



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

JOSÉ TIAGO MARINHO PEREIRA

**A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EJA:
O LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DO CORDEL**

**CAMPINA GRANDE – PB
2015**

JOSÉ TIAGO MARINHO PEREIRA

**A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EJA:
O LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DO CORDEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Programa em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo.

**CAMPINA GRANDE - PB
2015**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

P436f Pereira, José Tiago Marinho.
A formação de leitores na EJA [manuscrito] : o letramento literário a partir do cordel / José Tiago Marinho Pereira. - 2015.
147 p. : il. color.

Digitado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015.
"Orientação: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo., Departamento de Educação".

1. Letramento literário. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Literatura de cordel. I. Título.

21. ed. CDD 374

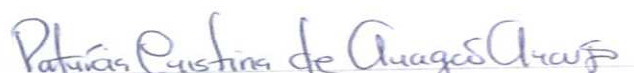
JOSÉ TIAGO MARINHO PEREIRA

**A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EJA:
O LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DO CORDEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Programa em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em 28 de Julho de 2015.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo PPGFP - UEPB
(Orientadora)



Profa. Dra. Regina Coelli Gomes Nascimento PPGH - UFCG
(Examinadora)



Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva PPGFP - UEPB
(Examinador)



Prof^a. Dr^a. Elizabete Carlos do Vale
(Suplente)

**CAMPINA GRANDE - PB
2015**

A **Deus!** Ao meu **pai**, à minha **mãe** e aos meus cinco **irmãos**, a quem dedico todas as vitórias. À minha **orientadora**, Prof.^a Patrícia Cristina, pelo apoio constante. À minha **esposa** e à minha **filha**, que me acompanham nessas duras jornadas. DEDICO.

AGRADECIMENTO

A todos que estiveram comigo nessa jornada, em especial, aos meus familiares. À Professora Patrícia Cristina de Aragão Araújo, pela paciência, orientação e apoio. Sem ela, com certeza, não teria chegado até aqui. Ao Prof. Marcelo Medeiros e à Professora Elizabete do Vale, pelo apoio e leitura crítica e por terem contribuído no exame de qualificação. Aos colegas do mestrado, aos professores, amigos e principalmente aos alunos da turma 6º/7º ano da EJA 2014 da Escola Estadual Dr. Trajano Nóbrega. Neles,tenho a esperança de que a leitura traga um mundo mais crítico, inquieto e mais permeado de prazer.

Quem me chamou
Quem vai querer voltar pro ninho
Redescobrir seu lugar
Pra retornar e enfrentar o dia-a-dia
Reaprender a sonhar

Você verá que a emoção começa agora
Agora é brincar de viver
Não esquecer, ninguém é o centro do universo
Assim é maior o prazer.

Guilherme Arantes

RESUMO

Nesta pesquisa, discuto sobre o uso da Literatura de Cordel como abordagem metodológica que possibilita desenvolver, a partir de suas potencialidades educativas e literárias, a aprendizagem de alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA pelas práticas de leitura em sala de aula. Este trabalho tem como objetivo refletir como o uso da Literatura de Cordel pode, no processo de ensino-aprendizagem da EJA, contribuir para a formação de alunos leitores, capazes de interagir com as discussões no espaço da sala de aula através do texto literário. O suporte teórico condutor desta pesquisa assentou-se nos estudos de Cosson (2009), Galvão (2001), Kleiman (2005), Marinho e Pinheiro (2012), Soares (2001), Tardif (2002), Haddad e Di Pierro (2000). Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo pesquisa-ação, cuja coleta de dados se deu através de observações de campo, aplicação de questionários, realização de entrevistas e intervenção por meio de oficinas de leitura de cordel. Meu campo de atuação foi uma escola pública estadual da cidade de Soledade - PB, numa turma de 6º/7º ano da Educação de Jovens e Adultos. Os sujeitos da pesquisa foram alunos e professores da referida turma. Os levantamentos realizados no campo investigativo permitiram perceber o potencial da Literatura de Cordel na promoção de interações e a ativa participação dos alunos da EJA no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, propiciando a construção e ressignificação dos saberes desses alunos.

Palavras-chave: Letramento literário. Educação de Jovens e Adultos. Literatura de cordel.

ABSTRACT

It is discussed in this research about string literature use as a methodological approach which is able to allow development of aesthetic, educational and literary potential when it comes to Youth and Adult Education students' learning process by reading practices in the classroom. This work aims to reflect on how string literature use can contribute to a better students' formation as readers able to interact with discussions in the classroom space through the literary text. This research's theoretical support is sat based on Cosson (2009), Galvão (2001), Kleiman (2005), Marinho & Pinheiro (2012), Soares (2001), Tardif (2002), Haddad & Di Pierro (2000), among others. It is a qualitative research, which has been improved as a research-action type. Data collection has been made through field observations, questionnaires, interviews and intervention through string literature workshops. Mystudy field was a state public elementary school located in Soledade (Paraíba, Brazil. It had as subjects a 6th/7th year-Youth and Adult Education Classroom and its teachers. Surveys in the investigative field allowed realizing string literature potential in promoting interactions and such students' active participation during teaching and learning process. Besides, it also provided these students' knowledge construction and redefinition.

Keywords: Literary literacy. Youth and Adult Education. String literature.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Fachada da Escola Estadual Dr. Trajano Nóbrega	53
FIGURA 02	Oficina de leitura de cordel com os alunos da EJA colaboradores da pesquisa	85
FIGURA 03	Cartaz da oficina de leitura de cordel empreendida pelo pesquisador em campo	94
FIGURA 04	Gravura trabalhada na oficina de Literatura de Cordel realizada pelo pesquisador	96
FIGURA 05	Capa do cordel <i>Viagem a São Saruê</i> , de Manoel Camilo dos Santos	104
FIGURA 06	Capa do cordel <i>Os animais têm razão</i> , de Antônio Francisco Teixeira de Melo	108

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Alunos matriculados, desistentes e reprovados no ensino fundamental II da Escola Estadual Dr. Trajano Nóbrega (ano letivo: 2013.1)	56
QUADRO 02	Alunos matriculados, desistentes e reprovados no ensino fundamental II da Escola Estadual Dr. Trajano Nóbrega (ano letivo: 2014.1)	56

LISTA DE SIGLAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inaf	Indicador de Analfabetismo Funcional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVAS	Movimento de Alfabetização Solidária
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Programa de Educação Integrada
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> , ou Programa para Avaliação Internacional de Estudantes
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DA LITERATURA DE CORDEL	24
1.1 Do tradicional ensino de Literatura ao Método Receptivo: pensando sobre Literatura de Cordel	24
1.2 Letramento e letramento literário: em busca de leitores na Educação de Jovens e Adultos	27
1.3 Nos caminhos da escrita popular: do folheto de feira ao cordel.	36
2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	43
2.1 Os caminhos da pesquisa-ação: ajudando a (trans)formar a sala de aula	43
2.2 Instrumentos de coleta de dados	47
2.3 Lócus da pesquisa	52
2.4 Sujeitos participantes da pesquisa: mostrando os perfis docentes e discentes do 6º ano EJA	57
3. A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	64
3.1 Pensando a escola e a docência no contexto contemporâneo...	64
3.2 (Des)Caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma breve caminhada	69
3.3 O professor da EJA e suas práticas docentes	77
4. AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA COM O CORDEL EM SALA DE AULA: PERSPECTIVAS E REFLEXÕES	85
4.1 As oficinas literárias na EJA	85
4.2 Relato dos professores sobre a leitura e o letramento	87
4.3 As oficinas de leitura de cordel: um caminho para a prática de leitura na EJA	94
4.3.1 O cordel <i>As proezas de João Grilo</i> : a arte de divertir e educar.....	97
4.3.2 Viajando na sala de aula: a leitura do cordel <i>Viagem a São Saruê</i>	104
4.3.3 Em defesa dos sete constituintes: leitura do cordel <i>Os animais</i>	

	<i>têm razão</i>	109
4.4	Considerações sobre as oficinas de Literatura de Cordel	114
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICES	135
	APÊNDICE A: Questionário para identificação e perfil sociocultural do aluno da EJA da Escola Estadual Dr. Trajano Nóbrega (Soledade-PB)	136
	APÊNDICE B: Questionário para os docentes da turma do 6º ano EJA da Escola Estadual Dr. Trajano Nóbrega	142
	APÊNDICE C: Roteiro para entrevistas com docentes do 6º ano EJA da Escola Estadual Dr. Trajano Nóbrega	145
	APÊNDICE D: Questionário para os discentes do 6º ano EJA 2014 da Escola Estadual Dr. Trajano Nóbrega pós-oficinas de leitura	147

INTRODUÇÃO

Muito do esforço do homem para conhecer o mundo ao seu redor resulta de um desejo de conhecer coisas que lhe são pessoalmente importantes (GOULDNER apud ALVES, 1980, p. 30).

Nesta pesquisa, a partir do diálogo da Literatura com a Educação, enveredei pela cultura do cordel, dialogando com a Educação de Jovens e Adultos, no sentido de perceber como o cordel é capaz de propiciar aos alunos dessa modalidade de ensino um contato prazeroso com a leitura e, conseqüentemente, desenvolver nesses sujeitos a prática leitora, tornando-os sensíveis em relação aos textos literários.

Este trabalho tem como objetivo refletir como o uso da Literatura de Cordel pode, no processo de ensino-aprendizagem da EJA, contribuir para a formação de alunos/as leitores, capazes de interagir com as discussões no espaço da sala de aula através do texto literário.

Nesse percurso, tanto refletirei sobre a Educação de Jovens e Adultos no contexto educacional brasileiro quanto sobre a formação do professor, em específico, do docente que atua na EJA e suas possíveis práticas no cotidiano do espaço da sala de aula na construção de metodologias que venham propiciar o ensino e a prática leitora através da literatura, principalmente da Literatura de Cordel.

Dessa forma, esta pesquisa, de cunho qualitativo do tipo pesquisa-ação, pretende responder a questões tais como: qual tratamento os docentes têm dado à produção da leitura no espaço da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos? De que maneira a Literatura de Cordel pode contribuir, no espaço da EJA, para a promoção do letramento literário, de forma que propicie a interação e a participação dos alunos na construção de suas aprendizagens?

Para tanto, planejei oficinas pedagógicas de produção de leitura de cordéis, que foram realizadas e analisadas seguindo as ideias estabelecidas pela Teoria da Estética da Recepção de Jauss. Gehring *et all* (2013) afirmam que, para esta teoria, o significado da obra de arte não está somente nos textos, nem apenas no leitor, mas em ambos, de forma que, sob a perspectiva

de Hans Robert Jauss (1994), a Literatura é considerada produção, comunicação e recepção, pressupondo relações dinâmicas entre autor, obra e leitor.

Para discutir sobre o trabalho realizado nesta pesquisa, inicialmente reflito sobre a minha relação com este tema e a escolha da temática e sua dimensionalidade no contexto de minha trajetória como professor. Os caminhos percorridos em minha trajetória tanto acadêmica quanto profissional revelam, portanto, a procedência de meu interesse pelo objeto pesquisado neste estudo. Acredito que essa exposição mostrará a origem de minhas escolhas e dos meus objetivos que culminaram na construção da presente pesquisa, revelando as motivações que justificam o objeto de estudo desta pesquisa como produto das minhas vivências cotidianas.

Minha aproximação e empatia com a temática pesquisada teve início quando ainda fazia graduação em História na Universidade Estadual da Paraíba. Nesta época, comecei a ensinar. Concluí a graduação no ano de 2010 e já tinha experiência na prática docente. Sem deixar o *métier* de historiador, passei a nutrir imenso prazer e interesse pela docência e pelas discussões a seu respeito. Durante a graduação, ensinei na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Posteriormente, já graduado, tive experiência nesta modalidade de ensino. Foi, portanto, a partir daí que surgiram minhas inquietações sobre as particularidades e os desafios aos quais somos submetidos nesta modalidade de ensino.

Ainda no curso de História, fui reapresentado à Literatura. Através de abordagens historiográficas, entrei em contato com a Literatura de Cordel e passei então a me debruçar sobre o universo dessa cultura, identificando-me com suas histórias, suas representações, seus escritores e seu público-leitor, a ponto de tornar-me assíduo leitor/pesquisador e construtor de cordel.

Através dessas influências, com o tempo, passei a inserir o cordel, mesmo que de forma ainda tímida, em minhas atividades no espaço das salas de aula da EJA. A partir da Literatura de Cordel, abordei em minha prática docente temas diversos e passei a despertar o interesse pela leitura literária em vários alunos.

Este foi o contexto vivido que me propiciou abordar o letramento literário no espaço da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos como campo de

análise. Os resultados com o uso do cordel sempre me chamaram a atenção, pois os títulos escolhidos e trabalhados na escola sempre traziam os aspectos cômicos e aventureiros que invariavelmente promoviam risos e abriam frestas para que houvesse interações com os alunos, tão acostumados às aulas expositivas.

A abertura do Mestrado em Formação Profissional de Professores na UEPB com uma linha direcionada às abordagens relacionadas ao letramento me possibilitou construir uma proposta de pesquisa em que poderia contemplar as discussões pertinentes tanto à Educação de Jovens e Adultos e às questões que norteiam sua existência quanto às discussões ligadas ao uso da Literatura de Cordel no espaço da sala de aula.

Enquanto amante da Literatura Popular, passei a nutrir interesse cada vez maior pelo universo da poesia, da cantoria nordestina, dos poetas repentistas e da Literatura de Cordel. Essa identificação com o cordel me levou a adentrar em sua história, fazendo entender o inestimável valor que esse artefato cultural possuiu e ainda possui para diversos setores da sociedade que viveram ou que vivem em diversas áreas do sertão nordestino.

Portanto, passei a perceber no cordel um texto literário que possibilitou outrora que muitos sertanejos alheios a escolas e a suportes escritos mais caros e sofisticados tivessem acesso à leitura. A esses homens e mulheres postos à margem, o cordel levou descontração, informação, conhecimento, inquietude, risos, curiosidades, arte e interesse pelo universo da leitura, tornando o mundo dessas pessoas “[...] mais compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas que a literatura tem” (COSSON, 2006, p. 17).

Quanto à Educação de Jovens e Adultos, devemos observá-la enquanto modalidade de educação cujos sujeitos envolvidos são, sobretudo, jovens e adultos pobres, trabalhadores que, por motivos diversos, não tiveram acesso ou sucesso na escolarização regular e que retornam ao âmbito escolar com idade já avançada. Diversas são as semelhanças entre a maioria dos leitores do folheto de outrora com os sujeitos que procuram a escolarização e as atividades oferecidas pela educação formal na modalidade EJA.

Ao longo de anos lecionando a disciplina de História na EJA, consegui constatar que muitas das novas propostas curriculares para o ensino desta

disciplina esbarravam frequentemente na falta de hábito de leitura do público desta modalidade. Alunos e alunas cansados, com *déficit* de aprendizagem e/ou procedentes de fracassos escolares e, conseqüentemente, pouco receptivos às discussões e abordagens dos professores e suas respectivas disciplinas, voltam para a escola por interesses diversos e geralmente chegam à sala de aula com imensa dificuldade de domínio e prática de leitura. Conseqüentemente, não conseguem aprender Geografia, História, Matemática, Ciências etc.

O que fazer diante de tal realidade? Reproduzir conteúdos, mantendo-se em uma zona de conforto que acomoda professores e alunos em um famoso sistema em que “o docente finge que ensina e o discente finge que aprende”, ou procurar caminhos e estratégias que venham, independentemente da disciplina que o professor leciona e a partir dos problemas de aprendizagem constatados, deslocar-se junto com os discentes dessa zona de conforto e mobilizar por caminhos até mais íngremes, mas, sem sombra de dúvida, mais gratificantes, oferecendo suporte para que os alunos possam desenvolver seu potencial leitor e, por conseguinte, aprimorar suas aprendizagens nas diversas áreas do saber.

Na epígrafe citada no início desta introdução, exponho que o objeto pesquisado é, na verdade, algo presente no universo cotidiano do sujeito pesquisador, que as raízes do interesse em pesquisar e discutir sobre o letramento literário através do cordel no espaço da Educação de Jovens e Adultos revela minha condição de professor e cordelista e a relação de frustração e paixão dentro da profissão docente na modalidade EJA. Esses sentimentos deram origem à ideia de observar/pesquisar, no âmbito dessa modalidade, o uso da Literatura de Cordel para, em seguida, ter condições de avaliá-la como suporte capaz de despertar o interesse não só pela leitura, mas também pelo espaço da sala de aula, expondo o potencial da Literatura e, em específico, da Literatura de Cordel no processo de ensino e aprendizagem, bem como na formação intelectual dos alunos através do letramento literário.

Defendo o uso do cordel na perspectiva do letramento literário no espaço da sala de aula por ele poder delinear diversas possibilidades de interações e aprendizagens e por concordar que

a leitura escolar deve contemplar o aspecto formativo do educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento [...] o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade (SILVEIRA, 2005, p.16).

Dessa maneira, nesta trajetória de pesquisa, vali-me do conceito de letramento literário e de discussões em torno da Literatura de um modo geral propostos por Cosson (2009), Cândido (2004) e Paulino (2001). Para Cosson (2009), o letramento literário deve ser percebido como uma prática social que deve ser desenvolvida na escola. Não obstante, ele alerta sobre um aspecto que visualiza como essencial, que é o como fazer “[...] a escolarização da literatura sem descaracterizá-la, sem transformá-la num simulacro de si mesmo que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2009, p. 23). Este autor ainda destaca que, para alcançar o letramento literário, é necessário ir além da simples leitura do texto literário e que a escola é responsável por ensinar os alunos a fazerem a exploração que o texto literário requer.

Nesse sentido é que consiste meu interesse pelo letramento literário através do cordel, justificado inclusive pelo fato de que este recurso pode contemplar potencialidades diversas, desde aspectos da formação cultural, social, humanística, lúdica, até o aspecto motivador, (in) formador e humanizador. Valores que, para Calvino (1995, p. 11), “[...] só a literatura com seus meios específicos nos pode dar”. Nessa mesma perspectiva, Barbosa (2011) sugere que:

num mundo e numa escola cada vez mais pragmáticos, reconhecer o direito à literatura implica que aqueles que se dedicarão à formação desse tipo de leitor tenham antes compreendido que a literatura é indispensável, porque transgride(*sic*) o senso comum, porque nos desloca, permitindo um olhar diferente para o mundo, porque nos faz descobrir o que não pensávamos existir, inclusive em nós. O potencial formador da literatura é garantia de autonomia e liberdade (BARBOSA, 2011, p. 153).

Percebo no cordel todo esse potencial atribuído à Literatura. Por isso, advogo em favor a causa de torná-lo um ambiente didático pertinente que venha a promover, no espaço da escola de ensino básico, experiências positivas no percurso da formação de leitores, principalmente no contexto da educação popular representado pela EJA.

Nessa perspectiva, entendo que a leitura assume um espaço de grande relevância na vida do estudante, fazendo-o entender que ela é uma prática para o entretenimento, fruição, descontração e prazer, assim como um instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao trabalho, à luta contra a opressão e em prol da melhoria das condições de vida, fazendo inclusive com que esse aluno, afeito à leitura, caminhe contra a corrente da cultura dominante, que o quer lendo, mas não o deseja como leitor.

Conforme defende Freire (1993), ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante, que mobiliza saberes, que dá vida ao escritor e ao leitor, fazendo deste último um sujeito sensível. Além disso, pela leitura, percebemos a forte relação que há entre texto e própria vida: o texto o torna ativo e participativo, o faz refletir e torna o leitor “um arquiteto de sua própria prática cognoscitiva” (FREIRE, 1996, p. 123). O uso da Literatura no espaço da sala de aula pode vir a colaborar para que o aluno da EJA se torne arquiteto do seu conhecimento e entenda o universo social e cultural dos quais ele faz parte. Mais do que isso, “a literatura, quando bem trabalhada, proporciona fruição, ingrediente imprescindível para a formação de leitores” (RIOS, 2008, p. 98).

A maneira de o professor conduzir a produção da leitura da Literatura Popular não deve se limitar a determinadas questões que imprimam um caráter reducionista a essa literatura. O docente deve compreendê-la, consoante defendem Marinho e Pinheiro (2012), como inserida num contexto, a partir de critérios específicos para poder perceber sua dimensão universal, fazendo com que esses alunos percebam, como propõe Freire (1996), o caráter emancipador da leitura. No entanto, para que a leitura do cordel na escola assuma esse caráter emancipador, faz-se necessário que os professores tenham consciência da ação emancipatória do ato de ler.

O que torna a apropriação do cordel possível por parte dos docentes da Educação de Jovens e Adultos é sua capacidade de se reinventar, além da

capacidade de ser inter ou transdisciplinar, de polemizar e divertir ao mesmo tempo, ou seja, “por ser uma literatura viva o cordel se refaz constantemente. O que possibilita construir um olhar diferente sobre ele a todo o momento” (SANTOS, 2012, p. 08).

Os alunos da EJA são sujeitos que geralmente retornam à escola vislumbrando uma possibilidade de ascensão social, inserção no mercado de trabalho ou acesso aos bens culturais produzidos historicamente, ou seja, buscam na escola e na cultura escrita ou científica caminhos que lhes deem possibilidades de lutar por direitos.

Ao entrarem em contato com as salas de aula, esses alunos jovens, adultos e idosos percebem-se distantes dos objetivos ansiados, pois há grandes diferenças culturais entre o ensinado, o lido e o trabalhado pelos docentes nas salas de aula e o contexto social e cultural do aluno, o que explica, em muitos casos, os altos índices de evasão: “muitas das vezes os alunos não alcançam o que desejam porque, na EJA, os conteúdos trabalhados são vazios de significado para eles” (LOCH *et al.*, 2009, p. 25).

Isto leva ao entendimento de que o percurso a ser tracejado pela escola e, principalmente, pelo professor é o de aproximar os conteúdos ou os saberes escolares da vida cotidiana e das práticas dos alunos. A escola precisa se ocupar de situações mais próximas da realidade social e cultural dos estudantes, da forma como propõe Kleiman (2005, p. 23):

Quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais de outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real.

Tal posicionamento justifica o uso da Literatura de Cordel nas salas de aula da EJA, pois esse gênero literário oferece condições passíveis de propiciar a formação leitora desses alunos, uma vez que a Literatura de Cordel é um produto da cultura popular; logo, possui traços que expõem o meio da qual ela emana e que pode oferecer, na atualidade, para a Educação de Jovens e Adultos, possibilidades de se repensar a arte de ensinar a ler e as

artes de ler, pois há muitas familiaridades entre esse gênero literário e os jovens, adultos e idosos que procuram a EJA.

Na Literatura de Cordel, encontramos os desvios e os rastros da cultura popular capazes de levar para a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos abordagens eficazes ao processo do letramento literário desses sujeitos. Sem contar que a gratuidade e a fruição que devem ser encontradas no letramento literário possibilitam a composição de um ambiente mais prazeroso e agradável, tanto para a sala de aula quanto para o processo de ensino e aprendizagem e alargamento do horizonte de expectativas dos alunos leitores.

Neste trabalho, será recorrente o uso de categorias como espaço, lugar, astúcias, estratégias, indisciplinas e arte de fazer, apropriadas de Certeau (2003), que trabalha com tais categorias em suas construções teóricas. Dialogarei ainda, na presente pesquisa, com autores que subsidiaram a abordagem sobre a temática, tais como Tardif (2002) para refletir sobre a formação, os saberes e as práticas docentes e suas respectivas implicações na formação leitora do aluno da educação de jovens e adultos. Assim como Gadotti (2001), Haddad e Di Pierro (2000), Costa (2009) nos oferecem as bases para entendermos e delineararmos nossas conclusões sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Em relação ao letramento literário assentamos nossas bases a partir dos conceitos e pressupostos oferecidos por Cândido (2004), Soares (2003), Cosson (2009), Silva e Silveira (2013) e tantos outros estudiosos dessa área de investigação científica.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos, estruturados da seguinte maneira: no primeiro capítulo, intitulado *As práticas de letramento no contexto da Literatura de Cordel*, discuto sobre aspectos do Tradicional Ensino da Literatura e sobre as propostas teóricas da Estética da Recepção, abordo a história do cordel, percebendo-o desde sua origem no Nordeste brasileiro como suporte alfabetizador, e busco tecer o conceito de letramento e letramento literário, desde já defendendo a Literatura de Cordel como potencialmente capaz de desenvolver, no espaço da Educação de Jovens e Adultos, o letramento literário.

No segundo capítulo, intitulado *Trajeto metodológico da pesquisa*, discuto sobre os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa que

abarcam uma abordagem qualitativa, descrevo o espaço pesquisado e o perfil dos sujeitos da pesquisa, compreendidos por alunos e professores de uma turma de 6º/7º ano da modalidade EJA, além de situar os instrumentos mobilizados para a coleta de dados e a construção de nosso trabalho, tais como questionário, entrevista e gravação em áudio das oficinas de leitura.

No terceiro capítulo, *A Escola e a formação do professor: Desafios e perspectivas*, trago à luz da discussão o modelo de escola que está em vigor, de forma que passo a situar nesse contexto a história da Educação de Jovens e Adultos – EJA, expondo, por seu turno, a proposta de formação e o perfil docente que encontramos nessa modalidade de ensino, assim como as perspectivas em relação a esse perfil de educador que se pretende para nela atuar.

No quarto e último capítulo, *As práticas de leitura literária com o cordel em sala de aula: perspectivas e reflexões*, apresento o resultado da pesquisa empírica por meio da apresentação e análise das observações feitas em torno das práticas dos professores da turma pesquisada, observando as entrevistas e a resolução dos questionários aplicados a professores e alunos da turma, assim como analiso, sob a perspectiva do Método Recepcional, as práticas de letramento literário desenvolvidas em três oficinas de leitura de cordéis. Por fim finalizo...

1. AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DA LITERATURA DE CORDEL

Neste primeiro capítulo, discuto sobre o ensino de Literatura ainda aplicado nas escolas brasileiras, assim como abordo as diferenças entre letramento e letramento literário acerca do uso da Literatura de Cordel como abordagem capaz de desenvolver na Educação de Jovens e Adultos o potencial leitor de alunos pouco ou nada habituados à leitura literária, avaliando, sob a perspectiva do Método Receptivo, o uso da Literatura de Cordel na sala de aula como promotora do letramento literário.

1.1 Do tradicional ensino de Literatura ao Método Receptivo: pensando sobre a Literatura na escola

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu inciso terceiro, afirma que é função do sistema de educação nacional o aperfeiçoamento do educando como pessoa humana, desenvolvendo o pensamento crítico, a liberdade intelectual e a formação ética. Pensando a partir destes pressupostos, acredito que a educação escolar de qualidade ocorre quando esses direitos são garantidos aos estudantes.

Se se atentar para os PCN de Literatura, perceber-se-á que as propostas das Diretrizes da Educação Nacional e as recomendações do ensino de Literatura se complementam, uma vez que este ensino tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento das capacidades leitoras do aluno e, conseqüentemente, ampliar os horizontes linguísticos, culturais e pessoais dos educandos.

Apesar dessas garantias, tanto da LDBEN quanto das Diretrizes do Ensino de Literatura, tem-se tornado consenso entre muitos pesquisadores e professores que o ensino de Literatura desenvolvido nas escolas brasileiras não corresponde às propostas estabelecidas pelos documentos oficiais, a exemplo dos PCN e dos PCN+. O que tem se ensinado na maioria das aulas

de Literatura são procedimentos que impedem os alunos de ler os textos literários, inibindo-os de exercerem seus pensamentos criativos e críticos. Prima-se, na verdade, pelo ensino da gramática, da história da Literatura ou das escolas literárias.

Esses procedimentos são, na maioria das vezes, acompanhados por exercícios “fossilizados”, tais como fichas de leitura, questionários, reescritura de textos, resumos, ilustrações, entre outros, que, de acordo com alguns especialistas, ao invés de motivarem os alunos à prática da leitura literária, terminam por afastá-los e, às vezes, até criam traumas em relação aos textos literários e ao ensino da Literatura. São textos e atividades de leitura que não fazem sentido para o leitor. No dizer de Lajolo (2008, p. 15), “ou texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido”. Ventureli (2002) questiona esse ensino de Literatura existente em nossas escolas:

Como a escola trata o venturoso e lúdico exercício de leitura? Quase nunca como venturoso, nem lúdico. Muito menos como exercício. E obrigação burocratizada. Não passa de mais uma tarefa enfadonha como tantas, sem ligação com a vida do aluno. A escola tornou a leitura algo fossilizado. Sem preparar o aluno para o discurso literário, joga nas mãos deste uma obra que não será lida e sim, no máximo, mal decodificada, para o enfrentamento de um teste. A leitura perdeu o teor significativo (VENTURELI, 2002, p. 151).

Para a autora, ler um texto literário dentro das práticas pedagógicas escolares não é mais produzir significados, entrar no texto para reescrevê-lo, (re) significá-lo, caminhar pelas entrelinhas repletas de simbologias, mas um ato mecânico, sem vida e vibração. De acordo com Soares (2001), a escola ao se apropriar da literatura a torna escolarizada, didatizando-a e pedagogizando-a no intuito de atender seus próprios interesses, o que acaba por distanciar a literatura dos princípios que se pretendem com seu ensino. De acordo com Paulino (2001), aquilo que era para ser autônomo e subjetivo ao leitor acaba sendo controlado e dirigido: “ele é instalado a confessar aos outros a sua leitura e a corrigi-la na direção do consenso” (PAULINO, 2001, p. 27).

No dizer de Ferreira (2001, p. 34), “utilizada pela escola, a leitura perdeu sua magia em favor de sua utilidade. Ler passou a ser um procedimento rigoroso, com horário e textos marcados”. Esta autora observa que ainda

prevalece no ensino da Literatura o valor mais utilitário do que o prazer estético, frutivo e da gratuidade, o que pode causar danos, de forma que afaste os leitores das obras literárias.

Este é o cenário que apresenta, ainda na atualidade, o ensino de Literatura nas escolas brasileiras, o que não representa nenhuma novidade, pois, de acordo com Ferrari (2008), esse método de ensino da Literatura vem se arrastando há mais de um século, de forma que as teorias que deram suporte às discussões sobre a leitura literária no espaço escolar até os anos 1970 se caracterizaram pela prioridade dada ao texto.

Somente no final da década de 1960 algumas teorias passam a dar prioridade à leitura a partir do papel desempenhado pelo sujeito leitor. Assim é que, a partir de meados do século XX, surgiram correntes teóricas que questionaram esse tradicional ensino de Literatura. Dentre estas correntes teóricas, destaco a Teoria da Estética da Recepção do alemão Hans Robert Jauss, teoria esta que apresenta, segundo Ferrari (2008, p. 03), “alternativas para a apresentação da Literatura aos alunos sem eliminar a história, mas aproximando autores e obras de diferentes épocas, aproximando a literatura de outras linguagens artísticas”.

A partir das ideias da Estética da Recepção, as discussões sobre o que é literatura deslocaram-se do texto para o leitor, “mais especificamente, para o ato de leitura, tal como ato interpretativo” (ANDRADE, 2008, p. 41). Para Andrade (2008), o método recepcional pressupõe o conhecimento e aproveitamento do repertório do leitor, respeitando suas expectativas e trabalhando no sentido de alargá-las. Motivar os alunos/leitores a construírem suas impressões e interpretações, porém, não significa dizer que a eles serão permitidas interpretações impertinentes. Dessa forma, as conjecturas dos leitores acerca do texto devem manter-se no nível das interpretações permitidas pelo texto.

Segundo pesquisadores, o conceito fundamental da teoria de Jauss é que a obra literária está dirigida ao leitor. Assim, toda e qualquer obra literária só se concretiza diante da ação do leitor: “o texto em si não existe se não lido, senão significado” (FERREIRA, 2001, p. 62). De acordo com Andrade (2008), o texto sai da condição de artefato estático e a leitura passa a ser um processo de (re) significação e de (re) construção permanente através da intervenção do

leitor. Todavia, é importante ressaltar que, apesar de se utilizar das experiências subjetivas de cada leitor, como já foi dito anteriormente, o texto literário estabelece as condições de controle e intervenção da leitura.

De acordo com Jauss, citado por Andrade (2008), durante a leitura, o leitor é determinado a preencher o que o autor chama de espaços vazios, projetando a si mesmo e às suas expectativas. Ainda de acordo com Jauss, esses vazios são partes constitutivas da estrutura do texto e servem para dirigir a ação do leitor. Dessa maneira, pode-se afirmar que as atividades de leitura pensadas a partir do método recepcional preveem a atitude ativa do aluno no contato com os mais distintos textos literários. A partir desse procedimento, os alunos serão estimulados a utilizar seus conhecimentos de mundo e a estabelecerem relações entre o horizonte de expectativas e as contribuições adquiridas com as novas leituras.

Por entender que o leitor é um dos sujeitos no processo de leitura e por considerar o texto como estrutura aberta, apropriei-me do método recepcional para fundamentar as práticas nas oficinas de leitura literária a partir do cordel que foram desenvolvidas nesta pesquisa.

1.2 Letramento e letramento literário: em busca de leitores na Educação de Jovens e Adultos

Ao refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA, no que se refere aos sujeitos que procuram essa modalidade de ensino, comecei a pensar em determinadas questões: os alunos e alunas que se matriculam na Educação de Jovens e Adultos estão conseguindo se formar enquanto leitores? A escola e os professores têm se preocupado com o nível de letramento ou com o incentivo à leitura em relação aos alunos jovens, adultos e idosos? Quais são as noções que professores e escolas usam ao se referirem ao letramento?

Embora eu passe a argumentar sobre as questões relacionadas às práticas de leitura em nossas escolas, a partir de agora, as respostas para esses questionamentos serão vislumbradas não apenas nesse momento, mas também no decorrer do quarto capítulo, quando de fato descrever os relatos e as interações ocorridas durante a coleta de dados desta pesquisa. Conceitos

como alfabetização, letramento e letramento literário, fundamentais para o curso desta pesquisa e para os questionamentos feitos acima, serão agora discutidos.

Ao analisar os dados oficiais recentes no Brasil sobre as avaliações feitas pelo Ministério da Educação, Rojo (2009) tem advertido que, embora tenha ocorrido uma maior ampliação do acesso à escolaridade, o fracasso escolar ainda é caracterizado pelo alto índice de evasão e pelos resultados baixos da aprendizagem, ambos relacionados ao acesso e ao domínio da leitura. Se no ensino regular esses índices são alarmantes, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA os resultados são ainda piores,

Para além de nossa experiência cotidiana das salas de aula e da impressão de desinteresse, desânimo e resistência dos alunos das camadas populares em relação a propostas de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares, resultados concretos e mensuráveis como esses configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos leva a perguntar: como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? (ROJO, 2009, p.35)

Os alunos das escolas públicas entram no ensino infantil ou fundamental, perpassam toda uma trajetória escolar de treze anos (quando não evadem) e os resultados referentes à aprendizagem, letramento e desenvolvimento leitor são, de acordo com pesquisas e avaliações institucionais, tais como o SAEB e o próprio ENEM, majoritariamente negativos.

As práticas frequentes no cotidiano da escola evidenciam que o baixo rendimento nas mais diversas áreas do conhecimento está ligado à dificuldade de compreensão da leitura por parte dos alunos. Como consequência, o que se vê é o desestímulo dos alunos para com os conteúdos trabalhados no espaço da sala de aula, sua inoperância nas aulas, a pouca interação, a insatisfação, a desistência e o fracasso escolar. Quando essa realidade diz respeito à EJA, a situação é ainda mais delicada, pois há de se considerar um suposto currículo de atraso, além de certa predisposição dos alunos dessa modalidade para evadirem.

A dificuldade de apropriação e domínio da leitura pode estar associada a múltiplos fatores escolares, tais como condições inadequadas de ensino,

formação docente, referencial teórico, materiais didáticos e métodos impróprios utilizados pelas escolas e professores. Mas esta pode ainda ser influenciada por fatores sociais, como pobreza, ingresso tardio na escola, fracasso pregresso e o não contato com a leitura, que são causas mais frequentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

No processo de formação de leitores, não saber ler não é o fator mais relevante, pois ler representa, na verdade, o domínio do código escrito, sendo mais importante que esse domínio a possibilidade de se fazer uso, nas práticas cotidianas, dessa habilidade de domínio da leitura.

Entre o manejo adequado da tecnologia da língua e dos códigos escritos e o uso dessa habilidade há distinções. Para abarcar esse complexo processo que envolve o domínio e o uso da leitura, originou-se o termo letramento, que se difere de alfabetização. Soares (2001) afirma que letramento é a versão para português da palavra *literacy*. A primeira vez que esse termo foi utilizado no Brasil foi na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986) de autoria de Mary Kato. Soares (2003) revela, de forma simplificada, o conceito de letramento e alfabetização que, apesar de distintos, encontram-se condicionados:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento (SOARES, 2003, p. 90).

Isto dá a entender que o indivíduo pode conhecer o código escrito, compreendendo símbolos e letras, codificando palavras e sons, decodificando textos; no entanto, pode não saber fazer uso social dessa prática, de forma que o sujeito pode ser alfabetizado e não letrado ao mesmo tempo, ou seja, “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita” (SOARES, 2001, p. 19). Da mesma forma, há indivíduos analfabetos que exercem atividades letradas cotidianas em comunidades grafocêntrica. Assim, os indivíduos que não dominam o código escrito para realizar suas

leituras não são considerados iletrados, uma vez que eles conseguem compreender as informações que necessitam para viver em sua comunidade.

A situação da maioria dos alunos que se inserem no ensino fundamental II na modalidade Educação de Jovens e Adultos corresponde ao simples domínio do código escrito, e esse aspecto torna difícil, árduo, desestimulante e até mesmo fracassado o retorno desses indivíduos ao espaço da sala de aula. Nesse contexto, as condições sociais adversas e as sequelas de um passado cruel, somadas (na maioria dos casos) a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização, permanecem condicionando o insucesso e a reprodução do fracasso em relação à aprendizagem de muitos alunos jovens, adultos e idosos que procuram a modalidade de ensino EJA.

Isto me faz entender ser necessário à educação escolar inserir ações e atividades didático-pedagógicas, enfim, práticas voltadas para o letramento escolar, uma vez que apenas por meio dele as aprendizagens poderão concretizar-se. Por meio do letramento, a escola pode oferecer mecanismos para que os alunos compreendam a realidade que os cerca, favorecendo sua efetiva participação nas relações sociais, possibilitando a leitura e a interpretação das informações e mensagens que atualmente são amplamente divulgadas pelas diversas mídias.

A escola deve preparar esses alunos, através do uso da leitura, para a inserção no mundo do trabalho e para a intervenção crítica e consciente das práticas cotidianas, garantindo, assim, a eles o domínio dos conteúdos culturais básicos da leitura e da escrita, das artes, das ciências e das letras, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem na EJA. Sobre as práticas de ensino de leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa argumentam que

o conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam (BRASIL 1997, p. 55).

Ou seja, a escola precisa ensinar a ler com textos integrais e não apenas fragmentos, textos que possibilitem aos leitores aprendizes fruição e deleite, textos que despertem a curiosidade e se aproximem da realidade cultural e social do leitor, como forma de familiarizá-lo com a escrita. No processo de ensino da leitura, as listas de exercícios de fixação ou os resumos podem ser dispensados. A leitura dos textos não deve, na metodologia proposta pelos PCN, ser encarada como mero pretexto para se ensinar ortografia ou gramática.

Faz-se urgente ofertar aos alunos da EJA, através de instrumentos e práticas, condições para que eles possam se tornar sujeitos leitores e atores de sua própria aprendizagem, mesmo sabendo que, nesse caminhar, “as pedras são obstáculos constantes”, a começar pelos próprios indivíduos que buscam a EJA e que foram de certa forma “expulsos” da escola anteriormente, pois trazem, ao ingressarem mais uma vez à instituição, a crença de que nada sabem e que devem aprender com os professores, autênticos detentores dos saberes.

De acordo com Eiterer e Abreu (2009), os alunos que se matriculam na EJA aguardam que o ensino desenvolvido tenham as mesmas práticas de quando se evadiram do espaço escolar, mesmo que elas sejam, na maioria das vezes, as principais responsáveis pelo fracasso pretérito desses alunos. Outro aspecto citado pelos autores que contribui para intensificar as dificuldades e obstaculizar o processo de formação leitora e o interesse pela leitura dos alunos que se inserem na Educação de Jovens e Adultos é a fragilidade da experiência com textos, que não mantém nenhuma ligação com o contexto social desses alunos.

A memória do inútil sofrimento anterior, com resumos inúteis e textos incompreendidos, é um obstáculo a mais, que mantém o aluno adulto longe da leitura literária na sua volta a escola. Somam-se a estes outras dificuldades que ele encontrará na EJA, tais como textos de tamanho, linguagem e conteúdo pouco adequados aos leitores a que destinam (EITERER; ABREU, 2009, p. 03).

Nessa mesma perspectiva, Soares (2003) afirma que o distanciamento dos alunos em relação à leitura é justamente o fato de a escola realizar

atividades de leitura e escrita desvinculadas do contexto social dos alunos. Esse problema acarreta diversas consequências negativas, entre elas, o desinteresse, o desprazer e o distanciamento da prática da leitura nas classes populares.

Se os jovens não gostam de ler, a culpa não é deles. Foram forçados a aprender tantas coisas sobre os textos – gramática, usos da partícula “se”, dígrafos, encontros consonantais, análise sintática-que não houve tempo para serem iniciados na única coisa que importa: a beleza musical do texto (ALVES, 2001, não paginado.).

Como presume Rubem Alves, o texto ou a leitura do texto literário, por exemplo, é usada com frequência no espaço escolar apenas como pretexto para ensinar outros saberes, e que, na verdade, acaba-se omitindo ou deixando para segundo plano as plurissignificações e a própria gratuidade que o texto literário oferta. No entanto, acredito que ainda é possível despertar no espaço da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos o interesse e o prazer pela leitura, caminho perene que conduzirá a possibilidades de um ensino qualitativo e de uma aprendizagem significativa através do letramento.

Porém, tenho a certeza de que não poderá formar bons leitores apenas oferecendo aos alunos leituras fragmentadas e submersas em listas de exercícios e cobranças, tendo como principal recurso e fonte de leitura os fragmentos de literatura nos livros didáticos. É preciso fazer a escolarização da Literatura, mas sem descaracterizá-la, “sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2009, p. 23).

É importante ressaltar que, por indicar uma expressiva quantidade de práticas sociais no espaço da escrita, o conceito de letramento vem sendo acompanhado por adjetivos que buscam delimitar cada uma de suas dimensões, sendo possível encontrar diversos estudos sobre letramento, tais como letramento literário, musical, científico, matemático, entre outros. Esta pesquisa, por sua vez, aprofundar-se-á no letramento literário.

Para Paulino, citado por Pinheiro (2006), assim como outras formas de letramento, o letramento literário é uma apropriação pessoal de práticas de leitura e escrita, não sendo conduzido apenas pela escola, embora, nesse

processo, ela exerça grande influência. O letramento literário é, por assim dizer, “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON apud PINHEIRO, 2006, p. 67).

Destarte, o letramento literário é um conjunto de práticas e eventos sociais que envolvem a interação leitor-escritor, cujas estratégias são socializadas na escola por meio de textos literários com a finalidade de promover a construção e reconstrução dos significados dos textos literários em um processo que envolve texto, escritor e leitor.

Nas Orientações Curriculares pra o ensino Médio (BRASIL, 2006), o letramento literário seria a condição daquele que não apenas se tornou capaz de ler e compreender obras literárias, mas desenvolveu gosto e prazer pela leitura de gêneros literários, fazendo-a por opção, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta associada ao prazer estético e artístico, prazer este que oferta ao leitor “[...] inúmeras possibilidades leitoras, sendo, pois sinônimo de liberdade criativa, lugar de imaginação ampla, contestação, sonho, criatividade, conflito, mistério” (RIOS *et al.*, 2008, p. 98).

Portanto, entende-se por letramento literário “o estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55). Ou ainda, como afirma Soares (2001), o letramento literário não é apenas a condição de ser capaz de ler e compreender textos literários, mas aprender a gostar de ler tais textos e fazê-lo por opção, associando este ato ao prazer estético e à gratuidade.

Isto me fez entender o caráter indispensável da Literatura, do letramento literário, tanto pelo seu poder de transgressão e deslocamento quanto por permitir olhares diferentes para o mundo. Enfim, fez-me compreender que o potencial formador da Literatura é garantia de autonomia e liberdade para os indivíduos letrados.

Ao referir-se à Literatura, Cândido (2004) expõe sobre o poder formador e humanizador desta “arte textual”, o que me fez pensar o letramento literário como alternativa para o processo de formação escolar no espaço da EJA, pois “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o

semelhante” (CÂNDIDO, 2004, p. 180). Nesse mesmo sentido, Paulino (2004) destaca que

a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p. 56).

Destarte, teremos, a partir do letramento literário, maiores possibilidades de formar, em nossas escolas, cidadãos letrados e conscientes de seus papéis na sociedade, indivíduos mais humanizados e portadores de um conjunto de saberes que fazem parte dos patrimônios da humanidade. Além de possibilitar o acesso dos alunos da Educação de Jovens e Adultos à leitura literária.

Cabe à escola orientar, em suas práticas cotidianas de leitura, os melhores caminhos em direção ao letramento literário, para que o mesmo desperte nos estudantes prazer e fruição, fazendo-os encontrar no texto literário caminhos de liberdade e autonomia pessoal e coletiva, que os tornem críticos e questionadores, assim como os capacitem para tomar decisões e fazer escolhas, levando-os a reconhecer e abstrair dos textos as múltiplas nuances e possibilidades, sejam elas de ordem artística, ficcional e real.

No que se refere ao letramento literário, o que mais interessa não é a aquisição de habilidades de ler textos literários, mas o aprendizado da compreensão e da (re) significação desses textos através da motivação de quem ensina e de quem aprende, para que, com a ajuda dos já leitores experientes (professores/mediadores), os aprendizes (alunos da EJA) possam aprender a ler pela prática da leitura.

Os professores engajados com o letramento literário devem atentar, como assinalam Silva e Silveira (2013), ao entendimento de que a Literatura precisa de um processo de “escolarização”, mas de maneira que a escola não descaracterize ou negue a função social do texto literário. Nessa perspectiva, o

letramento literário pode ser concebido como uma “estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar; noutras palavras, é o uso social da literatura” (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 93-94).

Julgo que a leitura literária, principalmente a Literatura de Cordel, pode mexer com o íntimo, remeter às lembranças, refletir, sonhar, levar ao inusitado, caminhar pelo desconhecido, viajar pelo imaginário, (re) pensar a realidade e tirar do lugar comum os alunos da Educação de Jovens e Adultos, projetando para eles ou para seus filhos um futuro letrado e horizontes abertos.

Pude perceber, uma vez que minha pesquisa foi de caráter participante, tanto por meio das observações quanto no contexto das oficinas de leitura, que há problemas maiores do que as discussões por mim propostas e que fogem ao controle dos professores ou até mesmo da escola. Isto, de certa forma, impossibilita-me de afirmar que, por exemplo, a partir da inserção da Literatura de Cordel no espaço da sala de aula da EJA, contribuiremos para o controle da evasão. Todavia, poderemos, sim, garantir que os alunos que não evadiram passem a ter posturas ativas e participantes nas aulas, sempre abertos às discussões e quase nunca demonstrando cansaço ou enfado em relação às leituras. Em outras palavras, o texto literário, se não transformado em um simulacro de si mesmo ou pretexto para outras atividades, proporcionará interações que podem conduzir à aprendizagem.

Dessa forma, estaremos contribuindo, sim, para a construção de uma escola mais agradável e atrativa e, principalmente, para um ensino capaz de formar cidadãos leitores da “palavra e do mundo”. Sem contar que, agindo assim, a escola possivelmente passa a introduzir, na vida desses alunos, a cultura literária que sempre foi negada às classes populares, ao mesmo tempo em que oportuniza a cultura popular, através da Literatura de Cordel, a entrar nos espaços de discussões nos quais antes só cabiam os cânones literários.

Pensar a inserção da Literatura de Cordel como gênero capaz de possibilitar o letramento literário na Educação de Jovens e Adultos é também ter em mente que “uma prática pedagógica que lança mão da literatura de cordel apenas como fonte de informação, que retoma esta produção cultural apenas como objeto de observação, parece-me inadequada para a sala de

aula” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 126), pois essa prática não consegue oportunizar um encontro com os múltiplos significados e a experiência que está ali representada. Logo, é preciso que o uso do cordel seja feito na perspectiva do letramento e não meramente como fonte ou ilustração.

1.3 Nos caminhos da escrita popular: do folheto de feira ao cordel

*O cordel antigamente
Era coisa de matuto,
Porém hoje galgou fruto
Na mão do inteligente.
Seu público é excelente.
Na feira já não se ver,
Na escola é pra ter
Ao lado da apostilha.
O cordel foi a cartilha
Que ensinou o Sertão a ler.*

Pádua Gomes Gorrion

A Literatura de Cordel encontra-se atualmente angariando espaço na educação escolar brasileira. Mas, antes de chegar a este ponto, é interessante que se faça um breve retrospecto desse gênero literário. Nesse retrospecto, tem-se passagem obrigatória pelas folhas volantes portuguesas, a memorização dos versos e as cantorias, saindo da Europa medieval e atravessando o Oceano Atlântico nas mãos ou na memória dos colonizadores; de vila em vila, nos terreiros das fazendas, nas feiras, no papel: informando, entretendo e alfabetizando; “na mão do inteligente” e, finalmente, na escola.

Do folheto português, memorizado, escrito, em prosa, ao folheto nordestino acessível ao homem de poucas posses e poucas letras, que os encontravam nas feiras ou nas bodegas, declamados e vendidos sob fortes apelos dos poetas e por poucos tostões, foi que teve início a história do cordel.

Numa época carente de materiais escritos e restritas possibilidades de posse de livros, o cordel impresso era, ao mesmo tempo, fonte de informação e cartilha, através do qual os indivíduos mais velhos que dominavam o código escrito ensinam aos mais jovens a conhecer as letras e a fazer a leitura nas estrofes dos cordéis.

Da memória de homens e mulheres que habitam os pequenos municípios brasileiros até as feiras, das feiras para as academias, da

universidade para as editoras e das editoras para a escola: este foi o possível trajeto percorrido pela Literatura de Cordel. Sob a justificativa de ela ter favorecido, outrora, não apenas a alfabetização de muitos sujeitos, mas também discussões, argumentações, além de ter possibilitado fruição daqueles que a consumiam de formas variadas, o cordel tem sido visualizado como um espaço capaz de propiciar, na atualidade, o letramento literário, o que me fez, a partir dessa trajetória, refletir sobre a legitimidade de sua inserção no espaço da sala de aula da EJA.

Pádua Gorrión, poeta citado na epígrafe desta sessão, antecipou essa “jornada histórica” da Literatura de Cordel no seu livreto *O cordel foi à cartilha que ensinou o sertão a ler*. Mas, ao contrário do que expõe o poeta da epígrafe, os caminhos percorridos pela Literatura de Cordel foram e são cheios de veredas e encruzilhadas, curvas e contornos, rupturas e circularidades, não seguindo uma linearidade. Isto faz com que a história desse produto cultural, modificado, (re) pensado e consumido ao bel prazer dos seus consumidores, em tempos e lugares distintos, não seja tão simples. O que não me inibe de historicizar o cordel, mas alerta para que tenha cuidado ao tentar desempenhar esta tarefa, pois, como defende Le Goff (1998, p. 103),

a história, mesmo que recorra a uma escrita, à narrativa, a retratos, permanece um esforço de explicação. Mergulhar no passado como está implicado na ideia de ressurreição integral é uma empresa que não apenas é vã e ilusória, como anticientífica. Temos que tentar reencontrar o sabor do passado, a vida, os sentimentos, as mentalidades de homens e mulheres, mas em sistemas de exposições e interpretações de historiadores do presente (LE GOFF, 1998, p.103).

Portanto, esse é o caminho que percorri ao me embrenhar na história da Literatura de Cordel: entendendo a existência de outras possibilidades além daquela que defendo, levo em conta que ela é, na verdade, uma construção feita a partir de determinados interesses e conjunturas. Assentarei minha caminhada pela história do cordel a partir dos caminhos já tracejados por Galvão (2000), em sua tese *Ler e ouvir cordel em Pernambuco*.

Assim, ao citar Câmara Cascudo, Galvão (2000) lembra que os folhetos emigraram para o Brasil através dos colonizadores portugueses e que esse

produto europeu passou a ter ingresso no patrimônio oral da colônia: “a origem da literatura de cordel presente em terras brasileiras estaria, desse modo, relacionados à sua semelhante portuguesa, trazida para o Brasil pelos colonizadores já nos séculos XVI e XVII” (GALVÃO, 2000, p. 25). Muito embora eu deva ressaltar que a origem direta entre o cordel português e o folheto brasileiro não seja consenso entre alguns autores e que, apesar da existência de determinadas familiaridades, o cordel brasileiro adquiriu particularidades.

Em terras *tupiniquins*, a literatura de cordel produzida e consumida inicialmente em determinadas áreas da região Nordeste caracterizava-se (e caracteriza-se, ainda hoje) pela forte presença da oralidade em seu texto. A musicalidade presente no cordel nordestino é uma característica que remonta às próprias estórias antigas que, recitadas ou cantadas, facilitavam a memorização do texto.

Apenas no final do século XIX, a partir do pioneirismo do paraibano Leandro Gomes de Barros, foi que teve início a impressão das histórias de cordel no Nordeste brasileiro, geralmente impressos em forma de poesia, sextilha, septilhas, décima. Isto possibilitou que o cordel nordestino permanecesse mantendo uma grande proximidade com a poesia oral, com as pelepas e desafios “cantados” pelos cantadores ou repentistas e violeiros improvisadores, até porque se acredita que o cordel nordestino tenha sua origem a partir da materialização escrita desses gêneros anteriores a ele.

Nas duas primeiras décadas do século XX, o mercado editorial do folheto teve uma ampliação, dois editores e cordelistas: Leandro Gomes de Barros e João Martins de Athayde passaram a alçar, através de duas próprias tipografias, voos maiores, difundindo a escrita de cordel nas mais diversas cidades dos estados do Nordeste. O ápice da Literatura de Cordel no Brasil veio, de acordo com Galvão (2000), entre as décadas de 1930 e 1950: “nesse período, montaram-se redes de produção e distribuição dos folhetos, centenas de títulos foram publicados, um público foi constituído e o editor deixou de ser exclusivamente o poeta” (GALVÃO, 2000, p.27).

A diminuição do consumo e uma desvalorização da cultura popular causaram certo declínio na produção e divulgação do cordel nos anos 1960. Dentre as causas apontadas para a crise (além das dificuldades de impressão, devido ao alto custo do papel), de acordo com Galvão (2000), estavam as

dificuldades de divulgação e venda. Após o Golpe Militar de 1964, ficou proibido cantar folhetos nas feiras por conta do barulho dos alto falantes e da formação de aglomerações nas feiras e mercados. Estas foram, de acordo com o autor, as causas apontadas por editores e poetas populares em entrevistas feitas por Ruth Terra em uma pesquisa realizada na Paraíba e em Pernambuco nos anos 1970.

Retornando ao centro de interesses na década de 1970, quando os novos estudos culturais ecoaram no Brasil, pesquisadores universitários brasileiros e estrangeiros voltaram um novo olhar à Literatura de Cordel. A partir desse instante, o cordel tornou-se objeto de investigação científica e sua entrada foi permitida nos meios acadêmicos. O folheto, assim conhecido nos meios de divulgação e entre os populares, chegou ao olhar e ao poder autorizador “do homem inteligente”, sendo referenciado pelo poder midiático e acadêmico como Literatura de Cordel.

Tal transformação não apenas de nomenclatura, mas também do público leitor e dos espaços por onde essa Literatura passou circular, sendo pesquisada e autorizada, ampliou os horizontes dos cordelistas, alargou as possibilidades dos poetas e dos leitores. A Literatura de Cordel e o cordelista tiveram de se ressignificar; os poetas populares se reinventaram e passaram a circular por temas atuais, preocupando-se com a estética do livro: o colorido, a capa, a fonte das letras. Comercializam seu produto em bancas de jornal e revistas, em livrarias, participam de palestras, enfim, atravessam para um universo que antes lhes era negado.

O cordel como o conhecemos atualmente apenas começou a circular no final do século XIX. A sua escrita tem como base as regras da musicalidade, pois segue o estilo, a métrica e as rimas da cantoria. Alguns cordelistas escreviam as histórias contadas pelos repentistas improvisadores; outros, por seu turno, escreviam suas próprias histórias (os poetas de gabinete), para assim poder vendê-las nas feiras ou nas bodegas das pequenas cidades. Os consumidores dos folhetos eram, geralmente, sujeitos semiletrados ou analfabetos, que os compravam para lê-los ou para ouvir outros lerem e, assim, poderem memorizar e posteriormente contar e transmitir os mesmos versos a outros sujeitos.

Os escritores de folhetos ou cordelistas eram geralmente homens de pouca instrução, mas com grande talento para contar histórias. Sua identidade se confundia com a do grupo da qual fazia parte, ressalvada sua condição de portador de uma herança cultural e literária cujas raízes muitas vezes se perdiam no tempo e na memória coletiva.

A relação com a realidade, o contato com as expressões e com o imaginário popular era e ainda é a base da produção poética do cordelista. Sua escrita era (e é), portanto, o produto de suas vivências com homens e mulheres do povo e de suas próprias práticas, de situações forjadas no seio do cotidiano das classes populares, das realidades vividas, pensadas e/ou fantasiadas, das astúcias, das representações e das manifestações do imaginário popular, da qual o poeta faz parte e, ao mesmo tempo, representa em sua produção. Assim, pode-se dizer que o cordel é

uma produção cultural que expressa o imaginário cultural popular e apresenta a visão do poeta, que por sua vez catalisa a visão cultural, que geralmente o “povo” tem. Sendo o poeta interlocutor do povo do qual é oriundo, percebe-se que ele tenta agradar a sua plateia de consumidores, com temas que despertem neles seu interesse, e, sobretudo que os divirtam, mesmo que às vezes, o faça desenvolvendo temas que satirizam e ironizam com personagens que popularmente não são bem vistos pelo povo (SILVA, 2010, p. 22).

Percebendo que o cordel é um produto da ideologia do poeta e do contexto no qual esse poeta está inserido, a escrita contida no folheto e todas as suas representações e simbologias só podem ser entendidas se observadas a partir desse seu espaço de produção. Por ser a Literatura de Cordel uma manifestação da cultura popular, ela será marcada por processos de hibridização nas fronteiras entre popular e erudito, o que permite uma (re) composição e impulsiona o poeta e cordelista “[...] a construir, no seu tempo, linguagens artísticas resultantes de fragmentos de algo anterior com marcas de contemporaneidade, o que torna essa literatura viva e capaz de se refazer constantemente” (SANTOS, 2012, p. 140).

Dessa forma, podemos afirmar que o discurso do poeta, especificamente do poeta popular, o cordelista, está carregado de revelações do contexto sociocultural do qual o escritor faz parte. Logo, esse interlocutor deve ser

considerado um intérprete das manifestações culturais de um determinado tempo/espaço, refletindo-se a relação entre os atores sociais, sua historicidade, sua identidade, sua língua, seu espaço e seu tempo.

No cordel, os fatos narrados são acontecimentos presenciados ou conhecidos pelos escritores e pelo público. Se outrora versavam geralmente sobre façanhas extraordinárias de vaqueiros, de conversas entre animais, histórias de valentões, fazendeiros, beatos, cangaceiros, matutos astuciosos, enfim, um conjunto de personagens que lembrava pessoas e práticas existentes no cotidiano da sociedade no sertão nordestino, na atualidade, não há limites para temas; os mais diversos assuntos viram poesia na “pena” do poeta popular.

Até meados do século XIX, os livros didáticos praticamente não existiam. As fontes escritas, como os relatos de viajantes e autobiografias, obras filosóficas, jornais e romances, eram restritas a uma pequena elite letrada e urbana, sendo materiais utilizados como suporte pedagógico na produção de leitura e atendendo, portanto, as demandas dos livros didáticos ou das cartilhas. Nos confins do Nordeste brasileiro, quem assumiu essa função foram os folhetos, capazes de alfabetizar, informar e letrar os indivíduos que a eles tinham acesso.

Se a escola é o *locus* responsável pela formação e instrução formal dos indivíduos e é a ela que “a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão” (SOARES, 2001, p. 84), dentre essas habilidades, valores e atitudes, destacam-se as relacionadas à formação de leitores.

Embora esse papel de alfabetizar e oferecer condições para a prática do letramento sistemático tenha sido confiado à escola, a instituição vem passando, no contexto atual, por crises paradigmáticas, o que a obrigou a buscar alternativas e práticas na própria sociedade para poder tornar-se eficiente no cumprimento de suas prerrogativas, que compreendem ofertar o ensino de qualidade, através do qual os indivíduos tenham a possibilidade de se formarem cidadãos críticos e atuantes, dominando o código escrito amplamente, de forma que possam usar essa formação cotidianamente em

suas práticas e nas relações de poder existentes na sociedade e na cultura às quais pertencem.

Um dos caminhos sugeridos por pesquisadores da Educação para atingir esse objetivo é o domínio da leitura. Nesse contexto, a escola acaba assumindo a responsabilidade de democratizar o acesso à leitura, por ser um espaço de circulação de conhecimentos e de ampliação cultural “onde se ensina a ler e a escrever e onde a literatura tem lugar neste processo educativo. Pela leitura, o indivíduo pode integrar-se à sociedade, participando ativamente dela” (LIMA, 2009, p. 2046).

Se “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1999, p. 11), de modo que devemos compreender a leitura como um processo complexo de ressignificação de textos a partir do conhecimento de mundo, do lugar social, cultural e ideológico, além das experiências vividas, como já afirmei anteriormente, no cordel, há experiências provenientes da cultura popular, do modo popular de ver o mundo. Sem dúvida, criam-se possibilidades de se construir laços identitários entre a escrita cordelística e os sujeitos que procuram a educação escolar na modalidade EJA e, por conseguinte, um caminho que promova a formação de indivíduos leitores e possibilite o letramento literário.

2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste segundo capítulo, aponto o percurso metodológico percorrido nesta pesquisa. Descrevo o campo de estudo, traçando o perfil dos sujeitos participantes e aponto a natureza e o tipo de pesquisa desenvolvida. Descrevo ainda as etapas da pesquisa, assim como situo os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a construção da pesquisa, tais como questionário, entrevista e gravação em áudio das oficinas de leitura.

2.1 Os caminhos da pesquisa-ação: ajudando a (trans)formar a sala de aula

Cada teoria social é também uma teoria pessoal que inevitavelmente expressa e coordena as experiências pessoais dos indivíduos que a propõem. Muito do esforço do homem para conhecer o mundo ao seu redor resulta de um desejo de conhecer coisas que lhe são pessoalmente importantes (GOULDNER apud ALVES, 1980, p. 30).

O interesse em analisar o potencial da Literatura de Cordel para o letramento literário na Educação de Jovens e Adultos está situado no espaço de sentimentos e de uma relação de proximidade do sujeito pesquisador com o tema objeto da pesquisa. No dizer de Chizzotti (2001), sempre há uma relação de interdependência entre o sujeito pesquisador e o objeto da pesquisa, um vínculo que pode ser visto como indissociável entre o mundo objetivo do objeto pesquisado e a subjetividade do sujeito. Portanto, percorrer os caminhos do letramento na Educação de Jovens e Adultos– EJA por meio desta pesquisa é, na verdade, resultado do contato profissional, das preocupações, sofrimentos e angústias do sujeito pesquisador como docente nessa modalidade de ensino.

Compreendo esta pesquisa como qualitativa por entender que ela ultrapassa os limites da exploração de dados, assim como emprega técnicas interpretativas que visam a descrever os componentes de um sistema de significados cujo objetivo principal é entender e expressar determinados fenômenos da área da Educação.

Dito de outro modo, situo essa pesquisa como qualitativa por entender que “são designadas como qualitativas pesquisas que usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (CHIZZOTTI, 2008, p.28).

Para Bortoni-Ricardo (2008), o objetivo da pesquisa qualitativa na sala de aula é a revelação de práticas, processos e indícios que ficam invisíveis ou encobertos aos olhos daqueles sujeitos acostumados às práticas rotineiras desse espaço, práticas repetitivas que acabam sendo reveladas apenas através de observações atentas, ou seja,

o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49).

Além disso, a pesquisa qualitativa oferece uma variedade de procedimentos metodológicos para a coleta de dados, desde as técnicas de observação, aplicação de questionários, realização de entrevistas até as intervenções, o que possibilita a exploração e a construção do objeto em estudo. Consequentemente, podem-se, (re) construir, através dessa pesquisa qualitativa, novos caminhos que visam a contribuir para o melhoramento das interações no espaço da sala de aula entre professores, alunos e práticas de ensino.

Entendo, portanto, a pesquisa no espaço da sala de aula, conforme assevera Bortoni-Ricardo (2008), como uma oportunidade de construção e aperfeiçoamento das teorias sobre a organização social e cognitiva da vida neste espaço escolar, que é o contexto por excelência para o ensino e para a aprendizagem.

Se “a pesquisa é a construção de um conhecimento e a revelação do contexto do objeto pesquisado” (CHIZZOTTI, 2008, p. 92), o sujeito pesquisador necessita de técnicas e ferramentas para realizar essa construção e revelar as possíveis nuances do objeto em estudo. Apesar de a escolha desses caminhos e instrumentos ser subjetiva, o que de certa maneira contribui

também para a personalização da pesquisa, isto não nega o seu caráter objetivo e científico.

A função do pesquisador na pesquisa ativa não se limita apenas à observação e análise do *lócus* em estudo, em sua quantificação ou na mera descrição dos eventos observados. Ele deve agir de acordo com a realidade observada e buscar, em comunhão com os sujeitos da pesquisa, modificar essa realidade, de forma que a pesquisa torne-se útil, prática e não apenas especulativa. Em outras palavras,

a pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (SEVERINO, 2007, p. 120).

Dessa maneira, justifico minha opção por enveredar pelos caminhos da pesquisa qualitativo-colaborativa, através da pesquisa-ação, que se fundamenta por meio da observação, do levantamento de dados, da realização de diagnósticos e da intervenção do pesquisador junto aos sujeitos pesquisados.

Comungo da ideia de que a sala de aula não pode mais ser objeto de pesquisas acadêmicas cujos resultados não são compartilhados, de forma que a pesquisa acaba não tendo nenhum efeito para o objeto pesquisado. Consoante Chizzotti (2008), a pesquisa-ação deve se tornar um meio de ultrapassar as muralhas que separam a pesquisa acadêmica dos problemas reais da sociedade.

Localizar minhas primeiras experiências como docente da modalidade EJA e indignar-me com os frequentes descasos e preconceitos com os quais é tratada essa modalidade de ensino foi fator determinante para a realização dessa investigação. Busquei contribuir, mesmo como fez o beija-flor na *fábula de Êsopo*¹, com essa modalidade de educação, mostrando existir

¹ Fábula antiga que trata de um pequeno Beija-Flor que, ao ver a floresta em chamas, tenta apagar o incêndio carregando a água em seu bico. Apesar de irrisória a quantidade de água

possibilidades de contribuir para que os alunos jovens, adultos e idosos possam se perceber como construtores de sua própria aprendizagem.

Através do convívio com educandos e educadores da EJA, pude perceber, ao longo de seis anos, o constante conformismo em relação às práticas de sala de aula, muitas vezes calcadas em modelos meramente reprodutivistas, cuja ênfase mais na reprodução dos conteúdos do que propriamente na aprendizagem do aluno.

É possível perceber tal realidade no relato de uma das professoras entrevistadas durante a coleta de dados desta pesquisa: “se quem devia ter ensinado a eles aprenderem a ler não ensinou, infelizmente eu sou habilitada para ministrar os conteúdos da minha disciplina (informação verbal²)”. Enquanto isso, um aluno respondeu no questionário imaginar que a dificuldade de leitura que ele tem se dava pelo fato de nunca ler, de nunca ter sido incentivado, nem mesmo na escola: “acho que o professor devia fazer agente ler mais, acho que a escola é pra isso (informação verbal³)”.

O que se percebe diante dessas duas falas é a ausência de diálogo entre a escola e a realidade dos alunos. É a aplicação de práticas pedagógicas carentes de planejamento, além da falta de sensibilidade da escola e dos educadores em imaginar que sua função se resume à exposição dos conteúdos. Portanto, como afirma Porcaro (2011), o grande desafio contemporâneo da Educação de Jovens e Adultos é a necessidade de educadores com formação e, principalmente, com compromisso social dessa formação com a diversidade de sujeitos.

Ora, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) defendem que, ao longo do ensino fundamental, os alunos devem adquirir progressivamente competências que lhes possibilitem entender e resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. Entretanto, foi observado que frequentemente esses jovens e adultos perpassam todo o ensino fundamental e ainda assim não conseguem adentrar efetivamente nesse universo do

transportada pelo beija-flor, ele não se esquivava de fazer sua parte para amenizar os efeitos do incêndio.

² Informações cedidas pela colaboradora Tarsila, professora, em contexto de pesquisa. Entrevista concedida a José Tiago Marinho Pereira em 2014.

³ Informações cedidas pelo colaborador Evangelista, aluno da EJA, em contexto de pesquisa. Entrevista concedida a José Tiago Marinho Pereira em 2014.

domínio da leitura, não conseguem abstrair a importância da formação leitora nem formarem-se leitores, passando a constituir dados estatísticos de analfabetos funcionais. Diante de dados apresentados pelo Pisa, IBGE, Inaf e Prova Brasil, Schwartz afirma que,

apesar dos consideráveis avanços verificados nas últimas décadas em relação à oferta de vagas, a escola que atende a maioria da população não tem evidenciado competência suficiente para assegurar a permanência dos alunos e nem para mediar a construção do conhecimento da leitura e da escrita do sujeitos que a ela recorrem (SCHWARTZ, 2012, p. 31).

Ressalto que o professor, com suas experiências e práticas, pode se perceber na instituição escolar como sujeito articulador no processo de ensino, propondo práticas que ofertem aos jovens e adultos possibilidades de desenvolverem-se enquanto leitores e não como *tábula rasa* para que os mestres preencham com conteúdos, embora compreenda que isto não é tarefa tão simples, principalmente quando levo em consideração o perfil e as condições oferecidas tanto ao professor quanto aos alunos para que ambos permaneçam na escola.

2.2 Instrumentos de coleta de dados

Ao iniciar a pesquisa, entrei em contato com os sujeitos colaboradores, os docentes da turma pesquisada. Logo os objetivos da pesquisa foram expostos aos professores, que me autorizaram a iniciar as observações já no mês de abril de 2014, apesar das observações só poderem ter se iniciado após a aprovação do projeto de Pesquisa no Comitê de Ética. Os docentes estavam conscientes de que não seriam avisados com antecedência acerca do dia em que as observações seriam realizadas.

Durante os meses de maio e junho de 2014, fiz o acompanhamento de campo, ou seja, realizei as observações e anotações do meu objeto de estudo. Acompanhei um total de 30 horas aulas (em três semanas) de seis disciplinas diferentes: Matemática, Geografia, Ciências, Inglês, Artes e Português. Nessas

observações, minha atenção estava voltada para as práticas de interação e produção de leitura.

Foi pedido aos professores que as atividades por eles desenvolvidas em sala de aula ocorressem de forma mais espontânea e natural possível. Procurei manter atitudes objetivas no ambiente, não intervindo nas situações apresentadas e apenas fazendo as anotações necessárias das cenas. Durante os meses de agosto e setembro de 2014, houve a obtenção e análise dos dados coletados nas observações de campo e a aplicação do questionário para posteriormente passar para a fase da intervenção.

Um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados foi a aplicação de questionário com todos os alunos durante dois momentos da pesquisa: um no início, para definir o perfil dos discentes daquela turma, e um segundo questionário, aplicado após as oficinas de leitura de cordel, quando desejava observar as opiniões dos alunos sobre as atividades desenvolvidas na intervenção. Portanto, apliquei dois questionários distintos e em instantes diferentes.

Também foi aplicado questionário com os sete professores da turma. Todavia, uma das professoras não devolveu o instrumento, de forma que apenas seis professores participaram diretamente da pesquisa, tendo também suas aulas observadas. Dos seis professores, três participaram de entrevista. A entrevista se deu com os professores que responderam trabalhar a leitura com certa frequência na sala de aula.

Optei ainda pelo uso da entrevista, além da observação, propondo, no final dessas observações, ações que possibilitassem mudanças no grupo pesquisado em relação às práticas de leitura, o que caracteriza este estudo como pesquisa-ação, que se insere no universo da pesquisa ativa:

As pesquisas ativas, de modo geral, visam auxiliar a promoção de algum tipo de mudança desejada; pressupõe uma tomada de consciência, tanto dos investigados como dos investigadores dos problemas próprios e dos fatos que os determinam para estabelecer os objetivos e as condições da pesquisa, formulando os meios de superá-los (CHIZZOTTI, 2008, p. 77).

Dessa forma, posso afirmar que a coleta de dados para a realização dessa pesquisa ocorreu em cinco momentos: observação do *lócus* da pesquisa (sem intervenção), aplicação de questionários, intervenção com realização de oficinas de produção de leitura de cordéis com gravação das interações, realização de entrevista com alguns dos interlocutores e, finalmente, aplicação de um novo questionário.

As observações de campo, assim como a aplicação do primeiro questionário, foram realizadas entre 19 de maio e 16 de junho, enquanto as oficinas de leitura de cordel foram realizadas durante oito encontros de duas horas/aula cada, entre os meses de agosto e outubro de 2014. No primeiro e no último encontro, não houve a leitura de cordéis, pois ambas as ocasiões foram destinadas à apresentação e ao desfecho do Projeto, respectivamente.

Dessa forma, as oficinas ocorreram efetivamente em seis encontros. A cada dois encontros, produzia-se a leitura de um cordel. Logo, as oficinas ocorreram da seguinte forma: nos dias 20 e 27 de agosto, houve a oficina do cordel *As proezas de João Grilo*; nos dias 03 e 10 de setembro, houve a oficina do cordel *Viagem a São Saruê* e nos dias 17 e 24 de setembro, foi realizada a oficina de leitura do cordel *Os sete constituintes: os animais têm razão*.

Além da observação de campo, com uso inclusive do diário de bordo, vali-me, como já foi mencionado, da técnica de aplicação de questionários, mesmo conhecendo as limitações e os riscos desse instrumento. Os questionários só foram devidamente elaborados após as diversas observações e anotações a respeito dos sujeitos pesquisados, além, claro, da definição de meus objetivos, pois, apesar de aparentar ser uma tarefa simples, o questionário pode trair o pesquisador, caso ele não tenha definido previamente seus objetivos e o que ele deseja saber em sua pesquisa. De acordo com Gil (1999), o questionário pode ser definido

como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p. 128).

Segundo este autor, para que o questionário venha a atingir os resultados esperados, o pesquisador deve ter bastante atenção, quando de sua formulação, à concisão das ideias, à linguagem utilizada, ao número de perguntas e a uma infinidade de elementos que possam interferir nas respostas e, conseqüentemente, nos resultados da pesquisa. No que diz respeito à escolha do formato dos questionários aplicados, tive de levar em consideração as vantagens e desvantagens de cada tipo de formato. De maneira conciliatória, optei por utilizar tanto questões de múltipla escolha como questões abertas.

Para Gil (1999), as questões de múltipla escolha trazem alternativas específicas para que o informante escolha uma delas. Podemos mencionar como aspecto negativo desse tipo de pergunta a limitação das possibilidades de resposta e de manifestação do sujeito respondente ou mesmo influência na sua resposta. Em contrapartida, apresenta poucas possibilidades de erro e é menos cansativa para os respondentes.

Já as questões abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas, pode-se utilizar a linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador (como nas questões de múltipla escolha), pois o informante irá produzir suas respostas de acordo com suas compreensões, a partir de seu conhecimento sobre o objeto em questão. No entanto, a liberdade de escrita pode ocasionar uma problemática para esse tipo de pergunta, pois as respostas podem se tornar menos objetivas, uma vez que o respondente pode fugir do assunto.

Gil (1999) deixa claro que os benefícios, assim como os riscos do uso do questionário, devem ser reconhecidos, de forma que o pesquisador atente para o que pode ou não dar certo e, havendo a necessidade, optar por mudanças no questionário, ou até mesmo recorrer a outras alternativas para auxiliá-lo no processo de coleta de dados. Mas, sempre tendo em mente que, para a produção do questionário, é necessário mais do que papel e caneta.

Você só atingirá o estágio de criar um questionário depois de concluir todo trabalho preliminar de planejar, consultar e decidir exatamente o que você precisa descobrir [...] é preciso certificar-se de que produzirá um questionário bem formulado,

que proporcione as informações necessárias, seja aceitável para seus informantes e que não venha criar problemas na fase de análise e interpretação (BELL, 2008, p. 119).

Portanto, a observação prévia, a coerência, a avaliação de cada uma das questões em termos de facilidade de compreensão, disposição dos respondentes, a disposição das perguntas em uma ordem adequada, bem como evitar o uso de perguntas ambíguas, ou seja, o uso do bom senso e a experiência do pesquisador podem atalhar vários erros em questionários, não comprometendo sua eficiência e fazendo-o colaborar de forma definitiva para a realização da pesquisa.

Tendo em vista essas considerações, apliquei dois questionários em momentos distintos: um logo no início da pesquisa (após as observações), dirigido ao conjunto de sujeitos que compunham a turma de 6º ano EJA da escola estadual Trajano Nóbrega (professores e alunos). O outro questionário foi aplicado no término da pesquisa (somente com os alunos), no intuito de avaliar os resultados das oficinas de leitura e também de perceber esses resultados na perspectiva dos sujeitos pesquisados.

O primeiro questionário foi aplicado com os 15 alunos da turma, ou seja, tive a preocupação de apenas realizar essa atividade quando me foi certificada a presença de todos os discentes na sala de aula. As perguntas foram aplicadas no espaço da sala de aula. O tempo de resposta foi de uma hora e trinta minutos. A aplicação foi precedida da explanação sobre os objetivos da pesquisa e da importância da contribuição de cada sujeito para os consequentes resultados.

Foi realizada a leitura do questionário em voz alta. Não havendo nenhuma dúvida, os alunos começaram a responder. O instrumento era formado por 40 perguntas, sendo vinte e nove questões de múltipla escolha e onze questões abertas. Questões estas que buscavam compor, junto com as observações, o perfil social e leitor dos alunos da referida turma.

Já o questionário aplicado com o grupo de professores continha um total de 25 perguntas: nove de múltipla escolha e dezesseis questões abertas. Através do conjunto de perguntas dirigidas aos docentes da turma, intencionava construir o perfil do docente, desde sua formação acadêmica, experiência na EJA, idade até suas práticas no espaço da sala de aula na

Educação de Jovens e Adultos. Agi distintamente quanto à aplicação do questionário aos docentes, uma vez que o entreguei para que esses participantes da pesquisa respondessem as questões em casa e num espaço de tempo maior, inclusive na intenção de deixá-los à vontade para refletir sobre cada pergunta.

Outra fase da coleta de dados correspondeu às oficinas de leitura de cordéis, cujo objetivo principal era fazer com que os alunos que não vivenciavam essa prática de forma cotidiana se sentissem atraídos pelas “viagens” que as leituras possibilitam, ao mesmo tempo em que pretendia observar, através dessas oficinas, a proximidade e a afeição possível dos alunos da EJA com a literatura popular, assim como a potencialidade do cordel em trazer o aluno jovem e adulto para as interações do espaço da sala de aula, possibilitando-o se envolver na leitura e, quem sabe, introduzindo o hábito da leitura no grupo, com vistas a fazer com que esses alunos percebessem, através das aprendizagens propiciadas, como sujeitos críticos e potencialmente aprendentes.

2.3Lócus da pesquisa

A Escola Estadual de Ensino Fundamental, Médio e EJA Dr. Trajano Nóbrega está localizada no bairro Jardim Cruzeiro no município de Soledade. É a maior escola em número de alunos no município de Soledade - PB. Funciona com 12 salas de aula em três turnos e com cerca de 50 docentes. Seu nome homenageia um cidadão soledadense tido pelos mais velhos como um homem “ilustrado”, engenheiro e político local do início do século XX.

A Escola Trajano Nóbrega, que é uma das principais, senão a principal escola da cidade desde os anos de 1970, dispõe de ensino regular: ensino fundamental maior e médio, além de ofertar vagas para a Educação de Jovens e Adultos e Projovem Urbano. Apesar de sua tradição, a escola ainda não possui um Projeto Político Pedagógico, ferramenta de grande importância para a condução e orientação das práticas a serem desenvolvidas pela escola.

FIGURA 01: Fachada da Escola Estadual Dr. Trajano Nóbrega.



Fonte: Acervo particular do pesquisador.

A pesquisa foi realizada em uma turma de 6^o/7^o ano de ensino fundamental II da modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA na Escola Estadual de Ensino Fundamental, EJA e Médio Dr. Trajano Nóbrega, em Soledade - PB. Nesta cidade, existem duas escolas que ofertam o ensino fundamental II na modalidade EJA; porém, a procura maior é pela rede estadual, uma vez que esta oferece a continuidade dos estudos através do ensino médio. O ensino de jovens e adultos foi inserido na Escola Trajano Nóbrega de forma gradativa, inicialmente ofertando vagas para alunos do ensino médio no ano de 2009 e, posteriormente, em 2012, abrindo vagas para alunos do ensino fundamental.

O que me fez optar por realizar esta pesquisa na escola citada foi, primeiramente como professor da escola, ter observado os altos índices de evasão, apatia, desinteresse e a dificuldade no domínio da leitura por parte dos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental II, o desestímulo por parte dos docentes, seja rejeitando ensinar na EJA, seja omitindo as múltiplas realidades e não tentando realizar práticas educativas voltadas para um ensino mais exitoso. O segundo motivo de minha opção pela escola foi o fato de ela ser a que efetua, no município, o maior número de matrículas na modalidade EJA. Portanto, é a mais procurada pelos sujeitos jovens e adultos que desejam retornar aos estudos.

Nesta escola, funcionam sete turmas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. São quatro turmas do segundo segmento do ensino

fundamental II e três turmas do ensino médio. Com relação à idade dos alunos matriculados na EJA, verificamos a existência de uma heterogeneidade etária. Circulam no mesmo espaço alunos adultos, jovens e idosos; cada faixa etária com suas particularidades, caracterizando, inclusive, certos atritos entre esses perfis completamente distintos.

Sobre a crescente demanda de alunos jovens na EJA, percebi que a procura desses sujeitos pela modalidade tem se dado, entre outros fatores, devido à relação conflituosa entre eles e as disciplinas estabelecidas pela escola no ensino regular, relação que passou a representar, muitas vezes, em sucessivas repetências para esses alunos. Constatei que os alunos que “fracassam na escola” são aqueles geralmente categorizados como repetentes, com baixo rendimento escolar, indisciplinados e que não podem e nem querem mais dividir o espaço da sala de aula com crianças. Somado a este fator, Silva e Lima (2007) ainda pontuam a perda de qualidade do ensino regular e o rebaixamento da idade para os exames supletivos como fatores preponderantes para atraírem cada vez mais os jovens para a escola noturna e de tempo acelerado.

Ainda de acordo com Silva e Lima (2007), outro elemento que tem contribuído para a juvenização da EJA está relacionado à maior procura do jovem de se inserir cada vez mais precocemente no concorrido mercado de trabalho, fazendo-o ensejar concluir o ensino básico também de forma precoce, sendo, portanto, a Educação de Jovens e Adultos um espaço propício para alcançar esse objetivo de maneira mais rápida.

No que diz respeito ao retorno dos alunos adultos à escola, através do questionário aplicado, pude concluir inicialmente que a desistência deles no ensino regular, na infância ou juventude, estava relacionada à necessidade de trabalhar para contribuir com os pais para o sustento da casa. Somado a isto, havia um ensino pouco atrativo, tradicional e excludente que terminava por afastá-los da escola. Já o interesse em retornar ao ambiente escolar, por meio da modalidade EJA, depois de adultos, está interligado à procura de qualificação para obter um trabalho melhor, além de se sentirem incluídos socialmente através da educação escolar.

Quanto aos alunos idosos, o retorno para o espaço da sala de aula, pelo que constatei, não se dá apenas com a intenção de obter um emprego melhor

ou uma qualificação mais apropriada. Para esses alunos, voltar às aulas pode significar saciar a vontade de aprender, de poderem ter acesso a um ensino que lhes fora negado ou impossibilitado quando mais jovens. De forma que as carências sofridas, seja por terem de trabalhar desde muito jovens, ou por falta de escolas públicas, levaram esses sujeitos a uma condição de excluídos e que, depois de idosos, quando já estão com filhos criados e encontram-se na condição de aposentados, dispondo de mais tempo, tentam dar novas expectativas às suas vidas por meio do retorno aos estudos.

Percebi que as turmas de EJA são, portanto, formadas por grupos de alunos distintos que têm em comum, entre outras coisas, o fato de terem sido de alguma maneira excluídos do processo de ensino, trazendo consigo, ao retornarem à escola, uma trajetória de fracasso no que diz respeito à educação escolar.

Com relação à turma pesquisada, um fato que me chamou a atenção diz respeito ao número de alunos desistentes. Através dos documentos analisados, tais como cadernetas escolares e fichas individuais dos alunos, revelou-se que, ano após ano, mais de 50% dos alunos matriculados no ensino fundamental EJA na escola pesquisada desistiam ainda nos dois primeiros meses de aulas. De acordo com relatos dos professores, nenhuma medida é tomada, nem pela direção nem pela maioria dos professores, no sentido de tentar modificar essa realidade, de forma que ela já aparece como naturalizada nos discursos dos professores da escola.

Apresento a seguir dois quadros referentes aos períodos 2013.1 e 2014.1, que exibem o número de alunos matriculados e o número de desistentes. Apesar de não expor os números referentes aos segundos semestres desses dois anos letivos, pude constatar que o número de matrículas reduz e, proporcionalmente, a desistência permanece a mesma, havendo casos de fechamento de turmas.

QUADRO 01: Alunos matriculados, desistentes e reprovados no ensino fundamental II da Escola Estadual Dr. Trajano Nóbrega (ano letivo: 2013.1).

EJA Ensino Fundamenta II 2013.1			
Turmas	Matriculados	Desistentes	Reprovados
5ª Série	31	22	00
6ª Série	34	20	00
7ª Série	31	19	00
8ª Série	37	11	00
Total	133	72	00

Fonte: Caderneta escolar da EJA 2013.1 da Escola Trajano Nóbrega.

QUADRO 02: Alunos matriculados, desistentes e reprovados no ensino fundamental II da Escola Estadual Dr. Trajano Nóbrega (ano letivo: 2014.1).

EJA Ensino Fundamenta II 2014.1			
Turmas	Matriculados	Desistentes	Reprovados
5ª Série	39	24	00
6ª Série	41	28	00
7ª Série	27	12	00
8ª Série	39	21	00
Total	142	85	00

Fonte: Caderneta escolar da EJA 2014.1 da Escola Trajano Nóbrega.

Nos quadros supramencionados, o índice de desistência do ensino fundamental nos dois anos é de 57%, enquanto nas duas séries iniciais (6º e 7º anos) o índice é ainda maior: 64,8%. Outro dado interessante é o índice de reprovação: em ambos os semestres letivos, o número de reprovados é de 0,0%, ou seja, nenhum aluno foi reprovado.

No entanto, esse número alto de aprovação não representa necessariamente um índice positivo. Ao contrário, indica que, na ausência de mecanismos para diminuir a evasão e considerando a falta de estratégias para controlar a desistência ou mesmo meios que possibilitem uma aprendizagem e resultados positivos de aprendizagem, a escola promove a aprovação em

massa de todos os alunos matriculados que não desistiram. A partir da análise das informações contidas nos quadros em questão, fica patente que o propósito para a educação é o de manter o aluno frequentando a sala de aula, enquanto o processo de ensino e aprendizagem torna-se, em muitos casos, um fator secundário.

2.4 Sujeitos participantes da pesquisa: montando os perfis docentes e discentes do 6º ano EJA

Após a escolha da escola, iniciei as visitas ainda no mês de abril de 2014. Procurei agendar dia e horário com os professores para que assim pudesse explanar sobre minha pesquisa. Na data marcada, 22 de abril, voltei à instituição e apresentei o objetivo do trabalho a seis dos sete docentes da turma escolhida para ser *lócus* da pesquisa. Após tomarem conhecimento das propostas do trabalho, todos os professores se comprometeram a colaborar e assinaram o Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido. A pesquisa de campo teve início no dia 19 de maio, com as observações e anotações. Essas observações ocorreram até o dia 16 de junho.

Quanto aos sujeitos colaboradores da pesquisa, posso afirmar que são todos os indivíduos que compõem a turma de 6º/ 7º ano EJA noite da referida escola, inicialmente formada por 15 alunos e, posteriormente, por oito alunos⁴ que frequentavam a sala de aula, além de seis professores, perfazendo um total de 14 sujeitos participantes do início ao fim da pesquisa.

Com relação ao perfil dos docentes participantes da pesquisa, constatei que a faixa etária varia entre 25 e 60 anos, sendo que três dos seis professores têm entre 25 e 33 anos e a outra metade têm entre 50 e 60 anos. Portanto, metade dos professores está numa faixa etária próxima da aposentadoria e alegam “certo cansaço” em relação à profissão, além de dois deles mencionarem que preferem as turmas de EJA por serem mais tranquilas. Dos seis docentes, cinco são do sexo feminino e um do sexo masculino.

⁴ Quando iniciei esta pesquisa, havia 15 alunos frequentando a sala de aula do 6º ano EJA. Dois meses depois, esse número caiu para oito alunos, dentre os quais três alegavam a todo instante estarem sentindo dificuldade em conciliar o trabalho e os estudos, de forma que a quantidade de alunos da turma pesquisada durante o segundo semestre de 2014 oscilava entre quatro a oito alunos.

Quanto à situação empregatícia, metade dos professores ocupam cargos efetivos, enquanto a outra parte é contratada. Uma das professoras aludiu sobre a questão da instabilidade do professor contratado, quando foi perguntado no questionário se ela tinha preferência em ensinar na EJA: “apesar de não achar ruim, ensino na EJA porque agente tem que ir para onde somos levados, aqui não tem essa de identificação ou preferência” (Resposta do Questionário aplicado com a Professora Tarsila).

Essa resposta da professora Tarsila deixa explícito o descontentamento dos professores que não possuem estabilidade empregatícia, além da indiferença em relação aos interesses dos professores em lecionar em turmas com as quais ele se identifique em que se sinta mais preparado e mais confortável para atuar, pois, de acordo com a professora, essas imposições são mais frequentes entre os professores que são prestadores de serviço.

Outro elemento importante nessa constituição do perfil docente do professor da turma pesquisada diz respeito à formação acadêmica. Cinco professores apresentam formação superior e um possui formação em nível de Magistério, antigo Normal. Com exceção do professor de Matemática, todos os outros são graduados nas áreas em que lecionam. Com relação à pós-graduação, quatro professores possuem especialização, nenhuma delas voltada para formação docente ou para EJA. O professor de Matemática tem especialização em Agroecologia e uma das professoras encontra-se com sua pós-graduação em andamento.

Não há entre os professores da turma pesquisada nenhuma formação, seja ela inicial ou continuada, voltada para a Educação de Jovens e Adultos. Os professores ainda afirmaram, através do questionário, que não há na escola qualquer orientação sobre o ensino na EJA e que a preparação profissional para atuação nesse campo se dá unicamente a partir da prática.

A carga horária de trabalho dos professores constitui outro elemento de imensa importância na composição do perfil docente, pois o planejamento das aulas e a própria preparação do docente, seu tempo disponível para ler, pesquisar, enfim, para elaborar as aulas e atividades que venham a corresponder às especificidades dos alunos da EJA está diretamente relacionada ao tempo disponível do professor para tanto. Porém, o que

observei foi que três dos seis professores trabalham em duas escolas, lecionando entre 15 a 18 turmas diferentes e em três turnos.

Três docentes afirmaram ensinar em apenas uma escola entre quatro e sete turmas, mas duas professoras desse grupo expuseram que exerciam outra profissão em paralelo com a docência, trabalhando no comércio, e que, portanto, o tempo para se dedicar às turmas de EJA também era muito limitado.

Outro dado que me chamou a atenção em relação ao perfil docente da turma foi com relação ao tempo de trabalho na prática docente. Três professores apresentam tempo de serviço estendido entre 20 e 30 anos, enquanto os demais estão na profissão por períodos entre quatro e seis anos, ou seja, todos possuem média ou larga experiência no espaço da sala de aula. Enquanto cinco desses professores possuem pelo menos quatro anos de experiência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o professor de Matemática, apesar de ter 30 anos de profissão em sala de aula, está lecionando pela primeira vez na EJA.

Uma das professoras entrevistadas relatou o seguinte: “sinceramente, não sei se os colegas concordam ou se já perceberam, mas boa parte dos professores que colocam pra ensinar na EJA são aqueles que eles já percebem certo cansaço, não sei, possa ser que esteja enganada (informação verbal⁵)”.

Apesar de certo receio em externar sua opinião sobre a maneira como a escola seleciona os professores para atuarem na EJA, a professora Cecília deixa claro a forma como a Educação de Jovens e Adultos é tratada: não há preocupação com a formação ou preparação do docente em relação às peculiaridades das turmas, dos métodos que devem ser desenvolvidos, da atenção especial que deve ser dada aos alunos cujas faixas etárias são distintas. Ao contrário, julga-se que na EJA o tratamento é mais simples. Portanto, os professores mais apropriados para atuarem em seu campo devem ser “aqueles cansados” e que estão em fim de carreira.

Quanto aos demais sujeitos da pesquisa, os alunos, ressaltou que, apesar de 39 terem se matriculado na turma no início do ano letivo, apenas 23

⁵ Informações cedidas pela colaboradora Cecília, professora, em contexto de pesquisa. Entrevista concedida a José Tiago Marinho Pereira em 2014.

iniciaram os estudos e oito desistiram ainda no primeiro mês de aula, restando um total de 15 alunos até o primeiro semestre. Dos 15 alunos que continuaram até os dois primeiros meses do segundo semestre, dez são do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

De acordo com Ogliari (2013), os alunos da EJA são aqueles indivíduos que, em geral, tiveram passagens curtas e fragmentadas pela escola, pois, de alguma forma, foram excluídos. Esse processo de exclusão tem explicações sociais e culturais, que vão desde o não acompanhamento das atividades realizadas pela escola, passando pela não adequação às regras e normas escolares e chegando até a necessidade de ter de trabalhar precocemente, precisando escolher o trabalho ao invés da continuidade dos estudos.

Para Valino (2006), os sujeitos que buscam retornar aos estudos na modalidade EJA geralmente exercem atividades de subemprego ou se dedicam a profissões que não exigem uma habilitação específica, cuja renda é baixa, além de terem os genitores analfabetos ou com baixa escolaridade. Segundo Loch *et al.* (2009), na sala de aula da EJA, é possível se dar conta da riqueza da diversidade de sujeitos: “os educandos têm em comum o fato de que de alguma forma pertencem ao grupo social dos que foram excluídos do processo educacional formal, pela própria exclusão dos bens econômicos que ajudaram a construir” (LOCH *et al.*, 2009, p. 19).

De modo que o que caracteriza certa homogeneidade nesse grupo é a classe social a que pertencem, a diversidade cultural, étnica, de gênero e de ofício, ao mesmo tempo em que a diversidade é expressa nas diversas faixas etárias, na origem racial, no desemprego ou pelos (sub) ofícios que os indivíduos desempenham.

Gadotti (2001) defende que, para se conseguir resistir à opressão provocada pelo analfabetismo, faz-se necessário conhecer as condições de vida do aluno, de emprego, de salário, moradia, suas práticas culturais, sua classe social, sua identidade étnico-racial, entre outros aspectos. A partir dessa ideia de Gadotti (2001) foi que tentei elaborar questionários com perguntas que me possibilitassem traçar um perfil acurado dos alunos do 6º ano da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Dr. Trajano Nóbrega, de forma que, através desses questionários, passasse a enxergar com mais clareza a

realidade social dos sujeitos que compõem a turma pesquisada. Depois de traçado esse perfil, busquei desenvolver condições de criar mecanismos de interação em sala de aula que ofertassem aos alunos melhores condições de aprendizagem para a formação leitora.

Desta feita, pude perceber que as características pontuadas por Valino (2006) foram de fato constatadas nesta pesquisa, a começar pela escolaridade dos pais dos 15 alunos que se encontravam frequentando a escola no período em que o questionário foi aplicado (segunda semana do segundo semestre de 2014): todos estão situados na condição entre analfabetos ou semialfabetizados, com níveis de instrução que não excederam o limite do ensino fundamental incompleto.

Com exceção de apenas um, os demais alunos afirmaram residir na zona urbana. Nove moram em bairros periféricos criados recentemente e 12 recebem algum benefício social do governo, a exemplo do Bolsa Família, enquanto oito dispõem apenas do livro didático em sua residência como referência de mídia escrita. Essas informações apontam de imediato para as condições e recursos que os alunos da turma têm para prosseguir nos estudos, além das possíveis dificuldades que enfrentam cotidianamente: moram distante da escola, em bairros onde não há serviços públicos básicos; durante o dia, estão ocupados em suas atividades diárias. Portanto, dispõem de pouco tempo para se dedicarem aos estudos.

Se se considerar que o gosto e o interesse em ler é desenvolvido a partir da prática leitora, do contato frequente com as obras escritas, enfim, através do contato sistemático com as obras e com outros leitores, a não circulação de livros e de leitores no espaço de convivência, por exemplo, pode implicar o desinteresse pela leitura e o desapresso aos estudos, fazendo com que esses sujeitos sintam-se alheios ao universo dos livros e da leitura, de forma que a leitura passa a ser visualizada por esses sujeitos como algo estranho e inacessível ao gosto deles.

Outro aspecto relacionado ao perfil dos alunos diz respeito à faixa etária da turma. No grupo de estudantes, havia nove alunos adultos, com idades variando entre 32 e 54 anos; cinco alunos jovens, com idades entre 16 e 23 anos e uma aluna idosa, com 61 anos. Dos adultos, sete eram casados e tinham filhos. Os cinco jovens estavam na faixa etária entre 16 e 23 anos de

idade; três eram do sexo feminino e dois do sexo masculino. Apenas um era casado, uma aluna jovem era solteira e afirmou ter um filho. Do total de 15 alunos, três se disseram brancos, oito se disseram pardos, enquanto dois alunos usaram os termos “morenos claros”, um “moreno escuro” para definirem a cor da pele e outro não respondeu a essa questão.

No decorrer desta pesquisa, quando for me referir aos alunos colaboradores, usarei nomes fictícios para preservar suas identidades. Esses codinomes foram dados apenas aos alunos que estiveram presentes nas oficinas de leitura de cordéis⁶. Os respectivos nomes foram: Juvenal, para um aluno jovem; Evangelista, para um aluno adulto; Teodora, para a aluna idosa; Creuza, para uma aluna de 53 anos de idade; Angelita, para uma aluna jovem; Esmeralda, para uma aluna adulta; Genoveva, para uma aluna adulta, e Esmeraldina, para outra aluna adulta.

Dez dos 15 alunos afirmam trabalhar. Apesar de duas alunas frisarem ser donas-de-casa, responderam no questionário não exercer nenhum trabalho, reproduzindo um discurso excludente em relação a essa atividade, de forma que elas mencionaram que “apenas cuidam de casa”, evidenciando, desde já, a mentalidade formada em relação à ausência de reconhecimento ou *status* das atividades por elas exercidas. Os ofícios citados pelos alunos, quando questionados sobre a profissão que exerciam, foram: lavador de carro, agricultor, cobrador, vendedor ambulante, pescador e doméstica.

Morar em espaços periféricos, onde circulam diversos padrões de violência, assim como não existir a circulação de livros ou outros bens culturais no ambiente de convivência, exercer funções profissionais sem *status* social, possuir baixa renda: este é o perfil de 95% dos alunos que formam a turma de 6º/7º ano EJA da Escola Dr. Trajano Nóbrega. Essas condições podem implicar maiores possibilidades de nova exclusão do espaço escolar, pois esses alunos geralmente têm dificuldades em acompanhar as atividades desenvolvidas na escola ou as mesmas acabam não contemplando o horizonte de expectativas desejado pelos alunos jovens, adultos e idosos ao regressarem à escola.

⁶ Desde as observações, foi percebida a grande quantidade de alunos faltosos. No segundo semestre, o número de alunos desistentes e faltosos aumentou ainda mais, de forma que, no primeiro encontro, quando foi apresentada a proposta das oficinas de leitura, estavam presentes apenas oito alunos. Nos demais encontros, o número de alunos oscilou entre quatro, cinco e seis alunos.

A partir do perfil visualizado dos alunos do 6º/7º ano EJA da Escola Dr. Trajano Nóbrega, pude planejar algumas estratégias para inserir, no espaço da sala de aula, textos literários que pudessem contribuir para o desenvolvimento do hábito de leitura nos alunos da referida turma. O pouco acesso à leitura de mídias escritas, a raríssima frequência com que leem, a dificuldade que possuem em entender os textos e a própria apatia dos alunos em relação às leituras a que eles têm acesso na escola me levaram a confirmar minha intenção de desenvolver oficinas de leitura de cordel, assim como me guiaram na escolha dos títulos: *As proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima; *Viagem a São Saruê*, de Manoel Camilo dos Santos e *Os sete constituintes: os animais têm razão*, de Antônio Francisco Teixeira de Melo. As oficinas de leitura tinham por objetivo desenvolver o interesse pela leitura literária e o potencial leitor desses alunos da EJA, o que seria espaço de análise para mim.

3. A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Neste capítulo, discuto sobre o modelo de escola que está em vigor, de forma que passo a situar nesse contexto a história da Educação de Jovens e Adultos – EJA, expondo, por seu turno, o perfil docente que encontramos nessa modalidade de ensino, assim como as perspectivas em relação à formação e às práticas de ensino do professor da Educação de Jovens e Adultos.

3.1 Pensando a escola e a docência no contexto contemporâneo

*Se a Educação vai mal
devemos aproveitar
elementos importantes
da cultura popular
então ponha o Cordel
na grade curricular*

(Antônio Barreto)

A sensibilidade do poeta presente na epígrafe em relação às condições em que se encontra nosso sistema educacional é latente. Como poeta popular, ele consegue captar as angústias vividas pelo próprio povo em relação ao sistema educacional, pois, ao invés de democratizar conhecimentos e dar acesso aos sujeitos dos diversos segmentos sociais, bem como essenciais de da cultura, o sistema escolar brasileiro termina por promover a exclusão e o aumento da desigualdade.

No folheto *Carta de um professor baiano ao presidente Lula*, o professor e poeta Antônio Barreto argumenta que a inserção da Literatura de Cordel no espaço do currículo escolar pode ser um meio possível para tornar a educação mais atrativa, agradável e, conseqüentemente, mais eficiente. Trajeto este que percorro no decorrer desse trabalho, discutindo sobre a problemática que se situa no campo do letramento literário, da formação docente, da Literatura de Cordel e da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Através de pesquisas, observei que, nos índices educacionais apresentados pelo IBGE, IDEB e ENEM, há elevados índices de evasão escolar, analfabetismo funcional, analfabetismo, reprovação e violência como elementos que fazem parte do cotidiano das escolas públicas brasileiras,

principalmente daquelas situadas nos espaços marginalizados e pobres, geralmente distantes dos centros urbanos, situados nos mais longínquos rincões ou em áreas periféricas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 define como finalidade da educação escolar “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Título II, art. 2º). Entretanto, os resultados revelados em pesquisas diversas e avaliações nacionais me fazem questionar sobre o cumprimento dessas e de outras funções do nosso sistema educacional, bem como refletir sobre a incapacidade do sistema educacional, através das escolas, de cumprir suas funções mais essenciais, que abrangem desde o ensino dos códigos escritos até a preparação para o exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, observo os diversos fatores que contribuem para o fracasso e o descrédito em relação à educação. Entre eles, aceno para as práticas escolares que, na maioria das vezes, encontram-se desconexas com as realidades sociais e culturais dos sujeitos que frequentam as escolas, dos alunos da atualidade, enfim, da sociedade contemporânea.

Pois há necessidade e questões do presente, que não podem ser ignoradas pelos educadores. Se o mundo, a família, os modelos mudaram, faz-se necessário uma nova prática escolar, que atualize e valorize a própria escola e os que nela estão (FREITAS NETO *et al.*, 2010, p. 64).

A escola e o sistema educacional não podem continuar apenas reproduzindo conteúdos, limitando-se a currículos exclusivistas, excludentes e opressores, mas atentar para a multiplicidade de sujeitos e práticas culturais que adentram nos espaços de suas salas de aula. Compreender essa nova realidade social, cultural e tecnológica que adentra os muros escolares e agir a partir dela é, no mínimo, essencial para que a educação possa enveredar por caminhos que a levem a estar próxima do cumprimento de suas obrigações.

Vale dizer que a escola passou a receptionar, em seu espaço, indivíduos que, em outras datas, eram alheios à sua cultura. No decorrer dos anos, ela foi se popularizando, enquanto sua estrutura foi envelhecendo. Em plena sociedade da informação, a escola está em crise e corre o risco de se

tornar obsoleta, pois ela foi criada com a função de transmitir às gerações mais jovens os conhecimentos produzidos e considerados relevantes pela cultura dominante. Com o passar do tempo, no entanto, diversas tecnologias passaram a dividir com a escola essa função, tornando obrigatório repensar as suas práticas e funções.

A concepção de escola que se foi consolidando apresenta como uma instituição orientada fundamentalmente a promover a apropriação do conhecimento considerado socialmente relevante e a formação para a cidadania. No entanto, estas duas funções básicas da escolarização hoje, pode se afirmar, estão em crise, seja pela dificuldade da escola de fato as realizar, seja, o que consideramos mais relevante para nossa discussão, pelo seu próprio anacronismo em relação aos tempos presentes (CANDAUI, 2008, p. 13-14).

Além de não conseguir realizar as funções a ela atribuídas, é preciso ressaltar que se, por acaso, conseguisse promover ou transmitir os conhecimentos socialmente relevantes, e quando o consegue, a escola está praticando a exclusão. Num espaço múltiplo, como se tornou esta instituição, eleger determinados conhecimentos como socialmente importantes (em detrimento de outros) é deixar de fora das discussões a diversidade cultural e social que passaram a compor o ambiente escolar, tornando as práticas escolares desconexas quanto às realidades da sociedade atual e dos múltiplos sujeitos que a compõem.

A crise pela qual passa o sistema escolar trouxe à pauta de discussão a própria composição dos currículos e os conteúdos escolares a serem direcionados ao sistema educacional. Embora marcadas por divergências, emergiram várias concepções de currículo. Algumas defendem que os conteúdos deveriam ser voltados para a transmissão de saberes universais, eruditos e sistematizados, e, de lado antagônico, outros pensamentos postulam que os conteúdos que devem compor o currículo escolar deveriam respeitar a cultura do aluno e, só assim, poder “desenvolver um conhecimento capaz de reforçar o seu poder de resistência e de luta” (CANDAUI, 2008, p. 42).

O certo é que a escola passou e está passando por mudanças que tentam levar para um caminho que a possibilite funcionar como instituição significativa nas sociedades e culturas da atualidade. Os profissionais da

educação escolar, com destaque aos docentes, têm de (re) pensar as suas práticas e funções nos contextos escolares nos quais estão inseridos, tendo de assimilar, portanto, uma diversidade de papéis para atuar nas múltiplas realidades presentes dos espaços escolares, e só assim tentar mudar a realidade das escolas.

No Brasil, à medida que o acesso à escola tornou-se obrigatório às crianças e jovens (inclusive, sob ameaça de sanções aos responsáveis pelos menores de idade, no caso do descumprimento da lei), houve a popularização da educação, mas, paradoxalmente, houve a desvalorização dos saberes e das práticas (re) produzidas nas salas de aula.

Isto se deu em decorrência de a educação escolar primeiramente não atender às múltiplas realidades sociais e culturais trazidas pelos “novos sujeitos”, quer seja pelo seu modelo reprodutivista de saberes tradicionalmente relevantes, que não tira os sujeitos economicamente menos abastados das condições de oprimidos, propiciando uma aprendizagem superficial ou mesmo provocando a evasão; quer seja porque esses saberes distanciam-se da realidade cotidiana vivida pela maioria dos alunos, e, finalmente, porque a escola ainda não conseguiu adequar-se, de forma ampla, às exigências das sociedades da chamada era da informação.

A educação básica brasileira é dividida em modalidades. Entre elas, tem-se o ensino destinado aos indivíduos que, por motivos diversos, não estudaram ou não conseguiram concluir o ensino básico na idade “certa”. Estes sujeitos, que se matriculam na modalidade conhecida por EJA, precisam, na maioria dos casos, dividir os estudos com o trabalho, com a resistência familiar, com os preconceitos e com as críticas em relação ao ato de retornar à escola em uma fase da vida considerada imprópria para estar no ensino básico. Sobre esta situação, Loch et al. (2009) esclarecem

muitos desses sujeitos retornam à escola com esperança de melhorar suas formas de sobrevivência, a sua autoimagem, a estabilidade no emprego, etc. muitas vezes não alcançam o que desejam porque na EJA **na escola**, os conteúdos são vazios de significado para eles, distantes das suas realidades e necessidades (LOCH et al., 2009, p. 25. Grifo meu).

Esse aspecto expõe a fragilidade em que se encontra o ensino básico brasileiro, com evidência ainda maior para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que os sujeitos que a procuram trazem as cargas de fracassos escolares anteriores. O que a escola tem feito em relação ao ensino de jovens e adultos, segundo Schwartz (2012, p.49), é “transformado em sem consistência, contribuindo para uma estranha associação entre currículo para as classes populares e redução de conteúdos e facilidades na avaliação”.

Tal postura apenas distorce as propostas que se desejam para a EJA, mas distancia-se, inclusive, de um ensino voltado para a multiculturalidade, porquanto a realidade multicultural exige um ensino mais flexível, abrangente e dinâmico e, sobretudo, mais atento à diversidade cultural que se expressa na sala de aula e na sociedade em geral, e não apenas um ensino superficial, que omite, através de “determinadas facilidades”, as possibilidades de um ensino que tenha relação com a realidade dos alunos.

Diante dessa realidade, a escola tem de se responsabilizar por uma produção de saberes de forma mais democrática, realizando parcerias com as novas tecnologias e com os estudos multiculturais, por exemplo, e só assim aproximar-se da escola proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais,

que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições essas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 1997, p. 45).

Cabe, portanto, aos profissionais que atuam no espaço escolar, em especial, os professores, responsáveis diretos pela orientação das atividades no cotidiano da sala de aula, transformar a escola utilizando-se da “engenhosidade para fabricar o seu mel mesmo quando lhes faltarem as flores habituais” (LE GOFF, 1998, p. 107). Assim, os professores estarão aptos para passar a perceber essa nova realidade e a entender essa nova escola e esses novos sujeitos que precisam do acesso à educação escolar para, inclusive, aspirarem por ascensão cultural e social.

A partir de inquietações e suspeitas sobre a crise das funções da escola, o professor deve ir em “busca de traços, de pegadas como um caçador, de vestígios como um detetive” (PESAVENTO, 2004, p. 63) para entender os novos modelos existentes na sociedade planetária que adentram nos espaços da escola e, nesse nosso caso, nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, para que, com astúcia, possa adequar suas práticas de ensino a esta modalidade, que por si só já é peculiar, tanto por sua diversidade quanto por sua fragilidade. Destarte, o professor colaborará com o cumprimento das funções da escola e da educação dos sujeitos que procuram a sala de aula da EJA.

3.2 (Des) Caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma breve caminhada

O acesso à alfabetização e à cultura letrada no Brasil limitou-se, em termos gerais, às elites dominantes, desde o período colonial, perpassando pelo Império e chegando à fase mais remota de nossa República. A República brasileira, apesar de todas as garantias da Constituição de 1988, ainda não conseguiu assegurar a todos os brasileiros uma escola pública e de qualidade, capaz de colaborar com a formação de cidadãos críticos e conscientes das realidades sociais e políticas que os cercam.

A exclusão de uma maioria esmagadora da população brasileira do sistema convencional de escrita sempre constituiu fator determinante na nossa história como mecanismo de dominação da cultura branca e letrada sobre a massa iletrada. Conforme assinala Paiva, citado por Soek *et al.* (2009, p. 07),

ao analisar os registros históricos, percebe-se que durante quase quatro séculos, no Brasil, prevaleceu o domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e não alfabetizados, que gerou o desenrolar de uma educação seletiva, discriminatória e excludente, que mantém similaridade até os dias atuais.

Apesar de terem existido práticas educativas voltadas para a instrução de jovens e adultos em períodos mais remotos de nossa história, a propagação da ideia de alfabetização popular no Brasil ocorreu apenas no decorrer do

século XX, acompanhando a constituição tardia do sistema público de ensino. De acordo com Valino (2006), até fins do século XIX, as oportunidades de escolarização eram muito restritas, acessíveis quase que somente às elites proprietárias e aos homens livres das vilas e cidades, ou seja, a uma minoria da população. No início do período republicano, a alfabetização e a instrução elementar do povo passaram a ocupar lugar de destaque nos discursos de políticos e intelectuais.

Apesar do descompromisso da União em relação ao ensino elementar, o período da Primeira República se caracterizou pela grande quantidade de reformas educacionais que, de alguma maneira, procuraram um princípio de normatização e preocuparam-se com o estado precário do ensino básico (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.109).

Apesar das reformas, pouco foi realizado nesse período no sentido de desencadear ações educativas que se estendessem a uma ampla faixa da população, para a qual o acesso à escola permanecia restrito, enquanto o número de crianças, jovens e adultos analfabetos mantinha-se alarmante e desagregador.

De acordo com a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*⁷-UNESCO (2008), as primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução dos jovens e adultos no Brasil foram implementadas a partir de 1947, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Apenas a partir de 1940, o Estado brasileiro aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos.

No entanto, para Valino (2006), é preciso levar em consideração que as ações educativas subjacentes aos primeiros cinco decênios do século XX estiveram relacionadas aos interesses do Estado brasileiro em alfabetizar a classe pobre para aumentar suas bases eleitorais, ou então, quando da fase de modernização e desenvolvimento industrial do país, as taxas de analfabetismo começam a implicar condições de atraso e subdesenvolvimento

⁷ A tradução seria: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

para o Estado, e o analfabeto e o analfabetismo tornaram-se espécies de enfermidades que deveriam ser erradicadas.

Os primeiros anos da década de 1960 até o golpe civil-militar constituíram um momento bastante especial para a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Valino (2006), a pedagogia do diálogo ameaçou a classe dominante, pois o aluno analfabeto e trabalhador, através das ideias de Paulo Freire, passou a ser visualizado como sujeito da aprendizagem e a aprendizagem se voltou para a conscientização.

No entanto, para a autora, com o golpe civil-militar de 1964, a Educação de Jovens e Adultos promovida pelo governo passou a servir de instrumento colaborativo para a manutenção da ordem e coesão social, bem como para a legitimação do regime autoritário. Novamente foi posta em prática a ideia de que a Educação de Jovens e Adultos era instrumento meramente de alfabetização e erradicação do analfabetismo, não como processo de libertação e conscientização dos sujeitos envolvidos na educação.

A escolarização de jovens e adultos ganhou a feição de ensino supletivo, instituído pela reforma do ensino de 1971, mesmo ano em que teve início a campanha denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF. O Mobraf foi criado no período da ditadura civil-militar para responder às necessidades do Estado autoritário. Para Cunha (1999), esse programa tinha como objetivo promover a alfabetização funcional da população entre 15 e 30 anos, promovendo a esses indivíduos aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo, de maneira que as orientações metodológicas e os materiais didáticos eram vazios de todo sentido crítico e problematizador, distinto, portanto, do método proposto anteriormente por Paulo Freire.

Ainda de acordo com Cunha (1999), as orientações metodológicas vieram atender aos objetivos do regime militar de desarticular os trabalhos voltados à conscientização. O objetivo, a partir de então, era fazer os alunos aprenderem técnicas de leitura, escrita e cálculo para que fossem enquadrados sem seu meio social. Para Cunha (1999), os alunos deveriam obter seis habilidades básicas, que deveriam ser estritamente técnicas. Essas habilidades eram: aprender a ler, escrever e contar; enriquecer o vocabulário; desenvolver o raciocínio; criar costumes em relação ao trabalho; incentivar a criatividade e obter um senso de responsabilidade e de ordem.

Com um funcionamento muito centralizado, o MOBRAL espalhou-se por todo o país, mas não cumpriu sua promessa de erradicar o analfabetismo durante aquela década. Em 1985, com a chamada transição democrática, foi extinto e substituído pela Fundação Educar. A iniciativa de maior repercussão derivada do MOBRAL foi o PEI - Programa de Educação Integrada, correspondendo a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário, que se seguiriam ao curso de alfabetização.

O Ensino Supletivo, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), tinha a “missão” de repor a escolarização regular, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse com o esforço de desenvolvimento nacional através de um novo modelo de escola. Segundo esses pesquisadores, o Ensino Supletivo, por sua vez, foi propagado com recursos escassos e sem uma adequada formação de professores. Abriu um canal de democratização de oportunidades educacionais para os jovens e adultos excluídos do ensino regular, mas ficou estigmatizado como educação de baixa qualidade e caminho facilitador de acesso a credenciais escolares, melhorando apenas as estatísticas.

Para Haddad e Di Pierro (2000), a Fundação Educar assumiu a responsabilidade de

articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhes fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

A Fundação Educar foi extinta no início da década de 1990, a partir desse momento a atribuição da alfabetização dos jovens e adultos foi descentralizada para os municípios ou delegada às organizações sociais que frequentemente atuaram em parceria em programas como, Alfabetização Solidária ou Movimentos de Alfabetização Solidária (Movas).

A extinção da Educar surpreendeu os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas, que a partir daquele momento tiveram que arcar sozinhas com a

responsabilidade pelas atividades educativas anteriormente mantidas por convênios com a fundação (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.121).

Costa (2009) afirma ter sido durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso que

foram alicerçadas as bases de uma política educacional tecnocrática cujo objetivo precípua era manter o controle social do Estado e por em curso um processo de privatização das políticas sociais, que teve como marco central o Programa Alfabetização Solidária (COSTA, 2009, p. 74).

De acordo com o autor, o Programa Alfabetização Solidária, também conhecido como PAS, surgiu em 1997, com o objetivo de diminuir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo no Brasil. Voltando-se para uma alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração, o programa foi destinado preferencialmente ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas que apresentavam os índices mais elevados de analfabetismo do país.

Tal programa pode ser visualizado em um contexto da política econômica neoliberal, em que a intervenção do Estado torna-se mínima, ou seja, com apoio da sociedade civil, o Estado passou a ofertar, sem grandes custos e com pouca responsabilidade, esse serviço de utilidade pública (alfabetização de jovens) sem fins lucrativos, o que lhe possibilitou desenvolver um modelo de alfabetização inicial de baixo custo, baseado no sistema de parcerias com os diversos setores da sociedade civil.

Apesar das dificuldades e de determinadas continuidades nos primeiros anos do governo Luiz Inácio Lula da Silva, ainda nos primeiros anos do mandato desse presidente, houve algumas mudanças na lógica da educação, uma vez as políticas sociais impostas pelo modelo neoliberal foram perdendo forças. No que se refere designadamente à EJA,

no período de 1994 a 2002, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso optou por um padrão de envolvimento mínimo do Ministério da Educação com o tema da EJA, entregando à iniciativa privada a sua gestão, por meio do

Programa Alfabetização Solidária, e apenas financiando parte das ações. Já o governo do presidente Lula reverteu essa tendência, trazendo, para dentro do MEC, a responsabilidade pela EJA, por meio da SECAD (Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), transferindo o atendimento desta para o campo da responsabilidade pública e procurando garantir o sentido educacional da modalidade de ensino, tirando o caráter assistencial anterior (PORCARO, 2011, p.33).

Vale destacar que o Programa governamental Brasil Alfabetizado veio tentar reduzir as taxas de analfabetismo no Brasil. Esse programa é oferecido em edições anuais, sendo uma a cada ano, com duração em torno de sete meses. Os alfabetizadores são contratados por meio do sistema de bolsa e não possuem nenhum vínculo empregatício. Além disso, cada alfabetizador fica responsável por formar sua turma de pessoas jovens e adultas que ainda não são alfabetizadas.

Em grande parte, os alfabetizadores que atuam nesse programa não detêm formação específica para atuar na área, até porque não há exigências quanto a isso. De acordo com Soek *et al.* (2009), o Brasil Alfabetizado passou por algumas dificuldades devido à falta de materiais didáticos disponíveis, aliadas à falta de experiência e formação pedagógica específica para lidar com um público tão peculiar.

Segundo Di Pierro (2010), no ano de 2007, foi lançado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos e, posteriormente, foram ampliadas as políticas públicas voltadas ao incentivo à leitura com o Programa Literatura para Todos, o que representou um grande avanço nas políticas educacionais para EJA, posto que a modalidade fosse inserida na educação básica brasileira de forma mais visível, sendo contemplada com políticas financeiras que antes lhes eram negadas.

Para Di Pierro (2010), apesar de a EJA ainda estar em segundo plano nas prioridades governamentais, houve um grande avanço com sua inclusão nas políticas de financiamento, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e nos programas de assistência aos estudantes (alimentação, transporte escolar e livro didático). De acordo com Soek *et al.* (2009, p. 20),

além do redesenho do próprio programa Brasil Alfabetizado, um importante avanço nas políticas de EJA diz respeito à incorporação dessa modalidade no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), garantido recursos financeiros para ampliar as ofertas de EJA. Com isso, há estímulo à expansão de matrículas, oferecendo oportunidades para que cada vez mais jovens e adultos retomem a escola e continuem seus estudos.

Somente a partir de 2007 que os recursos financeiros para a EJA foram ampliados e que passou a existir uma preocupação maior com a formação dos profissionais para atuarem nessa modalidade de ensino. Apesar disto, ainda há, de forma marcante na atualidade com relação ao espaço da Educação de Jovens e Adultos, garantias através de Diretrizes Educacionais, enquanto que, na prática, as propostas vão sendo efetivadas de forma muito lenta, o que ocasiona desestímulo e descrédito em relação à educação e sua prática libertadora.

Salvo exceções, a EJA permanece adotando, através das escolas e dos docentes (muitas vezes sem formação específica), modelos reprodutivistas de conteúdos, mediante os quais, para Schwartz (2012), o discurso da necessidade de se partir da realidade do aluno tem sido confundido e trocado por uma estranha associação entre currículo para as classes populares, redução de conteúdos, facilitação nas avaliações e, conseqüentemente, aprovação em massa.

Através da observação da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, percebo que as práticas educativas estão fortemente atreladas aos interesses políticos. Assim, ao recorrer aos rastros da EJA, foi possível elucidar que a responsabilidade por essa oferta de escolarização tem sido compartilhada por órgãos públicos, por organizações não governamentais ou até mesmo empresas privadas, mas que o discurso sobre o ensino destinado para jovens e adultos sempre esteve atrelado à erradicação do analfabetismo e não necessariamente à formação do cidadão crítico. Enquanto isso, omite-se a formação de educandos capazes de se tornarem sujeitos na construção do conhecimento através da compreensão dos processos de trabalho, de criação, de produção e de cultura a partir das práticas escolares.

Faz-se entender que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil sempre esteve relacionada às políticas públicas compensatórias, cuja ênfase

difícilmente tem sido a qualidade de ensino ou a aprendizagem do aluno, mas os dados quantitativos de sujeitos que se matricularam e concluíram determinadas fases do ensino da educação básica.

Prova disso é o descaso histórico apontado anteriormente, relacionado à qualificação profissional exigida, pois, até recentemente, qualquer sujeito poderia ensinar na EJA; bastava ter uma formação escolar básica. Ou ainda, como respondeu uma professora no questionário: “eu prefiro ensinar na EJA porque tenho menos preocupação em preparar as aulas, em ter domínio dos conteúdos [...] já estou passando do tempo, deixa o entusiasmo para os que estão chegando agora”⁸. Para Porcaro (2011), essa prática é, na verdade, apenas uma constatação de “[...] que os poderes públicos ainda continuam improvisando educadores e alfabetizadores de jovens e adultos, concebendo a alfabetização de jovens e adultos ainda como ‘uma prática extemporânea e passageira’” (PORCARO, 2011, p. 46).

Se os avanços, no que diz respeito à aquisição de direitos a determinadas políticas públicas, ocorreram no espaço da EJA, continua sendo necessário que as políticas públicas educacionais para jovens e adultos no Brasil sejam apropriadas pelos docentes e pelos alunos, para que eles possam sorratamente fazer frente ao poder instituído, reapropriando-se criativamente dos espaços e dos usos da escola, ou seja, os agentes escolares da EJA devem empreender artimanhas que os tornem capazes de burlar criativamente as imposições estabelecidas pela ordem vigente.

Se a educação é usada e percebida pelas autoridades governamentais como meras políticas compensatórias, os sujeitos envolvidos nesse espaço (professores e alunos) devem desenvolver práticas permeadas, como propõe Certeau (2003), de artimanhas silenciosas, sutis e eficientes e, por meio delas, buscar desenvolver formas próprias de sobreviver às condições impostas, de forma que consumam esse produto (políticas compensatórias) para o bem de seus interesses.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), é dever do Estado garantir a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas

⁸ Resposta dada por uma professora da turma pesquisada, quando inquirida, através de questionário, se ela se sentia realizada como profissional ensinando na EJA.

necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores às condições de acesso e permanência na escola. Deste modo, torna-se importante refletir se, ao estabelecer essa lei, há garantia de seu cumprimento ou se o Estado oferece às escolas condições básicas para se ofertar uma educação de qualidade nesta modalidade de ensino.

3.3 O professor da EJA e suas práticas docentes

Tardif (2002) defende que sobre os ombros dos professores repousa toda a missão educativa da escola. Portanto, através desta reflexão, acredito na ideia desse e de tantos outros pesquisadores que defendem que o docente e suas práticas são a alma da educação escolar. Apesar de diversos outros elementos fazerem parte do processo de ensino-aprendizagem, o professor permanece como principal responsável pela formação na escola e por conduzir todas as atividades que culminam ou não em aprendizagem.

Ao me referir à EJA, trato de uma modalidade de educação cujos sujeitos envolvidos são, sobretudo, jovens e adultos pobres, trabalhadores, que, por motivos diversos, não tiveram acesso ou sucesso na escolarização regular, foram reprovados e/ou evadiram-se, retornando ao âmbito escolar com idade já avançada.

Esses sujeitos tiveram a vida marcada pela exclusão e retornam à escola vislumbrando uma possibilidade de ascensão social, inserção no mercado de trabalho ou o acesso à cultura dominante, ou seja, buscam na escola e na cultura escrita ou científica caminhos que lhes deem possibilidades de lutar por direitos que durante a vida lhes foram negados, muitas vezes sob a prerrogativa de não possuírem escolaridade.

Ofertar vagas em escolas para alunos marcadamente oprimidos e marginalizados sem que haja uma reflexão inicial sobre a formação que se pretende para esses sujeitos, em que as práticas docentes não ultrapassem as fronteiras de uma educação bancária e reprodutivista, não contribui para livrar esses alunos da condição de oprimidos. Ao contrário, propicia-lhes condições empíricas de defender que a educação escolar “não vale à pena”.

Trata-se, como assevera Ribeiro (1998), da necessidade de a escola desenvolver competências para atuar com novas formas de organização da

EJA, buscando alternativas para substituir o ensino tradicional, baseado exclusivamente na exposição de conteúdos e avaliação somativa. De forma que os docentes de jovens e adultos devam “[...] estar aptos a repensar a organização disciplinar e de séries, no sentido de abrir possibilidades para que os educandos realizem percursos formativos mais diversificados, mais apropriados às suas condições de vida” (RIBEIRO, 1998, p. 227).

Para Tardif (2002), os saberes vivenciados no cotidiano e nas práticas de ensino pelos professores são plurais, heterogêneos e temporais. Portanto, são construídos ao longo da vida pessoal e profissional do docente, em contato não apenas com a academia ou com a experiência profissional, mas também em todas as suas relações sociais, culturais e afetivas. Destarte, esses elementos são, para Tardif (2002), essenciais ao “saber-ensinar”. Sem contar que é imprescindível ao professor da Educação de Jovens e Adultos a consciência sobre a importância da afetividade no espaço da sala de aula, “elemento desbloqueador de posturas e visões que uma parte significativa dos alunos dessa modalidade adquiriram em momentos tensos das experiências escolares anteriores” (BRASIL, 2006, p. 110).

O professor da EJA deve entender que cada sala de aula e cada aluno são realidades distintas. Desse modo, cabe ao docente, enquanto profissional capacitado, na condição de sujeito humano e sensível, nortear interações concretas entre ele, os saberes e os alunos. De acordo com Tardif (2002), a interação é

toda forma de atividade na qual seres humanos agem em função uns dos outros. Falamos de interação quando os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros. Em sua estrutura interna, portanto, o agir interativo não é orientado para a manipulação dos objetos ou para o controle dos fenômenos do ambiente circundante, mas por um confronto com o outro. O confronto com o outro não é rígido; ele pode adaptar-se a diversos modos e a diversas modulações, de acordo com as finalidades que os autores almejam alcançar (TARDIF, 2002, p. 166).

As ações do professor da EJA são fundamentais para que os educandos percebam que o conhecimento e as interações realizadas na sala de aula têm a ver com o seu contexto de vida. Os docentes devem comprometer-se com

metodologias de ensino que venham a contribuir com relações dialéticas entre sujeito-realidade-sujeito, que possibilitem a interação. Se esta relação dialética com o conhecimento for de fato significativa, então as metodologias e as estratégias de interação escolhidas pelo docente foram adequadas às realidades da turma.

Desse modo, é possível perceber que as metodologias de ensino relativas à atividade docente desempenham importante papel para o êxito do processo ensino-aprendizagem. Esse êxito será tanto maior quanto o espaço escolar estiver entendido e vivido de modo democrático e comprometido com a superação de preconceitos e desigualdades, com o diálogo entre grupos sociais diversos e, principalmente, tendo o interesse coletivo como valor fundamental.

Compreendo que a Educação de Jovens e Adultos cumprirá com seu papel quando os sujeitos/educandos, além de dominar o código escrito, possam agir de forma crítica, podendo se perceber como atuantes e capazes de mudar, reivindicar direitos e entender seus deveres, de entender e associar o universo do qual fazem parte, e isso não é possível em sala de aula enquanto o professor estiver arraigado às práticas de uma educação bancária e desvirtuado das múltiplas realidades dos seus alunos.

O que tenho observado ao longo de seis anos como professor da EJA é que os docentes confundem e são levados a confundir com frequência o currículo e as metodologias dessa modalidade com práticas facilitadoras, nas quais os mesmos conteúdos que se aplicam ao ensino regular são aplicados também à EJA. Só que, nesta última, é feito de forma resumida. Metodologias como aulas expositivas, exibição descontextualizada de filmes, aplicação de questionários triviais, produção de resumos, entre outras, não estimulam o aluno a interagir nas aulas.

Nesse contexto é que predomina a necessidade de se refletir sobre a concepção de leitura, sobre os métodos e os recursos didáticos e, principalmente, sobre a formação docente específica para EJA, atentando inclusive para uma reflexão sobre o olhar do professor para essa modalidade de educação, para a diversidade e, ao mesmo tempo, a peculiaridade dos sujeitos que a compõem.

Não constitui como objetivo desta discussão chegar a uma conclusão e afirmar qual seria a formação ou as práticas ideais para os professores da Educação de Jovens e Adultos, mas entendo ser possível a reflexão sobre as posturas que devam endossar as práticas docentes para que a EJA possa superar limites que ainda fazem parte de sua realidade. Di Pierro (2006) defende que as políticas públicas que têm avançado recentemente devem ser somadas a uma formação docente específica para EJA:

terão maior chance de êxito se forem combinadas a estratégias de profissionalização que superem o voluntarismo reinante e reconheçam a natureza especializada do trabalho docente com jovens e adultos, favorecendo o recrutamento de professores com formação e experiência, e a constituição de um corpo estável de profissionais dedicados à modalidade (DI PIERRO, 2006, p. 36).

Para que práticas de ensino possam ser efetivadas na EJA, é preciso muito mais do que programas. São necessários profissionais preparados para essa tarefa, docentes qualificados, realizados profissional e financeiramente. É preciso entender que não é qualquer indivíduo que pode assumir uma função de docente apenas por possuir maior experiência com o código escrito. É mister haver profissionais específicos, capazes de entenderem e atenderem às particularidades dos alunos e conscientes da importância das práticas emancipatórias que podem ser desenvolvidas no espaço escolar.

De acordo com Porcaro (2011), no Brasil, apesar dos avanços, ainda se concebe a alfabetização de jovens e adultos como “uma prática extemporânea e passageira” (PORCARO, 2011, p. 26), sendo, pois, necessário que o país combata a prática de improvisação de educadores e alfabetizadores de jovens e adultos.

O professor da EJA precisa se conscientizar de que seu trabalho deve ser realizado “como espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilizações de saberes” (TARDIF, 2002, p. 234), não podendo se perceber ou deixar ser visto meramente como um ventríloquo e reproduzidor de saberes construídos por terceiros. Conforme defende Freire (1996, p. 38), a educação emancipatória valoriza o “saber de experiência”, e parte desse saber para a construção de um conhecimento que colabore com homens e mulheres na

formação de sua consciência política e cidadã, distinto daqueles meramente enciclopédicos e a serviço das classes opressoras.

Freire(1995) defende que “só pode ser ‘bom professor’ o cidadão que tenha clareza política e competência científica, que conhece a história do seu país e as raízes autoritárias da sociedade brasileira” (FREIRE, 1995, p. 05). Portanto, faz-se necessário ao professor uma boa formação humana, histórica e social da realidade de seu povo e, mais do que isso, urge uma formação contínua e incessante do professor, que não necessariamente diz respeito às formações acadêmicas, mas à reflexão constante sobre suas práticas, na qual o seu trabalho docente esteja relacionado à sua prática constante de pesquisa.

Segundo Farias e Campos (2005), a competência política e científica do professor é resultado também do processo de revisão das suas práticas, ou seja, da busca permanente por respostas às indagações que nascem da própria prática docente, de verificação e avaliação das estratégias utilizadas e, portanto, da produção de conhecimento e do processo de aprendizagem. Logo, é na própria prática, no contato com os sujeitos da educação, nas experiências cotidianas da sala de aula, somadas às pesquisas e às leituras de mundo, que o professor se constrói como tal, desvencilha-se de preconceitos e passa efetivamente a construir um processo de ensino emancipador.

Essas afirmações me impulsionam a reforçar duas questões sobre a formação e a identidade docente: primeiro, por formação de professores, deve-se entender um processo de produção de conhecimentos que ocorre ao longo da vida, diretamente ligado ao inacabamento. Conscientes disto, os docentes devem sentir-se estimulados e preparados para uma aprendizagem permanente. Segundo Tardif (2002), devemos partir da concepção de que

o professor é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Apenas dessa forma, o professor torna-se capaz de reorganizar o conhecimento originário na cultura vivida e dar significado ao conhecimento escolar. O ponto de partida deve ser a experiência dos sujeitos envolvidos.

Para isso, o professor deve agir, na maioria das vezes, para além de sua formação acadêmica. É preciso que ele atue constantemente como pesquisador, como forma de conhecer a realidade e, posteriormente, criar condições de atuar nela. Ou então, que o docente passe a entender a inerência de suas funções como pesquisador, tratando-se, inclusive, de redundância falar-se em professor-pesquisador:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. É preciso que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1997, p. 32).

Portanto, é importante que o professor possa assumir, entre outros papéis, o de pesquisador, observando, avaliando, experimentando, arriscando, selecionando materiais de apoio, analisando suas práticas, discutindo coletivamente ideias e projetos, enfim, conhecendo a dimensão da diversidade do real de sua/s sala/s de aula e sempre partir dela para construir os saberes junto com os alunos.

O conhecimento partilhado na sala de aula deve oferecer condições ao educando de tornar-se cidadão, valorizando sua cultura de referência, na medida em que estimula os alunos a terem acesso a novos conhecimentos, mas partindo sempre da realidade cultural desses sujeitos. “As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo” (TARDIF, 2002, p. 118). Por isso mesmo, defendo a postura de Freire (1997), quando afirma ser inerente às funções do professor ser pesquisador, porquanto as formas como as interações se desenvolvem estão estritamente ligadas ao conhecimento do professor em relação à realidade da turma e de cada sujeito que há nela.

Refletirei sobre a inserção de práticas de leitura de um gênero que julgo possuir proximidade com o perfil dos alunos da EJA: a literatura de cordel, pois compartilhamos da ideia de que

o papel fundamental da construção curricular para a formação dos educandos desta modalidade de ensino é fornecer

subsídios para que se afirmem como sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos. Tendo em vista esta função, a educação deve voltar-se a uma formação na qual os educandos possam: aprender permanentemente; refletir de modo crítico; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir do uso metodologicamente adequado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos (KUENZER *apud* BRASIL, 2006, p. 27).

O percurso que deve ser tracejado pela escola e, principalmente, pelo professor é o de aproximar os conteúdos ou os saberes escolares da vida cotidiana dos alunos. A escola precisa se ocupar de situações mais próximas da realidade social e cultural dos educandos, colaborando para desenvolverem-se como cidadãos atuantes, não apenas conhecedores dos códigos escritos.

De maneira que essa nova postura possibilite aos alunos se tornarem leitores das realidades que os circundam, ou seja, a escola deve propiciar a esses alunos jovens, adultos e idosos uma formação humana e com acesso à cultura geral, de modo que eles aprimorem sua consciência crítica e adotem um compromisso político para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual, através das práticas escolares.

Por entender que a Literatura propicia ao leitor variadas possibilidades leitoras, constituindo, pois, lugar de liberdade, imaginação, sonho, criatividade, devaneio, contestação, conflitos, enfim, de sensações leitoras que dificilmente outra modalidade de texto pode conseguir. Compartilho da ideia de que a Literatura de Cordel pode ser “artefato” a ser usado no espaço das salas de aula da EJA, pois, sem dúvida, possibilitará fruição leitora, elemento indispensável para a formação de leitores, partilhando da ideia de que a Literatura

confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CÂNDIDO, 2004, p.240).

De acordo com Cândido (2004), a Literatura deve ser tida como bem indispensável à medida que cumpre uma função humanizadora e que oferece ao sujeito leitor possibilidades de caminhar e transgredir percursos, de refletir e de construir sua cidadania. Ao defender a inserção da Literatura na sala de aula, não acredito que ela possa por si só tornar a educação mais agradável e se torne a salvadora que irá tirar a educação escolar de uma crise, mas que ela pode ser uma parceira no processo de ensino aprendizagem e que pode tornar as práticas escolares mais atrativas, instigantes e eficientes.

O cordel como artefato que emana da cultura popular possui traços de seu espaço de “origem”, podendo oferecer condições na formação leitora de alunos da EJA. Isto porque a Literatura de Cordel é um produto da cultura popular, capaz de oferecer, na atualidade, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, possibilidades de se repensar a arte de ensinar a ler e as artes de ler, pois esse gênero literário e os jovens, adultos e idosos que procuram essa modalidade de ensino possuem muitas familiaridades.

Entendo, portanto, que, ao utilizar o cordel numa perspectiva de letramento, a escola e o professor aproximam as práticas sociais do aluno da EJA do universo da leitura. Como defende Freire (1993), ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante, que mobiliza saberes, que dá vida ao escritor e ao leitor, faz do leitor um sujeito sensível, mostra que há uma forte relação entre o texto e sua vida, o texto o torna ativo e participativo, o faz refletir, fazendo dele “um arquiteto de sua própria prática cognoscitiva” (FREIRE, 1996, p. 123). Essa proposição da educação certamente torna o espaço da sala de aula mais leve, interativo e eficiente.

Dessa maneira, é possível, apesar das diversas limitações, tais como excessiva carga horária dos docentes e falta de recursos materiais, acreditar na possibilidade de a escola, a partir das práticas docentes, obviamente subsidiada por formações (inicial e continuada) dos profissionais da educação, dar novos rumos à qualidade da Educação de Jovens e Adultos, possibilitando à escola se recriar cotidianamente.

4. AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA COM O CORDEL EM SALA DE AULA: PERSPECTIVAS E REFLEXÕES

FIGURA 02: Oficina de leitura de cordel com os alunos da EJA colaboradores da pesquisa.



Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Neste quarto capítulo, pretendo mostrar como os professores da turma pesquisada visualizam o trabalho com a leitura de textos literários. Nessa mesma perspectiva, farei a descrição de algumas das interações ocorridas durante as três oficinas de leitura de cordéis na turma de 6º/7º ano EJA, expondo o cordel como meio capaz de possibilitar ao aluno da Educação de Jovens e Adultos entrar em contato prazeroso com o texto literário e as interações propiciadas pelo cordel.

4.1 As oficinas literárias na EJA

Como já havia apontado no capítulo dos caminhos metodológicos, esta pesquisa foi realizada em uma turma de 6º/7º ano do ensino fundamental EJA

de uma escola pública estadual da cidade de Soledade - PB. Os sujeitos colaboradores foram professores e alunos da referida turma. A coleta de dados, que será neste capítulo descrita e analisada, foi feita através de aplicação de questionários, realização de entrevistas, observação de campo e intervenção por meio de oficinas de leitura.

O objetivo desta pesquisa está vinculado ao entender como a leitura vem sendo trabalhada no espaço da sala de aula da EJA, ou seja, qual o tratamento dado pelos docentes (independentemente da disciplina que leciona) ao processo de letramento dos alunos dessa modalidade de ensino. Busco ainda mostrar que o letramento literário através do cordel pode contribuir para a facilitação da aprendizagem do aluno jovem, adulto e idoso, possibilitando maior interação e interesse em relação aos conteúdos ou temas abordados na escola. É preciso, antes mesmo de descrever e analisar o material coletado na pesquisa, esclarecer que as oficinas de leitura literária partiram dos pressupostos que embasam os estudos literários da Estética da Recepção.

Vale salientar que a Estética da Recepção, como já sinalizei no primeiro capítulo deste trabalho, é assentada em um ensino da Literatura e num letramento literário centrado na experiência do sujeito leitor com a obra, cujo objetivo é a interação de ambos. O leitor é inserido em um lugar de protagonismo e seu conhecimento de mundo é imprescindível para que possa haver a interação com o texto.

Para Fazolo (2003), a atividade de leitura embasada no Método da Estética da Recepção presume a atitude participativa do aluno no contato com os diferentes textos, ideias ou temas. Assim, os discentes serão estimulados a utilizar seus conhecimentos e vivências e relacionar seus horizontes de expectativas com as contribuições adquiridas nas leituras realizadas. Focando o trabalho no papel indispensável do leitor, os estudos da Estética da Recepção Literária tornam-se, assim, elemento fundamental para que o ensino da Literatura seja desenvolvido e venha obter êxito, uma vez que as estratégias de leitura utilizadas desviam-se da fossilização das práticas percebidas como tradicionais.

Nesse contexto do ensino da Literatura, o papel do docente também é imprescindível, pois a ele é incumbida a função de selecionar os textos ou obras que condigam com o nível de escolarização dos alunos, com sua faixa

etária e que contemplem temáticas adequadas aos interesses de todos os sujeitos envolvidos durante o desenvolvimento das aulas de leitura.

O professor deve guiar o aluno/leitor para que ele possa manter uma relação de diálogo entre a Literatura e as variadas artes ou realidades sociais e culturais em que ele está inserido. Para Zafalon (2010), isso deve ocorrer, no entanto, sem perder de vista o que seria, nesse caso, o objeto central do ensino da Literatura: o próprio texto literário e a sua efetiva realização no momento em que entra em contato com a recepção do leitor, pois é através da recepção desse leitor que a obra literária se legitima. “Sob o viés da Estética da Recepção, o que mais interessa é o confronto entre a obra construída pelo autor e as reconstruções elaboradas pelo leitor” (ZAFALON, 2010, p. 11).

Foi, portanto, sob este viés metodológico que busquei conduzir as oficinas de leitura literária com alunos do ensino fundamental II da EJA. Essas oficinas objetivavam propiciar aos alunos o contato com a leitura literária, no intuito de fazê-los interagir com as aulas e tornarem-se construtores de sua aprendizagem, através da ampliação dos horizontes de expectativas, da interpretação e da compreensão dos conflitos dados ou percebidos nos textos literários.

Através das oficinas de leitura de cordel, observei as possibilidades educativas propiciadas pelo uso do texto literário no espaço da escola, pois, como afirma Fazolo (2003), aprender com a Literatura é, antes de tudo, perceber-se como possuidor de respostas, de direções e ensinamentos. As interações observadas apontam justamente para essa ideia, de que os alunos passaram, através da leitura dos cordéis, a representar e interpretar seus conhecimentos de mundo, expor seus preconceitos, mostrar seus pontos de vista e construir seus próprios sentidos em constante diálogo com a obra literária, com os colegas e com o professor.

4.2 Relato dos professores sobre a leitura e o letramento

Seis dos sete professores que lecionam na turma participaram de pelo menos duas das etapas de coleta de dados. Seis docentes responderam os questionários e também tiveram suas aulas observadas. Apenas três professores, os da disciplina de Português, Artes e Inglês, responderam já

terem trabalhado ou trabalharem com a leitura de algum gênero literário escrito em sala de aula. Esses professores, além de terem participado das outras etapas da coleta de dados, também foram entrevistados. Quando for me referir aos nomes dos professores participantes da pesquisa, usarei nomes fictícios para que sua identidade mantenha-se preservada.

Os dados coletados acerca do olhar e da prática do professor sobre a leitura literária serão agora descritos e analisados. A primeira questão que se coloca é: apenas metade dos professores da turma investigada já trabalhou a produção de leitura literária em sala de aula, embora acrescentem que não seja essa a prática mais recorrente, pois a prioridade sempre é dada à exposição dos conteúdos pertinentes às suas respectivas disciplinas.

No decorrer da pesquisa realizada, os professores foram questionados se já haviam realizado uma avaliação diagnóstica a respeito do domínio da leitura por parte dos alunos da referida turma e perceberam se alguma dificuldade da aprendizagem estaria relacionada a esse mesmo motivador. Quatro deles responderam que os alunos têm sérias dificuldades em leitura. Os outros dois mencionaram não terem atentado para esse fato.

Sobre essa questão, a professora Cecília afirmou: “Eu sempre percebo que a maioria ou pelo menos metade da turma tem sérias dificuldades na leitura. Não leem quase nada. Passamos um texto, todo mundo foge da leitura (informação verbal⁹)”. Nessa mesma perspectiva, acrescentou a professora Coralina: “na hora que passamos à leitura, a maioria apresenta timidez. Talvez seja por não saberem ainda dominar a leitura, mas acho que as maiores dificuldades estão na hora da interpretação (informação verbal¹⁰)”.

A leitura à qual se referem as duas professoras está relacionada ao processo de decodificação dos signos e dos sons das palavras. A segunda professora separa, como se fizessem parte de processos distintos, a prática de ler e entender, o que nos faz perceber a apropriação de um conceito já um tanto quanto ultrapassado de leitura. Nessas questões, pude observar diversos desdobramentos de como a leitura é tratada na escola: ela não é um fato recorrente entre as práticas pedagógicas na sala de aula e, quando

⁹Informações cedidas pela colaboradora Cecília, professora, em contexto de pesquisa. Entrevista concedida a José Tiago Marinho Pereira em 2014.

¹⁰Informações cedidas pela colaboradora Coralina, professora, em contexto de pesquisa. Entrevista concedida a José Tiago Marinho Pereira em 2014.

trabalhada, é usada como aspecto central para a abordagem de conteúdos ou ainda para responder a questões estanques que em nada acrescentam na aprendizagem do aluno.

Este fato pôde ser observado em algumas das anotações escritas no Diário de Bordo. Há a seguinte consideração sobre a observação de quatro aulas, duas da disciplina de História e duas da disciplina de Português:

foram feitas leituras do livro didático. Após a leitura, nenhuma questão foi levantada pelo professor, muito menos pelos alunos. A professora mandou responder a atividade do livro [...]. A professora mandou fazer a atividade do livro e complementou com quatro questões na lousa¹¹.

A leitura realizada nas aulas de História era relacionada aos conteúdos da disciplina e o texto lido não era literário. Foi realizada em voz alta pelo professor, pedindo para que os alunos a acompanhassem. Concluída a leitura, pediu que os alunos respondessem a um determinado número de questões localizadas no livro didático. Já nas aulas de Português, a professora pediu para os alunos abrissem o livro didático e localizassem a página em que havia um poema. Lido o poema, a professora o utilizou como fonte para expor sobre adjetivos, ou seja, a leitura do texto literário foi utilizada na sala de aula como pretexto para abordar determinado conteúdo, enquanto a leitura fruitiva, gratuita e as discussões possíveis à literalidade, à profundidade e às representações do poema foram omitidas.

De acordo com Venturelli (2002), a questão da leitura do texto literário é encarada em nossa educação como uma prática de narração da história das escolas literárias, o que condiciona a leitura literária como uma tarefa enfadonha, não mantendo nenhuma relação com a realidade cultural e social do aluno. “Linguagem, visão de mundo, diálogo com a tradição e com as outras produções não são levados em conta” (VENTURELLI, 2002. p. 151). Para o autor, a escola tornou a leitura do texto literário uma prática “engessada”, que não prepara o aluno para constituir sentido para o texto literário.

No relato dos professores, percebi a grande dificuldade que eles enfrentam quanto aos recursos materiais disponíveis, ao tempo para

¹¹ Anotações do pesquisador no diário de bordo.

prepararem aulas e poderem pesquisar textos para trabalharem a produção da leitura. Sobre a carência de recursos didáticos, uma professora relata: “temos praticamente, apenas o livro didático. Xérox a escola não disponibiliza, os alunos não xerocam; na biblioteca, o máximo que vai ser encontrado são romances e poucas unidades, e aí? (informação verbal¹²)”. Ainda ficaram patentes através da fala dos professores alguns indícios de falta de ânimo dos discentes: “pode levar o que levar (informação verbal¹³)” ou “eu já levei um clássico do cinema, cara, vencedor de não sei quantos *Oscars*, e, parece mentira, a reação é a mesma (informação verbal¹⁴)”.

Se a primeira questão apontada no parágrafo anterior envolve problemas financeiros, carga horária dos professores, recursos materiais da escola e a falta de interesse ou mesmo condições econômicas do aluno, por exemplo, para xerocopiar o material, o professor pode, da mesma maneira que escreve questões na lousa para que os alunos copiem, escrever um conto, uma crônica ou poema e, posteriormente, discuti-lo. O ato de copiar na lousa, nesse sentido, não vai ser caracterizado como prática tradicional ou ultrapassada; o que se pode julgar suplantado é o uso que vem a ser feito com aquele texto.

Quanto ao recurso fílmico, que se insere na modalidade ficcional e tem uma proximidade com a estrutura narrativa presente nos textos literários, o professor deve entender que não é o filme, o livro ou as TICs em si que vão despertar o interesse dos alunos para as aulas, mas a perspectiva que o professor dá a esses recursos, o que ele aborda e como ele aborda, os métodos que ele vai utilizar. Além do mais, é necessária ao professor a sensibilidade para entender que livros, textos ou filmes demasiadamente longos, por melhores que sejam, acabam se tornando, no desconfortável espaço da sala de aula, cansativos e enfadonhos.

Com exceção das professoras de Português, Inglês e Matemática, nenhum docente que leciona na turma ouviu falar em letramento literário ou mesmo letramento, assim como não sabem distinguir esses termos, nem diferenciar alfabetização de letramento. Os professores entrevistados

¹²Informações cedidas pela colaboradora Tarsila, professora, em contexto de pesquisa. Entrevista concedida a José Tiago Marinho Pereira em 2014.

¹³ Idem.

¹⁴ Ibidem.

sinalizaram outras dificuldades de se inserirem como provocadores ou orientadores do letramento literário, tais como a formação profissional e a suposta “invasão” de adentrar no espaço do professor de língua materna. Um dos professores ainda frisou: “[...] às vezes, o próprio professor da área não tá tão preparado, quanto mais agente, que não tem a formação, aí vai ensinar errado, né? É melhor nem ensinar! (informação verbal¹⁵)”.

Ferrari (2008) argumenta que “uma leitura mal conduzida pode destruir o interesse e afastar o texto dos alunos” (FERRARI, 2008, p. 19). Porém, é obrigação da escola e dos professores atentarem para práticas de leitura que venham a surtir efeito na formação de leitores competentes. Assim sendo, os docentes (independentemente da disciplina que lecionam) devem ser conscientes de seu papel de formador e orientador nesse processo de letramento e entenderem, como pontua Ferrari (2008), que a maneira como o docente apresenta o texto e o momento que ele escolhe para tal possuem grande influência no tipo de leitura que os alunos farão.

Há de se compreender, ainda, que “o texto literário é indispensável para o ensino/aprendizagem da leitura e, evidentemente, para a formação do gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do ensino fundamental” (COSSON, 2009, p. 138). Portanto, é dever dos professores do ensino fundamental e não apenas do/a professor/a de língua materna.

Os três docentes entrevistados relataram ainda que, quando trabalham a produção de leitura de qualquer texto, não apenas o literário, realizam também atividades de compreensão textual: “antes de passar as questões, eu tento fazer com que os alunos saibam mais ou menos o que vão responder (informação verbal¹⁶)”. Seguindo ainda esse pensamento, a professora Tarsila, ao ser questionada sobre se já havia deixado alguma vez o conteúdo de sua disciplina para orientar a leitura de um texto literário como um ato até de descontração, de fuga e sem qualquer exigência conteudista, relatou:

[...] Eu acho muito difícil você ler um texto com os alunos e não fazer nada. Se eles souberem que não vale pra nota, que não vale visto ou se, no final, não tiver uma atividade, eles vão

¹⁵Informações cedidas pela colaboradora Mary, professora, em contexto de pesquisa. Entrevista concedida a José Tiago Marinho Pereira em 2014.

¹⁶Informações cedidas pela colaboradora Tarsila, professora, em contexto de pesquisa. Entrevista concedida a José Tiago Marinho Pereira em 2014.

perguntar: cadê a atividade, não vai fazer nada? Se eu soubesse, não tinha lido [...]. Se disser que é pra descontrair, sei não, não fica um! [...]. Trazia e, às vezes, trago, né, uma cronicazinha, um continho, coisas que são engraçadas, são irônicas e eu sei que têm a ver com a vida, né, com a realidade mesma de todo mundo. Mas são poucos os que se tocam, que interagem mesmo. Alguns, os mais jovens, né, os rebeldes sem causa (risos) saem da sala e pronto. E aí? Né melhor eu nem me preocupar em tá pesquisando texto pra levar e dar minha aula, meus conteúdos que eu já sei e pronto? (informação verbal¹⁷).

Como pontua Lajolo (2006), se “bons textos são acompanhados de maus exercícios, é bem provável que a escola esteja ‘desensinando’ ou prestando um desserviço ‘à poesia’(à **literatura**)” (LAJOLO, 2008, p. 40. Grifo meu). Apesar de inserir o texto literário no espaço das aulas, as professoras não atentam para a ideia de que a leitura literária na escola deve ser encarada não apenas como uma questão de enredo, personagens, título e características físicas, tempo, lugar, de perguntas diretas encontradas nas linhas do texto, mas que deve ser orientado aos alunos/leitores que a leitura literária na escola “é produzir significado, entrar no texto para reescrevê-lo e por meio dele captar as sondas que o autor lançou sobre dores e alegrias humanas” (VENTURELLI, 2002, p. 151). Porém, é possível perceber, através dos relatos das professoras, que as atividades com a leitura nunca têm esse fim.

É necessário aos professores buscar compreender a função da leitura na vida dos sujeitos leitores, percebendo a leitura como enfatiza Maclaren, citado por Venturelli (2002, p. 168), “não como um processo de submissão à autoridade do texto, mas como um processo dialético de compreensão, de crítica e de transformação”. Deve-se entender a leitura literária dentro de uma proposta de letramento, cuja função é:

de ajudar ao aluno, e também ao professor, a ler melhor a si mesmo, aos outros e ao mundo através das conexões texto-leitor (relações com as experiências de vida do aluno/leitor), texto-texto (intertextualidade - relações com outros textos) e texto-mundo (relações estabelecidas entre o texto lido e os acontecimentos globais) (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 99).

¹⁷Informações cedidas pela colaboradora Tarsila, professora, em contexto de pesquisa. Entrevista concedida a José Tiago Marinho Pereira em 2014.

Observei que, quando requisitada pelos professores, a leitura dos textos literários ocorre, como pontua Fazolo (2003), em nome de objetivos práticos, atividades mecânicas, dotadas de obrigatoriedade e meramente curriculares. Nesse caso a leitura se torna uma ação obrigatória, sucedida por questionários, provas, avaliações. “Os modos escolares de se fazer uso da literatura nada têm a ver com experiências estéticas. Vai-se da análise comportamental dos personagens, para a gramática e morfologia assim, naturalmente” (PAULINO *apud* FAZOLO, 2003, p.03).

Isto de fato impossibilita o aluno de querer adentrar no universo da leitura, de tomar gosto pelos textos e desenvolver o hábito leitor. Ora, a leitura, assim como tratada pelos professores e percebida nas observações de campo, parece não ter nenhuma relação com a vida prática do leitor, com suas ilusões, fantasias e infortúnios. Parece mais um universo fechado a interações, enquanto ao leitor cabe apenas percorrer suas páginas para, em seguida, saber responder a questões triviais. Essas práticas de leitura do texto literário não possibilitam ao leitor, ao aluno da EJA, já reincidente em fracassos com a escola e com a leitura, desenvolver sua sensibilidade, sua imaginação e vislumbrar no texto literário a capacidade de fruição estética.

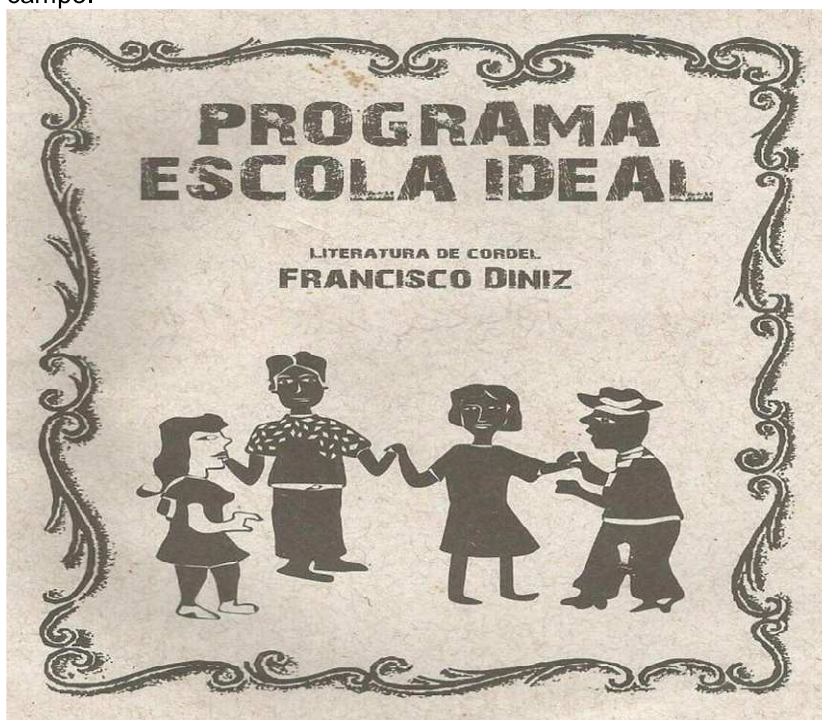
Através do conhecimento da corrente teórica da Estética da Recepção é que foi possível observar determinados problemas no tratamento com o texto literário que vem sendo praticado pelos docentes na turma de EJA. Não é de meu interesse tecer críticas aos docentes ou aos seus métodos de ensino, mas é necessário frisar a importância de eles estarem atentos à busca por alternativas para o ensino e para o desenvolvimento do hábito de leitura literária, transformando esse ensino e a Literatura em elementos significativos para os alunos-leitores. Os docentes devem constatar que não pode haver aprendizagem na escola sem leitura e, portanto, urge pensarmos juntos sobre o desenvolvimento do hábito da leitura no espaço escolar.

Pude verificar que práticas exitosas de letramento literário estão sendo empreendidas e divulgadas por professores e pesquisadores que se apropriam das teorias e métodos da Estética da Recepção, métodos estes que adotei e desenvolvi ao longo do projeto de leitura de cordéis, em uma tentativa de promover uma educação mais justa e formadora de leitores engajados, participantes, construtores de significados e ampliadores de seus horizontes de

expectativa, capazes de desenvolver interesse em adentrar na beleza da apreensão estética e artística do texto literário.

4.3. As oficinas de leitura de cordel: um caminho para a prática de leitura na EJA

FIGURA 03: Cartaz da oficina de leitura de cordel empreendida pelo pesquisador em campo.



Fonte: Acervo particular do pesquisador.

As oficinas de leitura de cordel propostas ocorreram entre os meses de agosto e outubro de 2014. Foram realizados oito encontros, cada um tendo duas horas/aulas de 50 minutos de duração. Os encontros ocorreram sempre durante as duas primeiras aulas da quarta-feira (que, no horário da turma, eram aulas vagas). Diferentemente do momento das observações e da aplicação de questionário, em que havia quinze alunos presentes, nas oficinas de leitura, nunca houve mais do que nove alunos em sala de aula.

Isto ocorreu em decorrência de dois fatores: em primeiro lugar, uma grande parte dos alunos que se matriculam na modalidade EJA na escola pesquisada abandonam as aulas ainda nos primeiros meses do semestre letivo. Em segundo lugar, só foi possível realizar as oficinas às quartas-feiras nos primeiros horários, instante em que há menos alunos nas salas de aula na

escola, pois aqueles que trabalham geralmente chegam entre a segunda e a terceira aula.

O primeiro encontro, no dia 13 de agosto de 2014, não se tratou imediatamente de uma oficina, mas de um momento de apresentação dos objetivos elencados em relação às oficinas de leitura literária. Neste dia, havia nove alunos. Da mesma forma, o último encontro, no dia 01 de outubro do mesmo ano, não se tratou necessariamente de uma oficina de leitura, pois os quatro alunos presentes responderam a um questionário e também receberam (cada um) de presente do professor/pesquisador um livro de literatura e dialogaram mais uma vez sobre a leitura literária e sobre as obras que eles acabaram de receber do professor.

Quando for me referir ou citar os alunos, usarei nomes fictícios para preservar suas identidades. Os nomes adotados para os nove alunos foram: Juvenal, Evangelista, Pedro Cem, Creuza, Teodora, Genoveva, Angelita, Esmeralda e Alzira. Apresentei a eles o cordel (havia levado vários exemplares). Na ocasião, expus sobre a Literatura, sobre a Literatura Popular, sobre a poesia oral e a poesia do cordel.

Ouvimos as músicas *Canção Agalopada*, de Zé Ramalho, e *Coco da Bicharada*, de Antônio Nóbrega. Através delas, discuti sobre o gênero literário, as metáforas, metonímias, comparações e a possibilidade de atribuir a seres inanimados características humanas. Ainda exemplifiquei o que é rima e métrica e que esses elementos são constituintes da identidade do cordel, caracterizando a proximidade entre oralidade e musicalidade.

Fiz ainda a leitura do poema *Meus oito anos*, de Casimiro de Abreu, e, através dele, relatei sobre a sensibilidade, a imaginação, as fantasias e a capacidade de fruição estética presente naquele texto, competências possíveis de serem encontradas apenas nas obras de arte. Ainda reproduzi uma animação em xilogravuras, baseada em uma história de cordel intitulada *A endiabrada travessia de Damião Sim*. Os alunos interagiram com esse gênero textual, emitindo suas opiniões sobre a trajetória dos personagens, o que, de imediato, fez-me certificar justamente a legitimidade da adoção dos títulos dos cordéis para desenvolver o hábito de leitura na turma pesquisada.

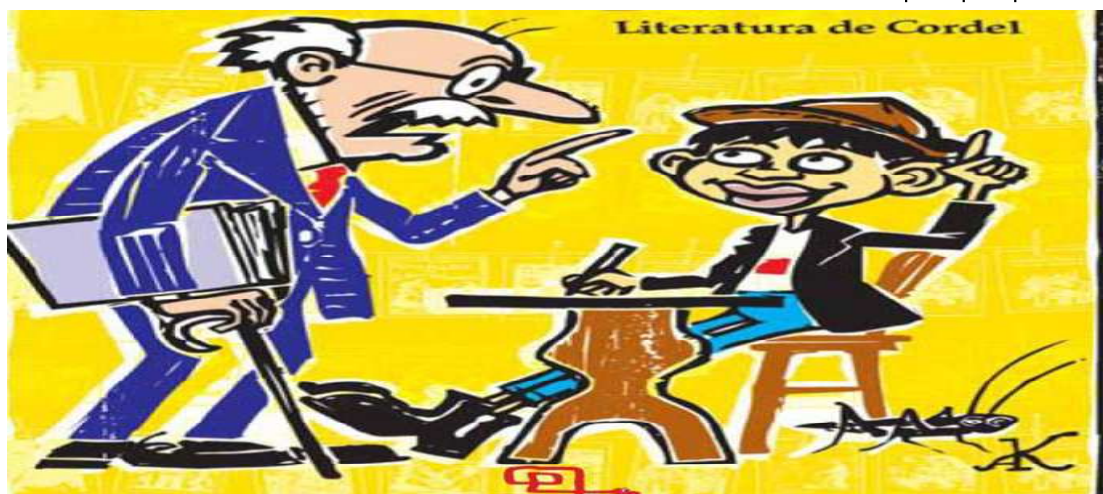
Nesse primeiro encontro, a televisão foi o único recurso material utilizado para levar os textos literários, sem nenhum custo para os alunos, para mim ou

para a escola, de forma que, com apenas esta tecnologia, foi possível e viável levar os textos escritos e expor para todos os alunos (não sendo preciso perder tempo copiando na lousa), além de poder reproduzir as músicas.

Combinamos os dias em que iriam ocorrer as oficinas de leitura de cordéis. Ajustou-se também que ninguém estaria sendo avaliado, que as interações deveriam ser espontâneas. Sempre com uma semana de antecedência, eu entregava os cordéis aos alunos presentes e deixava com eles exemplares a mais, caso os outros alunos viessem para a escola em outros horários. O primeiro cordel entregue foi *As proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima. Foi pedido aos alunos que, se eles tivessem tempo e caso lembrassem, fizessem alguma leitura, um breve reconhecimento desse cordel que seria “produto de consumo” da primeira oficina.

Além das *proezas de João Grilo*, selecionei, de acordo com os critérios já mensurados, os cordéis *Viagem a São Saruê*, de Manoel Camilo dos Santos, e *Os sete constituintes, os animais têm razão*, do poeta potiguar Antônio Francisco. Foram destacadas algumas interações de cada oficina para que fosse possível analisar as práticas de letramento através delas. As posturas adotadas nas três oficinas (nos oito encontros) foram sempre as mesmas: os alunos dispostos em círculos, a leitura compartilhada em voz alta (nas duas primeiras oficinas, a leitura foi feita pelo professor e acompanhada pelos alunos), liberdade para expor as ideias, pausas na leitura para discussões e questionamentos.

FIGURA 04: Gravura trabalhada na oficina de Literatura de Cordel realizada pelo pesquisador.



Fonte: Acervo particular do pesquisador.

4.3.1 O cordel *As proezas de João Grilo*: a arte de divertir e de educar

O cordel entregue uma semana antes aos alunos continha 36 estrofes, diferentemente do original, que contém 126 estrofes. A redução se deu por dois motivos: primeiro, para não deixar o texto muito extenso; logo, cansativo; segundo, o enredo das estrofes escolhidas se aproxima das astúcias de um João Grilo possivelmente já conhecido pelos alunos. A oficina de leitura do cordel *As Proezas de João Grilo* foi realizada em dois encontros, um no dia 20 de agosto de 2014 e outro no dia 27 do mesmo mês. Sete alunos estiveram presentes na oficina de leitura do referido cordel. Os alunos presentes na leitura do primeiro cordel foram: Teodora, Creuza, Esmeralda, Evangelista, Juvenal, Alzira e Angelita.

Enquanto aguardavam a vinda de outros alunos, aqueles que chegavam primeiro acomodavam-se em um pequeno círculo feito pelo professor e já começavam a conversar sobre diversos assuntos. Após a chegada de seis alunos, (pois um deles chegou apenas no segundo horário) o professor deu início à atividade de leitura. O professor iniciou a oficina questionando se os alunos haviam lido o cordel entregue uma semana antes.

A aluna Teodora, antes de responder à pergunta do professor, já inicia citando uma estrofe que ela achou divertida. Após a leitura da estrofe destacada, um aluno questiona o que é uma coité¹⁸. Teodora foi quem explicou ao colega o que era, para que servia e comparou o objeto a outro mais conhecido na atualidade. Com exceção das alunas Teodora e Creuza, nenhum dos outros havia feito a leitura prévia do cordel. Mesmo assim, nesse momento, já se percebe que o cordel escolhido despertou o interesse e a curiosidade de alguns alunos.

Após a fala desses dois alunos, o professor/pesquisador/mediador¹⁹ explicou que seria feita uma nova leitura, dessa vez em voz alta, e que essa leitura seria feita por ele (professor) e acompanhada por todos os alunos, pois, assim, os alunos poderiam perceber a forma diferenciada de declamar o cordel de uma leitura convencional, de forma que as características desse gênero

¹⁸Fruto oco, geralmente usado na forma de cuias, como se fossem recipientes (vasilhas) domésticos. Também conhecido por cabaça. No cordel, percebe-se, na narrativa de João Grilo, que a mãe dele usava a coité como um penico.

¹⁹ O professor a quem nos referimos nas mediações/interações das Oficinas de Leitura é o sujeito pesquisador.

literário pudessem ficar evidentes e, por conseguinte, não houvesse uma descaracterização do cordel.

Os alunos entenderam que cada texto é singular, que a poesia, por exemplo, não pode ser lida de qualquer forma; há regras e métodos para o bom entendimento de cada gênero textual. Tanto é que o aluno Juvenal destacou: “o caba pensa que pode chegar e ler e pronto, né, que nem ler o texto do quadro. Não, senão fica fei e o caba num vê as rimas, né, professor? (informação verbal²⁰)”.

Feita a leitura das primeiras estrofes, constatei o interesse unânime dos alunos em ouvir e ver a “teatralização” das proezas de João Grilo. Mesmo assim, o professor/mediador interrompeu a leitura e questionou: “só uma coisa: já deu pra perceber o porquê do apelido João Grilo? (informação verbal²¹)” Esmeralda responde: “Ora, porque ele é ‘mago’ e talvez porque seja ‘feim’ (informação verbal²²)”. O questionamento foi feito pelo professor logo após a leitura das características físicas do personagem. No entanto, nenhum dos alunos atentou para o que havia sido descrito no cordel para responder à pergunta realizada, de forma que, para fazer tal inferência, a aluna Esmeralda recorreu ao seu conhecimento de mundo. Esmeralda concluiu: “aqui tinha um Zé Grilo. O pobre era magrinho e feio, um grilo é magro, tem as pernas finas, né? (informação verbal²³)”.

Os risos tomaram conta da aula quando passaram a ser descritas as astúcias de João com o padre, o que confirmou a estrofe que diz que “*João Grilo era alegre e satisfeito no convívio da alegria, ele fazia graça e que todo mundo sorria*” (LIMA, 2009, p. 05). Outra questão foi levantada pelo professor após a leitura de 17 estrofes do cordel: o que eles pensavam das atitudes de João Grilo, primeiro com o vaqueiro e, posteriormente, com o padre?

²⁰Informações cedidas pelo colaborador Juvenal, aluno, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

²¹ Fala do professor-pesquisador Tiago Marinho Pereira em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados pelo pesquisador em 2014.

²²Informações cedidas pela colaboradora Esmeralda, aluna, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

²³ Idem.

O aluno Juvenal respondeu: “ele faz isso pra chamar a atenção (informação verbal²⁴)”. Em relação a este aspecto, o professor complementa a fala do aluno e afirma que

é possível que ele faça isso como uma forma de se libertar de quem o constrange, de quem tem um poder sobre os outros. Um, por ser um vaqueiro, dono de uma boiada e talvez possuir riqueza; o outro, o pároco, por representar uma autoridade intocável, inquestionável, onde suas atitudes, por mais autoritárias que sejam ou representem ser, são respeitadas e inquestionáveis pela sociedade (informação verbal²⁵).

Mediante a fala do docente, o aluno Juvenal tomou a palavra e se lembrou de partes do filme *O auto da compadecida* (2000), fazendo referência e comparando, a partir da fala do professor, às possíveis práticas do padre e do vaqueiro com a população pobre (representada por João Grilo) com a avareza do padeiro e de sua mulher em relação a João Grilo e a Chicó: “quando eles dero bife pra cachorra e resto de comer pra João Grilo, a cachorrinha véia tinha mais direito, mais regalia do que os coitado (informação verbal²⁶)”. A aluna Creuza acrescenta: “num foi bem feito quando eles trocaram o comer deles como da cachorra, a cachorra num aguentou o rojão de comida ruim (risos), num foi bem feito não? (informação verbal²⁷)”.

Outra aluna toma o turno e questiona: “E a cachorra morreu por isso (risos)? A coitada! (informação verbal²⁸)”. Após a dedução de Esmeralda, que já havia assistido ao filme, mas que, até então, não havia compreendido o que ocasionara a morte da cachorra, o professor toma o turno e continuou a falar sobre João Grilo:

²⁴Informações cedidas pelo colaborador Juvenal, aluno, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

²⁵Fala do professor-pesquisador Tiago Marinho Pereira em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados pelo pesquisador em 2014.

²⁶Informações cedidas pelo colaborador Juvenal, aluno, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

²⁷Informações cedidas pela colaboradora Creuza, aluna, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

²⁸Informações cedidas pela colaboradora Esmeralda, aluna, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

esse personagem representa aqueles indivíduos destituídos de poder financeiro. Representa o trabalhador que, muitas vezes, não tinha e não têm condições de frequentar uma escola ou de fazer com que seus filhos estudem. Trabalhadores muitas das vezes explorados, que ganham pouco e trabalham muito; que é humilhado e é muitas das vezes obrigado a aceitar o poder instituído. Mas João Grilo, ele vai conseguir reverter toda essa situação a seu favor, a partir de suas astúcias, do deboche, das traquinagens, rindo e fazendo os outros rirem desses detentores e representantes do poder (informação verbal²⁹).

Após essa consideração do professor, o aluno Juvenal voltou a se referir ao filme, dessa vez lembrando-se das atitudes do padre e do bispo: “o padre e o bispo só vivia brigando por dinheiro [...] até enterrar a cachorra ele enterrou. Os jeito deles falar com o coronel (eu não lembro o nome) mais ele era o ricão dono das terra, era diferente quando ia falar com os mais pobre que nem João Grilo (informação verbal³⁰)”. A aluna Teodora reitera: “e teve também quando o cangaceiro tava pedindo, aí ele negou e nem olhou direito (informação verbal³¹)”.

Diante do posicionamento dos alunos em relação à interação com a leitura, o professor/pesquisador aproveitou a atenção e o interesse deles e lançou novamente uma pergunta:

Diante do que lemos e discutimos até então, como é que João Grilo consegue reverter as situações de opressão por parte dos personagens que representam aqueles que são os “poderosos”, digo, através do quê ele consegue sair da condição de coitado e colocar esses “todos poderosos” numa condição inferior à dele? (informação verbal³²).

O aluno Evangelista, que chegou atrasado e ainda não havia se manifestado, respondeu: “acho que com as traquinagens, com as proezas, né,

²⁹Fala do professor-pesquisador Tiago Marinho Pereira em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados pelo pesquisador em 2014.

³⁰Informações cedidas pelo colaborador Juvenal, aluno, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

³¹Informações cedidas pela colaboradora Teodora, aluna, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

³²Fala do professor-pesquisador Tiago Marinho Pereira em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados pelo pesquisador em 2014.

as proezas de João Grilo? (informação verbal³³). Teodora complementa: “as proezas é fazer os outros rir das desgraça deles. O bicho é mais esperto, como diz, ele é magro e sambudo, mas é esperto, né? É sabido, aí o caba pode até ter dinheiro e poder, mas aí ele tem esperteza e sabedoria (informação verbal³⁴)”.

Ao recuperar novamente o turno, o professor questionou: “a gente pode perceber em João Grilo um certo justiceiro, um defensor das causas de seu povo ou até mesmo uma espécie de herói? (informação verbal³⁵)”. Evangelista retrucou:

Sei lá! Um herói que afoga o gado, que num tinha nada haver com as coisas do vaqueiro e também a gente nem sabe se o vaqueiro fez alguma coisa com João Grilo, e os boi que o vaqueiro trazia talvez nem fosse dele, pode ser que não fosse e que o vaqueiro fosse só o pião, né, o trabalhador. Ninguém sabe direito, lá num diz nada disso (informação verbal³⁶).

Sobre o conceito de herói, a aluna Creuza reiterou: “e um herói tem mais presença. Nos filme e nos desenhos, eles são fortes, sei lá, são bonitos e não faz dessas coisas todas não, sei não! (informação verbal³⁷)”. Teodora complementa: “ele é magro, sambudo e beijudo, acho que fraco também, a força dele então era só as traquinagens e a esperteza, a sabedoria, Sansão, a força é no cabelo, a dele é na cabeça, né, na sabedoria (informação verbal³⁸)”. Juvenal finaliza: “só se for um herói do Cariri! (informação verbal³⁹)”.

Ao exporem suas imagens de heróis, os alunos questionam as práticas de João Grilo, ao mesmo tempo em que discordam da proposta do professor em tentar defender nesse personagem características que correspondam a

³³Informações cedidas pelo colaborador Evangelista, aluno, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

³⁴Informações cedidas pela colaboradora Teodora, aluna, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

³⁵Fala do professor-pesquisador Tiago Marinho Pereira em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados pelo pesquisador em 2014.

³⁶Informações cedidas pelo colaborador Evangelista, aluno, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

³⁷Informações cedidas pela colaboradora Creuza, aluna, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

³⁸Informações cedidas pela colaboradora Teodora, aluna, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

³⁹Informações cedidas pelo colaborador Juvenal, aluno, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

qualquer ato de heroísmo, de forma que ainda há um estranhamento em relação não apenas às práticas desse suposto herói, mas também às próprias características físicas do João Grilo.

Os alunos se envolveram em um conflito quando foi lida uma das charadas que Grilo colocou ao seu professor. Foi dada uma pausa na leitura para que os alunos resolvessem esse conflito: qual o mês que a mulher fala menos? Houve risos e muito barulho de todos falando ao mesmo tempo, defendendo pontos de vista distintos. Quem é mais falador: o homem ou a mulher? Apesar de ter sido uma discussão que não se prolongou, através dela pôde-se perceber o grau de envolvimento em relação à leitura do cordel dos sete alunos que estavam presentes.

O professor/pesquisador orientou os alunos para que eles percebessem que o autor da obra tinha o interesse em conduzir o leitor para o lado de João Grilo, ou seja, que os leitores defendam as atitudes de João Grilo, e uma das formas de fazer isso é expondo um sujeito que se preocupa com a mãe, sofrendo por ela e que lhe promete que nada vai faltar a ela enquanto ele viver. Essa atitude de João Grilo pode, portanto, representar uma estratégia de quem escreveu a história para justificar e defender os atos do personagem principal da narração.

O aluno Juvenal destacou: “só acho meio difícil ter lobo e leão no sertão! (informação verbal⁴⁰)”. Outro aluno, Evangelista, mencionou: “Tem, sim, nos circos (risos) (informação verbal⁴¹)”. Juvenal rebate a resposta do colega: “é, mas na mata não tem, o leão, se não me engano, é da África e lobo eu não sei, mas aqui não tem. Se fosse onça, né? (informação verbal⁴²)”.

O professor/pesquisador entra novamente na interação:

Tá muito bom, garotada, vocês estão levantando pontos muito importantes, estão questionando e entrando em conflito entre vocês e a obra. Agora me respondam: o que permite o escritor trazer um leão pra o meio do sertão nordestino? (risos) eu estava esperando que vocês falassem também dos ladrões

⁴⁰Informações cedidas pelo colaborador Juvenal, aluno, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

⁴¹Informações cedidas pelo colaborador Evangelista, aluno, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

⁴²Informações cedidas pelo colaborador Juvenal, aluno, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

citados na mesma estrofe. Vocês conhecem alguma história em que há assim a presença de ladrões? (informação verbal⁴³).

Juvenal responde: “Aladim (informação verbal⁴⁴)”.

Isso! E talvez o episódio desse desenho já tenha sido inspirado ou até mesmo repensado a partir de uma história conhecida como *Ali Babá e os quarenta ladrões*. Vejam na próxima estrofe, ladrões que passaram por Meca e Egito, ou seja, espaço onde ocorre a narrativa *Ali Babá e os Quarenta Ladrões*. Vejam também que eles saem, geograficamente falando, do Oriente Médio e vêm parar no sertão nordestino. Isso só é possível mesmo nesse tipo de arte. Olhem a viagem que o poeta faz! Isso é magnífico, tornar o impossível em possível (informação verbal⁴⁵).

Nessas interações, comprovei que os alunos usam o senso crítico e o conhecimento de mundo para fazer inferências, tais como pontuar determinados animais como não sendo da fauna local, assim como deixar claro que mesmo sabendo que sua ideia está equivocada, o aluno Evangelista tenta argumentar sobre a presença de determinados animais no cotidiano local. Apesar de não ter algumas contemplações respondidas pelos alunos, o professor/pesquisador concluiu expondo sobre outra obra literária e afirmando a magia que apenas o texto literário possui ao tornar fatos inverossímeis em fatos possíveis.

⁴³Fala do professor-pesquisador Tiago Marinho Pereira em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados pelo pesquisador em 2014.

⁴⁴Informações cedidas pelo colaborador Juvenal, aluno, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

⁴⁵Fala do professor-pesquisador Tiago Marinho Pereira em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados pelo pesquisador em 2014.

FIGURA 05: Capa do cordel *Viagem a São Saruê*, de Manoel Camilo dos Santos.



Fonte: Acervo particular do pesquisador.

4.3.2 Viajando na sala de aula: a leitura do cordel *Viagem a São Saruê*

Na terceira aula, após o término da oficina de leitura do cordel *As proezas de João Grilo*, no dia 27 de agosto, antes mesmo da professora do horário chegar à sala de aula, quando havia sete alunos, entreguei a todos os alunos o cordel *Viagem a São Saruê*, para que eles pudessem levá-lo para casa e terem uma semana para, caso tivessem tempo e interesse, fazerem a leitura. Dos sete alunos que receberam o cordel, apenas cinco se fizeram presentes no primeiro encontro da oficina de leitura do folheto *Viagem a São Saruê*, que ocorreu no dia 03 de setembro de 2014. No segundo encontro, no dia 10 de setembro, havia quatro alunos.

Apenas dois alunos leram o cordel antecipadamente. Os demais alegaram a falta de tempo e também terem esquecido e pediram desculpas por não terem feito a leitura. Estavam presentes na segunda oficina os seguintes alunos: Creuza, Juvenal, Evangelista, Angelita e Genoveva. Evangelista não veio no segundo encontro da segunda oficina.

A aluna Creuza iniciou a conversa, dizendo: “na aula de hoje, nós vamos fazer uma viagem (informação verbal⁴⁶)” Ao brincar com o título do cordel, a aluna expõe sua consciência da possibilidade da viagem ao fantástico, uma viagem que não é física, mas imaginária, sendo possível àquele que lê deslocar-se mentalmente para outros planos. Vale salientar que Creuza foi uma das alunas que leram de forma antecipada os cordéis das duas oficinas.

O professor/pesquisador pediu que a “viagem” começasse a partir da capa, destacando que o desenho disposto era chamado de xilogravura. Explicou as técnicas de composição dessa arte, que se tornou complementar ao cordel, e iniciou: “o que temos aí? (informação verbal⁴⁷)”. Juvenal respondeu ser uma estrada que leva a um lugar, uma cidade ou um povoado. Angelita complementou a resposta do colega: “a estrada é cheia de curvas, num dá pra ver direito, mas parece que tem muitas árvores, coqueiros, onde tem as casas também, parece que tem montanhas (informação verbal⁴⁸)”. Juvenal retoma o turno e expõe sobre o que ele consegue perceber na capa do cordel: “serras, é como se fosse um lugar bem bonito parecendo uns quadro que tinha de primeiro, só num tem água, mas deve ter, pra ter tanta planta, se não só ia ter espinho e garrancho (informação verbal⁴⁹)”.

Na medida em que a leitura foi sendo realizada, todos estavam atenciosamente ouvindo, quando foi dada uma pausa da estrofe 18 para a 19; alguns alunos comentaram querer ir para São Saruê. Diante dessa ideia, o professor questionou se existe de fato um lugar como o descrito no cordel. Evangelista responde que sim, que esse lugar existe na imaginação.

Sem nenhuma formalidade, como se estivesse em uma roda de conversa, os cinco alunos presentes passaram a discutir temas que o texto despertou. Assuntos como a desigualdade de oportunidades, sobre a preguiça, a falta de perspectiva de muitas pessoas, sobre as injustiças sociais e sobre o uso de drogas, percebendo-a como um elemento destruidor e, ao mesmo

⁴⁶Informações cedidas pela colaboradora Creuza, aluna, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

⁴⁷Fala do professor-pesquisador Tiago Marinho Pereira em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados pelo pesquisador em 2014.

⁴⁸Informações cedidas pela colaboradora Angelita, aluna, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

⁴⁹Informações cedidas pelo colaborador Juvenal, aluno, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

tempo, ponderando que, muitas vezes, a droga é usada como uma “válvula de escape” para sair da realidade:

É como o senhor falou da poesia, né, professor, serve como se agente saísse desse mundo. Como o poeta que fala de São Saruê, que sai da seca, na imaginação, de que existe um mundo melhor, cheio de coisas boas e que nada dá errado pra ninguém. Você veja que a droga muitas vezes é isso também. Eu assisti numa reportagem sobre o povo que vive no meio da rua que tomavam a cachaça e se drogava pra não sentir frio (informação verbal⁵⁰).

Com a continuidade das discussões, o professor/pesquisador fez o seguinte comentário:

A criação da obra São Saruê ocorreu na década de 1940. O poeta escritor viveu e ouviu falar em um mundo repleto de desigualdade, de miséria, de injustiça, de ganância, de estímulos e sofrimento para muitos, bonança para poucos. Ver ao seu lado pessoas que tem esperança de justiça, onde a exploração era constante, ele é criado em um espaço cultural em que existe um imaginário de que existe um lugar diferente, bom, farto e que é possível a todos alcançar o caminho e que talvez seja sinuoso, cheio de curvas, difícil de chegar. (informação verbal⁵¹).

Imediatamente, a aluna Genoveva toma o turno do professor e relata sua conclusão: “por isso, a estrada lá da capa, professor, é cheia de curvas. Pra chegar a esse paraíso aí, num vai ser tão fácil não (informação verbal⁵²)”.

Tomando o turno para si, a aluna Angelita menciona:

Que nem tudo na vida. Nada é fácil não, nada vem de mão beijada, ninguém dá nada a você não. Pra ter os sonhos conquistados, é preciso primeiro ralar, suar a camisa [...] mas tem gente aí que só quer o mel e pronto; ralar pra tirar a abelha num quer não (informação verbal⁵³).

⁵⁰Informações cedidas pela colaboradora Angelita, aluna, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

⁵¹Fala do professor-pesquisador Tiago Marinho Pereira em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados pelo pesquisador em 2014.

⁵²Informações cedidas pela colaboradora Genoveva, aluna, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

⁵³Informações cedidas pela colaboradora Angelita, aluna, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

Os alunos conseguiram, através das discussões, fazer inferências sobre o significado da capa. Relacionaram e conseguiram compreender um caminho possível que levou o poeta a falar de uma terra tão distinta. Foram, na verdade, condições precárias que o poeta viu, viveu e ouviu falar, situação que ele conseguiu reverter ao criar uma conjuntura de acalanto para os que vivem nessa condição de explorados e de injustiça. Ele consegue transpor para a poesia o imaginário popular sobre a bonança, sobre um lugar feliz onde não é preciso trabalhar, ser explorado para viver; os alimentos existem na natureza e pertencem a todos; as coisas que representam a riqueza deveriam pertencer a todos, indistintamente.

O professor/pesquisador ainda expôs sobre o uso de determinadas simbologias por parte do poeta:

Percebam que ele chegou no outro dia pela manhã, ou seja, gente, ele chegou no amanhã, quando já é claro, quando os mistérios da noite ou que a noite representa são transformados em certezas, nas certezas que a manhã clara e límpida representa. Vejam também que o primeiro lugar que ele chega é na praia, que, de certa forma, representa a liberdade, o horizonte amplo, a perspectiva de grandeza, cheio de vida. São símbolos utilizados no repertório do poeta que, muitas das vezes, acabam passando despercebido pelo leitor, mas que são símbolos que torna a obra literária bela e grandiosa. Há também figuras de linguagem, metáforas que agente vai estar atentando também (informação verbal⁵⁴).

Orientados para encontrarem as representações não explícitas em outras estrofes, a aluna Creuza encontrou indícios de preconceito e machismo do poeta nos seguintes versos:

Lá não se ver mulher feia
E toda moça é formosa
Bem educada e decente
Bem trajada e amistosa
É qual um jardim de fadas
Repleto de cravo e rosas.
(SANTOS, 2014, p. 11).

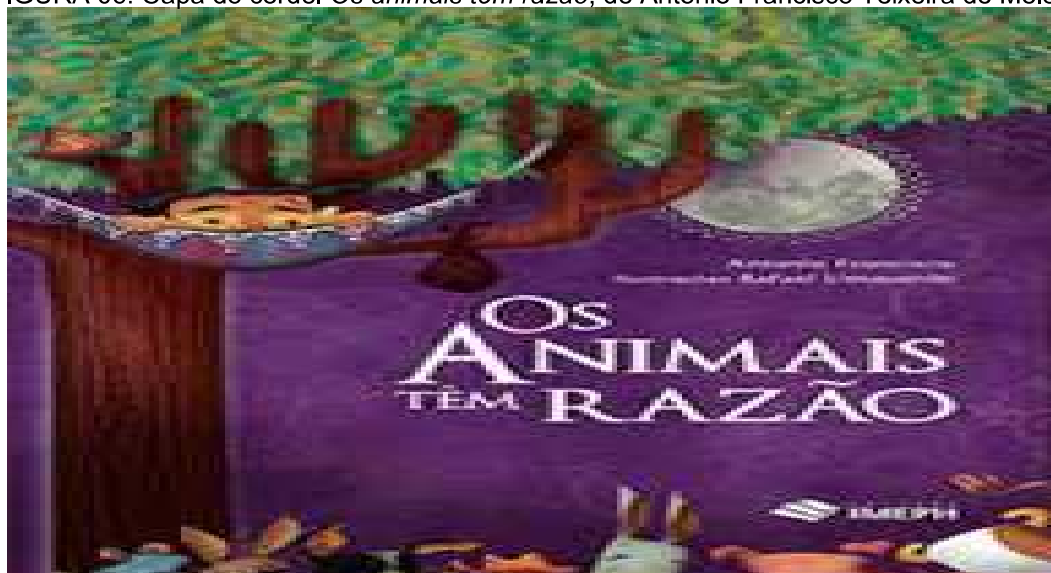
⁵⁴Fala do professor-pesquisador Tiago Marinho Pereira em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados pelo pesquisador em 2014.

A aluna questionou o que era a formosura citada pelo poeta: se eram as mulheres que têm um corpo e um rosto de acordo com o que os padrões de beleza impõem. E que, por trás da decência, na verdade, estava a obediência, a submissão feminina aos interesses dos homens, da sociedade machista:

Eu sei lá, professor, a conversinha é essa, eu acho que ele tá dizendo decente, mas é com vontade de dizer obediente mesmo, que cuida da casa, que tem que aceitar tudo dos homens. Não fez isso, não é decente. O poeta é do tempo de mamãe e, naquele tempo, era assim ser decente, era obedecer. Eu ainda fui criada nessa disciplina (informação verbal⁵⁵).

A aluna Creuza consegue perceber o lugar ideológico do poeta e o ver na condição de defensor de ideias que ela não concebe como coerentes para a sociedade atual. Em diálogo com o texto, a aluna tece críticas a essa posição do poeta popular, ao mesmo tempo em que compreende que o texto e o próprio poeta são produtos de uma época.

FIGURA 06: Capa do cordel *Os animais têm razão*, de Antônio Francisco Teixeira de Melo.



Fonte: Acervo particular do pesquisador.

⁵⁵Informações cedidas pela colaboradora Creuza, aluna, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

4.3.3 Em defesa dos sete constituintes: leitura do cordel *Os animais têm razão*

A última oficina de leitura de cordel foi realizada contando com a presença de quatro alunos. O primeiro encontro ocorreu no dia 17 de setembro de 2014. Nesta última oficina, agi de forma distinta, pois o cordel foi lido na íntegra e foram orientadas algumas questões norteadoras para a discussão sobre as temáticas do cordel *Os sete Constituintes*, de Antônio Francisco Teixeira de Melo. Além do mais, foi orientada e ensaiada uma teatralização, que seria realizada no último encontro da última oficina, ocorrida no dia 24 de setembro de 2014. Neste segundo encontro, a leitura seria repetida pelos alunos em voz alta e de maneira compartilhada, o que implicaria a participação de todos na leitura, que foi feita em forma de teatro.

Ficou combinado que a aluna Creuza ficaria responsável por confeccionar as máscaras dos sete animais representados na narrativa. Também ficou combinado cada fala que seria lida pelos alunos, lembrando que três alunos/as poderiam ficar com um personagem a mais, (essa ausência de quatro alunos já estava prevista, pois, de acordo com os alunos frequentes e os professores da turma, havia três alunos que estavam com dificuldades de conciliar o estudo e as suas tarefas diárias e a aluna Teodora estava em viagem).

Os quatro alunos, Genoveva, Creuza, Juvenal e Esmeralda, que estavam presentes no dia da orientação (primeiro encontro), também vieram no dia da oficina e leram na íntegra o cordel no espaço extra sala de aula. Para começar descontraindo antes de dar início à teatralização do cordel, o professor/pesquisador perguntou qual a impressão que os quatro alunos tiveram do cordel *Os sete constituintes*. As respostas obtidas foram: “muito bom, professor, tem muita lição de moral pro homem, né? os bicho parece que somos nós? O cordel quer nos mostrar isso, eu achei (informação verbal⁵⁶)”. Juvenal inteirou: “a gente pensa que os animais fazem mal, como a cobra e o morcego, mas se olhar por esse lado, os animais têm razão (risos) (informação

⁵⁶Informações cedidas pela colaboradora Creuza, aluna, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

verbal⁵⁷)”. Após outras discussões, Juvenal ainda lembra o assunto e menciona:

As coisas que o homem faz com os animais parece também, professor, com o mesmo com que faziam com João Grilo. O homem se aproveita sempre dos mais fracos. É por isso que o poeta queria ir pra São Saruê, né, pra se ver livre dessas coisas ruim do homem (informação verbal⁵⁸).

A aluna Esmeralda relata ter achado a estória engraçada, pois apenas assim é que os bichos podem falar. A partir do relato da aluna, o professor esclarece:

Na verdade, isso é um recurso encontrado pelo escritor, contador de histórias pra passar uma moral daquilo que ele deseja expor, entendem? Aí ele utiliza características humanas nos animais. A esse recurso, se dá o nome de prosopopéia. É o que se chama de figura de linguagem, quando eu digo que o burro ficou furioso, a vaca ficou triste, o rato revoltado, o porco chateado eu estou dando a animais características que são dos homens, humanas, certo? Outros indícios agente atenta depois que fizermos a leitura aqui novamente. Tentem perceber outras coisas no texto que vocês não perceberam quando leram a primeira vez. Vamos à leitura da forma como combinamos (informação verbal⁵⁹).

Quando o professor concluiu sua fala, a aluna Genoveva, atentamente, expôs:

Outra coisa, professor, será que o homem viu mesmo os animais se reunindo ou será que ela tava era dormindo e sonhando? (risos). A história se passa, né, com um homem que andou o dia todinho debaixo do sol, né, e dormiu debaixo de uma árvore. Talvez ele tivesse até meio assombrado. Aí, impressionado, teve foi um sonho (informação verbal⁶⁰).

⁵⁷Informações cedidas pelo colaborador Juvenal, aluno, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

⁵⁸Idem.

⁵⁹Fala do professor-pesquisador Tiago Marinho Pereira em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados pelo pesquisador em 2014.

⁶⁰Informações cedidas pela colaboradora Genoveva, aluna, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

Entre tantas outras nuances, pude perceber a atenção que os alunos passaram a ter gradativamente leitura a leitura. Determinados pormenores passaram a ser visualizados sem que o mediador chamasse à atenção. Juvenal conseguiu criar uma ponte que ligasse as três obras lidas nas oficinas, enquanto Genoveva oferece possibilidades para o entendimento do enredo da história narrada.

A declamação/teatralização foi realizada. Alguns alunos tiveram dificuldade na decodificação de palavras, mas foram ajudados pelos colegas. Tentaram declamar da forma com haviam visualizado o professor fazer nas oficinas anteriores. Dois deles conseguiram manter a entonação e a proximidade com a oralidade, fazendo bom uso e sendo sensíveis à métrica e às rimas. Esses dois alunos, Juvenal e Creuza, afirmaram, no questionário, já terem lido cordéis anteriormente às oficinas.

Terminada a interpretação, os alunos sentaram em um pequeno círculo organizado pelo professor, que, de imediato, parabenizou os quatro alunos pela apresentação/declamação do cordel, elogiou a confecção das máscaras e lançou uma nova pergunta: “o que acharam dessa nova leitura? Da forma como a leitura foi feita? Perceberam algo na história que anteriormente não haviam percebido?” (informação verbal⁶¹). Todos afirmaram ter gostado e terem percebido o lado destrutivo e selvagem do ser humano: “é a questão, né, de a gente ficar mais em defesa dos animais mesmo. Parece que a gente se torna eles. Eu não sei se vou ter coragem de matar mais cobra não, viu?” (informação verbal⁶²).

O professor/pesquisador explicou as possibilidades para o título do cordel, definindo o conceito de Constituinte. Continuou adentrando nas minúcias que deveriam ser percebidas nesse novo texto. Foi lembrada a fala de Genoveva, que havia exposto que a história estava sendo narrada por um viajante que, possivelmente devido ao cansaço de andar a pé e debaixo de um sol abrasador, fez o rancho debaixo de uma árvore no meio da caatinga. O professor ainda indagou qual tinha sido a árvore embaixo da qual o narrador da história dormiu e que é considerada símbolo da resistência, de imediato, a

⁶¹Fala do professor-pesquisador Tiago Marinho Pereira em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados pelo pesquisador em 2014.

⁶²Informações cedidas pela colaboradora Creuza, aluna, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

resposta foi obtida. Em coro, os alunos responderam ser o Juazeiro, que era o símbolo da resistência por ficar verde sempre, até nos períodos estios.

O professor/pesquisador acrescentou às respostas dos alunos à seguinte conclusão:

O que os sete animais fazem no decorrer da História? Estão aborrecidos com as atitudes impensadas dos homens. Logo, eles estão tentando resistir a essas práticas humanas. Assim como o Juazeiro resiste à seca, os animais, que representam a natureza, tentam resistir à falta de sentimento, à desumanidade do homem, ou seja, à secura do ser humano, vejam aí essa possível interpretação que podemos fazer: uma ligação entre o juazeiro e a seca e a condição dos animais impostas pela secura do homem (informação verbal⁶³).

Mais adiante, o professor/pesquisador menciona que os alunos estão sendo bastante pontuais nas asserções feitas do texto. Logo em seguida, questiona: “Agora eu tenho uma pergunta pra vocês me responderem. É, temos aí sete animais citados pelo poeta, uma vaca, morcego, cachorro, ééé... o que mais gente, é... [...] (informação verbal⁶⁴)”.

Juvenal cita a cobra. Enquanto isso, o professor toma o turno, confirma a resposta e continua questionando: “isso [...] o quê mais [...] é [...]” (informação verbal⁶⁵).

A aluna Esmeralda cita mais dois animais: “porco, burro e... (informação verbal⁶⁶)” e Creuza complementa: “burro e o rato (informação verbal⁶⁷)”.

O professor/pesquisador ainda pergunta aos alunos porque o poeta escolheu esses animais ao invés de outros. Um aluno respondeu por que sim, porque ele poderia ter escolhido qualquer um. No entanto, a aluna Genoveva respondeu distintamente:

Professor, eu penso assim, não sei se tá certo não, mas eu acho que quando uma pessoa, né, faz coisa errada ou não é

⁶³Fala do professor-pesquisador Tiago Marinho Pereira em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados pelo pesquisador em 2014.

⁶⁴ Idem.

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Informações cedidas pela colaboradora Esmeralda, aluna, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

⁶⁷ Informações cedidas pela colaboradora Creuza, aluna, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

inteligente, o caba é chamado de burro. Do mesmo jeito com a mulher, quando o povo diz que ela é safada, né, é chamada de vaca. Quando o caba é seboso, né, chamado de porco e assim por diante, né, professor, eu acho que é mais ou menos isso (informação verbal⁶⁸).

Logo em seguida, Esmeralda afirma: “desonesto e safado é um cachorro, num tem confiança (risos) (informação verbal⁶⁹)”. Juvenal rebate: “mas o cachorro não é o melhor amigo do homem, né, fiel ao dono dele? (informação verbal⁷⁰)”.

Após a discussão entre os alunos, o professor/pesquisador retoma o turno e expõe:

Muito bom esse raciocínio de vocês! Essa confusão tá sendo o *show*, viu, gente?! Tão vendo que algo que parecia tão simples tá sendo mais complexo? O poeta escolheu estes animais justamente por esse motivo que vocês citaram, gente! Porque são atribuídas a eles características negativas da cultura humana! O que o poeta faz é, na verdade, gente, é tentar e eu acho que ele consegue e vocês tão vendo, né, é mostrar que quem tem essas características são os seres humanos, a falta de inteligência, a rudez, a imbecilidade não são adjetivos a serem dados ao burro, mas ao próprio ser humano. O rato não é ladrão, o coitado não tem consciência de que o alimento não lhe pertença, ele quer saciar, matar a fome e vai pegar o alimento que achar mais fácil. Os políticos, por exemplo, como foi dito, eles pegam o que é alheio não pra sobreviver, né, mas por ganância; o morcego não invade a casa de ninguém, ele procura um lugar pra se esconder, e mais, talvez pra construir a casa, o homem toma a floresta, que é o habitat do coitado do morcego, né? E assim vai, é essa a linha de raciocínio mesmo (informação verbal⁷¹).

O professor mostra aos alunos com esse discurso como se constrói uma leitura literária: em um espaço de conflito entre obra – leitor – escritor, expondo que os alunos estão percorrendo pelo caminho correto, uma vez que eles estão interagindo e inserido suas leituras de mundo na leitura do cordel, que a obra

⁶⁸Informações cedidas pela colaboradora Genoveva, aluna, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

⁶⁹Informações cedidas pela colaboradora Esmeralda, aluna, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

⁷⁰Informações cedidas pelo colaborador Juvenal, aluno, em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados em áudio por José Tiago Marinho Pereira em 2014.

⁷¹Fala do professor-pesquisador Tiago Marinho Pereira em contexto de pesquisa em sala de aula. Dados gravados pelo pesquisador em 2014.

literária ganha significados quando entra em contato com o leitor. O entendimento da obra não se dá necessariamente com listas de exercícios, mas com as discussões e interações em que todos os alunos leitores exponham suas opiniões e defendam seus pontos de vista.

4.4 Considerações sobre as oficinas de leitura de cordel

Após a descrição das interações que ocorreram durante as oficinas de leitura literária dos cordéis *As proezas de João Grilo*, *Viagem a São Saruê* e *Os sete constituintes*, farei, a partir de agora, algumas considerações sobre essas interações e o que foi possível alcançar através das oficinas de leitura.

Partindo do pressuposto de que os alunos que participaram das oficinas de leitura são leitores iniciantes de Literatura, ou seja, são pouco ou nada habituados à leitura literária, logo podem se desinteressar pela leitura antes mesmo que ela se torne uma prática habitual, o professor/pesquisador teve alguns cuidados ao atentar para os métodos e estratégias que deveriam ser desenvolvidos para que os alunos não evadissem das práticas da leitura literária.

Algumas estratégias nesse ínterim foram válidas: a disposição das carteiras em círculo, a informalidade das interações ocorridas, o uso frequente da linguagem coloquial por todos do grupo, inclusive das obras literárias lidas, o mediador deixar usualmente os turnos com entonações inconclusivas para que os alunos pudessem se inserir aos poucos nas discussões, e a condição desse mediador se mostrar como integrante do grupo e não como autoridade.

O grau de interação variou de aluno para aluno. No entanto, ficou perceptível que, durante as oficinas de leitura literária, o interesse em discutir, expor opiniões, ficar à vontade para rir e brincar com determinadas colocações postas pelo poeta, reconstruir significados, interagir com os colegas e com o texto, fazer comparações com outros gêneros textuais, perder o medo ou a vergonha de ler em voz alta na frente de todos e trazer fantasias para dentro das histórias foram aspectos visualizados e propiciados pela leitura literária dos cordéis nas oficinas realizadas.

Pude observar, como afirmam Silva e Silveira (2013), que a leitura literária, como nenhuma outra leitura, possibilitou as ferramentas necessárias

para que esses alunos pudessem conhecer e interagir com proficiência com o mundo da linguagem a partir do território da subjetividade de cada um deles.

Foi durante as interações que ocorreu a troca de experiências entre os integrantes do grupo. As obras sugeridas ganharam múltiplos significados, através dos quais os alunos/leitores participaram ativamente e se perceberam construtores desses significados. Kleiman (2007) afirma que é no momento das interações que o leitor menos experiente compreende o texto, ou seja, é durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto que o leitor iniciante capta as possibilidades existentes no texto, pois é a partir dessas interações que se criam condições para compartilhar as interpretações e, conseqüentemente, ampliar os sentidos construídos individualmente. Para Cosson (2009, p. 66), é “por meio do compartilhamento de suas interpretações que os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura”.

Foi justamente através das interações ocorridas no grupo que aspectos das tramas e possibilidades de leitura dos cordéis foram revelados, questionados, (re) pensados, sugeridos e compartilhados. Os alunos sentiram-se sujeitos da aprendizagem, falando e ouvindo, construindo significados e estabelecendo diálogos e conflitos com as obras e com o autor. Como pontua Silva (2009), conseguiram transpor “[...] o apertado círculo de seu mundo pessoal e foram capazes de sentirem-se com o outro (mesmo que se trate de outro inventado), mais aptos a criticar, a julgar, a exigir, a definirem-se como verdadeiros cidadãos” (SILVA, 2009, p. 72).

Foi através do contato com leituras acerca do letramento literário que tornou-se possível adquirir conhecimentos sobre determinadas metodologias e estratégias facilitadoras da apreensão da leitura, uma vez que este é um caminho que nos pode guiar no melhoramento das práticas de letramento no espaço escolar. Como já mencionei anteriormente, apropriei-me de alguns métodos e estratégias que a Estética da Recepção apresenta, pois essa corrente teórica possui caráter diferenciado dos moldes tradicionais de ensino da Literatura e fundamenta-se, como assinala Ferrari (2008), na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos e seus objetivos em relação aos alunos. Esses objetivos são:

Efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural; transformar os próprios horizontes de expectativa bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social (FERRARI, 2008, p. 10-11).

Podemos afirmar que esses objetivos foram, em menor ou maior grau, alcançados durante as oficinas de letramento literário através dos cordéis selecionados e dos métodos e estratégias aplicadas. Outrossim, as etapas estabelecidas pelo Método Recepcional foram, pelo menos as quatro primeiras, percebidas durante as interações. Essas etapas, que se baseiam na ação participativa do leitor com os diferentes textos, são cinco: a primeira é a determinação do horizonte de expectativas; a segunda, o atendimento do horizonte de expectativas; a terceira é a ruptura do horizonte de expectativas; a quarta, o questionamento do horizonte de expectativas e a quinta é a ampliação do horizonte de expectativas.

A primeira etapa foi empreendida quando, antes mesmo de realizar as oficinas de leitura literária, foi feito um diagnóstico através de observações, aplicação de questionário e por meio de conversas informais com os alunos da turma pesquisada. Esta avaliação diagnóstica foi feita para que, no momento de selecionar os cordéis, seu enredo levasse em consideração os valores culturais dos alunos, tais como estilo de vida, trabalho, preconceitos, entre outros. Este levantamento permitiu prever temas e estratégias de trabalho que partissem da realidade dos alunos, para que mais tarde fosse possível criar situações que provocassem a ruptura e transformação dos horizontes de expectativa desses alunos/leitores.

Partindo do próprio pressuposto da segunda etapa do Método Recepcional, o atendimento do horizonte de expectativas, a qual pressupõe a afirmação de que os textos escolhidos pelo professor devem agradar os leitores e, ao mesmo tempo, estar de acordo com o nível de entendimento desses alunos. Assim, justifico a escolha da Literatura de Cordel e, especificamente, dos três títulos escolhidos. Vale ainda salientar que estávamos introduzindo as práticas de leitura literária para alunos pouco habituados a essa prática. No entanto, houve uma grande aceitação por parte dos alunos. Em diversos momentos, as discussões e a identificação deles com

os textos superaram minhas expectativas. A proposta de inserir a leitura de cordéis na Educação de Jovens e Adultos parte da ideia de que

a escola deve promover o 'encontro' entre leitor e texto, permitindo que esse leitor se reconheça na obra, sinta que sua cultura pode estar vinculada com o texto lido. Sendo assim, para iniciar a formação do leitor, é assaz importante oportunizar a leitura de textos literários próximos à sua realidade, pois quanto mais familiaridade o texto despertar no leitor, mais haverá predisposição para a leitura, suas expectativas estarão sendo priorizadas em relação ao ensino da literatura (ZAFALON, 2010, p. 04).

Constatei que os textos literários selecionados para a realização dessas oficinas de letramento literário despertou a vontade dos alunos em começar e terminar a leitura dos cordéis em sala de aula. Os textos concisos e com ritmo poético não se tornaram cansativos, pois os alunos (leitores) não preferiram sair da sala ou mesmo dormir (como declararam professores e como foi percebido em algumas observações), mas continuar lendo. A linguagem coloquial presente nas obras foi outro elemento importante nessa busca de novos leitores literários, pois ela estava de acordo com o vocabulário dos alunos para quem as obras foram direcionadas, o que pode ter contribuído para a identificação dos alunos com os textos escolhidos.

Ao se identificarem com os cordéis, os alunos mostraram-se predispostos a romper com seus horizontes de expectativas. Nesse contexto, o professor/pesquisador e leitor experiente teve a função de guiar os caminhos da leitura, através de questionamentos e colocações, discussões que abalaram as certezas dos alunos leitores e que lhes trouxeram algo novo, que eles possivelmente não tenham conseguido perceber na obra, possibilitando, assim, a ampliação das expectativas de leitura dos alunos, cumprindo, portanto, com a terceira etapa proposta pelo Método Recepcional.

Posso afirmar que, através de algumas das interações descritas anteriormente, o processo de recepção do leitor favoreceu a (re) construção de determinados conceitos e a reflexão de alguns preconceitos. Além do mais, ficou evidente, nas oficinas, a disposição e o entusiasmo dos alunos para participar das discussões, o que caracteriza experiências de ruptura e alargamento do horizonte de expectativas.

Além do mais, várias inferências entre os textos e o contexto sociocultural dos alunos ficaram manifestas. Isto ocorreu, por exemplo, quando os alunos passaram a ter condições de fazer comparações entre o texto lido com outros textos (mídias diversas) lidos anteriormente em sala de aula ou assistidos no ambiente extra escolar, tais como jornais, filmes, noticiários e propagandas.

Os questionamentos feitos pelo professor/pesquisador durante as oficinas direcionaram a leitura, ao mesmo tempo em que oportunizaram ao aluno/leitor enxergar nuances que estavam, muitas vezes, subtendidas nas entrelinhas do texto. Isto possibilitou, inclusive, a esse leitor outras maneiras de perceber o mundo através do texto literário. Também é importante ressaltar que, independentemente dos temas tratados nos cordéis, as conversas e as discussões realizadas não tiveram fronteiras, questões sociais, enfim, realidades vivenciadas pelos alunos. Desigualdade social, violência, injustiça, política, preconceito, relações de poder foram temas externados e refletidos através das perspectivas de cada aluno leitor com base nas obras lidas.

Soares (2001) afirma que a escola (o professor) deve disponibilizar, em suas práticas de letramento, “[...] textos para ler, e não textos artificialmente elaborados para aprender a ler, apagando-se, assim, a distinção anterior entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura” (SOARES, 2001, p.15), pois é a partir dessas práticas efetivas de leitura que se pode construir uma aprendizagem eficiente que venha a surtir efeitos na formação do cidadão consciente de seu lugar no mundo e de suas práticas.

Os alunos do 6º/7º ano EJA, em contato com os cordéis indicados, refletiram sobre, por exemplo, os maus tratos praticados pelos seres humanos às diversas espécies de animais silvestres e domésticos. Alguns foram sensíveis e chegaram, a partir das discussões, a entender e compartilhar com os demais colegas que os animais não são perigosos ou agem por má conduta, mas são os seres humanos que atribuem essas características negativas e pejorativas aos animais, até como forma de dominá-los.

Como pude averiguar nas interações descritas, a única maneira de despertar o interesse e o hábito dos alunos pela leitura é lendo, porquanto “ninguém nasce sabendo ou gostando de literatura; aprende-se a gostar!” (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 99). E isto pode ser feito através de indicações de

leituras na escola, cujo professor possa mediar discussões, criando pontes entre as obras e esse novo leitor, mostrando as possibilidades de entendimento e de construção da leitura literária, mas ofertando inicialmente textos que mantenham uma proximidade cultural com o aluno, textos para “degustar”, em que o aluno perceba seu universo de vivências e que o possibilite trazer para a leitura seu conhecimento de mundo. Como defende Freire (1997), a leitura do mundo precede a leitura da palavra e pela leitura do mundo se tece a leitura da palavra.

Se, para Cosson (2009), o letramento literário abrange não apenas a formação de um leitor competente para decodificar textos, mas, sobretudo, capaz de se apropriar autonomamente desses textos e do próprio processo de leitura, verifiquei, no decorrer das interações das três oficinas, que os alunos utilizaram-se de seus conhecimentos de mundo, suas sensibilidades e suas emoções para assim construir seus próprios significados. A leitura, como mostram as interações, foi para os alunos lugar de descontração e permanente diálogo, e não um espaço de frustração conforme apontaram os relatos dos professores. Isto foi percebido quando as interações nas oficinas contemplaram a quarta etapa do Método Recepional.

Foi percebido que houve, em diversas circunstâncias, o questionamento do horizonte de expectativas. O conhecimento de outras obras ou textos diversos e o próprio conhecimento adquirido com as experiências cotidianas fizeram com que os alunos, ao serem provocados, passassem a questionar determinadas afirmações e ideias da obra, a sugerir outras possibilidades, a fazer inferências, a perceber o lugar social, cultural e até mesmo ideológico do poeta, dos colegas e do professor mediador.

Ou seja, pode-se afirmar que alguns alunos verificaram que seus saberes escolares ou suas vivências pessoais proporcionaram a eles a compreensão do texto ou então lhes abriram vertentes para resolver ou opinar acerca dos problemas e questões nele existentes. Aproveitei, portanto, as experiências ficcionais que os alunos da EJA possuem para que eles pudessem, através delas, ampliar suas visões de mundo e a compreensão de suas vivências, relativizando valores e crenças.

Isto foi possível devido ao texto literário ser um gênero aberto, no qual a construção se dá não apenas no ato da criação do autor, mas nas diferentes

práticas de leitura em contato com cada leitor. Por possibilitar ao aluno trilhar por caminhos através dos quais ele venha a construir sua identidade enquanto leitor, através do constante diálogo, leitor e obra trocam experiências e se reconstruem no âmbito de cada leitura. Destarte, a leitura literária deve, de maneira recorrente, ser usada na formação de alunos leitores, em especial, na formação de alunos tão “maculados” como os da Educação de Jovens e Adultos.

Quanto à quinta etapa do Método Recepcional, não posso peremptoriamente alegar que ela foi alcançada em sua plenitude, pois, de acordo algumas afirmações de pesquisadores da área, a ampliação do horizonte de expectativas apenas ocorre quando os alunos observam que as leituras feitas não compreendem apenas o cumprimento de uma tarefa escolar, mas são capazes de estimular a percepção do modo como veem o mundo, tomando consciência das alterações sofridas e das aquisições feitas enquanto passavam pela experiência da leitura literária.

Assim, ao compararem o horizonte inicial de expectativas com os interesses despertados no decorrer das leituras, os alunos leitores verificam que se tornaram mais exigentes enquanto leitores e desenvolveram melhor a capacidade de decifrar o que não é conhecido. Todavia, isto só pode ser possível se esses alunos habituarem-se de fato aos textos literários, quando eles transgredirem a fronteira de leitura para além do território escolar, para além dos espaços limitados de oficinas de leitura de cordéis; quando os alunos, por conta própria, começarem a ler, a selecionar suas obras, a fazer inferências sobre elas e perceberem a importância da Literatura por meio de um gesto autônomo, ao entender que ela, a Literatura,

favorece o aguçamento da percepção, o ativamento da memória, o cotejo entre a realidade e a ficção, a análise avaliativa, o julgamento crítico. Em outras palavras, ela contribui para tornar o leitor mentalmente mais ativo diante do texto e, por extensão, diante da vida (SILVA, 2009, p. 72).

Porém, é possível afirmar que os alunos da EJA podem descobrir o prazer de ler, não apenas em cordéis, mas também em outros gêneros literários. Que o cordel ou outro gênero literário é capaz, se trabalhado de

acordo com modelos distintos do ensino tradicional de literatura, de atrair os alunos pouco ou nada habituados à leitura para o universo do letramento. Não acredito, no entanto, que o cordel ou outras literaturas devam ser inseridas em aulas específicas (como foi feito nas oficinas), mas que, aleatoriamente e de forma planejada, os professores usem a literatura para dialogar com os diversos saberes que circulam na escola, assim como para aliviar a carga, o peso de cada disciplina e ofertar aos alunos da Educação de Jovens e Adultos o contato com a arte.

Não pretendi em momento algum desta pesquisa mostrar ou afirmar que o cordel ou as oficinas de letramento literário foram ideais, nem defendê-las como única alternativa capaz de despertar certo interesse dos alunos pela leitura e pela interação na sala de aula, mas de expor a leitura literária do cordel como recurso viabilizador do letramento, passível de provocar os alunos da EJA e de torná-los ativos no espaço da sala de aula, de forma que eles pudessem se tornar leitores e, conseqüentemente, sujeitos de suas aprendizagens.

A inserção da leitura literária na escola foi visualizada nesse trabalho como meio de oportunizar aos alunos da EJA uma formação igualitária, digna e democrática. Tornar a arte, e principalmente a arte literária, acessível aos mais humildes, ao trabalhador, é um dever da escola. Fazer a leitura literária chegar até alunos da educação popular é uma via para se desconstruir a concepção de que a arte literária deva ser um produto para poucos. Como afirma Machado, citado por Silva (2009, p. 21),

aceitar que numa sociedade podemos ter gente que nunca vai ter a menor oportunidade de acesso a uma leitura literária é uma forma perversa de compactuarmos com a exclusão. Não combina com quem pretende ser democrático.

Oportunizei aos alunos da turma pesquisada entrar em contato não apenas com obras literárias, mas, o mais importante, com a leitura literária. Pude perceber o êxito obtido em indícios como: disposição para dialogar, inferências, aprendizagem e deleite. É meu desejo que esses alunos permaneçam tendo mais oportunidades e que as oficinas de leitura literária a partir dos cordéis desenvolvidas no contexto do presente mestrado sejam

apenas a porta de entrada, “o pontapé inicial” para que os professores da escola pesquisada possam descobrir que o domínio e o hábito da leitura são imprescindíveis para a formação escolar que todos pretendemos. Ademais, é de responsabilidade da escola e dos docentes da Educação de Jovens e Adultos procurar mecanismos para contribuir, de fato, com a formação de alunos capazes de ler textos diversos e, por extensão, o mundo que os cerca.

As intervenções realizadas nesta pesquisa ocorreram por meio das oficinas de leitura de cordel, de forma que elas caracterizaram a Proposta Metodológica ou o Produto desta pesquisa. Para viabilizar as oficinas, foi pensada uma orientação pedagógica que pudesse propiciar aos alunos de uma turma do ensino fundamental II da EJA o contato com a Literatura de Cordel e com a leitura literária.

Os bons resultados obtidos com a realização das oficinas foram percebidos através das produções de leitura, das constantes interações, das comparações feitas entre as tramas cotidianas dos alunos e os dramas dos personagens dos cordéis lidos. Enfim, da constante participação dos poucos alunos que não evadiram do espaço escolar, da ausência de reclamações e dos “não enfados” para ler e “viajar” na leitura.

Os métodos de leitura, a perspectiva de letramento literário, as críticas, os resultados observados a partir dessa Proposta Metodológica foram compartilhados com os demais docentes da turma. A perspectiva era a de orientar os professores das diversas áreas dos saberes escolares a utilizar a Literatura de Cordel como ferramenta didática em salas de aula do ensino básico e, em especial, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de forma que a leitura do cordel possa oferecer possibilidades de facilitar o processo de ensino e aprendizagem e auxiliar o professor na formação de leitores de Literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo refletir como o uso da Literatura de Cordel pode, no processo de ensino aprendizagem da EJA, contribuir para a formação de alunos leitores de Literatura, dispostos e capazes de interagir com as discussões no espaço da sala de aula.

Para tanto, observei um grupo de alunos e professores da EJA que formavam a turma de 6º/7º ano de uma escola pública do município de Soledade - PB entre os meses de abril e outubro de 2014, no sentido de refletir sobre as possíveis práticas de letramento literário existentes neste espaço.

Através das observações e, principalmente, por meio das intervenções realizadas em forma de oficinas de leitura de cordéis, pude avaliar, sob a perspectiva do Método Recepcional, como, com o uso da Literatura de Cordel, puderam-se desenvolver práticas de interação motivadoras e capazes de atrair o aluno jovem, adulto e idoso para a construção de suas aprendizagens, de forma que eles passassem a se sentir estimulados a ler e começassem a se identificar com a leitura literária.

Averigui o perfil dos alunos e professores que se inserem no espaço de atuação da EJA da escola Trajano. A partir desse perfil, pretendi refletir sobre alguns dos sinuosos caminhos percorridos pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos, as rupturas e as continuidades, mas, acima de tudo, a percepção tida sobre a EJA ainda como política educacional compensatória.

Por meio desta pesquisa, pude compreender e fazer entender que há diversas naturezas de letramento e que o letramento literário é a proficiência para a leitura de textos literários. Como defende Cândido (2004), o texto literário deve ser um direito de todos, independentemente da classe social a que pertença, pois, de acordo com o autor, a literatura nos humaniza.

Esse direito à literatura implica que, ao se dedicar à formação de leitores literários, o professor deve, antes, como afirma Barbosa (2011), compreender que a Literatura é indispensável porque tem o poder de transgredir o senso comum, permitindo um olhar diferente para o mundo. Nesse diapasão, a Literatura tem um potencial formador, sendo, portanto, capaz de modificar os sujeitos.

As práticas de leitura desenvolvidas através das oficinas pedagógicas no espaço da sala de aula da EJA me permitiram entender que o professor que atua no campo da Educação de Jovens e Adultos pode criar condições para propiciar a participação dos alunos nas interações, de modo que eles possam se perceber como construtores de sua aprendizagem. Com esta pesquisa, pude compreender que a escola e os professores devem inserir o letramento literário em suas práticas de ensino, não apenas pelo fato de tornar as aulas mais agradáveis, mas por oportunizar a jovens, adultos e idosos o acesso a algo que sempre lhes foi negado ou mesmo mutilado: a leitura literária.

Foi isso que fiz no decorrer das oficinas de leitura de cordel, ofertei a alguns alunos o prazeroso contato com a literatura de cordel e com a leitura literária, que de acordo com os próprios discursos e questionários aplicados, essa prática sempre fora negada a esses sujeitos, tanto fora com dentro do espaço escolar.

Neste trabalho, pude mostrar o tratamento que a escola e os professores ainda vêm conferindo ao processo de letramento dos educandos da EJA. Primeiramente, a pouca frequência com que textos literários são apresentados aos alunos. Em segundo lugar, quando trabalhados, os textos literários são usados mais como pretextos para realizar atividades engessadas, nas quais se reproduz o tradicional ensino de Literatura. A escola, assim, ao manter-se fechada às mudanças, termina por levar o aluno a reproduzir o fracasso escolar, deixando de oportunizar a formação de leitores e de cidadãos críticos, que possam contribuir para a formação, quem sabe, de uma escola e de uma sociedade mais justas e, principalmente, que esses alunos consigam perceber na arte literária prazer, fruição e deleite.

Percebi, por meio da intervenção realizada através das oficinas, que é possível à escola e aos professores desenvolverem práticas para atrair a atenção dos alunos para a produção de leitura, visando à necessidade inicial de promover o prazer de ler, de forma que os alunos sintam-se instigados a realizar leituras e a ter uma aproximação maior com os livros. Nessa experiência, foi possível confrontar ideias dos poetas com o conhecimento de mundo dos alunos; foi possível criar situações em que os alunos (re) pensassem seus conceitos ou os conceitos dos autores lidos, de forma que

houve uma ampliação do horizonte de expectativas dos alunos da turma pesquisada através da leitura literária de cordéis.

No entanto, me deparei ainda com um problema que ainda é muito sério e persiste de forma muita intensa na Educação de Jovens e Adultos, que é a evasão escolar e a grande quantidade de faltas dos alunos, ou seja, o não comparecimento do aluno em todas as aulas, de forma que nossa Proposta Metodológica foi realizada em uma turma em que o número de alunos oscilava frequentemente: em uma oficina havia sete alunos, na próxima apenas quatro e assim por diante, dificultando a continuidade do trabalho e das discussões em relação as leituras dos cordéis.

A Literatura de Cordel foi entendida como ponto de partida para propiciar o interesse pela leitura de textos literários e no intuito de que esses alunos, ao manterem contato com o cordel, pudessem sentir-se dispostos e entusiasmados para buscar ler outros gêneros literários, tornando-se leitores assíduos, críticos e sensíveis.

Fazolo (2003) afirma que o texto literário atua em seus leitores como uma espécie de “ponte”, colocando-se entre a experiência individual do leitor e o mundo de experiências contido no livro. Este mundo, ao ser experimentado pelo leitor, passa a integrar sua particular experiência de vida e oferecer-lhe não apenas sugestões de conduta ou de valores, como também um sentido maior para a sua vida.

Os cordéis escolhidos e abordados, *As proezas de João Grilo*, *Viagem a São Saruê* e *Os sete constituintes*, foram propulsores das interações e dos diálogos ocorridos no espaço da sala de aula da EJA. Os alunos se sentiram provocados a interagir e a expor suas opiniões acerca dos mais variados assuntos. Encontrei, portanto, na Literatura de Cordel a ponte entre a realidade vivida pelos alunos da EJA e as experiências contidas nos textos literários.

A Literatura de Cordel possui uma linguagem e estrutura simples, mas que requerem mediadores de leitura qualificados para fazer a ponte com o universo social, cultural e simbólico dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Tal mediador deve ser capaz de guiar a leitura no sentido de possibilitar aos alunos (leitores literários inexperientes) a fruição e o deleite com a leitura literária, além do alargamento do horizonte de expectativas desses alunos.

Pela análise dos dados coletados, desde as respostas obtidas nos questionários, as observações de campo, os relatos das entrevistas até a realização das oficinas de leitura de cordéis, foi possível perceber que esta pesquisa conseguiu mostrar a importância de (re) pensar as práticas, os métodos, a formação docente e o olhar para a EJA. A escola, pois, deve promover uma educação que ofereça uma formação mediante a qual os alunos jovens, adultos e idosos possam se tornar sujeitos críticos e sensíveis ao mundo que os cerca. Isto justifica a postura de Cândido (2004), para quem a Literatura pode ser entendida como sendo imprescindível.

Constatei ser possível e viável desenvolver um trabalho com o texto literário que fosse além de uma simples leitura e realização posterior de exercícios de fixação. Entretanto, para que isto possa ocorrer, temos a consciência de que é necessário ofertar ao professor condições de pesquisa e desenvolvimento de atividades. Ademais, os professores e a escola devem adotar medidas de compromisso com as particularidades da EJA. Compete aos primeiros, ainda, entender que, enquanto atuarem no espaço da sala de aula, devem estar em constante qualificação e se formando cotidianamente, além de estarem aptos a, com frequência, desenvolver práticas condizentes com as realidades vivenciadas em cada turma.

A pesquisa revelou que os alunos colaboradores são procedentes de famílias e lugares onde a leitura literária praticamente não circulou durante quase toda a vida, nem tiveram de forma sistemática na escola muitas oportunidades de entrarem em contato com obras literárias. Por conta disto, eles se constituíram como sujeitos pouco ou nada habituados à produção da leitura literária.

Com a realização dessa pesquisa, pude comprovar que cabe exatamente à escola não esquecer de seu papel, que é o de contribuir para a acessibilidade dos bens culturais – entre eles, a arte literária – de forma democrática. Afinal, não se pode aceitar que a sujeitos diversos seja suprimido o acesso a este bem cultural.

Finalizo este estudo afirmando que ele foi um trabalho de intervenção realizado na tentativa de contribuir para o melhoramento do processo de ensino aprendizagem através do letramento literário no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Visualizando os resultados obtidos com esta pesquisa, tenho

a esperança de que minha abordagem possa repercutir e que, a partir dela, os professores da EJA da escola pesquisada possam se sentir estimulados a oportunizar, em suas práticas de ensino, o acesso à leitura literária.

Para isso, acredito que a Literatura de Cordel pode ser um gênero textual de grande potencial para o despertar do letramento literário, para se chegar à inserção de outros tipos e gêneros textuais, mas sempre levando-se em consideração que defender a democratização da leitura literária é defender também uma escolarização adequada dos textos literários.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. O prazer da leitura. **Correio Popular**, Caderno C, edição de 19 jul.2001. Disponível em: <<http://www.rubemalves.com.br.htm>>. Acesso em: 10ago. 2014.

ANDRADE, Juliana Carli Moreira de. **O letramento literário em uma comunidade rural do Pontal do Paranapanema**. Maringá/PR: [s.n.], 2008.

ARRAES, Guel; **O auto da compadecida**. [Filme-vídeo]. Produção e direção de Guel Arraes. São Paulo, Lereby Produções, 2000.1 DVD, 104 min. color. son.

BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **Educ. Foco**, v. 16, n. 1, p. 145-167, Juiz de Fora, mar./ago. 2011.

BARRETO, Antônio Carlos de Oliveira. **Carta de um professor baiano ao presidente**. Disponível em: <barrosalvescoisaetal.blogspot.co.br/2009/08/carta-de-um-professor-baiano-ao.html>. Acesso em: 15 nov. 2013.

BELL, Judith. **Projeto de Pesquisa**. 4. ed. Porto Alegre:Armed. 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, MEC/SEF 1997.

BRASIL. **Salto para o futuro: Educação de jovens e adultos**. Brasília: SEED-MEC, 1999.

BRASIL. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 5. ed. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara de Deputados, [1996]2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. Parte II: Pesquisa Qualitativa. In: _____. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

COSSON, Rildo. Letramento literário: educação para vida. **Vida e Educação**, v. 10, p. 14-16, Fortaleza, 2006.

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. Educação de Jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional. v. 4, p. 64-82, 2009.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução: discutindo conceitos básicos. In: DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. Campinas/SP: **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 112, p. 939-959, 1999.

EITERER, Carmem Lucia; ABREU Juliana Valéria de. **O letramento literário e a educação de jovens e adultos**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 149-160, jan./abr. 2009.

FARIAS, Adriana Medeiros; CAMPOS, Silmara de. Conversando com o educador da EJA. In: **Abrindo os caminhos da EJA**. São Paulo: UNICAM, 2005, p. 44 – 51.

FAZOLO, Eliane. Leitura e narrativa em Ítalo Calvino: uma experiência de formação. **Teias**, ano 4, n. 7-8, Rio de Janeiro, jan./dez. 2003.

FERRARI, Ana Maria. **Estética da Recepção**: novos horizontes para o ensino de Literatura. Paraná: Cadernos PDE, 2008.

FERREIRA, Liliana S. **Da pesquisa à ação**: produzindo leitura em sala de aula. Ijuí/RS: Ed. UNIJUÍ, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1993.

_____. **Política e Educação**: ensaios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS NETO, José Alves de et al. A transversalidade e a inovação no ensino de História. In: Karnal Leandro. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 57-74.

GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: _____; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. p. 29-39.

GALVÃO, Ana Maria de O. **Cordel**: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GEHRING, Adrielle *et al.* Estética da recepção: uma proposta de leitura da condição feminina na sociedade atual. **Revista Literis**, n. 11, Rio de Janeiro, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GORRIÓN, Pádua Gomes. **O cordel foi a cartilha que ensinou o sertão a ler**. Cachoeiras das Cebolas: [s.n.], 2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, São Paulo, mai./ago., 2000. p. 108-130, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 06. nov. 2014.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Linguagem e Letramento em foco: é preciso ensinar o letramento?** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 11. ed. São Paulo: Pontes, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LE GOFF, Jacques. **Uma vida para a história**. São Paulo: UNESP, 1998.

LIMA, João Ferreira de. **As proezas de João Grilo**. Campina Grande/PB: CampGraf, 2012.

LIMA, Simone Xavier de. Letramento Literário: caminhos e desafios. In: _____. **Cadernos do CNLF**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2009.

LOCH, Jussara Margareth de Paula *et al.* Planejamento e avaliação na EJA. In: _____. **EJA: planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. Salvador: **Revista da FAGED**, n. 05, p 117-125, Salvador, 2001.

_____. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 01, p. 47-62, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”**. 2006. 306f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2006.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MELO, Francisco Teixeira de. **Os sete constituintes: os animais têm razão**. Soledade/PB: Cordelaria e Editora Leandro Gomes de Barros, 2013.

OGLIARI, Monalisa. **Política de leitura: a coleção “literatura para todos” e o letramento literário de jovens e adultos**. Brasília: Ed. UNB, 2013.

RIBEIRO, Vera M. Masagão. **Alfabetismo e atitudes: Pesquisa junto a jovens e adultos**. Campinas/SP: Ação Educativa/Papirus, 1998.

RIOS, Sanyheire Irineu de Araújo. et al. **Literatura e formação de leitores: formação de leitores proficientes**. Campina Grande/PB: Bagagem, 2008. p. 93-104.

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

SANTOS, Ivonete. M. S. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 2008. Disponível em: <www.webartigos.com/artigos/a-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SANTOS, Manoel Camilo dos. **Viagem a São Saruê**. Soledade/PB: Cordelaria e Editora Leandro Gomes de Barros, 2013.

SANTOS, Sirleyde Vieira dos. **Acorda cordel na sala de aula: a legitimação do povo para o povo**. São Paulo: EDUSP, 2012.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática**. 2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DE PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Antonieta Mírian de O. C.; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Letramento literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. **Revista eletrônica de Educação de Alagoas**, v. 1, n. 01, p. 92-101, set. 2013.

SILVA, José Barbosa da; LIMA, Orlandil Moreira. Juventude e Política de Educação de Jovens e Adultos em João Pessoa. In: HADDAD, Sérgio. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Global, 2007. p. 237-253.

SILVA, José Itamar Sales da. **A representação da sogra na obra de Leandro Gomes de Barros**. Campina Grande/PB: EDUEPB, 2010.

SILVA, Silvio Porfírio. Literatura de cordel, linguagem cultura e ensino: uma proposta para o trabalho com a leitura. 5.ed. **Revista Encontros de Vista**, Recife, 2009.

SILVA, Vera M. Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **26ª Reunião da ANPEd**, Caldas Brandão, 2003.

SOEK, Ana Maria et.al. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Positivo, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

VALINO, Maria de Lurdes. **Quem não sabe ler nem escrever pede favor. Até quando?** 2006. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

VENTURELLI, Paulo. A leitura do literário como prática política. **Revista Letras**, n. 57, p. 149-172, Curitiba, jan./jun., Editora da UFPR, 2002.

ZAFALON, Míriam. **Leitura e ensino da literatura**: reflexões. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO E PERFIL SOCIOCULTURAL DO ALUNO DA EJA DA ESCOLA ESTADUAL DR. TRAJANO NÓBREGA (SOLEDADE-PB)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**QUESTIONÁRIO DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E PERFIL SOCIOCULTURAL
DO ALUNO DA EJA DA ESCOLA ESTADUAL DR. TRAJANO NÓBREGA
(SOLEDADE – PB)**

01. Nome⁷²: _____

Idade: _____ **02.**

Sexo: () Feminino () Masculino

03. Cor: () Branco () Negro () Amarelo () Pardo () Outros:
Qual?

04. Local onde mora: () Zona Urbana () Zona Rural

Nome _____ do _____ Bairro/Sítio _____

05. Estado civil:

() Solteiro (a) () Casado (a) () Divorciado (a)

Outro: _____

06. Tem filhos?

() Sim () Não

⁷² A identificação não é obrigatória.

07. Se tiver filhos, diga quantos. _____

08. Quantas pessoas moram em sua casa com você?

09. Qual atividade ou profissão exercida por sua mãe?

10. Qual é a escolaridade de sua mãe?

- () Fundamental incompleto
- () Fundamental Completo
- () Ensino Médio Completo
- () Ensino Médio Incompleto
- () Ensino Superior Incompleto
- () Ensino Superior Completo

11. Qual atividade ou profissão exercida por seu pai?

12. Qual é a escolaridade de seu pai?

- () Fundamental incompleto
- () Fundamental Completo
- () Ensino Médio Completo
- () Ensino Médio Incompleto
- () Ensino Superior Incompleto
- () Ensino Superior Completo

13. Você trabalha?

() Sim () Não. Em quê? _____ Quantas horas por dia? _____

14. Você sempre teve que dividir seu tempo entre o trabalho e os estudos?

() Sim () Não

15. Com que idade você começou a trabalhar? _____

16. Por quais motivos você teve que começar a trabalhar? _____

17. Recebe algum benefício social, a exemplo do Bolsa Família?

() Sim () Não

18. Já foi reprovado na escola?

() Sim () Não

19. Já teve que desistir alguma vez dos estudos?

() Sim () Não. Quantas vezes já iniciou os estudos e não concluiu?

20. A que você julga sua reprovação e/ou a evasão?

Reprovação: _____

Evasão: _____

21. Você gosta de Ler?

() Sim () Não

22. O que você gosta de Ler?

() Jornal

() Revistas

() revistas em quadrinhos

() Livros didáticos

() cordéis

() obras literárias nacionais

() obras literárias estrangeiras

() outros Qual (is)?

23. Você costuma ler em casa?

() Sim () Não

24. Você costuma ler na escola?

() Sim () Não

25. O que mais você lê na escola?

- () Jornal
- () Revistas
- () revistas em quadrinhos
- () Livros didáticos
- () cordéis
- () obras literárias nacionais
- () obras literárias estrangeiras
- () outros Qual (is)?

26. Com que frequência você lê?

- () 30 minutos por dia
- () 1 hora por dia
- () 2 – 4 Horas por dia
- () Quase nunca ler
- () Nunca ler

27. Você tem dificuldade em ler?

- () Sim () Não

28. Se a resposta anterior foi SIM, diga em que consiste essa dificuldade? _____

29. Seus professores costumam fazer leituras no espaço da sala de sala de aula?

- () Sim () Não

30. Que mídias ou gêneros de leitura são mais explorados pelos professores no espaço da sala de aula?

31. Qual (is) o (s) professor (es) que mais trabalha (m) a leitura? _____

32. Em sua casa há livros?

() Sim () Não

33. Se a resposta anterior foi Sim, diga que tipo de livros há em sua casa:

() livros didáticos

() livros paradidáticos

() livros de literatura (romances em prosa ou poesia)

() livros de cordel

() livros científicos

() outros. Quais?

34. Tem acesso à Internet?

() Sim () Não

35. Onde acessa a internet?

() Em casa

() Na escola

() Lan House

() Outros _____

36. Você conhece a Literatura de Cordel?

() Sim () Não

37. Você já leu algum folheto de Cordel?

() Sim () Não

38. Se a resposta anterior foi Sim, diga o que mais lhe chamou atenção no Cordel.

39. Qual dos cordéis listados já leu?

- () Cachorro dos mortos
- () As proezas de João Grilo
- () Coco verde e Melancia
- () Viagem a São Saruê
- () Pavão Misterioso
- () A chegada de Lampião ao inferno
- () A revolta dos pretos, das putas, dos gays, dos pobres
- () A briga de um gay com uma mulher macho
- () O homem do pinto grande
- () outro(s) Quais?

40. Se já leu algum cordel, lembra o assunto tratado no folheto?

- () Sim () Não

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES DA TURMA DO 6º ANO EJA 2014 DA ESCOLA ESTADUAL DR. TRAJANO NÓBREGA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES DA TURMA DO 6º ANO EJA 2014
DA ESCOLA ESTADUAL DR. TRAJANO NÓBREGA**

01. Nome:

02. Sexo: () Masculino () Feminino

03. Formação Acadêmica

() Magistério (Curso Normal)

() Licenciatura em _____

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

04. Ano de conclusão da última formação: _____

05. Situação empregatícia na escola

() efetivo() contrato () outros Qual? _____

06. Disciplina (s) que Leciona: _____

07. Participa com frequência de formações continuadas?

() Sim () Não

08. Há quanto tempo que leciona? _____

09. Em quantas escolas leciona? _____

10. Em quantas turmas leciona? _____

11. Você tem alguma formação específica para atuar como professor da Educação de Jovens e Adultos?

() Sim () Não

12. Já fez alguma leitura ou consultou referências de escritas especializadas em EJA?

13. Já fez a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais e percebeu que há disposições para que o professor/educador adapte o currículo oficial e insira os conteúdos que estejam de acordo com a realidade específica e local das turmas?

14. Em relação à turma de 6º Ano EJA, quais são as suas maiores dificuldades?

15. Como você entende e vê a Educação de Jovens e Adultos? Você acha que é possível obter resultados positivos em relação ao desenvolvimento da aprendizagem nessa modalidade de ensino?

16. Que recursos didáticos você usa com mais frequência nas aulas nas turmas de 6º Ano? Qual ou quais deles tem surtido maior efeito?

17. Na relação alunos – conteúdos – professor, a interação é:

() Pouca () Regular () Boa () Ótima () Excelente

18. A que você credita o alto índice de evasão na modalidade EJA na escola e, em especial, na turma pesquisada?

19. Quais são as frequentes queixas dos alunos em relação às aulas e ou a escola?

20. Costuma indicar livros ou textos diversos para os alunos fazerem a leitura e discutirem em sala de aula?

() Sim () Não

21. Que gêneros textuais você mais indica para produção de leitura na EJA?

22. Como é a recepção do aluno em relação à produção de leitura no espaço da sala de aula?

23. Você conhece a Literatura de Cordel?

() Sim () Não

24. Você se sente realizado (a) profissionalmente ensinando na EJA?

25. A escola oferta uma preparação específica para os professores que vão trabalhar na Educação de Jovens e Adultos?

() Sim () Não

APÊNDICE C: ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM DOCENTES DO 6º ANO EJA DA ESCOLA ESTADUAL DR. TRAJANO NÓBREGA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DOCENTES DA TURMA DO 6º ANO
EJA DA ESCOLA ESTADUAL DR. TRAJANO NÓBREGA**

01. A que você credita o alto índice de evasão na modalidade EJA na escola e, em especial, na turma pesquisada?
02. Você acredita que a falta de domínio e prática de leitura por parte dos alunos implica a não aprendizagem dos conteúdos disciplinares?
03. Diante da falta de domínio dos códigos e domínio dos códigos escritos e da prática leitora, você, enquanto professor da turma, tem desenvolvido alguma atividade para tentar amenizar ou sanar esse problema?
04. Você já ouviu falar em letramento e sabe diferenciar letramento de alfabetização?
05. Você acredita que o trabalho com a leitura na sala de aula é de responsabilidade unicamente dos professores de línguas? Você costuma trabalhar com a leitura em sala de aula?
06. Você já trabalhou a leitura de textos literários nas turmas de EJA?
07. Quais são as maiores dificuldades de se trabalhar a produção de leitura em sala de aula com os alunos da EJA?

08. Quais são as maiores dificuldades dos alunos em relação às aulas de produção de leitura?

09. Como os alunos se comportam nos momentos de produção de leitura?

10. Você prefere ensinar na EJA ou no ensino regular?

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES DA TURMA DO 6º ANO EJA 2014 DA ESCOLA ESTADUAL DR. TRAJANO NÓBREGA PÓS-OFICINAS DE LEITURA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES DA TURMA DO 6º ANO EJA 2014
DA ESCOLA ESTADUAL DR. TRAJANO NÓBREGA PÓS-OFICINAS DE
LEITURA**

01. As oficinas de leitura e discussão de cordéis foram produtivas para você?

() Sim () Não

02. Você já havia lido textos literários?

() Sim () Não

03. A leitura dos cordéis despertou seu interesse em ler outros textos literários?

() Sim () Não

04. O que mais lhe interessou ou chamou atenção nos cordéis lidos?

05. As atividades (leituras, debates) nas oficinas foram:

() Tédiosas

() Pouco Produtivas

() Divertidas

() Produtivas

06. As discussões realizadas nas oficinas de leitura contemplaram assuntos que você acha relevantes para sua formação crítica, cidadã e humana?