizar ações e/ou pesquisas nas quais acredita, redirecionando-as para a realidade que o cerca com base nas necessidades e interesses dos seus sujeitos de pesquisa; procura entender e compreender a dinâmica da sociedade e fazer uma reflexão sobre a metodologia que está utilizando e ser sensível ao contexto cultural no qual está inserido com o propósito de realizar seu trabalho de investigação. E devemos levar em conta que o pesquisador não pode controlar o resultado do seu trabalho, mas ele influencia e é influenciado pelo objeto da pesquisa. O pesquisador reflexivo tem consciência de que pode contribuir na transformação de outrem e de si mesmo, desde que esteja realmente engajado no processo e reflita sobre sua prática (NÓVOA, 2001).

Os procedimentos utilizados para o desenvolvimento de nossa pesquisa têm como suporte a análise documental do material de suporte didático-pedagógico do Programa ProJovem Urbano no Estado de Mato Grosso. O nosso *corpus* de pesquisa é o que educadores e educandos têm à disposição para o desenvolvimento de suas atividades educativas. A abordagem inscreve-se na perspectiva do referencial teórico-metodológico da pesquisa qualitativa, no material selecionado para análise e nos autores: Certeau e Chartier, entre outros que abordam este tema. Com base neste panorama, é possível observar de que forma o material que chega às mãos de educadores e educandos aborda a questão da leitura e a sua relação com os princípios de leitura, enquanto mecanismos de apreensão da realidade com vistas a dar autonomia aos sujeitos contemplados por esse Programa de Inclusão.

Optamos pela pesquisa qualitativa porque ela tende, naturalmente, a identificar o recorte do objeto eleito para a nossa investigação. De modo geral, os pesquisadores se utilizam de diferentes instrumentos distintos, bem como diferentes procedimentos em suas investigações, tendo em vista que seus pressupostos diferem a respeito da realidade da interpretação do objeto a ser pesquisado. Porém, todos concordam que o recorte temporal ou até mesmo de um dado específico do objeto de pesquisa num recorte do espaço no tempo é a maneira mais prática de se obter, se não os resultados almejados, pelo menos a proximidade daquilo que se tinha em mente na hora da seleção do que nos propomos a pesquisar.

Em uma abordagem qualitativa, por estar focada não apenas na análise de fatos concretos, mas na consideração de nossas vivências, temos o levantamento de conjecturas, bem como o fazer do pesquisador para que a pesquisa tenha contornos de cientificidade. Todas as indagações iniciais, as formulações do que se pode ou não encontrar durante a pesquisa, assim como as relações estabelecidas que se tem, atualmente, enquanto produção científica, são comparadas; também é passível de observarmos se as conjecturas iniciais são procedentes ou não. Sobre este assunto, identificamos na abordagem de Suassuna (2008, p. 349), a importância que tem esse modelo de pesquisa para que os resultados sejam satisfatórios:

Numa abordagem qualitativa, o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação. Ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise. Assim, as hipóteses deixam de ter um papel comprobatório para servir de balizas no confronto com a realidade estudada.

Podemos inferir que a análise qualitativa requer um pesquisador despido de certezas, pois, segundo Suassuna (2008), as confirmações das hipóteses levantadas no início só terão comprovação a partir da análise dos dados.

A análise quantitativa ainda servirá de fonte de pesquisa para outras inquietações acerca do mesmo tema ou ainda de algum outro que tenha proximidade com o objeto analisado. Em nossa pesquisa, o propósito é, entre outros, identificar as representações de leitura que estão constituídas no material utilizado no desenvolvimento das atividades pedagógicas do Programa ProJovem Urbano. Partimos da premissa de que compreenderemos melhor as

intencionalidades que perpassaram a produção do material e os objetivos do mesmo acerca da temática *leitura*.

A nossa expectativa é que as representações de leitura a partir do material impresso mostrem heterogeneidade e não individualidade, ainda que de forma inconsciente, por parte daqueles que o produzem. Sabemos que a leitura, de forma adequada, produz transformações interiores no leitor e, por meio do compartilhamento com outros leitores, tem o poder de se transformar em revolução para todos. Não podemos esquecer que o ato da leitura é sempre dual: uma parte é feita pelo autor, enquanto a parte de compreensão que o preencherá dependerá do leitor que vai interagir com ele.

Para além destas questões, nosso intuito é começar a abordagem metodológica que permeará esta dissertação sobre representações de leitura no material didático-pedagógico do Programa ProJovem Urbano do Estado do Mato Grosso (entrada 2012/2013) não com o olhar de quem já percorreu este caminho, mas com a certeza de que novas descobertas virão à tona e servirão de amparo para as nossas inquietações iniciais. Ao desvelar estes novos caminhos será importante não apenas observar, nos materiais escritos, como se deu a constituição dos textos, neles usados como suportes, mas também a forma como foram produzidos e qual a sua finalidade diante do leitor final: o educador e o educando. Sabemos que pessoas com boa leitura são pessoas privilegiadas e com maior destaque na sociedade. Elas fazem hoje, bem como no passado, parte de um lugar de conflitos entre letrados e não letrados. A leitura, portanto, é uma instância de julgamento, de valorização ou até mesmo de desvalorização do comportamento daqueles que dela se valem e têm intimidade com seus mais diferentes formatos.

O leitor final de um texto não é aquele que lê somente pelo gosto da leitura. Devemos partir da premissa de que as representações de leitura não são apenas descrições, retratos e tipologias neutras, mas constituem, sim, práticas culturais e discursivas inscritas em um campo polêmico das lutas empreendidas para impor uma representação da “boa” leitura e para sugerir modelos de conduta e desqualificar certos gestos de leitura. Marcadas as maneiras corretas de se fazer as inferências sobre um tema escolhido, ele começa a estabelecer ligações e, a partir de então, reformular suas convicções sobre o assunto lido.

Em nossa pesquisa, como dito anteriormente, nosso objetivo é investigar e fomentar ações que garantam aos jovens a oportunidade de serem

sujeitos plenos de direito e que, assim, possam exercer sua cidadania, e para este fim queremos reconhecer até que ponto o material de leitura destinado a este público pode contribuir de maneira positiva no crescimento do posicionamento crítico dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento dos dezoito meses do Programa. Queremos observar de que forma eles podem ajudá-los a se posicionar e não tomá-los como única fonte de pesquisa, mas como complemento de outros saberes, de outras vozes que os constituem. Dessa forma, os referidos materiais contribuirão efetivamente para o seu propósito. Não queremos e não temos condições, neste momento, de avaliar como o material do programa PJU chega, enquanto produto final, nas mãos dos educadores e educandos, por esta pesquisa ter como *lócus* apenas o material colocado à disposição desses atores do contexto educacional. Cada um que se propõe a pesquisar é sempre convidado à reflexão.

Cabe a busca pelo que pode ser feito para que esta pesquisa encontre sempre um ponto de referência e de melhoria para o que existe anterior a esta análise. Se já existem paradigmas acerca do que é pesquisado, é necessário que sejam quebrados, desconstruídos e, assim, reconstruídos com base em novo olhar. Este novo trabalho não repetirá o anterior em sua totalidade, mas sim os melhores fragmentos ali existentes. Segundo Certeau (2002, p. 91), “Não nos parece chegado o momento da hipótese de uma crise da história, que alguns aceitam com excessiva comodidade”, é preciso que se instaure no pesquisador a inquietação e a vontade de desvendar o novo, sem perder de vista o que já temos constituído, assim as experiências ganham novos terrenos e serão multiplicadas. A cada novo olhar uma nova ou várias outras inferências são feitas sobre o tema escolhido para ser pesquisado.

## **5.2 Enfoque interpretativo da pesquisa**

Discorrer sobre o enfoque interpretativo da pesquisa é uma tarefa difícil, pois interpretação e etnografia estão correlacionadas (MASON, 2002; ERICKSON, 1986). Sem maiores pretensões e tampouco desejo de entrar em um debate sobre o conflito de tendências metodológicas, intencionamos elucidar de forma concisa cada princípio da metodologia aqui empregada para o desvelamento das representações de leitura que vem a ser o objetivo desta dissertação, para tanto, optamos pelo uso da pesquisa qualitativa e descritivo-interpretativa.

O ato de interpretar é inerente à pesquisa qualitativa, pois, segundo Chizzotti (2003), o termo qualitativo de uma pesquisa implica no fato de o autor interpretar e traduzir um texto, cuidadosamente escrito com competência científica, os significados latentes e visíveis extraídos da partilha densa com pessoas, fontes materiais, fatos e locais que se configuram como o objeto da pesquisa. Essa concepção também encontra suporte em Bogdan e Biklen (1994), ao reforçarem que as ações dos sujeitos podem ser melhor compreendidas quando observadas no ambiente natural em que estão acontecendo. Os mesmos autores completam o pensamento de que a experiência humana é mediada pela interpretação.

As limitações dos parâmetros positivistas<sup>6</sup> das pesquisas em Ciências Sociais tiveram como consequência a construção dos pressupostos que hoje norteiam o viés interpretativo e subjetivo nos estudos dos fenômenos humanos e sociais; na compreensão dos significados em seu ambiente natural e na abordagem holística<sup>7</sup> dos sujeitos. André (1995, p. 17) acrescenta que o enfoque interpretativo busca “a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação”. Nesse sentido, as escolas se tornaram lugares privilegiados para a realização de estudos qualitativos de base interpretativa (BORTONI-RICARDO, 2008).

Nessa linha de pensamento, Santos (1996) salienta que, a partir dos anos 1990, as atenções se voltaram para o ator social, no sentido de conhecer e tentar compreender sua história de vida, sua carreira profissional, os processos constitutivos de sua identidade, valorizando, assim, os aspectos microssociais com ênfase no agente-sujeito. A pesquisa interpretativa é conduzida pela descrição e análise dos conceitos e raciocínios utilizados pelos próprios atores sociais e tenta ser fiel a essas percepções (COULON, 1995). Depois desta breve explanação acerca do enfoque interpretativo empregado na realização desta dissertação, fica evidente a importância da interpretação nas pesquisas qualitativas no âmbito educacional.

---

<sup>6</sup> De acordo com o paradigma positivista, a realidade é apreendida por meio da observação empírica. Existem alguns pressupostos e premissas preestabelecidas e a concepção da necessidade de um total distanciamento entre o sujeito cognoscente, o pesquisador, e aquilo que ele está pesquisando, que é o objeto cognoscível (BORTONI-RICARDO, 2008).

<sup>7</sup> Podemos compreender “holística” como a visão do sujeito como um todo.

### 5.3 Procedimentos da pesquisa

Quando pensamos na história da escrita, uma questão nos vem à mente: Como os diferentes tipos de textos interagem entre si? Para responder a esta indagação, devemos nos lembrar de que Chartier (1991) afirmou que esta indagação parte da hipótese de que o diálogo entre disciplinas e a importação de métodos e técnicas contraria a ideia de crise das Ciências Sociais. Para este autor não há elementos suficientes para se afirmar que as ciências sociais estão em crise, pois o diálogo interdisciplinar que resultou na importação de métodos e técnicas contraria tal ideia. Ele afirma:

As verdadeiras mutações do trabalho histórico não foram produzidas por uma crise geral das ciências sociais nem por uma mudança de paradigma. Mas estão ligadas à distância tomadas, nas próprias práticas de pesquisa, em relação aos princípios de inteligibilidade que tinham governado o procedimento do historiador. (CHARTIER, 1991, p. 176).

Chartier (1991) entende que os princípios de inteligibilidade em nossa história acabaram por governar e também por provocar abalos, deixando espaço para uma pluralidade de abordagens e de compreensões. Dessa maneira, os historiadores abandonaram a descrição da totalidade social para compreender o que ele chamou de uma partição rigidamente hierarquizada das práticas e das temporalidades e da primazia de um conjunto particular de determinações. Dessa forma a história passou a voltar seus olhos, também, para os desvios culturais.

Sem esse olhar mais atento do que acontece no decorrer da evolução humana, não é possível pensar que as descobertas feitas até hoje, baseadas em grandes estudiosos da nossa história, seriam possíveis. Muitas das informações que hoje podemos consultar são resultados de trabalhos incansáveis de grandes pesquisadores que dedicaram boa parte de suas vidas a buscar novas interpretações para o que já existia como pronto e acabado. Devemos observar cada uma das culturas sem o pré-julgamento de achar que já sabemos tudo a seu respeito, antes mesmo de entrar em contato com elas.

A historiografia acompanha a evolução da humanidade desde os primeiros vestígios de civilização. A inquietação da contemporaneidade quer saber o que aconteceu no passado para entender o presente e, assim, tentar prever os acontecimentos futuros. É da natureza do pesquisador sempre contestar tudo o que

lhe serve de fonte de pesquisa, assim, as descobertas feitas enriquecem o *corpus* que constitui o seu objetivo final. Podemos constatar a evolução da humanidade com base em seu comportamento no convívio social. Os registros escritos, produzidos por cada geração, demonstram a progressão da humanidade. De acordo com Fustel de Coulanges (2001, p. 2):

Para que haja conhecimento destes povos antigos, torna-se prudente estudá-los sem a preocupação de ver neles homens da nossa gente, e como se os antigos nos sejam completamente estranhos; devemos compreendê-los tão desapassionadamente e com espírito tão livre como se estudássemos a Índia antiga, ou a Arábia.

Para Coulanges (2001), a nossa história só poderá ser compreendida, e bem, mediante estudos que justifiquem as ações no presente, mas para isso é preciso despir-se de qualquer antecipação que possamos ter acerca do que será pesquisado. Nossas indagações servirão como fomento para as respostas que estão guardadas, apenas esperando para ser desveladas pelas mãos daqueles que tenham paciência e persistência para não apenas localizá-las, mas sim torná-las objetos de transformação para todos que delas se servirem. Os registros das nossas ações tendem a retratar os acontecimentos mais importantes e, como sempre, eles são resultados de ponderações suscitadas por um grupo de pessoas que convivem e partilham da mesma ideia ou comungam do mesmo pensamento. Os vestígios de cada sociedade marcados ora por registros em paredes, em pergaminhos, ora impressos graficamente, são as marcas que nos contam com riqueza de detalhes a história da humanidade.

Michel Certeau (2002), por sua vez, assevera que a relação do sujeito com o objeto é a relação autor-historiador com o autor-objeto, assim acontece de fato o casamento entre os fatos do passado e os acontecimentos do presente, pois estas relações estão intrinsecamente interligadas. Somente com o olhar mais aguçado para os fatos acontecidos é possível observar e entender como os fatos aconteceram e como, eventos semelhantes, poderão ser previstos e até mesmo melhorados caso voltem a acontecer num tempo futuro, porém com olhar reformulado e sempre na tentativa de melhorar o que já fora estudado.

Os textos, ao serem produzidos, têm em seus produtores um autor que traz consigo toda uma história de vivência científica, carrega também a bagagem da vivência de comparações baseadas em seus conceitos ideológicos e, desse modo, o

resultado de seu trabalho é a junção não apenas de seu olhar sobre determinado tema, mas também o extrato de todas as boas, e às vezes não tão boas, leituras feitas ao longo de sua vida. Não se trata apenas de uma produção independente, mas sim do produto de um sujeito atravessado por várias vozes multifacetadas que se formaram ao longo da vida deste autor.

Aos olhos de Certeau (2002, p. 66-67), a história é oriunda de uma prática científica em que as operações são bem específicas, mas com saber restrito ao “lugar social” onde aparece a voz do historiador, origem dos métodos, de onde “se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões que lhe são propostas se organizam”. Como podemos notar, a cada recorte de espaço temporal, temos diferentes ideias originárias de diferentes vivências e de diferentes autores.

Levando em consideração este pensamento, nosso objetivo nesta pesquisa foi o de compreender as representações de leitura, valendo-nos do material selecionado e, para esta tarefa, explicitamos os procedimentos de análise dos dados que fazem parte da pesquisa documental do material destinado ao Programa ProJovem Urbano – material produzido e distribuído pelo Governo Federal. Dada a restrição do tempo para a pesquisa, o nosso foco foi a unidade formativa I.

No primeiro momento, detivemo-nos na análise do material que compõe o *corpus* da nossa pesquisa, os exercícios propostos para leitura, com a lente do olhar dos teóricos que serviram de base para nossas análises. Após uma análise minuciosa das atividades existentes em todos os módulos que compõem a coleção destinada a este público, chegamos à conclusão de que as primeiras atividades das unidades 1 e 2 foram suficientes para responder aos nossos questionamentos. E sobre elas debruçamo-nos, munidos dos estudos dos teóricos eleitos.

#### **5.4 Objetivos e questão de pesquisa**

A abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais é muito clara quando preconizam que a leitura é uma competência necessária no desenvolvimento pleno da cidadania para o acesso à informação e às práticas sociais. Assim sendo, almejamos analisar o *corpus* enquanto práticas de leitura acerca do material de suporte do Programa ProJovem Urbano e se ele está em

conformidade com o que é sugerido nas práticas de leitura, não apenas como é orientado pelos documentos oficiais, mas por outros autores que abordam este assunto.

A história nos mostra que o material preparado para este programa tem olhares de desconfiança pela maioria dos personagens envolvidos na educação. Esta é a maior motivação para um olhar mais acurado sobre o tema. Nossa intenção é fazer uma investigação nos textos escritos e na abordagem de como proceder no ato de ler e, com base neles, perceber quais são as representações de leitura trazidas no bojo do material de apoio ao desenvolvimento das competências leitoras do público do Programa ProJovem Urbano.

Verificaremos até que ponto as representações de leitura encontradas tendem a empoderar o leitor, assim como lhe dar a liberdade de fazer suas próprias inferências sobre o que está sendo manuseado. Não podemos esperar que os leitores sejam passivos e sem nenhuma ideia contrária acerca do que lhe chega às mãos. Segundo Chartier (1999, p. 77), a leitura, quando em contato com o leitor, “é sempre apropriação, invenção e produção de significados”. Ela tem como função contrastar diferenças existentes nas mais diferentes formas como são produzidos. Cabe ao leitor dar vida a tudo que é lido, também a ele é atribuída a função de dar sentido com base em suas reflexões. Nessa perspectiva Certeau (1994, p. 262) assinala que:

Este (o leitor) não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos a “intenção” deles. Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações.

As mais diversas significações, dada a sua pluralidade, é que possibilitam ao leitor imprimir suas inferências nos textos com os quais ele entra em contato. Assim, como afirma Certeau (1982), um leitor nunca poderá ocupar o lugar do outro. Chartier (1996, p. 251), por sua vez, chama atenção para a análise da materialidade do livro como material pedagógico e do uso que podemos fazer dele:

Os procedimentos de colocar em texto são constituídos pelo conjunto dos procedimentos retóricos, dos comandos que são dados ao leitor, dos meios pelos quais o texto é construído, dos elementos que devem conduzir à convicção ou ao prazer. Existem, de outra parte, os procedimentos de colocar em livro, que podem apropriar-se diferentemente do mesmo texto. Eles variam historicamente e também em função de projetos editoriais que

visam usos ou leituras diferentes. Portanto, sobre um mesmo texto, que tem suas próprias regras de ser como texto, os procedimentos de ser em livro podem variar de maneira extremamente forte. A pergunta histórica deve atuar justamente sobre esses dois registros. Um remete para o lado da análise e da pragmática dos textos, da análise das formas retóricas, do estudo literário. O outro remete para um saber mais técnico, o da história do livro, da bibliografia material, da história da tipografia. Creio que de seu cruzamento poderá nascer uma reinterrogação do objeto/livro em função dos problemas que colocamos hoje. (CHARTIER, 1996, p. 251).

Como vimos anteriormente, o nosso *corpus* aponta para a análise dos textos e procedimentos de leitura no material didático-pedagógico do Programa ProJovem Urbano e, como nos afirma Chartier (1996), o texto é uma fonte inesgotável para diferentes tipos de pesquisas. Ele tem sua variação dependendo do momento de leitura em que se encontra o leitor, também depende de que tipo de saber o leitor está buscando em sua leitura.

## 6 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DO PROJovem URBANO

*[...] o uso do livro didático pelo professor que, autorizado pela instituição escolar (já que é portador de um diploma legalmente reconhecido), legitima o material comercializado, considerando-o a base para seu trabalho em sala de aula. Assim, o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos [...] em **muitas situações no Brasil** o único material de consulta e leitura do professor, na disciplina que ministra, é (são) o(s) livro(s) didático(s).*

(CORACINI, 1999, p. 33-34, grifos nossos)

Na epígrafe, Coracini nos remete à importância do livro didático em sala de aula para a construção, segundo Chartier (1991), das *identidades sociais*. Muitas são as análises feitas nos materiais chamados didático-pedagógicos, dado ao seu crescente uso pelas escolas e também pelo grande volume distribuído pelas instituições governamentais às escolas denominadas de ensino público gratuito, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Também é, cada vez mais, crescente a necessidade de explicar os pressupostos teóricos que estão inseridos em cada uma das modalidades de ensino destes manuais. Para a nossa análise, nos interessa, especificamente, como as representações de leitura são abordadas no material do PJU e como elas podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita com foco na leitura crítica da realidade. O *corpus* dessa pesquisa se justifica na fala de Chartier (1998, p. 8) ao afirmar que tanto:

Manuscritos ou impressos, os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis. As obras, os discursos, só existem quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro. Compreender os princípios que governam a “ordem do discurso” pressupõe decifrar, com todo o rigor, aqueles outros que fundamentam os processos de produção, de comunicação e de recepção dos livros (e de outros objetos que veiculam o escrito). Mais do que nunca, historiadores de obras literárias e historiadores das práticas e partilhas culturais têm consciência dos efeitos produzidos pelas formas materiais.

O material didático é a fonte do conhecimento por gerações. Investigar como eles podem recepcionar a leitura dos educandos do ProJovem Urbano, segundo Chartier (1998, p. 8) é “compreender que a ‘ordem do discurso’ pressupõe decifrar, com todo o rigor, aqueles outros que fundamentam os processos de

produção, de comunicação e de recepção dos livros [...]”. A cada nova edição o material didático busca se aproximar ao máximo das necessidades dos educandos e a leitura deste ajuda na constituição do educando.

Para a nossa investigação, selecionamos os materiais do Programa ProJovem Urbano 2012/2013: Manual do Educador (Unidades Formativas I, II, III, IV, V e VI). Deste manual será analisada apenas a unidade formativa I e do Guia de Estudos Integrados (Unidades Formativas I, II, III, IV, V e VI – Destinado aos educandos) também será analisada apenas a unidade I, com foco na disciplina de Língua Portuguesa.

Esses materiais, como mencionado no subitem 3.5, foram organizados por profissionais com grande reconhecimento acadêmico nas áreas de conhecimento contempladas no Manual do Educador e no Guia de Estudos. Os referidos materiais têm seus módulos distribuídos em 18 (dezoito) meses, espaço de tempo no qual os educandos concluem todo o ensino fundamental. Esses 18 (dezoito) meses são divididos em 6 (seis) unidades formativas, sendo cada uma das unidades concluída em apenas 3 (três) meses de duração.

É importante lembrar que a cada edição os materiais didáticos seguem a regulamentação das Políticas Públicas de Educação, bem como as regras do mercado editorial. Muitas das regulamentações das Políticas Públicas são ditadas, atualmente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999b) em parceria com o Guia de Avaliação do Livro Didático<sup>8</sup>. Esses dois norteadores delimitam as atuações nos materiais didáticos e a sua atualização, a fim de garantir ensino de qualidade.

Estabelecer um olhar sociocultural sobre as práticas de leitura não significa apenas incorporar os dados contextuais em que essa prática se produz. Trata-se de colocar em ação estratégias de leitura, nas quais seja possível recuperar a voz do leitor como perspectiva para observar o processo de construção de significados dos textos. Certeau (2002) afirma que os leitores desenvolvem modos de leitura, e neles mostram suas *táticas* particulares de se colocar em contato com a cultura escrita, seus modos de construir significados e de colocar em tensão suas representações e valores sobre a leitura e a escrita. De modo geral, poderíamos

---

<sup>8</sup> O Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) distribui livros didáticos para os jovens e adultos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e das redes de ensino da educação básica.

dizer que a leitura como prática social supõe a existência das diversas leituras que devem ser reconhecidas e consideradas.

As quatro funções da leitura – **função referencial**; **função instrumental**; **função ideológica** e **função documental** – elencadas por Choppin (2004, p. 553) fazem parte da prática social e sabe-se que as funções devem estar de acordo com o “ambiente sociocultural, a época, os componentes curriculares, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização”.

Ao analisar o material do ProJovem Urbano, verificamos que, no que compete à **função referencial**, que por sua vez se refere ao aspecto curricular ou programático, o material do PJU cumpre com o seu papel, pois delinea de forma fiel a tradução do que se encontra no Manual do Educador – Orientações Gerais, que discorre sobre as três dimensões do Programa ProJovem Urbano: Componentes da Base Nacional Comum, Qualificação Profissional e Participação Cidadã, o que, por sua vez, contempla o que é norteado pelos PCN<sup>9</sup>.

Na **função instrumental**, verificamos que os exercícios e atividades propostos nos livros de Programa ProJovem seguem o pensamento de Choppin (2004, p. 553), quando ele propõe que se coloquem

[...] em prática métodos de aprendizagem, exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam facilitar a aquisição de conhecimentos, favorecer o desenvolvimento de competências disciplinares ou transversais, habilidades, métodos de análise ou de resolução de problemas, [entre outros].

Os livros colaboram para que o educando leia com criticidade e este é um dos objetivos a serem atingidos pelo PJU. Assim, a forma como os conteúdos são apresentados atrai muito a curiosidade dos educandos para a reflexão sobre o que estão lendo. As disposições dos exercícios e das atividades, como apresentaremos a seguir, solicitando que os alunos discutam entre eles cada um dos exercícios, facilitam muito a compreensão do que se propõe enquanto desenvolvimento das habilidades dos alunos para que eles tenham condições de resolver os problemas propostos.

---

<sup>9</sup> Pela linguagem os homens e mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998b).

Com relação à **função ideológica**, o material traz em seu corpo textos e atividades que são condizentes com o público ao qual se destina. Enquanto propagador da língua e da cultura, ele cumpre seu papel de incentivar os educandos a continuarem seus estudos que foram interrompidos por diversas razões. Os assuntos abordados nas atividades são pertinentes à realidade dos educandos e são elaborados, como disposto adiante, levando em conta a heterogeneidade que normalmente acontece entre eles em relação à idade e ao ano em que precisaram interromper seus estudos.

A **função documental** é observada como a fonte de informação textual e icônica, com o objetivo de desenvolver no educando a leitura crítica. Ainda segundo Choppin (2004, p. 553), “essa última não é uma função universal e que se trata de algo recente na literatura escolar”. O material do PJU cumpre com a função documental ao propor em cada uma das atividades a busca da relação entre o que está proposto nos livros e a vida cotidiana dos educandos. A leitura crítica, como se sabe, não está calcada apenas na leitura de grandes clássicos, mas também na habilidade em estabelecer relações destas obras com a vida cotidiana.

### 6.1 Análise dos textos do material do ProJovem Urbano

Iniciamos nossa incursão de análise a partir do material destinado aos educandos intitulado de Guia de Estudo Integrado – Unidade Formativa I. Tomamos como exemplo os dois primeiros textos de Língua Portuguesa e as atividades que se seguem sobre eles. Em sua contracapa, o Guia traz a seguinte mensagem:

O **Guia de Estudo** orienta você para a realização das atividades e dos exercícios de cada componente curricular listado abaixo. Sob a orientação dos educadores, você conhecerá o conteúdo deste material e deverá tirar suas dúvidas SEMPRE que elas surgirem para não acumular questões a serem esclarecidas. Portanto, comece a conversar, refletir e discutir com seus educadores e colegas o tema desta Unidade Formativa. (SALGADO; AMARAL, 2012, contracapa).

A orientação das autoras sugere aos alunos que tirem suas dúvidas, que não deixem acumular e que comecem a conversar, refletir e discutir com seus educadores e colegas os conteúdos apresentados em cada unidade. Esta indicação, de como utilizar o material, está em sintonia com Chartier (1990, p. 17), que destaca que “as representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou

classes sociais; elas aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam”, portanto, as efetivações das representações de leitura acontecem nas discussões em conjunto. Com relação à disciplina Língua Portuguesa, as autoras destacam, no Guia de Estudos Integrados – Unidade Formativa I, a importância da retomada do hábito da leitura:

O material de **Língua Portuguesa** propõe um trabalho muito interessante. É possível que muitos jovens estejam fora da escola há muito tempo e tenham perdido o hábito de ler textos de algumas páginas. **É esse o seu caso? Mesmo que não seja e você esteja em dia com a leitura, vale a pena fazer as atividades e até ajudar os colegas que tenham mais dificuldade.** Há muitas atividades que ajudam a recordar as habilidades iniciais de leitura. Vamos trabalhar com textos em verso e prosa e a principal tarefa será identificar informações explícitas no texto. [...] Não perca, você vai gostar! (SALGADO; AMARAL, 2012, p. 12, grifos nossos).

As autoras, no texto acima, enfatizam aos educandos a importância da retomada da leitura e levando em conta a heterogeneidade existente no PJU elas chamam a atenção para o trabalho colaborativo que deve existir entre os colegas em sala de aula. Assim, o trabalho será rentável para todos que estarão retomando suas atividades acadêmicas.

Como mencionamos anteriormente, o fato do estudante interromper seus estudos atrapalha todo o seu desempenho social, isto sem mencionar a questão do analfabetismo que acaba empurrando o aluno para a pobreza e a marginalização. Grande parte da tentativa de equidade social é oriunda do processo educativo e incentivá-lo é uma forma de transpor a barreira da ignorância, ele é, antes de tudo, um processo de transformação.

A análise dos textos propostos nesta unidade centrou-se na Língua Portuguesa (LP), pois este material, em suas seis unidades, contempla além desta as disciplinas de Ciências Humanas; Matemática; Inglês; Ciências da Natureza; participação Cidadã e Informática.

Esta primeira unidade é composta de 312 (trezentas e doze) páginas, nas quais são distribuídos os componentes curriculares acima descritos, deste total, 26 (vinte e seis) páginas são destinadas a Língua Portuguesa.

Na página 66 (sessenta e seis) iniciam-se as atividades de Língua Portuguesa (LP). Aqui os alunos são convidados a voltar aos estudos do capítulo anterior – Ciências Humanas – e assim revisar as habilidades de leitura e escrita, bem como um panorama de como as atividades serão desenvolvidas no decorrer do curso.

Ainda na página 66 (sessenta e seis) são apresentados como serão desenvolvidos os exercícios de leitura em “Vamos Ler” (Função ideológica); de interpretação de textos em “Releitura”. Também são propostos debates, conversas, troca de ideias em “Vamos Conversar” (Função referencial), bem como a revisão da Língua Portuguesa em “A Língua Que Usamos” (Função instrumental). São apresentadas propostas de produção de textos em “Vamos Escrever” (Função documental), e os alunos podem tirar dúvidas sobre o significado das palavras no glossário. Além destas atividades, o Manual do Educador ainda propõe, ao educador, outras atividades para o reforço da leitura, como descrevem melhor as funções abaixo mencionadas:

1. *Função referencial*, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. *Função instrumental*: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.
3. *Função ideológica e cultural*: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.
4. *Função documental*: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada – afirmação que pode ser feita com muitas reservas – em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores. (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Ainda com relação ao uso do livro didático para o domínio da Leitura, Salgado e Amaral (2012) ressaltam que somente este suporte não é suficiente para abranger todos aspectos da leitura:

[...] A leitura dos textos apresentados no guia pode não ser suficiente para consolidar as habilidades necessárias para uma leitura fluente. É preciso que você crie oportunidades de leitura de outros textos: leitura, revistas, jornais. Se possível, organize uma mala de livros para circularem emprestados aos alunos durante o ano. Cada aluno pode contribuir com um título diferente para a organização dessa mala. Os livros de leitura devem estar adequados ao nível de desenvolvimento das habilidades dos alunos. (SALGADO; AMARAL, 2012, p. 35).

A preocupação com a leitura, como podemos notar na citação acima, é uma constante na formulação do material, pois a realidade do público do PJU é composta por educandos que não tiveram a oportunidade de fazer a alfabetização dentro da idade adequada e, muitas vezes, a dificuldade na decodificação das palavras acaba constituindo entraves para a compreensão da mensagem trazida pelos textos. Por esta razão, logo no início das atividades, os educandos são convidados a fazer um estudo da LP, com base em temas que fazem parte do cotidiano deles. Estes temas, em geral, são bastante ricos, mas o que veremos a seguir, na análise das atividades propostas, é que, infelizmente, em virtude do tempo destinado à execução das atividades, elas não são exequíveis.

### 6.1.1 Análise dos textos da unidade I

#### 1 Os nomes próprios

O texto 1 aborda o tema *OS NOMES PRÓPRIOS* e para este tema foi selecionado um poema de Carlos Drummond de Andrade (1988):

#### ***Vamos Ler***

#### **Quadrilha**

*Carlos Drummond de Andrade*

João amava Teresa que amava Raimundo  
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili  
que não amava ninguém.  
João foi pra os Estados Unidos, Teresa para o convento,  
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,  
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes  
que não tinha entrado na história.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia e Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

Neste tópico é esperado que os educandos retomem e reforcem os conhecimentos sobre a Língua Portuguesa, especialmente quanto à leitura e à escrita. É esperado que eles internalizem a noção de nomes próprios e o gênero textual ao qual pertence o texto. Espera-se, ainda, que eles melhorem as habilidades no uso das palavras. De acordo com Chartier (1991, p. 183), a primeira atividade de leitura (**Releitura: Leia novamente o texto, bem devagar, apreciando as palavras**), a partir do poema apresentado, está ligada à construção de identidades sociais, ao passo que, na segunda (**Atividade 1 “Responda”**) está “a capacidade do grupo social em promover o reconhecimento do indivíduo a partir da exibição de uma unidade instrumentalizada pela representação”. Depois de entrar em contato com este poema, espera-se que os alunos respondam às seguintes questões:

### **Releitura**

Leia novamente o texto, bem devagar, apreciando as palavras.

### **Atividade 1**

A. Responda:

- a) Quem amava Tereza? \_\_\_\_\_
- b) Quem amava Raimundo? \_\_\_\_\_
- c) Quem amava Maria? \_\_\_\_\_
- d) Quem amava Joaquim? \_\_\_\_\_

Pelo que podemos notar, as questões propostas ao educando, na página 67 (sessenta e sete) da letra *a* até a letra *d*, levam o aluno a desenvolver raciocínio crítico, pois, com base nas discussões feitas, anteriormente, sobre o tema e das relações de afetividade estabelecidas com suas vidas, eles percebem que elas não acontecem de forma linear como desejado, mas pode acontecer considerando a quadrinha que foi lida, de maneira bem diferente.

O texto funciona como o elemento provedor das respostas, almejado pelo aluno, e assim caberá a ele, com base nas discussões do grupo, encontrar qual seria a resposta mais adequada a cada uma das perguntas suscitadas. Para Chartier (1998, p. 77), “[...] toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro pretende lhe impor”.

Neste contexto, o educando é livre para fazer suas inferências antes de passar para a fase de responder aos questionamentos. Caberá a ele concordar ou não com o que é proposto pelo autor da obra.

Na página 68 (sessenta e oito) encontra-se a continuidade da atividade, com a mesma propositura da página anterior, de releitura.

- e) Quem amava Lili? \_\_\_\_\_
- f) Quem foi para os Estados Unidos? \_\_\_\_\_
- g) Quem foi para o convento? \_\_\_\_\_
- h) Quem morreu de desastre? \_\_\_\_\_
- i) Quem se suicidou? \_\_\_\_\_

Nesta continuidade das atividades, existe um nível de dificuldade maior que requer mais tempo na reflexão para encontrar as respostas e, também, podemos notar que houve a introdução de um sétimo sujeito na quadrinha, o J. Pinto Fernandes, que diferente dos demais não traz o seu primeiro nome identificado. Esta diferenciação na forma de grafar o último sujeito leva o aluno a fazer uma reflexão de por que ele não tem seu primeiro nome identificado. Durante as discussões é possível a abordagem de alguns países, diferentes do Brasil, o nome de família se sobrepõe ao primeiro nome e que, em algumas situações, também aqui eles são usados para diferenciar uma pessoa da outra como acontece nas forças armadas. Esta é uma boa oportunidade para se discutir a questão da identidade valendo-se dos próprios nomes dos educandos.

A atividade 2A exige que o aluno escolha uma das alternativas dadas pelas autoras sobre o texto. Para tanto, é proposto que o aluno escolha uma das alternativas da atividade:

### **Atividade 2A**

A leitura do texto mostra que:

- a) O amor tem uma organização de correspondência lógica.
- b) É fácil encontrar a pessoa certa para amar.
- c) Todo amor é correspondido pela pessoa amada.
- d) O amor correspondido é difícil de encontrar.

Nas alternativas supracitadas, podemos notar que o processo de resolução da atividade leva o educando a elaborar uma análise sobre o assunto abordado, com base no poema lido. A disposição das perguntas segue o roteiro do texto e foram formuladas com base na vivência do público para o qual este material se destina. O público do PJU é composto, basicamente, por alunos com idade superior a 18 anos, neste contexto, o tema amor é pertinente, pois ele já faz parte da experiência deste educando, vivenciado pelo amor – materno, paterno, fraterno, de casais etc. – assim, encontrar as respostas que ele busca fica mais fácil por esta vivência.

### **Atividade 2B**

A expressão “ficou para tia” significa que Maria

---

A atividade 2B propõe ao aluno que ele explique o significado da expressão “ficou para tia”. A propositura inicial da atividade é que ela seja feita depois que se faça uma discussão em sala de aula. A expressão *ficou para tia* está no imaginário popular o que é identificado como *ditos populares* e, nesta discussão, espera-se que o educando estabeleça uma relação com outros *ditados populares* que já fazem parte da sua vivência.

O educando deve explicar seu uso baseado na personagem Maria, que é mencionada na quadrinha. Significa dizer que já está pressuposto que ele conheça o uso dessa expressão, mas Drummond a publicou em 1988, o que implica observar que ela – a expressão – está em desuso. Assim, o aluno terá que fazer um diálogo com seus colegas e professores para ter condições de chegar à resposta certa.

Nesta atividade, fica claro que a concepção de leitura dos educandos, por parte das autoras, levando em conta que os alunos resolverão a questão com base na experiência que vão adquirir no momento da discussão do tema em sala. Elas acreditam que o produto final, da atividade, será o resultado do debate entre os participantes da aula.

O educando, neste caso se torna um leitor, num primeiro momento passivo, dos pensamentos das autoras e a partir do contato com o texto e suas reflexões ele se constitui enquanto sujeito, pois, conforme Chartier (1990, p. 17):

[...] As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. Ora, é certo que elas colocam-se no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social: conflitos que são tão importantes quanto as lutas econômicas; são tão decisivos quanto menos imediatamente materiais.

Sobre este assunto, Menegassi (2010, p. 168) assevera:

O autor é visto como um “ego” que constrói uma representação mental na escrita, no texto, e deseja que seja “captada” pelo leitor da maneira como foi mentalizada, sem modificações. Assim, não cabe ao leitor levar sentidos ao texto, apenas identificando qual o significado pretendido pelo autor.

Por muito tempo o material didático segue o modelo de raciocínio descrito acima por Menegassi, contudo, os estudos, especialmente na integração das áreas do conhecimento, que já vivemos, não nos permitem mais que continuemos com este tipo de pensamento. Embora o educador tenha liberdade para pesquisar em outras fontes, o material destinado ao Programa ProJovem não permite que ele saia da formatação proposta, pois mesmo que ele saia, ainda assim terá que seguir o material complementar, também proposto mesmo programa.

### **Atividade 3**

Separe as sílabas nos quadrinhos correspondentes:

- |           |             |
|-----------|-------------|
| a) João   | d) Raimundo |
| b) Teresa | e) Joaquim  |
| c) Lili   |             |

### **A sílaba**

Cada sílaba corresponde a uma emissão de voz.

Esta atividade consiste em possibilitar que os alunos aprendam a fazer a divisão silábica dos nomes anteriormente utilizados no poema. Espera-se que eles consigam, baseados na prática, observar como acontece a composição dos nomes a partir da junção das sílabas. A expectativa é que o educando possa, ainda, fazer o reconhecimento de si mesmo enquanto sujeito participante do contexto da aula e também a percepção de sua individualidade. Como as turmas, em geral, são

heterogêneas este modelo de atividade oportuniza o resgate da leitura em voz alta sem o cunho de alfabetização da grafia, mas sim da alfabetização dos sons produzidos por cada uma das palavras. Segundo as autoras:

O exercício de separação de sílabas é importante para o domínio das estruturas próprias da escrita. Muitas vezes, na fala, reduzimos a pronúncia, mas na escrita devemos obedecer às convenções. Os alunos devem ir compreendendo aos poucos essas diferenças entre fala e escrita. Um bom exercício é montar novas palavras a partir das sílabas estudadas, como sugerido na Atividade 3. **Há jogos que são úteis para a aquisição de conhecimentos de ortografia, como o jogo da força.** Um aluno escolhe uma palavra e coloca num papel tantos tracinhos quantas forem as letras da palavra. O parceiro arrisca uma letra de cada vez, tentando acertar todas as letras da palavra. Para cada erro, desenha-se uma parte de um corpo na força. Palavras cruzadas também são um ótimo exercício. Há um jogo de palavras cruzadas que é uma competição entre vários jogadores. (SALGADO; AMARAL, 2012, p. 35, grifos nossos).

As atividades são propostas aliando o estudo não apenas da forma escrita das palavras grafadas no material, mas, sobretudo, com a prática da oralidade, resgatando atividades lúdicas, como sugerem as autoras supracitadas. O jogo da força trabalha não apenas a forma correta de se grafar as palavras, ele também ajuda na prática da oralidade delas.

Após o trabalho com as palavras, como descrito acima, a atividade 4 propõe a definição das classes das palavras. O tempo e o modo de cada uma delas requerem atenção, pois o domínio da flexão correta das palavras ajuda na compreensão do texto e, conseqüentemente, é a ferramenta para melhor compreensão deste.

#### **Atividade 4**

**Amar:** Naquele tempo, **João amava Teresa.**

Transforme os verbos de acordo com o modelo:

A. Cantar

Naquele tempo, Maria \_\_\_\_\_ na igreja.

B. Falar

Naquele tempo, José \_\_\_\_\_ muito.

C. Andar

Naquele tempo, Raimundo \_\_\_\_\_ doente.

D. Guardar

Naquele tempo, Lili \_\_\_\_\_ segredo.

E. Perdir

Naquele tempo, J. Pinto Fernandes \_\_\_\_\_ tempo.

F. Viajar

Naquele tempo, João \_\_\_\_\_ muito.

G. Rezar

Naquele tempo, Teresa \_\_\_\_\_ muito.

### 6.1.2 Análise dos textos da unidade II

Em geral, o tema futebol atrai a atenção dos mais diferentes gêneros no contexto brasileiro. Sabendo dessa informação, as autoras do material do PJU foram muito felizes ao selecionar um texto do cantor Gabriel (O Pensador) como proposta para o trabalho com as sílabas. Nesta atividade, elas propõem do professor que solicite aos educandos: “Leia em voz alta o texto de Gabriel, O Pensador. Se possível traga o disco para os alunos ouvirem a música. Se eles memorizarem o texto, será mais fácil consolidar as habilidades de leitura pelo reconhecimento do texto decorado” (SALGADO; AMARAL, 2012, p. 36).

## 2 Trabalhando sílabas

Trabalhando sílabas

Neste tópico, vamos analisar um texto de música popular. Vamos trabalhar com separação de sílabas.

Futebol? Futebol não se aprende na escola

No país do futebol o sol nasce para todos, mas só brilha para  
Pouco se brilhou pela janela do barraco da favela onde morava  
esse garoto chamado Brazuca

Que não tinha nem comida na panela mas fazia embaixadinha na canela  
e deixava a galera maluca

Era novo e já diziam que era o novo Pelé

Que fazia o que queria com uma bola no pé

Que cobrava falta bem melhor que o Zico e o Maradona e que  
driblava bem melhor que o Mané, pois é

E o Brazuca cresceu, despertando o interesse em empresários e a inveja nos  
otários.

GABRIEL O PENSADOR. Brazuca. **Vagalume**. Disponível em:  
<<http://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/brazuca.html#ixzz3b4VitrFZ>>.  
Acesso em: 23 maio 2015.

A letra da música selecionada é bastante rica e proporciona ao educando a oportunidade de refletir de forma crítica sobre sua vida. Ao sugerir que o texto seja apresentado a partir da música do cantor, despertará no educando o desejo de pesquisar mais e saber sobre a letra que continua na música e que não aparece no material. Esta é, sem dúvida, uma estratégia muito bem pensada, pois a curiosidade é um ingrediente que sempre fomenta o conhecimento. As autoras solicitam no Guia de Estudos Integrado – Unidade Formativa I, que os educandos, com base no texto proposto, leiam novamente, em silêncio, bem devagar, apreciando as palavras e interpretando as ideias. As atividades para exploração do texto seguem a mesma linha de compreensão textual, como podemos observar na atividade 5, nos itens A, B, C, D e E.

### **Atividade 5**

A. O poeta focaliza principalmente

- A. a dificuldade de jogar futebol.
- B. um personagem bem-sucedido no futebol.
- C. a falta de alimentação na favela.
- D. a falta de oportunidades para a população.

B. De acordo com o poema,

- A. o talento para o futebol se desenvolve na escola.
- B. quem nasce na favela não tem chance de sucesso.
- C. o sol do sucesso brilha para poucos.
- D. jogadores de futebol não têm sucesso.

C. o talento de Brazuca desperta,

- A. desconfiança nos amigos.
- B. competição com outros jogadores.
- C. preocupação na família.
- D. interesse dos empresários.

D. Cite o nome do personagem principal \_\_\_\_\_.

E. Quais são os jogadores citados no texto?

---

## Atividade 6

O exercício 6 proposto no Guia de Estudos Integrado – Unidade Formativa I, aos educandos (SALGADO; AMARAL, 2012, p. 72) trabalha com a separação de sílabas das palavras:

- A. futebol
- B. escola
- C. janela
- D. favela
- E. garoto
- F. comida
- G. panela
- H. Brazuca
- I. canela
- J. galera
- K. maluca
- L. Pelé
- M. Zico
- N. Maradona

A seleção das palavras nesta atividade é composta por substantivos comuns e próprios. A leitura dessas palavras leva os educandos a perceberem a diferença existente, na própria seleção, da importância de diferenciar os nomes próprios dos comuns. Apesar de parecer uma atividade simples, ela enfatiza a importância de diferenciar o uso de palavras iniciadas com letra minúscula quando se trata de substantivos simples e grafá-las com letras maiúsculas quando se referem a nomes próprios e, assim, observar a diferenciação entre ambas. É relevante lembrar que o público do PJU atende a uma grande parcela de pessoas que ainda se encontra no processo de alfabetização.

Ainda sobre a música, que versa sobre o tema futebol, os educandos são convidados a “escrever sobre sua experiência com esporte” (SALGADO; AMARAL, 2012, p. 73) e, assim eles têm a oportunidade de praticar a produção escrita. Ainda na fala das autoras: “Na **Atividade 7**, pede-se que o aluno relate por escrito sua experiência com o esporte. O texto é um bom diagnóstico do estágio de desenvolvimento do aluno em relação à língua escrita. Antes de começarem, converse um pouco sobre o tema.” (SALGADO; AMARAL, 2012, p. 73). A conversa em sala propicia aos educandos a possibilidade de discutir e refletir sobre a letra da

música e estabelecer relação com a prática esportiva que estão vivenciando ou que já vivenciaram.

### **Atividade 7**

O futebol é um esporte. Você pratica algum esporte? Escreva sobre sua experiência com o esporte.

---

---

---

---

---

---

### **3 Apresentação pessoal**

Nas atividades seguintes da seção 3 – Apresentação pessoal – as autoras convidam: “Neste tópico, vamos analisar os nomes próprios e a aquisição de documentos” (SALGADO; AMARAL, 2012, p. 73). É possível notar, mais uma vez, que a leitura procura provocar reflexões a respeito do nome de cada um dos educandos. Para que as atividades sejam desenvolvidas, as autoras propõem que os dicionários sejam utilizados como suporte para facilitar a compreensão. Nas palavras delas: “Vamos também refletir sobre a ordem alfabética e aprender a consultar dicionários”. (SALGADO; AMARAL, 2012, p. 73).

#### *Vamos Ler*

O meu nome é Severino,  
não tenho outro de pia.  
Como há muitos Severinos,  
que é santo de romaria,  
deram então de me chamar  
Severino de Maria;  
como há muitos Severinos  
com mães chamadas Maria,  
fiquei sendo o da Maria  
do finado Zacarias.  
Mas isso ainda diz pouco:  
há muitos na freguesia,  
por causa de um coronel  
que se chamou Zacarias

e que foi o mais antigo  
senhor desta sesmaria.  
Como então dizer quem fala  
ora a Vossas Senhorias?  
Vejamos: é o Severino  
da Maria do Zacarias,  
lá da serra da Costela,  
limites da Paraíba.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e Vida Severina**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.

Ainda complementado a atividade proposta acima, é possível notar que, pela contextualização da obra *Morte e Vida Severina*, feita pelas autoras, o educando é capaz de perceber a riqueza de informações que podem ser exploradas:

Esse texto é o começo de *Morte e Vida Severina*, livro do pernambucano João Cabral de Melo Neto, um dos grandes poetas brasileiros do século XX. Nesse longo poema, ele fala dos nordestinos que têm de abandonar o sertão e ir morar na cidade grande por causa da miséria e da seca. Eles são conhecidos como retirantes. Chico Buarque transformou esse poema em uma peça de teatro, criou músicas para o texto e fez muito sucesso no Brasil e na Europa. (SALGADO; AMARAL, 2012, p. 75).

Ainda sobre esta mesma obra, as autoras lançam um desafio aos alunos que, se aceito, pode desenvolver o potencial de leitura em público, mediada pela utilização do teatro. Elas perguntam: “Você não gostaria de representar essa peça com os seus colegas? Combine com seus professores” (SALGADO; AMARAL, 2012, p. 80).

A atividade 8, a seguir, propõe o trabalho da releitura. Esta, assim como aconteceu anteriormente, tem por princípio mostrar ao educando que a leitura silenciosa e introspectiva é tão, ou talvez mais importante, que a leitura em voz alta, pois é neste ato que a verdadeira reflexão e, ao mesmo tempo, a apreciação de cada etapa da leitura aparece. É neste momento que escritor e leitor conversam entre si.

### **Releitura**

Leia novamente, em silêncio, bem devagar, apreciando as palavras e interpretando as ideias.

### Atividade 8

A. O personagem do texto fala com os leitores ou com a plateia do teatro. Ele

- a) convida para participarem da encenação.
- b) solicita ajuda para viajar.
- c) faz uma apresentação pessoal.
- d) despede-se da cidade onde vive.

B. O Severino, no trecho acima, quer mostrar ao público que é

- a) uma pessoa que tem um nome muito comum.
- b) um trabalhador esforçado e cuidadoso.
- c) descendente de pessoas muito importantes.
- d) valente, corajoso e não foge da briga.

C. Quando Severino diz que não tem outro nome de pia, quer dizer que

- a) seu nome é o único na família.
- b) no batismo recebeu somente um nome.
- c) sua mãe se chamava Maria.
- d) seu pai se chamava Zacarias.

Em cada uma das proposições da atividade 8: A, B e C levam o leitor à reflexão do que foi lido e somente um retorno ao texto para uma leitura silenciosa e com mais observação conduzirá para as respostas certas de cada uma delas. As autoras também propõem o uso do dicionário como suporte para a compreensão e já apontam, com base no *Dicionário Eletrônico Houaiss*, as principais definições para o adjetivo severo:

O verbete de dicionário é organizado da seguinte maneira: em primeiro lugar vem a palavra, geralmente no masculino singular (severo); em seguida vem a classificação gramatical (no caso – adjetivo), então vêm as acepções, ou seja, os significados possíveis da palavra em ordem de uso, primeiro o mais geral, mais literal, e depois os mais figurados ou sentidos estendidos. Após cada uma das acepções, são colocados exemplos que confirmam o sentido. (SALGADO; AMARAL, 2012, p. 75).

Observemos o que o *Dicionário Eletrônico Houaiss* registra a respeito da palavra severo: - adjetivo

1 pouco ou nada inclinado à indulgência; que impõe as condições com todo o rigor; rígido, rigoroso. Ex.: <julgamento s.><um juiz s.>

2 inflexível nas decisões ou na disciplina Ex.: sempre se mostrou severo. com a família.

3 aplicado com rigor; punição s.

4 extremamente sério; grave. Ex.: fisionomia s.

5 que requer circunspeção; importante, grave s.

6 que se caracteriza pela rispidez; duro, rígido. Ex.: falar em tom s.

7 que não dá margem à repreensão ou censura; austero, digno.Ex.: sempre revelou um comportamento s.

8 que se cumpre com rigor; implacável, inflexível. Ex.: abstinência s.

9 que mantém cuidadosamente um padrão de comportamento ou autodisciplina; pontual, exato, impecável, sério. Ex.: era um severo cumpridor de suas obrigações.

HOUAISS, Antônio (Org.). **Dicionário eletrônico da língua portuguesa 3.0**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

Na atividade 9, com base nas definições do adjetivo “severo”, é solicitada do educando uma nova leitura da obra de Melo Neto, para responder qual a afirmativa correta.

### **Atividade 9**

De acordo com o texto e com o verbete do dicionário colocado acima, é correto dizer que o nome próprio Severino está associado à ideia de

- a) suave, delicado, gentil.
- b) inteligente, astuto, esperto.
- c) talentoso, criativo, inventivo.
- d) forte, rigoroso, duro.

E, finalmente, na atividade 10, a produção escrita é proposta com base em toda a discussão feita anteriormente para que os educandos tenham confiança para escrever sobre o nome deles e a história que marca a construção da sua identidade.

### **Atividade 10**

A. Escreva seu nome

---

---

B. Ele tem uma história? Você sabe por que sua família deu esse nome a você?

---

---

---

---

O módulo de Língua Portuguesa do Guia de Estudos Integrado – Unidade Formativa I, no material do PJU, é composto por 10 (dez) tópicos, como proposto por Salgado e Amaral (2012, p. 34) no Manual do Educador – Unidade I, que abordam os seguintes aspectos:

- Exercícios de leitura. Proponha leitura silenciosa, leia em voz alta, peça que algum aluno leia em voz alta.
- Exercícios de interpretação de textos. Converse sobre o texto, proponha que respondamos exercícios. Comente os exercícios e esclareça as respostas corretas justificando com o texto.
- Propostas de debates, conversas, trocas orais de ideias. Aproveite todas as oportunidades de conversar com os alunos para que ampliem seu universo de reflexão e interpretação de textos. Traga novas informações, relacione sempre com a vida e a experiência deles.
- Revisão da Língua Portuguesa. São tópicos de estruturas da língua portuguesa e das convenções ortográficas. Há muitos exercícios que podem servir de modelo para outros organizados por você.
- Propostas de produção de textos de diversos gêneros, com variados objetivos e destinados a leitores diferentes. Você deve ler e comentar os textos produzidos, apresentando sugestões de aperfeiçoamento, além de oferecer uma segunda oportunidade de reescrita e reformulação dos textos. Podem ser organizadas sessões de leitura em voz alta pelos próprios redatores.

Na propositura dos aspectos abordados acima, nos 10 (dez) tópicos é possível verificar que a leitura é o foco principal em cada um deles e, *grosso modo*, ela acontece em grupo e, depois das discussões, as atividades são feitas individualmente. Esta prática da representação da leitura a partir da discussão em grupo é muito importante, pois, de acordo com Miceli (1982, p. 15-17):

Nos seus escritos sobre as diversas apropriações das representações, Chartier afasta-se de uma triunfalização do indivíduo, porque entende, como Durkheim, que as representações são coletivas, isto é, tem seu conteúdo fundado no social, nas experiências coletivas da comunidade para além das sensações e imagens individuais. Segundo Durkheim, somente porque as representações são coletivas é que elas suscitam diferentes apropriações; elas não se individualizam sem retoques. O indivíduo, diz Durkheim, “se esforça por assimilá-las [as representações], pois tem necessidade delas para comerciar com seus semelhantes; mas a assimilação é sempre imperfeita. Cada um de nós as vê à sua maneira. Existem algumas que nos escapam completamente, que permanecem fora de nosso círculo de visão; outras, das quais não percebemos senão certos aspectos. Existem mesmo muitas que desnaturamos ao pensá-las; pois como elas são coletivas por natureza, não podem se individualizar sem ser retocadas, modificadas e,

por conseguinte, falsificadas. Daí decorre que tenhamos tanta dificuldade em nos entender e que até, freqüentemente, nós mintamos, sem o querer, uns aos outros: é que todos empregamos as mesmas palavras sem lhes dar o mesmo sentido". (MICELI, 1982, p. 15-17).

Segundo Miceli (1982), Durkheim aponta a necessidade da interação entre os seres para que, depois de discutir os assuntos, cada um dos educandos tenha a oportunidade de, no individual, fazer suas concepções críticas e reflexivas sobre o tema lido.

Em razão do curto tempo para a nossa análise, nos atemos aos dois primeiros tópicos, por entender que, neste recorte, é possível identificar a pesquisa a que nos propusemos analisar. Importante ainda ressaltar que, no processo de leitura, a estrutura textual, como apresentada no material do PJU, propicia ao educando ser seletivo e, baseado nas discussões em grupo, observar os trechos que mais se destacam. Para Cintra (1987), as autoras foram felizes na escolha dos textos ao afirmar: "Assim, num texto dissertativo argumentativo, por exemplo, o leitor faz predições que vão sendo testadas sobre a introdução, tese, os argumentos, a conclusão, ordenando as idéias secundárias" (CINTRA, 1987, p. 33).

As estratégias, *ascendente* e *descendente*, usadas no momento da leitura, ainda segundo Cintra (1987), são auxiliadas pelo uso da primeira *bottom up* e da segunda pelo *top down*, demonstrando:

Que o leitor durante o processo de leitura, pode realizar dois movimentos: movimento **bottom up**, em que o leitor vai lendo na dependência do contexto escrito, ou seja, vai extraindo, linearmente dos símbolos impressos o significado, caminhando das partes para o todo e movimento **top down**, no qual há maior dependência de conhecimento prévio do leitor, pois ele vai fazendo generalizações e predições a partir de **esquemas** que tem armazenados em sua memória, formulando hipóteses que ajudarão na compreensão do texto. (CINTRA, 1987, p. 33, grifos nossos).

As estratégias supramencionadas são muito exploradas na seleção dos materiais do PJU e auxiliam na compreensão, bem como estimulam a participação de todos: educandos e professores na construção das representações de leitura do material didático-pedagógico. Para finalizar nossa análise, é importante retomar as funções preconizadas como pilares da Educação de Jovens e Adultos e observar como o material do nosso *corpus* se encontra em consonância com os objetivos das referidas funções:

- **Função reparadora:** reparar um direito que foi negado. O direito a uma educação de qualidade. A consequência dessa negação de direitos foi a perda do acesso a um bem real, social e importante em sua forma simbólica. Doravante, não se pode confundir a função de reparação com a de suprimento. A função reparadora é vista como a oportunidade de reinserção desse trabalhador no mundo do mercado. Pois é capaz de atender às exigências da vida cidadã e com as mudanças pelas quais a nossa sociedade vem passando, isso pode produzir nos indivíduos uma sensação de instabilidade quando lhes faltam algumas capacidades, como por exemplo, ler e escrever.
- **Função equalizadora:** dar cobertura aos trabalhadores de diversos segmentos sociais. Amparar aqueles que foram mais desfavorecidos quanto ao ingresso e permanência na escola. Essa função é pautada pela garantia da equidade, no sentido de redistribuir igualmente o acesso aos bens sociais. Ou seja, mais oportunidades para os que precisam de mais. Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma oportunidade de desenvolver todas as pessoas, de todas as idades. Adolescentes, jovens, adultos e idosos podem fazer uma atualização de conhecimentos, demonstrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões de trabalho e cultura.
- **Função qualificadora:** é o próprio sentido que norteia a EJA. A função qualificadora ou permanente propicia que o educando possa se atualizar não apenas em ambientes formais de aprendizagem, como nas escolas, por exemplo. Qualquer contexto pode ser um contexto de aprendizagem, tendo por base a noção de que o ser humano é incompleto, mas que possui um grande potencial de desenvolvimento e adequação.

Todos os protocolos de leitura exigidos acima são contemplados pelo material.

## 7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A decisão pela análise do material didático-pedagógico do ProJovem Urbano teve, entre outros anseios, o desejo principal de compreender melhor o material utilizado como ferramenta que pode contribuir para a garantia das oportunidades aos jovens no sentido de assegurar que eles sejam sujeitos plenos de direito para que possam exercer sua cidadania.

Representar o leitor do ProJovem Urbano requer um trabalho muito minucioso, dado que ele é representado por muitas vozes que o constitui não apenas em seu contexto de leitura prévia, mas também o seu contexto de mundo que o cerca, a sua origem e todas as experiências anteriores antes de entrar em contato com a seleção de textos usados na produção deste material.

O nosso estudo identificou, analisou e problematizou como as representações de leitura identificadas no material de suporte didático-pedagógico destinado aos professores e educandos do ProJovem Urbano podem auxiliar na constituição do sujeito crítico-reflexivo, consciente de seu lugar na sociedade em que vive, bem como ser autônomo/autor com os textos que lhes chegam às mãos. Sabemos que, em algumas localidades, o livre acesso ao material de leitura é mais difícil e, dessa forma, transforma o material didático na fonte mais próxima para satisfazer a busca pelo conhecimento. Com isso, o livro didático assume uma importância muito maior, tornando-se quase imprescindível.

A análise do nosso *corpus*, focado no material de Língua Portuguesa do PJU destinado aos educandos de 2012/2013, nos apontou que as atividades foram bem elaboradas pelas autoras e estão em consonância com as teorias sobre leitura de Chartier (1990). Também constatamos que apenas os textos existentes nos livros não são, por si só, capazes de atender aos anseios dos alunos, é preciso o engajamento do professor para que o trabalho de leitura e interação com o material do PJU de fato aconteça.

Também concluímos que o maior desafio para os educadores que trabalham com este material é a heterogeneidade das pessoas atendidas pelo PJU. Em geral, elas são oriundas de momentos diferentes do processo educacional que foi interrompido por diversas razões e que ao retomarem os estudos precisam continuar com outros que passaram mais tempo na escola. É possível termos, em uma mesma sala de aula, educandos com diferença de até cinco anos de

escolaridade. Por esta razão, o material cumpre com o propósito de incentivar que os educandos se vejam como protagonistas do seu próprio percurso formativo, com atividades que estimulam os educandos a pensar, refletir, problematizar a respeito da realidade que os cerca, devendo ser potencializados pela mediação do educador.

O breve panorama sobre o histórico da Educação de Jovens e Adultos no nosso país nos contextualizou acerca da realidade dessas pessoas que estiveram à margem do processo educacional e alijadas do acesso aos bens materiais e culturais da nossa sociedade. A relevância da pesquisa sobre as representações de leitura repousa no próprio sentido que a leitura representa enquanto parte de uma educação emancipatória e, nas palavras de Paulo Freire, transgressora.

Transgressora no sentido do educando se questionar acerca do seu papel nesta nossa sociedade e de que forma ele pode transformar a sua realidade, da sua família, do seu bairro, sua cidade e assim por diante. Cabe ressaltar, ainda, que somos sabedores de que, por meio da leitura, mas não somente da decodificação de signos linguísticos, mas primordialmente da realidade, essa transformação se torna possível. Temos consciência de que há um longo caminho pela frente, e essa pesquisa pretende contribuir para que possamos promover mais e mais reflexões sobre como podemos contribuir para que os nossos jovens e adultos tenham oportunidade de elevar sua escolaridade e sua autoestima.

Avançar nesta reflexão nos proporcionará, certamente, a adoção de diferentes posições diante da dissociação histórica entre a cultura da vida cotidiana e a cultura escolar; o cotidiano dos alunos e a cultura de leitura na escola.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Pedro. **Favela e Mercado Informal**: A nova porta de entrada dos pobres nas cidades brasileiras. Porto Alegre: Antac, 2009.
- ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G.; OLIVEIRA, E. C. de. Composição social e percursos escolares dos sujeitos do ProJovem: novos/velhos desafios para o campo da educação de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 73-89, nov. 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. **Polifonia**, Cuiabá, v 5, n. 5, p. 1-26, 2002.
- BARCELOS, A. M. F. Researching Beliefs about SLA: A critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA**: New research approaches. London: Kluwer Academic, 2006. p. 7-33.
- BARROS, A. de J. P. de; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BEISIEGEL, C. de R. Considerações sobre a política da união para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, p. 26-34, jan./fev./mar./abr. 1997.
- BELLO, J. L. P. **História da educação no Brasil**. 2004. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/historia.htm>>. Acesso em: 13 maio 2011.
- BEZERRA, L. M. Eles passam de bolo e ficam cada vez mais analfabetos: discutindo as representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT20-2293-Int.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 4. ed. Porto: Porto, 1994.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- \_\_\_\_\_. **La distinction**: Critique sociale du jugement. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979. (Le sens commun).
- \_\_\_\_\_. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papyrus, 1997.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, J. D. **Respuestas:** por una antropologia reflexiva. México: Grijalbo, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos.** Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8).

BURKE, P. (Org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

\_\_\_\_\_. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BUZZO, M. G. **O diário de leituras:** uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

CÂMARA, M. L. B. **Interdisciplinaridade e formação de professores na UCG:** uma experiência em construção. 1999. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, DF.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. A operação historiográfica. In: \_\_\_\_\_. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHARTIER, A.M.; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial, 1998.

\_\_\_\_\_. **À beira da falésia: a história entre as incertezas e inquietude**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002a.

\_\_\_\_\_. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Mari Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

\_\_\_\_\_. **A ordem do livro. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. **A ordem dos livros, leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: EdUNB, 1999.

\_\_\_\_\_. Do livro à leitura. In: \_\_\_\_\_. **Práticas de Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 77-104.

\_\_\_\_\_. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Ed. Unesp, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

\_\_\_\_\_. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, L. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

CHILANTE, E. F. N. **A Educação de jovens e adultos brasileira pós 1990: reparação, equalização e qualificação**. 2005. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-567, set./dez. 2004.

CINTRA, A. M. M. Estratégias de leitura em documentação. In: SMITT, J. W. **Análise documentária: a análise da síntese**. Brasília: IBICT, 1987. p. 29-38.

CORACINI, M. J. R. F. **Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. Leitura: decodificação, processo discursivo...?. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura – língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995. p. 13-20.

\_\_\_\_\_. O processo de Legitimação do Livro Didático na Escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão ética. In: \_\_\_\_\_. **Interpretação. Autoria e Legitimação do Livro Didático** (Org.). Campinas: Pontes, 1999. p. 33-43.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

COULANGES, F. de. **A Cidade Antiga**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.

CUIABÁ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação Desporto e Lazer. Cuiabá: SMEDEL, 2005.

DARNTON, R. A leitura rousseauista e um leitor “comum” do século XVIII. In: BURKE, P. (Org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1992. p. 199-236

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2001.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 58-76, nov. 2001.

DOTTA, L. T. T. **Representações sociais de ser professor**. Campinas: Alínea, 2006.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. Tradução de Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sociologia e filosofia**. São Paulo: Forense, 1970.

ECO, U.; CARRIÈRE, J.-C. **Não contem com o fim do livro**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Recor, 2010.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ERICKSON, F. Culture in society and in educational practices. In: BANKS, J.; BANKS, C. M. (Eds.). **Multicultural Education: issues and perspectives**. 5. ed. New York: John Wiley, 2004. p. 33-58.

\_\_\_\_\_. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119-62.

FAZENDA, I. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1991. (Coleção Educar, 13).

FERREIRA, N. V. dos S. Meio Ambiente como tema articulador na Educação Socioambiental de Jovens e Adultos: uma proposta crítico-emancipatória de formação de professores. **Revista Científica Internacional**, v. 1, n. 6, 2009.

FERRETTI, C. J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 401-422, maio/ago. 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREUD, S. (1912). A dinâmica da transferência. Artigos sobre técnica (1911-1913). In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2010.

GADOTTI, M. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2003.

GALLO, S. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HADDAD, S. **Estado e educação de adultos 1964-1985**. 1991. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler. In: CHARTIER, R. **Práticas de Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 35-73.

HEIDER, F. Social perception and phenomenal causality. **Psychological Review**, v. 51, p. 358-374, 1944.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulip. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da linguagem**. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MACHADO, M. M. (Org.). **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 137-147, 2009.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MARTINS, R. M.; CAMPOS, V. C. **Guia prático para pesquisa científica**. Rondonópolis, MT: Unir, 2004.

MASON, J. **Qualitative researching**. 2. ed. London, UK: Sage Publications, 2002.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Cuiabá: Defanti, 2010.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: \_\_\_\_\_. **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2010.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Editora da UNICAMP/Boitempo, 2002.

MICELI, S. Introdução: A força do sentido. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982. p. I-LXI.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

\_\_\_\_\_. Préface. In: JODELET, D.; VIET, J.; BESNARD, P. **La psychologiesociale: une discipline en mouvement**. Paris-LaHaye: Mouton, 1970.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representations. In: FARR, R. M.; MOSCOVICI, S. (Orgs.). **Social representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. p. 3-69.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. [maio, 2001]. Entrevistador: P. Gentili. **Nova Escola**, São Paulo, edição 142, maio 2001.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor** (Org.). São Paulo: Porto, 1999.

OLIVEIRA, R. M. L. **Modalidade no discurso de professores de ensino de jovens e adultos sobre a experiência da aprendizagem mediada de Feuerstein**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PINTO, Á. V. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS - ProJovem Urbano. Disponível em: <<http://www.projovem.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Noticias&cod=461>>. Acesso em: 19 out. 2014.

SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SALGADO, M. U. C.; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Guia de Estudo**: Unidade Formativa I. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano, 2012. (Coleção ProJovem Urbano).

SANTAELLA, L. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker, 2001.

SANTOS, B. de S. para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. et al. (Orgs.). **Novos Mapas Culturais** – Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SENRA, N. C. **O cotidiano da pesquisa**. São Paulo: Ática, 1989.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, N. A. M. **Representações sociais em educação**: determinantes teóricos e pesquisas. Blumenau: Edifurb, 2009.

SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, 2008.

UNESCO. **Educação e aprendizagem para todos**: olhares dos cinco continentes. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7. ed. São Paulo: editora, 2000. (Cadernos Libertad-1).

VASCONCELLOS, T. A. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VIEIRA, M. C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

## **ANEXO**

## ANEXO A - IMAGENS DOS MATERIAIS DO PROJovem URBANO

### UNIDADE FORMATIVA I

#### Caro(a) Educador(a),

Nesta primeira etapa, vamos retomar as habilidades de leitura, compreensão de texto, expressão oral e reflexão sobre o funcionamento das modalidades oral e escrita da língua. O objetivo principal é recuperar os conhecimentos a respeito da representação gráfica das palavras.

Cada tópico está assim organizado:

- Exercícios de leitura. Proponha leitura silenciosa, leia em voz alta, peça que algum aluno leia em voz alta.
- Exercícios de interpretação de textos. Converse sobre o texto, proponha que respondam os exercícios. Comente os exercícios e esclareça as respostas corretas justificando com o texto.
- Propostas de debates, conversas, trocas orais de ideias. Aproveite todas as oportunidades de conversar com os alunos para que ampliem seu universo de reflexão e interpretação de textos. Traga novas informações, relacione sempre com a vida e a experiência deles.
- Revisão da Língua Portuguesa. São tópicos de estruturas da língua portuguesa e das convenções ortográficas. Há muitos exercícios que podem servir de modelo para outros organizados por você.
- Propostas de produção de textos de diversos gêneros, com variados objetivos e destinados a leitores diferentes. Você deve ler e comentar os textos produzidos, apresentando sugestões de aperfeiçoamento, além de oferecer uma segunda oportunidade de reescrita e reformulação dos textos. Podem ser organizadas sessões de leitura em voz alta pelos próprios redatores.

## UNIDADE FORMATIVA I

**Caro(a) Estudante,**

Vamos voltar aos estudos? Nos primeiros tópicos desta unidade, vamos retomar e revisar as habilidades de leitura e escrita da Língua Portuguesa.

Contamos com o seu esforço e participação para que você tenha sucesso. O recomeço pode ser um pouco difícil, mas vai ser cheio de alegria e prazer. Ler e escrever melhor facilitam o estudo das outras matérias.

**► Nosso estudo está assim organizado:**

- Há exercícios de leitura em VAMOS LER.
- Há exercícios de interpretação de textos em RELEITURA.
- Há propostas de debates, conversas, troca de ideias em VAMOS CONVERSAR.
- Há revisão da Língua Portuguesa em A LÍNGUA QUE USAMOS.
- Há propostas de produção de textos em VAMOS ESCREVER.

**► Você pode tirar dúvidas sobre o significado das palavras no glossário.**

# 1 Os nomes próprios

Neste tópico, vamos retomar e reforçar os conhecimentos sobre a língua portuguesa, especialmente quanto à leitura e à escrita. Focalizaremos a noção de nomes próprios, entre outros assuntos, como sílabas e verbos.

Com este estudo, você vai melhorar suas habilidades com as palavras.

## Vamos Ler

### Quadrilha

*Carlos Drummond de Andrade*

João amava Teresa que amava Raimundo  
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili  
que não amava ninguém.

João foi pra os Estados Unidos, Teresa para o convento,  
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,  
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes  
que não tinha entrado na história.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Quadrilha*. In: -. *Poesia e Prosa*. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1988.

## Releitura

Leia novamente o texto, bem devagar, apreciando as palavras.

## Atividade 1

A. Responda:

- Quem amava Teresa? \_\_\_\_\_
- Quem amava Raimundo? \_\_\_\_\_
- Quem amava Maria? \_\_\_\_\_
- Quem amava Joaquim? \_\_\_\_\_

## UNIDADE FORMATIVA I

- e) Quem amava Lili? \_\_\_\_\_  
 f) Quem foi para os Estados Unidos? \_\_\_\_\_  
 g) Quem foi para o convento? \_\_\_\_\_  
 h) Quem morreu de desastre? \_\_\_\_\_  
 i) Quem se suicidou? \_\_\_\_\_

Todas as respostas são nomes próprios. Eles são escritos com iniciais maiúsculas. São substantivos próprios.

**Atividade 2****A sílaba**

Cada sílaba corresponde a uma emissão de voz.

*Alguém que conhece*

A. A leitura do texto mostra que:

- a) O amor tem uma organização de correspondência lógica.  
 b) É fácil encontrar a pessoa certa para amar.  
 c) Todo amor é correspondido pela pessoa amada.  
 d) O amor correspondido é difícil de encontrar.

B. A expressão "ficou para tia" significa que Maria

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Atividade 3**

Separe as sílabas nos quadrinhos correspondentes:

a) João

--	--

b) Teresa

--	--	--

c) Lili

--	--

d) Raimundo

--	--	--

e) Joaquim

--	--	--

A forma verbal "amava" indica uma ação ocorrida no passado e que durou durante um certo tempo.

**Atividade 4****Amar:**

Naquele tempo, João amava Teresa.

Transforme os verbos de acordo com o modelo:

- A.** Cantar  
Naquele tempo, Maria \_\_\_\_\_ na Igreja.
- B.** Falar  
Naquele tempo, José \_\_\_\_\_ muito.
- C.** Andar  
Naquele tempo, Raimundo \_\_\_\_\_ doente.
- D.** Guardar  
Naquele tempo, Lili \_\_\_\_\_ segredo.
- E.** Perder  
Naquele tempo, J. Pinto Fernandes \_\_\_\_\_ tempo.
- F.** Viajar  
Naquele tempo, João \_\_\_\_\_ muito.
- G.** Rezar  
Naquele tempo, Teresa \_\_\_\_\_ muito.

## 2 Trabalhando sílabas

Neste tópico, vamos analisar um texto de música popular. Vamos trabalhar com separação de sílabas.

### **Vamos Ler**

#### **Brazuca**

*Gabriel, O Pensador*

Futebol? Futebol não se aprende na escola  
No país do futebol o sol nasce para todos, mas só brilha para  
poucos e brilhou pela janela do barraco da favela onde morava  
esse garoto chamado Brazuca  
Que não tinha nem comida na panela, mas fazia embaixada na canela  
e deixava a galera maluca  
Era novo e já diziam que era o novo Pelé  
Que fazia o que queria com uma bola no pé  
Que cobrava falta bem melhor que o Zico e o Maradona e que  
driblava bem melhor que o Mané, pois é  
E o Brazuca cresceu, despertando o interesse em empresários e a  
inveja nos otários

Disponível em: <<http://www.webletras.com.br/musica/gabriel-o-pensador/brazuca>>. Acesso em: 10 jan. 2012

### **Releitura**

Lê novamente, em silêncio, bem devagar, apreciando as palavras e interpretando as ideias.

**Atividade 5**

- A.** O poeta focaliza principalmente
- a) a dificuldade de se jogar futebol.
  - b) um personagem bem-sucedido no futebol.
  - c) a falta de alimentação na favela.
  - d) a falta de oportunidades para a população.
- B.** De acordo com o poema,
- a) o talento para o futebol se desenvolve na escola.
  - b) quem nasce na favela não tem chance de sucesso.
  - c) o sol do sucesso brilha para poucos.
  - d) jogadores de futebol não têm sucesso.
- C.** O talento de Brazuca desperta
- a) desconfiança nos amigos.
  - b) competição com outros jogadores.
  - c) preocupação na família.
  - d) interesse dos empresários.
- D.** Cite o nome do personagem principal \_\_\_\_\_.
- E.** Quais são os jogadores citados no texto? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Você se lembra de que cada sílaba corresponde a uma emissão de voz?

A língua que usamos

## UNIDADE FORMATIVA I

## Atividade 6

Separe as sílabas:

a) futebol

--	--	--	--

b) escola

--	--	--	--

c) janela

--	--	--	--

d) favela

--	--	--	--

e) garoto

--	--	--	--

f) comida

--	--	--	--

g) panela

--	--	--	--

h) Brazuca

--	--	--	--

i) canela

--	--	--	--

j) galera

--	--	--	--

k) maluca

--	--	--	--

l) Pelé

--	--

m) Zico

--	--

n) Maradona

--	--	--	--

**Importante**

- Como vimos, há palavras que dão nome às pessoas, aos lugares, às instituições – são os **substantivos próprios**.
- Observe que os nomes próprios são escritos com letra inicial maiúscula.

