

JUÇARA BENVENUTI

**LETRAMENTO, LEITURA E LITERATURA NO ENSINO MÉDIO
DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UMA PROPOSTA CURRICULAR**

PORTO ALEGRE

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

**LETRAMENTO, LEITURA E LITERATURA NO ENSINO MÉDIO DA MODALIDADE DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA CURRICULAR**

JUÇARA BENVENUTI

ORIENTADORA: PROF^a DR^a LUCIENE JULIANO SIMÕES

Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE

2011

Para minha mãe,
Jamile Campos (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Nadine e Ricardo, pela alegria que me trazem; sem ela tudo teria sido mais difícil

Ao meu namorado, Luis Alberto, por ser paciente e por abrir mão de estar comigo tantas vezes

À minha orientadora, professora Dr^a Luciene Juliano Simões, por acreditar no meu projeto

Ao Diretor do CAp, professor Adalberto Breier, por me indicar para coordenar o curso EJA e abrir as portas para minha pesquisa

À Direção atual do CAp, professores Edson Lindner e Lúcia Couto Terra, por facilitarem o meu retorno às atividades do colégio no último semestre do Doutorado

À direção da ETCOM, na pessoa do professor Marcelo Augusto Rauh Schmitt, pela parceria e realização do Projeto

Ao professor Alexandre Virgínio, que coordenou o grupo de professores da ETCOM, por dividir a tarefa comigo e indicar-me ótimas leituras

A todos os meus colegas do CAp, mas especialmente aos da minha área de atuação Gláucia Regina Raposo de Souza, Juçara Gonçalves Freitas, Margaret Sudbrack, Marlon Mello de Almeida, Rita de Cássia Cavalcante, Tadeu Rossato Bisognin, e mais recentemente Adauldo Locatelli Taufer e Vivian Ighes Albertoni, cujo apoio foi fundamental para a conclusão do meu Doutorado

Aos colegas professores do curso EJA/PROEJA da ETCOM e do CAp: Alessandra Fachinello, Bernhard Sidow, Celso Nunes Toledo, Edson Bertin Dorneles, Franciele Corti, Francisco Rudiger, Ighes Gomes Borgese, Jaqueline Engelmann, João Dreyer Netto, João Luiz Alexandre, José Antonio Padilha dos Reis, Kely Goze Ferreira, Laura Valente Menzel, Lisandra Catallan do Amaral, Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues, Natália Labella Sánchez, Rodrigo Belinaso Guimarães, Simone Vacaro Fogazzi, Walter Karwatzki Chagas por compartilharem comigo suas experiências

Aos professores do meu Doutorado Ana Lúcia Liberato Tettamanzy, Luciene Juliano Simões, Margareth Schlatter, Simone Valdete dos Santos, Valdir do Nascimento Flores, Vera Teixeira de Aguiar, pela prontidão com que me atenderam nas incontáveis vezes que a eles recorri atrás de orientações e bibliografias

Às professoras Dr^a Márcia Ivana de Lima e Silva e Dr^a Simone Valdete dos Santos pelas contribuições que qualificaram minha tese

À bibliotecária da ETCOM, Jaqueline Trombini, pela intermediação junto à Biblioteca da UFRGS para a coleta de dados e por sua participação na pesquisa

À bibliotecária do CAp, Leonise Verzoni Gonzalez, pela catalogação do Relatório Final do Projeto EJA/PROEJA

Ao professor Carlos Ernesto Rech, colega do CPD, pelas orientações na formatação da tese

Aos alunos das duas turmas EJA/PROEJA por demonstrarem amor ao estudo, fé no ser humano e participarem ativamente da minha pesquisa.

RESUMO

Produzi esta tese com o objetivo de criar uma Proposta Curricular de Literatura para Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com ênfase na leitura e no letramento dos alunos. Minha busca por um trabalho significativo para EJA começou antes do meu ingresso no Instituto de Letras para fazer o Doutorado. Desde a década de 90, realizo estudos com os professores do Colégio de Aplicação para criar e implantar um curso para jovens e adultos e atender a demanda da comunidade. A preocupação com a qualidade do ensino levou-me a realizar uma investigação ampla nas duas turmas do projeto de ensino EJA/PROEJA, durante os três semestres do curso, realizado em parceria com a Escola Técnica de Comércio, no período 2007/2008. Como coordenei o projeto e ministrei aulas de Literatura, desde a implantação do curso até a formatura dos alunos, tive acesso às informações relativas ao processo de ensino e aprendizagem, às reuniões semanais pedagógicas e de educação continuada do conselho de professores, aos conselhos de classe participativos, além do contato informal e diário com professores, alunos e pessoal de apoio ao ensino. Esse farto material para investigação não traria os mesmos resultados se eu não o enriquecesse com a pesquisa teórica. Então, estudei a educação popular com Paulo Freire; os efeitos estéticos da leitura de literatura com Wolfgang Iser; as formas simples que mais se aproximam do repertório popular com André Jolles; a construção de currículo com Regina Leite Garcia, Antonio Flavio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva; a teoria crítica do currículo com Gimeno Sacristán; os eventos e as práticas de letramento com Shirley Brice Heath; o letramento autônomo e o ideológico com Brian Street e o letramento literário com Rildo Cosson. Construí a proposta com objetivo de aproximar a escola e o ensino de literatura da realidade do aluno, de oferecer-lhe instrumentos para atuação consciente na sociedade letrada em que vive, sem esquecer de valorizar os saberes não escolarizados que já possui. Por isso, planejei atividades que partem das formas mais simples da oralidade e que vão aumentando o nível de exigências de raciocínio e de posicionamento crítico gradualmente. Todas as aulas iniciam com relatos orais e culminam com a produção escrita. Entre uma tarefa e outra, disponibilizo diversas

leituras de gêneros variados, que os alunos podem livremente escolher, permitindo-lhes participar de discussões, debates com os colegas os quais ampliam seu horizonte de expectativas. A produção textual de cada aluno é reunida em um *portfolio* que lhe permite acompanhar seu crescimento e apresentada à comunidade em uma exposição ao final do semestre. Além disso, nas três unidades, que correspondem aos três semestres do curso, há uma produção textual que se vincula aos temas geradores *Identidade, O Mundo do Trabalho e Comunidades*: um memorial, um *curriculum vitae* e um *fanzine*, que os alunos vão construindo em cada aula.

PALAVRAS-CHAVE

Educação de Jovens e Adultos – Currículo de Literatura – Letramento.

ABSTRACT

This dissertation aims at presenting and arguing for a CURRICULUM PROPOSAL concerning READING AND LITERATURE IN ADULT EDUCATION. My search for meaningful work for students of this education began before my admission to the Letters Institute of the UFRGS to do my Doctorate. Since the 90s, I study with other teachers in the Application College to create and implement a course for young people and adults to meet community demand. The concern about the quality of education led me to conduct a research in two broad classes of the project of teaching EJA / PROEJA during the three semesters of course, held in partnership with the Technical College of Commerce, in the period 2007/2008. How to coordinate the project by myself and taught classes in literature, since the implementation of the course until graduation of the students I had access to information on the process of teaching and learning, teaching weekly meetings and continuing education of the board of teachers, class counsel participatory, and daily informal contact with teachers, students and staff to support teaching. This abundant material for investigation would not bring the same results if I do not get rich with theoretical research. So I studied popular education with Paulo Freire, the aesthetic effects of reading literature with Wolfgang Iser, simple shapes that are closer to the popular repertoire with André Jolles, construction of curriculum with Regina Garcia Leite, Antonio Flavio Barbosa Moreira and Tomaz Tadeu da Silva, the critical theory of curriculum with Gimeno Sacristan, events and literacy practices with Shirley Brice Heath, the autonomous and ideological literacy with Brian Street and literary literacy with Rildo Cosson. I constructed the proposal in order to the school and the teaching of literature to stay near the reality of the students, instrumentalize them to the conscious action in the literate society in which they live, not forgetting to appreciate the not educated knowledge they already have. Therefore I planned activities that begin on the simpler forms of orality and which increase the level of requirements of reasoning and critical position gradually. All classes start with oral histories and finished with the production records. Between a task and another, provides various readings of different genres in which students can freely choose, allowing them to participate in discussions with colleagues who extend their horizon of expectations.

The textual production of each student is held in a portfolio that allows to track his growth and the portfolio is presented to the community in an exhibition at the end of the semester. Moreover, in three units, which correspond to three semesters of the course, there is a textual production that is linked to generating themes *Identity*, *The World of Work* and *Communities*: a memorial, a curriculum vitae and a fanzine, which the students have built in each class.

PALAVRAS-CHAVE

Young and Adult Education – Literature Curriculum – Literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS

ASSUFRGS - Associação dos Funcionários da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CAp – Colégio de Aplicação

CEB - Câmara de Educação Básica

CEFETs – Centros Federais de Ciências e Tecnologia

CES – Centros de Ensino Supletivo

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CPC – Centro Popular de Cultura da UNE

CPD – Centro de Processamento de Dados

EAD – Educação A Distância (ensino não-presencial)

EC – Emenda Constitucional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ETCOM – Escola Técnica de Comércio da UFRGS

FACED – Faculdade de Educação da UFRGS

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFFARROUPILHA– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense

MCP – Movimento de Cultura Popular do Recife

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério de Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NLS – New Literacy Studies

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEFJAT – Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores

PEMJAT – Programa de Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores

PNA - Programa Nacional de Alfabetização do MEC

PROEJA - Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos

SESI – Serviço Social da Indústria (faz parte do Sistema S)

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (faz parte do Sistema S)

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (faz parte do Sistema S)

TCC – Trabalhos de Conclusão de Curso

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de empréstimos de obras por participante.....	91
Gráfico 2 - Número de empréstimos por participantes comparando os sexos	96
Gráfico 3 - Número de empréstimos por sexo por tempo afastado da escola.....	97
Gráfico 4 - Número de empréstimos por faixa etária do sexo masculino.....	98
Gráfico 5 - Número de empréstimos de obras por faixa etária do sexo feminino.....	99
Gráfico 6 - Número de empréstimos de obras por faixa etária comparando os sexos	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Respostas dos alunos que excluem o professor na relação professor/aluno, quanto ao espaço de realização dos sujeitos.....	85
Quadro 2 – Respostas dos alunos que apontam equilíbrio na relação professor/aluno, quanto ao espaço de realização dos sujeitos.....	86
Quadro 3 – Respostas dos alunos que excluem a si mesmos na relação professor/aluno, quanto ao espaço de realização dos sujeitos.....	86
Quadro 4 – Quadro de empréstimos de livros por aluno.....	92
Quadro 5 – Quadro com dados de idade, sexo, tempo de afastamento da escola e número de empréstimos por aluno	94
Quadro 6 - Quadro descritivo da Experiência Realizada no 1º semestre.....	104
Quadro 7 - Quadro descritivo da Experiência Realizada no 2º semestre.....	106
Quadro 8 - Quadro descritivo da Experiência Realizada no 3º semestre.....	108
Quadro 9 - Quadro com o Plano de Atividades para a 1ª Unidade da Proposta	199
Quadro 10 - Quadro com o Plano de Atividades para a 2ª Unidade da Proposta.....	200
Quadro 11 - Quadro com o Plano de atividades para a 3ª Unidade da Proposta	201
Quadro 12 - Quadro com etapas para organização das atividades necessárias à formação do leitor literário de EJA	204
Quadro 13 - Quadro descritivo da Proposta para a 1ª Unidade	216
Quadro 14 - Quadro descritivo da Proposta para a 2ª Unidade	224
Quadro 15 - Quadro descritivo da Proposta para a 3ª Unidade	230

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	17
<u>1 EDUCAÇÃO: UM DIREITO À LEITURA DO MUNDO</u>	25
1.1 MOVIMENTOS INTERNACIONAIS: METAS POSSÍVEIS?	25
1.2 A FUNDAMENTAÇÃO COM O ESTUDO DE PAULO FREIRE	30
1.3 O ENRIQUECIMENTO DA EDUCAÇÃO COM LITERATURA	41
<u>2 CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA</u>	53
2.1 INFLUÊNCIA DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NAS POLÍTICAS DE EJA.54	
2.2 A INSTITUIÇÃO E A IMPLANTAÇÃO DA EJA/UFRGS	67
<u>3 A EXPERIÊNCIA REALIZADA</u>	102
3.1 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	102
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	109
3.3 COMENTÁRIOS SOBRE O TRABALHO REALIZADO.....	133
<u>4 O QUE É PRECISO SABER PARA CONSTRUIR UM CURRÍCULO PARA EJA?</u>	140
4.1 O DUETO JOVENS E ADULTOS.....	140
4.2 A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO PARA CURRÍCULO	146
4.3 A TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO	158
<u>5 IMPLICAÇÕES DO ESTUDO DO LETRAMENTO</u>	165
5.1 CONCEITOS BÁSICOS.....	167
5.2 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO	171
5.3 O BINÔMIO PROPOSTO POR STREET: LETRAMENTO AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO	175
5.4 LETRAMENTO LITERÁRIO.....	178
<u>6 PROPOSTA CURRICULAR DE LITERATURA PARA ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</u>	192
6.1 INTRODUÇÃO.....	193
6.2 PLANO DA PROPOSTA.....	199

6.3	DESCRIÇÃO DA PROPOSTA.....	215
6.3.1	PRIMEIRA UNIDADE.....	216
6.3.2	SEGUNDA UNIDADE	224
6.3.3	TERCEIRA UNIDADE	230
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u>		<u>237</u>
<u>REFERÊNCIAS.....</u>		<u>241</u>

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.

Rildo Cosson

INTRODUÇÃO

Esta tese de Doutorado tem por objetivo apresentar uma Proposta Curricular de Literatura para Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com Ênfase na Leitura e no Letramento dos Alunos. Para tanto, vou relatar o processo da minha investigação para construir uma concepção de currículo de Literatura para aulas com turmas de EJA na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Considero essencial nesse momento fazer uma breve contextualização que justifique o nascimento desse trabalho, uma vez que ele é resultado de muitos anos de pesquisa, estudo e análise. Em 2004, assim que terminei meu Mestrado (em Teoria da Literatura na PUCRS), assumi a coordenação de um grupo de professores do Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS que preparava a implantação de EJA. Esse processo levou-me a iniciar o meu projeto para Doutorado. Por isso, quando o CAp efetivou o curso para EJA, aproveitei a oportunidade para realizar minha investigação.

Desta forma, passei a coletar dados e fazer observações em março de 2007, antes de ingressar no Doutorado em Linguística Aplicada no Instituto de Letras da UFRGS. O meu ingresso se efetivou em 2008, quando o curso já tinha dois semestres concluídos e estávamos no terceiro. Assim, a obtenção de dados para a pesquisa ocorreu durante todo o curso, desde sua fase preparatória até a formatura dos alunos, e permitiu-me realizar uma interpretação qualitativa.

Como coordenadora do curso, tive acesso a toda documentação e participei das reuniões semanais de discussões pedagógicas e administrativas. Além disso, para me assegurar de que não faltassem dados para a análise posterior, procurei coletar e guardar o máximo que consegui, desde questionários (realizei dois: um, em conjunto com o grupo de professores que atuaram no curso, para estabelecer o perfil dos alunos no início, e outro, no último semestre, para obter dados que me ajudassem a pensar no processo de escolarização da EJA), entrevistas, gravações em vídeo e áudio

de aulas, de reuniões, de conselhos de classe participativos (com alunos e professores). Também guardei trabalhos de alunos, assisti aulas de outros professores, observei os alunos em atividades extraescolares, como saídas de campo, observei-os nos intervalos, no ingresso e na saída das aulas e registrei em diários todos os detalhes informais que coletei.

Esta investigação ocorreu em duas turmas de EJA de Ensino Médio, denominadas EJA/PROEJA¹, que tiveram suas aulas no turno da noite na Escola Técnica (ETCOM) da UFRGS². Esclareço que por motivos funcionais e estruturais foi estabelecida uma parceria entre as duas unidades da UFRGS. Esta situação é mais detalhada no capítulo 2, na seção que fala da implantação do curso *A instituição e a implantação da EJA/UFRGS*.

Inicialmente o projeto previa duas turmas de Ensino Médio: uma para oferecer apenas o ensino propedêutico, denominada EJA, e outra, para seguir com o ensino profissionalizante, denominada PROEJA. Ambas as turmas receberiam a certificação de Ensino Médio pelo CAp e a turma PROEJA poderia continuar seus estudos profissionalizantes na ETCOM e por ela seria certificada, de acordo com a terminalidade do curso que o aluno fizesse.

No entanto durante o período de realização do curso os alunos da turma EJA manifestaram a vontade de também fazer o curso profissionalizante. Acrescida a situação gerada pelo número reduzido de alunos que chegou ao último semestre do curso, a ETCOM ofereceu três vagas em cada um dos seus cursos aos 29 alunos que se formaram, independentemente da turma em que estavam matriculados, dos quais 20 participaram da escolha das vagas oferecidas.

¹ Na secretaria do CAp e nos documentos oficiais as turmas seguiram a numeração das turmas do colégio: a turma 311 corresponde à EJA e a 312 à PROEJA. Nas reuniões dos professores e entre os alunos logo se instalou a preferência pelos termos EJA e PROEJA, que facilitavam a referência dentro da ETCOM que mantinha numeração diferente para seus cursos. Sigo a nomenclatura usada durante o curso.

² Escola Técnica de Comércio da UFRGS, atual *campus* Porto Alegre do Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS).

Após essas explicações de ordem administrativas e funcionais, que servem para dar uma ideia geral, mas não esgotam o tema, gostaria de entrar na parte mais pedagógica. A grande preocupação do grupo de professores do CAP sempre foi com o letramento dos alunos, desde a concepção do projeto, passando pelos planejamentos dos Blocos³ e pelos planos de ensino que os professores desenvolveram. As reuniões semanais do conselho de professores permitiram discussões acerca dos encaminhamentos e reformulações necessários para o efetivo funcionamento dos planejamentos.

Uma questão que merece esclarecimento é o fato de que a disciplina de Literatura não foi oferecida aos alunos no primeiro semestre. A previsão no projeto era de que Língua Portuguesa e Literatura fossem trabalhadas pelo mesmo professor, mas não foi o que aconteceu, as duas foram dissociadas, porque o professor que assumiu Língua Portuguesa era da ETCOM e não tinha preparo para a Literatura. Então, como eu já estava me preparando para o doutorado, conversei com o grupo de professores para realizar oficinas com as turmas nos períodos anteriores às aulas (horário previsto no projeto).

Com o passar do semestre e sem perspectiva de vinda de mais professores, acertamos, o grupo de professores, o diretor da minha unidade e eu, que eu assumiria a Literatura, nos dois semestres seguintes. Então, aproveitei as oficinas como uma forma de sondagem para o trabalho que realizei com a disciplina de Literatura.

Nas oficinas desenvolvi um trabalho essencialmente baseado na oralidade, buscando apoio nos textos folclóricos. A bibliografia especializada, adquirida e decorrente de algumas das leituras do meu mestrado, auxiliou-me a fazer um planejamento específico para esse fim. Certas atividades realizadas atingiram plenamente seus objetivos, enquanto outras, apenas parcialmente. Isso será comentado no capítulo 3.

³ Os termos “Blocos” e “Disciplinas” foram usados nos projetos anteriores, atualmente optamos por “Áreas de Conhecimento” e “Componentes Curriculares”. Como minha pesquisa ocorreu com o projeto de 2007/2008, na tese mantenho a terminologia usada na época. Mais detalhes no capítulo 2, seção 2.2.

Em decorrência desse fato, realizei pesquisas e estudos sobre os sentidos decorrentes das leituras dos alunos, buscando recursos em áreas distintas, além da literatura e da sociologia da leitura, recorri à linguística e aos estudos culturais em educação. No entanto, todo esse estudo teórico não teria sentido se eu também não buscasse conhecer melhor o corpo discente, com quem tinha contato diário, o corpo docente e os recursos e apoios oferecidos durante o curso aos alunos. Assim, realizei várias pesquisas nesse sentido, que serão apresentadas no decorrer desse trabalho.

Com o objetivo de mostrar a minha trajetória de observações, estudos e pesquisas, que desenvolvi durante e depois do curso, dividi esse trabalho em seis capítulos, subdivididos em seções com fins notadamente organizativos.

Assim, abro o primeiro capítulo, intitulado EDUCAÇÃO: UM DIREITO À LEITURA DO MUNDO, tecendo comentários sobre os documentos resultantes de conferências e acordos internacionais que determinaram as diretrizes da educação de Jovens e Adultos. Início citando a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien na Tailândia em 1990 (UNESCO; 2011a), depois o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors (DELORS, 2011). A seguir, comento a conferência sobre Educação em Dakar em 2000 e a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA) coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2011b).

Afirmado o direito de todos à educação, especialmente focado no segmento de Jovens e Adultos, discuto a educação na seção 1, intitulada *A fundamentação com o estudo de Paulo Freire*. Reafirmo a visão de uma educação libertadora, voltada ao objetivo de tornar o educando um cidadão, responsável pela busca do seu próprio conhecimento. É a educação que envolve educadores e educandos de forma a levá-los à construção do currículo necessário ao desenvolvimento das habilidades e das competências para melhorar o desempenho do educando. Para fundamentar essas ideias, trabalho com Freire (1983, 1987, 1989, 1992, 1996).

Após, apresento a visão de Wolfgang Iser sobre a leitura de literatura, com a qual me identifico, na seção *O enriquecimento da educação com o trabalho de literatura*. A Teoria do Efeito Estético de Iser (1984, 1989, 1996, 1999a,b,c) considera que o texto e o leitor possuem um repertório de conhecimentos e normas sociais, éticas e culturais, os quais, no momento da leitura, interagem. O texto ficcional exige do leitor uma participação ativa, o que permite, entre outros fatores explicitados no desenvolvimento do capítulo 1, um cruzamento com as ideias de Freire sobre educação.

No segundo capítulo, intitulado CONFIGURAÇÃO DA REALIDADE, apresento informações referentes ao contexto de EJA. Para tanto dividi o capítulo em duas seções: na primeira, intitulada *A influência da trajetória da educação brasileira nas políticas de EJA*, trago questões gerais sobre a EJA; a legislação na história da educação e sua influência nas políticas para EJA. Para fundamentar as ideias apresentadas, cito documentos legais e autores reconhecidos nacionalmente: Jamil Cury (2000), Vanilda Paiva (1987), Leôncio Soares (1996), Osmar Fávero (2005), além de mostrar as contribuições dos pensadores gaúchos Aguiar e Aguiar (2011), Sita Mara Lopes Sant'Anna (1999).

Na segunda seção, intitulada *A instituição e a implantação da EJA/UFRGS*, procuro sair do aspecto geral da EJA e restringir sua abrangência. Assim, caracterizo o curso oferecido pelo CAP e pela Escola Técnica, comento as adequações que se tornaram necessárias desde a construção do projeto EJA/PROEJA até sua implantação. Além disso, neste capítulo apresento os sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, comento e analiso, através de pesquisas realizadas, os professores, os gestores, a bibliotecária, e os alunos.

No terceiro capítulo, intitulado A EXPERIÊNCIA REALIZADA, apresento a relação das atividades relacionadas com a literatura desenvolvidas no curso, durante os três semestres, na sequência em que foram realizadas. O objetivo desse capítulo é mostrar o caminho das análises feitas com vistas à construção da proposta, a qual é apresentada no último capítulo da tese.

Com a finalidade de organizar o capítulo, fiz três seções: a primeira, *Atividades Desenvolvidas*, inclui a listagem das atividades das oficinas de folclore, das aulas de literatura e das atividades a distância. Na segunda seção, *Considerações sobre as Atividades Desenvolvidas*, descrevo todas as atividades que foram realizadas com os alunos e, na terceira, *Comentários sobre o trabalho realizado*, discuto mais especificamente algumas atividades que provocaram estudos em decorrência da análise.

O quarto e o quinto capítulos desta tese nasceram da necessidade de aprofundar meus estudos após iniciar a análise da experiência realizada. Assim, quando surgiu a pergunta O QUE É PRECISO SABER PARA CONSTRUIR UM CURRÍCULO PARA EJA?, percebi que essa questão era fundamental na construção da proposta de currículo, por isso a elegi como título do capítulo 4. Para responder a essa questão, discuto a aproximação a um conceito de currículo e analiso a teoria crítica do currículo dentro de uma pedagogia crítica voltada à educação popular. Com esse estudo, pretendo que meu enfoque atinja, especialmente, o público dos cursos de EJA, constituído por adultos com baixa escolarização e afastados há muito tempo da escola e por jovens recém saídos das séries finais do ensino fundamental ou iniciais do ensino médio.

O capítulo 4, por isso, está dividido em três seções. Na primeira, intitulada *O dueto Jovens e Adultos*, apresento a problemática causada pela diferença de idades e interesses nos cursos de EJA, com apoio de pesquisa realizada por Carmen Brunel (2004). A segunda seção, *A construção de um conceito para currículo*, tem a contribuição especial de Antônio Flávio Barbosa Moreira e Regina Leite Garcia (2006), James Mckernan (2009), J. Gimeno Sacristán (2000), mas também cito outros autores referenciados na área. Na terceira seção, apresento *A Teoria Crítica do Currículo*. Para esta construção busquei recursos novamente em Antônio Flávio Barbosa Moreira que escreve com Tomaz Tadeu da Silva (2008), Henry Giroux e Roger Simon (2008).

No quinto capítulo, intitulado IMPLICAÇÕES DO ESTUDO DO LETRAMENTO, estabeleço a diferenciação entre alfabetização e letramento, junto com alguns dados

do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). Para isso, apresento aspectos que considero relevantes para a área e me apoio em Magda Soares (1998, 2003) e Ângela Kleiman (1995). Na continuação do capítulo, apresento os principais conceitos ligados ao tema, relaciono *eventos e práticas de letramento*. Depois, realizo um estudo sobre o binômio *letramento autônomo e ideológico* e para completar o capítulo, trago algumas ideias de *letramento literário*, com o qual busco uma aproximação na minha proposta final.

Para dar conta de todos esses tópicos de forma organizada e acessível à leitura, dividi o capítulo em quatro seções: *Conceitos básicos*, em que apresento trabalhos de Leda Maria Tfouni (1988) e de Vera Masagão Ribeiro (2003); *Eventos e práticas de letramento* com a presença de Shirley Brice Heath (1982) e de David Barton (1994); *O binômio proposto por Street: letramento autônomo e ideológico*, apresentado em sua obra de 1984, *Letramento Literário*, com a participação de Rildo Cosson (2009).

O sexto capítulo, PROPOSTA CURRICULAR DE LITERATURA PARA ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, é a culminância da minha tese. Neste capítulo, com o embasamento teórico necessário, apresento o *Plano da Proposta* e a *Descrição da Proposta Curricular*, a qual foi construída para atender os três semestres do curso.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS respondo as perguntas que me levaram à pesquisa (apresentadas no capítulo 1) e acrescento as constatações que decorreram de estudos em áreas diversificadas que pareciam não ter contato nenhum entre elas, mas que se mostraram complementares. Afirmo que foi necessário fazer uma série de recortes para me concentrar nos pontos principais, pois a quantidade de autores a que recorri em cada capítulo poderia facilmente ter me dispersado do objetivo da tese.

Por último, cito as referências bibliográficas e virtuais de todos os autores, textos e recursos citados na tese, de acordo com as normas da ABNT.

Devido à quantidade de textos sugeridos para as atividades de leitura e discussão, optei por apresentá-los em volume próprio, devidamente referenciados. E, junto a esses ANEXOS, apresento um APÊNDICE com a atualização das informações referentes à situação dos alunos que permaneceram no curso profissionalizante da ETCOM/IFRS.

Com um convite especial à leitura, ousou citar uma categoria que Ana Maria Araújo Freire destaca nas notas da *Pedagogia da Esperança - Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, que é o *inédito viável*, já citado anteriormente por Paulo Freire. Faço isso porque acredito, agora mais do nunca, no sonho possível, que poderá ser alcançado pela práxis libertadora e pela ação dialógica na educação.

1 EDUCAÇÃO: UM DIREITO À LEITURA DO MUNDO

Este capítulo tem por objetivo apresentar os fundamentos teóricos da minha investigação, a qual nasceu da vontade de propor um currículo de Literatura para as aulas de EJA. No entanto, para estabelecer princípios necessários à constituição de tal currículo, percebi que não bastavam discussões sobre conceitos de currículo e de práticas de sala de aula de Literatura.

Assim, com o trabalho já em andamento, precisei buscar outros campos de reflexão conceitual. Dentre a quantidade de possibilidades de áreas de estudo relacionadas com o ensino e a aprendizagem que se esboçava a minha frente, selecionei aquelas que estavam diretamente ligadas ao recorte que fiz: a educação e a literatura. Apresento esse estudo nas seções *A Fundamentação com o Estudo de Paulo Freire e O Enriquecimento da Educação com Literatura*.

Além dessas duas esferas conceituais, achei necessário verificar como os pensadores mundiais da educação têm-se posicionado diante da questão da EJA. Ainda que não seja uma preocupação de todos, há muitos profissionais, da referida área, debruçados sobre o problema da escolarização tardia e suas consequências para a sociedade. Para essa discussão apresento, na primeira seção, intitulada *Movimentos Internacionais: metas possíveis?*, uma análise de algumas conferências, fóruns e comissões que elaboraram documentos que estabelecem os objetivos da educação mundial.

1.1 MOVIMENTOS INTERNACIONAIS: METAS POSSÍVEIS?

Colocando em reflexão o acima exposto, começo, então, apontando o que foi proposto na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em Jomtien na Tailândia em 1990. Esse encontro gerou a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, que

reafirmou o direito à educação reconhecido pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, desde 1948.

Entre outros dados mundiais alarmantes, a Conferência realizada na Tailândia divulgou que “mais de 960 milhões de adultos são analfabetos”, e

mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais (UNESCO, 2011a).

Concentrando esforços para minimizar esse grave problema, os representantes dos países membros da UNESCO, no mesmo documento que divulgou esses dados, propuseram uma visão ampliada do conceito de educação básica, desvinculando-a da escola, e principalmente da infância. Consta no Artigo 1º que cada pessoa, aí incluindo crianças, jovens e adultos, “deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 2011a).

Destaco ainda, desse mesmo artigo, que essas necessidades compreendem tanto instrumentos, quanto conteúdos. Os instrumentos essenciais à aprendizagem são a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas, enquanto os conteúdos básicos abrangem conhecimentos, habilidades, valores e atitudes⁴.

Alguns anos mais tarde, com vistas à preparação do Fórum Mundial sobre Educação em Dakar no ano 2000, a UNESCO promoveu uma avaliação dos progressos alcançados mundialmente. Para esse fim, foi criada a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, a qual elaborou um Relatório em 1996. Os autores enfatizam a educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser, eleitos como *os quatro pilares fundamentais da educação*.

⁴ Os instrumentos essenciais e os conteúdos básicos listados aqui se referem à educação geral. Para atender as demandas da minha disciplina, usarei aqueles que a ela se ligam no fazer pedagógico.

Em Dakar, as metas anteriormente acordadas sofreram algumas modificações, sem, contudo, se distanciarem do conceito fundamental do direito de todos à educação. Desse evento, nasceu o *Compromisso de Dakar*, que reafirmou os documentos de 1948 e de 1990: a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração Mundial de Jomtien, proclamadas respectivamente pela Assembleia Geral das Nações Unidas e pela UNESCO.

As metas estabelecidas em Dakar, que envolviam a educação de jovens e adultos, foram reduzidas na prática por dificuldades de mensuração. Um dos objetivos que permaneceu foi a melhoria de 50% nos índices de alfabetização de adultos, com acesso equitativo à educação básica e contínua até 2015. Assim, o conceito já estabelecido de aprendizagem ao longo da vida vem sendo reduzido a processos de alfabetização e escolaridade de jovens e adultos.

Outro evento que quero destacar, devido a seu alcance e envergadura mundial, é a *Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)*, também coordenada pela UNESCO e realizada a cada dez ou doze anos, que recomenda, presta apoio e supervisiona a implementação das metas assumidas pelos países membros para o período seguinte.

Na cidade de Hamburgo na Alemanha em 1997, realizou-se a V CONFINTEA, a qual “Reafirmou que os processos de aprendizagem são implícitos num conceito de desenvolvimento sustentável que coloca o ser humano, um sujeito multifacetado por natureza, no seu centro” (Ireland, 2009, p. 50). Essa Conferência, completa Ireland, “não somente buscou responder às demandas postas pelas conferências que a antecederam, mas também tentou estabelecer um novo paradigma para a educação de adultos como componente constituinte da aprendizagem ao longo da vida.” (idem).

Os grandes destaques dessa Conferência foram dois documentos assinados por 170 países, entre eles o Brasil: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro. O compromisso assumido incluía a redução do número de analfabetos em dez anos, ampliação de possibilidades de educação ao longo da vida e investimentos de recursos na Educação de Jovens e Adultos.

Ireland (2009) afirma que três eventos consecutivos “puseram novos limites nessa visão ampliada da educação de adultos” (idem). Em Dacar no ano de 2000, a retomada da agenda de Educação para Todos estabeleceu metas específicas para educação de adultos, no entanto essas metas priorizaram ações voltadas para a alfabetização e para a educação básica.

O segundo evento ocorreu no mesmo ano, a ONU lançou os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que se constituem em uma agenda multissetorial com oito objetivos voltados à redução da pobreza e da fome mundial. No que tange à educação, aparecem dois objetivos: universalizar a educação primária e promover a igualdade de gênero em educação primária e secundária. Porém nesse marco a educação tem um papel instrumental, como uma meta de erradicação da pobreza e não como um direito do cidadão ou fator de desenvolvimento.

O terceiro evento, citado por Ireland, foi o ataque terrorista às Torres Gêmeas, em Nova Iorque, em 1991, que foi seguido por uma nova orientação das relações internacionais. A nova visão ofensiva, direcionada por políticas de segurança e de intervenção preventivas, se opôs à perspectiva otimista anteriormente posta em prática.

A outra Conferência que destaco aconteceu em 2009, em Belém do Pará (BR): a VI CONFINTEA. Nessa conferência foi aprovado o *Marco de Belém*, que reconhece os progressos desde a Conferência anterior e reitera que "O direito pleno à educação de jovens e adultos está sujeito às considerações de políticas, governança, financiamento, participação, inclusão, equidade e qualidade".⁵ (UNESCO, 2011b). Além disso, ratifica a aprendizagem ao longo de toda a vida como fundamental, pois a aprendizagem é constante em todas as fases da vida, dos jovens, dos adultos e dos idosos⁶.

⁵ [Tradução minha]: “pleno derecho a la educación de los jóvenes y adultos está condicionado por consideraciones de políticas, gobernancia, financiación, participación, inclusión, equidad y calidad” (2011b).

⁶ Os documentos que circulam nos países que constituem a América Latina mencionam duas categorias: jovens e adultos e os documentos dos países europeus e norte-americanos, três: jovens, adultos e idosos, como se vê respectivamente no Documento Base do PROEJA (elaborado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), e no Marco de Belém (relatório da CONFINTEA). Essa

Além da VI CONFINTEA, a UNESCO organizou mais três conferências internacionais sobre educação, no período de um ano: a 48ª Conferência Internacional de Educação (em Genebra em novembro de 2008), a Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável (em Bonn em março/abril de 2009) e a Conferência Mundial sobre Ensino Superior (em Paris em julho de 2009).

A educação para todos fundamenta as principais estratégias internacionais referenciadas nas conferências e representa um “grande arcabouço conceitual estratégico para o campo da educação” (Ireland, 2009, p. 46). Mesmo com pontos de vista diferentes, as conferências abordam “os principais problemas do mundo contemporâneo para os quais a educação poderá fazer a diferença, com a condição de que sejam elaboradas políticas fundamentadas em uma visão global dos sistemas educativos” (Unesco, 2008).

De uma maneira geral, no cenário internacional, tem ocorrido maior tendência à preocupação com a questão da alfabetização do que com a da articulação da aprendizagem ao longo da vida, sem vinculação com a escolaridade. Especialmente na América Latina, o conceito de educação ao longo da vida não foi incorporado à prática. A educação ao longo de toda a vida é um marco filosófico e conceitual embasado em valores de inclusão, emancipação e democratização. Para tanto, deve ser um princípio organizativo de todas as formas de educação, já que é global e parte integrante da perspectiva de uma sociedade fundada no conhecimento, como está registrado no documento final da CONFINTEA VI (2011b).

Reitero aqui que essas metas mundiais para o ensino de jovens e adultos citadas anteriormente são as que destaquei dentre tantas outras, porque penso que se constituem naquelas que se relacionam mais diretamente com meu trabalho. Assim como há alguns pontos que mereceriam maiores reflexões, como os quatro pilares da educação, há outros que não pude trazer para a tese, por não ser essa a instância para tais discussões.

opção, no Brasil, está respaldada pelo artigo 203, I e 229 da Constituição Federal (1988), quando trata do estado de adulto, que inclui o idoso.

Além de comentar essas metas, como já anunciei no início do capítulo, quero abordar outras duas áreas. Considero fundamentais para minha tese algumas ideias de Paulo Freire e de Wolfgang Iser. Esses dois pesquisadores aparentemente não têm nada em comum um com o outro, além do fato de serem estudiosos, já que um trata de educação, enquanto o outro se preocupa com a recepção da leitura de literatura.

Mas com uma visão mais focada do trabalho de cada um pude perceber uma relação interessante para minha linha de estudo. Freire prega que o homem não deve “estar no mundo, mas com o mundo” (1999, p. 47) e que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (1989, p. 19-20). Iser afirma que a leitura literária ajuda o leitor a entender a si mesmo e ao mundo a seu redor, e esse fenômeno tem reciprocidade: aquilo que o leitor já viveu o ajuda a entender o literário, a fazer relações e comparações, ampliando seu horizonte de expectativas.

Por isso, vou aprofundar o estudo de Freire e, em seguida, o estudo de Iser para justificar a idéia exposta acima.

1.2 A FUNDAMENTAÇÃO COM O ESTUDO DE PAULO FREIRE

A educação preconizada por Freire só se concretiza se a pedagogia permite que a pessoa possa se descobrir como sujeito de sua destinação histórica. É a educação como prática da liberdade que aproxima o modelo pedagógico da ação cultural e da conscientização. Essa educação caracteriza-se por ser um encontro entre interlocutores, educador e educando, que procuram na busca do conhecimento a significação da realidade e, através da prática, buscam o poder de transformação do próprio homem e, por consequência, da sociedade.

Freire orienta e incentiva educadores e educadoras a refletirem sobre seus fazeres pedagógicos, expondo os saberes que considera necessários à prática docente e anuncia, no prefácio de *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, que é necessária “Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (1996).

Os princípios basilares dessa prática educativa são: rigorosidade metódica e pesquisa, ética e estética, competência profissional, respeito pelos saberes do educando e reconhecimento da identidade cultural, rejeição de toda e qualquer forma de discriminação, reflexão crítica da prática pedagógica, corporeificação, diálogo e escuta. Além de querer bem aos educandos, ter alegria e esperança, liberdade e autoridade, curiosidade, consciência do inacabado.

Na obra acima citada, Freire propôs uma prática educativa em que educar não é uma mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida, e afirma que só assim terá eficácia. Ele acredita que a competência profissional e a generosidade pessoal, sem autoritarismos e arrogância, podem ser o melhor caminho para a educação. Insiste que ensinar é uma forma de intervenção no mundo, uma tomada de posição, uma decisão, por vezes, até uma ruptura com o passado e o presente.

Tão grande é a importância que atribui à frase *Não há docência sem discência* que a destaca como título do primeiro capítulo de *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, no qual estabelece o seguinte raciocínio:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos (...) a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 12).

Influenciado por estudos em diversas áreas do conhecimento, Freire desenvolveu seu próprio conceito de teoria e prática. Afirma o educador que a relação entre ambas se centra na articulação dialética entre elas, mas que isso não significa

que haja identidade entre uma e outra. Na verdade, para Freire, essa relação se dá na contradição e expressa um movimento de interdependência.

Isto quer dizer que, para Freire (1983), a teoria é uma reflexão que se faz do contexto concreto, com a função de analisar e refletir sobre a realidade que se quer entender, no sentido de estabelecer um caráter crítico sobre ela. Por isso, essa reflexão implica necessariamente uma transformação. Por outro lado, a prática vincula o homem na busca consciente de ser e agir no mundo num processo que é único e dinâmico. Na ação pedagógica, teoria e prática se dão na relação homem-mundo, são indissociáveis e estão vinculadas ao diálogo.

Então, como processo de humanização, a educação, para Freire, se dá através de uma pedagogia dialógica e emancipatória, que permite ao homem transformar-se em sujeito da realidade histórica na qual se insere, lutando pela liberdade, pela desalienação e pela sua afirmação. Para alcançar sucesso nesse processo, o diálogo se faz em uma relação horizontal baseada na confiança entre os sujeitos, fundamentada no pensamento crítico.

A importância do diálogo nessa pedagogia, na visão de Freire, se faz notar na organização do ensino via tema gerador. É no capítulo 3 da *Pedagogia do Oprimido* (1983) que o autor detalha esse trabalho. Aí, ele demonstra que não se trata de uma metodologia, mas sim, de um referencial teórico-metodológico.

Nesse sentido, a definição de tema gerador, proposta por Freire, é: um conjunto de práticas socioculturais que, explícita ou implicitamente, mas de forma intencional, se interrelacionam e intervêm na prática educativa, vivenciada pelos sujeitos do processo, através de uma pedagogia emancipatória. E, como o próprio nome já anuncia, refere-se a temas que levam à criação, à produção, ao desenvolvimento ou à fecundação de algo novo.

Em sua carreira de educador e consultor, nos países por onde esteve, Freire justificou sua recomendação de uso desse referencial, esclarecendo que a organização do ensino via tema gerador visa a romper a dissociação entre conhecimento científico

e cidadania, observada na tradição sociocultural dominante. Isso ocorre porque a cultura acadêmica e a popular se unem na construção dos novos conhecimentos dos educandos e também dos educadores.

Dito de outro modo, na proposta de tema gerador, a partir do diálogo entre os saberes popular e acadêmico, a apreensão do conhecimento é construída coletivamente e de acordo com a realidade na qual se instaura. Por isso, os conteúdos são ligados às condições existenciais dos educandos ou de suas crenças e visões.

Alguns elementos são essenciais a essa proposta, que bem poderiam servir para outros processos educativos. Em primeiro lugar, o educador, a escola, enfim, o sistema educativo deveria ter conhecimento prévio das aspirações dos educandos. Vou tentar explicar melhor essa ideia.

Contrariamente ao proposto por Freire, a educação tradicional parte do pressuposto de que o educando deve estudar determinados itens previstos para cada série ou ciclo (os chamados Conteúdos Mínimos). Não há um momento em que os educandos sejam consultados sobre o que precisam ou gostariam de aprender ou estudar. Inclusive, há uma listagem de conteúdos que é igual para as escolas, mesmo que de cidades e regiões distintas em que as necessidades são bem diferentes.

Para não ser crítica demais, digo que reconheço uma tentativa de minimizar o problema, que são os temas transversais, previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No entanto, tais temas são tratados de forma restrita às disciplinas tradicionais do currículo, as quais nem são questionadas na sua seleção. Oficialmente há muitas justificativas para a determinação dos conteúdos mínimos, que não tratarei aqui, porque não é meu tema e nem interessam para meu trabalho, mas essa homogeneização, num país continental como o Brasil, ajuda a educação a se manter na situação caótica em que se encontra.

Se, em primeiro plano, aparece a necessidade de o sistema educativo conhecer as aspirações dos educandos, em segundo, aparece a necessidade de conhecer os níveis de percepções dos educandos e suas visões de mundo. Como preparar

conteúdos para aulas antes de saber o que os educandos já sabem? Partindo do pressuposto de que já estudaram os pré-requisitos anteriormente? Já sei que isso não funciona muito bem, como constatei diariamente em minhas aulas.

Na visão freireana de educação o problema pode ser minimizado com a opção do tema gerador. O processo novo, para muitos professores, não oferece maiores dificuldades se analisado. Freire (1983) cita os momentos organizativos para a implementação da proposta na práxis. Em sequência, que pode ser adequada segundo as necessidades de cada grupo, o trabalho pode se desenrolar a partir de um levantamento preliminar da realidade local, através de uma pesquisa-ação participante, com o intuito de buscar dados (estatísticos, socioculturais, econômicos, políticos e linguísticos) na comunidade e organizá-los para que as situações consideradas significativas sejam evidenciadas. Depois desse levantamento, vem a escolha das situações significativas e a seguir a caracterização e contextualização de temas e/ou contratemas. Em seguida, é necessário proceder à elaboração de questões geradoras e, por último, vem a construção de planejamentos para a intervenção na realidade.

Em síntese, os elementos imprescindíveis para uma prática transformadora, segundo os moldes de Paulo Freire são: a prática do trabalho coletivo, a interrogação, a recusa dos mitos da neutralidade, a prática da discussão e do debate, a formulação de hipóteses explicativas, o diálogo entre diferentes visões sobre uma mesma questão numa perspectiva de transformação, o registro, a análise de dados e a sua sistematização, e a criação coletiva de alternativas.

Na concretização da implantação do tema gerador, há necessidade de alguns cuidados, especialmente nos registros das falas coletadas durante a pesquisa junto à comunidade. Assim, devem ser selecionadas aquelas que expressem visões de mundo, que possibilitem perceber o conflito, a contradição social e que sejam situações significativas do ponto de vista da comunidade investigada. Freire (1983) também pensa que elas devem representar uma situação limite, ou seja, um ponto a ser superado, e que devem ser explicativas, abrangentes, que extrapolem a simples

constatação ou situações restritas a uma pessoa ou família, mas que se refiram a certa realidade e envolvam a coletividade.

Dentro do possível, as falas devem ser resgatadas como originalmente aparecem, ou seja, com gírias e dialetos, sem o filtro do pesquisador. Quanto ao número a ser coletado, Freire diz que não há um número mínimo nem máximo a ser observado, o requisito é de que representem uma totalidade orgânica. O último alerta fica com as observações, inferências e interpretação do grupo pesquisador, as quais são imprescindíveis, todavia, na seleção é desejável contemplar a voz da comunidade.

Da grande importância atribuída ao diálogo por Freire, não há dúvidas, pois ele dedica um capítulo do seu livro a essa questão. Então, no capítulo 4 de *A Pedagogia do Oprimido* (1983), Freire centra-se nas teorias de ação antidialógicas e dialógicas. Afirma o autor que o diálogo, que concretiza efetivamente a educação libertadora, não prescinde das características de colaboração, união, organização e síntese cultural. Contrariamente, na educação tradicional, também chamada por Freire de “bancária”, a ação antidialógica apresenta características que servem à opressão: a conquista, a divisão, a manipulação e a invasão cultural.

Explicando melhor essa afirmação, com apoio em Freire, posso dizer que a colaboração opõe-se à conquista, visto que os sujeitos se encontram para a transformação do mundo juntos, através do diálogo que funda a comunicação, para a problematização da sua própria opressão. A ação dialógica só acontece no coletivo, entre sujeitos, mesmo que esses tenham funções ou responsabilidades diferentes. Contrariamente, a conquista implica um sujeito conquistador e um objeto conquistado, e através do antidiálogo mantém a opressão econômica e cultural.

A união opõe-se à divisão, pois, como afirma Freire (1983), a classe popular tem de estar unida para desenvolver uma consciência de classe. A divisão é um instrumento das elites opressoras, usado para manter o *status quo*, pois dificulta aos oprimidos a percepção crítica da realidade. O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de variados métodos e processos, desde aqueles usados pela

burocracia estatal até as formas de ação cultural, por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam. A divisão estimula todo tipo de ação em que, além da visão focalista, os homens sejam *assistencializados*. O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como, exerçam um ato de adesão à *práxis* verdadeira de transformação da realidade injusta.

A organização opõe-se à manipulação e constituiu-se em um momento altamente pedagógico em que a liderança e o povo decidem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos como um só procuram instaurar com a transformação da realidade que os mediatiza. Na ação antidialógica, a manipulação serve à conquista; na dialógica, o testemunho, ousado e amoroso, serve à organização. Freire diz que todo testemunho autêntico, por isto crítico, constante, humilde e corajoso do exercício de uma tarefa comum – a da libertação dos homens – evita o risco dos dirigismos antidialógicos. Na teoria dialógica da ação, o testemunho em si, é um constituinte da ação revolucionária, é uma das conotações principais do caráter cultural e pedagógico da evolução (1987, p. 103).

A síntese cultural opõe-se à invasão cultural, pois essa última impõe sua visão de mundo ao contexto cultural dos dominados, freia e inibe a expansão da sua criatividade. Toda ação cultural está a serviço da dominação, consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes, ou está a serviço da libertação dos homens. Ambas, dialeticamente antagônicas, se processam na e sobre a estrutura social, que se constitui na dialeticidade *permanência-mudança*. A ação cultural dialógica pretende superar as contradições antagônicas de que resulte a libertação dos homens, enquanto que a ação cultural antidialógica pretende mitificar o mundo destas contradições para evitar ou obstaculizar, tanto quanto possível, a transformação efetiva da realidade.

Esse conjunto de ideias, que apresentei acima, é fruto das reflexões de Freire, que fazem parte de um dado momento histórico e político; no entanto, elas continuam a fazer sentido atualmente. Não cabe aqui discuti-las, basta reconhecê-las como legítimas, pois, como alerta Freire, para sair da condição de dominados, os homens

precisam de uma educação libertadora, que possa lhes instrumentalizar para lutar contra a violência, a opressão, a exploração e a injustiça.

A preocupação de Freire com essas questões fica evidente em *Pedagogia da Esperança*, quando relata uma pesquisa que realizou na área urbana de Recife, Zona da Mata, agreste e proximidades do início do sertão de Pernambuco, incluindo mil famílias de alunos do SESI, que prestava assistência médica, dentária, escolar, esportiva, cultural etc. As questões da pesquisa eram simples e giravam em torno das relações dos pais com seus filhos, dos prêmios e dos castigos, das reações dos filhos aos castigos.

Os resultados alarmaram o pesquisador por constatar castigos realmente violentos (amarrar as crianças em troncos de árvores, prendê-las durante horas em um quarto, pô-las de joelhos sobre caroços de milho, surrá-las com correias de couro entre outros) por *motivos triviais* (1992, p. 10-11). Entretanto, salienta Freire, esses castigos aconteciam na zona urbana da cidade, no agreste e no sertão, mas não na área litorânea, especialmente em áreas pesqueiras.

Deduziu Freire que os pescadores apresentavam “um gosto pela liberdade” (ibidem, p. 11), pois estavam acostumados com a imensidão do mar, enquanto andavam em suas precárias jangadas e também por influências das inúmeras histórias fantásticas que conheciam. Dessa forma, deixavam que seus filhos aprendessem de forma natural o que podiam e o que não podiam fazer, e encontrassem no próprio contexto cultural “as fontes dos necessários limites à liberdade” (idem).

É de se esperar que Freire tenha se concentrado nas consequências políticas da relação dos pais com seus filhos nas três regiões pesquisadas. Ou por violentos demais, ou por licenciosos ao extremo, alongavam essa visão de educação à escola e esperavam que os professores a entendessem. Se questionados quanto aos castigos, os pais respondiam “castigo duro é que faz gente dura, capaz de enfrentar a crueza da vida” (idem) e se indagados sobre a baixa frequência de seus filhos às aulas, respondiam “porque são livres. Um dia voltarão!” (idem).

Freire anuncia que já estava ciente do risco que corria na época, junto com seu grupo de apoio à pesquisa, ao enfrentar problemas como este:

De um lado, o do voluntarismo, no fundo uma espécie de idealismo brigão, que empresta à vontade do indivíduo uma força capaz de tudo fazer; de outro, do objetivismo mecanicista, que nega qualquer papel à subjetividade no processo histórico (idem).

E acrescenta adiante:

Ambas essas concepções da história e dos seres humanos nela terminam por negar definitivamente o papel da educação. A primeira, porque atribui à educação um poder que ela não tem; a segunda, porque nega qualquer poder a ela (idem).

Com os resultados da pesquisa, primeiramente Freire organizou um trabalho com os professores da região atendida pelo SESI. Posteriormente, outro com os pais. Os temas giraram em torno da disciplina escolar e dos dados resultantes da análise da pesquisa. Freire conta que realizava longas falas e que, aos poucos, foi passando para debates, discussão e diálogo com os participantes. Assim, pensava Freire, estavam se preparando “enquanto escola, para receber as famílias dos alunos, educadoras naturais deles de quem éramos educadores profissionais” (ibidem, p. 12).

Voltando a destacar *A Pedagogia do Oprimido*, trago uma idéia que considero muito relevante para meu trabalho. Freire diz que a prática depende da forma como os educandos são percebidos e compreendidos. Sem reflexão sobre o ato de educar e sobre o meio cultural em que vivem os educandos, corre-se o risco de adotar métodos educativos e diretrizes de trabalho que os reduzam à condição de objeto. Por outro lado, se quero realizar uma prática educativa que almeje formar alunos conscientes e críticos, que usam a linguagem como um meio de compreender e transformar a realidade em que vivem, não vou levar “uma mensagem salvadora” nem “depositar um conteúdo” (1983).

Assim, segundo Freire, na educação *bancária*, de um lado, o educador é o que sabe, que pensa, que diz a palavra, que opta e prescreve sua opção, que atua; é quem disciplina, quem escolhe o conteúdo programático, quem identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional; enfim, é aquele que educa e é o sujeito do

processo. De outro lado, os educandos são os que não sabem, são pensados, escutam as palavras do educador, seguem a prescrição, são os que têm a ilusão de que atuam; são os disciplinados, se acomodam ao conteúdo escolhido, adaptam-se às determinações do educador; enfim, são aqueles que estão ali para serem educados e, portanto, meros objetos do processo.

Resumindo, para Freire, a educação bancária se alicerça nos princípios da dominação, da domesticação e alienação transferidas do educador para o educando através do conhecimento imposto, o qual deve ser absorvido passivamente.

A respeito da visão de educação, bancária ou libertadora, Barton referendando a visão de Freire, diz que a alfabetização [o letramento]⁷ pode alcançar diferentes efeitos, de acordo com a maneira como se define. “Freire está muito consciente de que a alfabetização [o letramento] pode ser usada [o] para diferentes fins e que pode ter efeitos domesticadores ou que pode ter efeitos capacitadores ou libertadores”⁸ (2007, p. 27).

Na análise de Barton, Freire tem uma visão de alfabetização [letramento] explicitamente crítica e acrescenta “O elo entre seu trabalho e os estudos acadêmicos é que ele demonstra, de uma direção diferente, que a alfabetização [o letramento] não é uma ‘coisa’ monolítica”⁹ (idem). Assim, inevitavelmente, questões relativas à desigualdade de poder na relação de ensino e de forma mais ampla na sociedade têm um papel central. Para Barton (2007) a alfabetização [o letramento] começa com um exame crítico da sociedade e do relacionamento dos seus participantes, por isso o primeiro passo é analisar e entender a própria posição na sociedade¹⁰.

Contrariamente à bancária, para Freire, a educação libertadora é fruto da consciência crítica de ambos, educador e educando, e da dialogicidade nas relações

⁷ Apresento esclarecimentos sobre o uso das expressões *letramento* e *alfabetização* no capítulo 5.

⁸ [Tradução minha] Freire is very aware that literacy can be used for different purposes, that it can have domesticating effects and that it can have empowering or liberating effects” (BARTON, 2007, p. 27).

⁹ [Tradução minha] “The link between his work and the academic studies is that he demonstrates from a different direction that there is not a monolithic ‘thing’ called literacy” (idem).

¹⁰ Apresento mais informações sobre o trabalho de Barton no capítulo 5.

entre os sujeitos e a realidade. É uma educação que estimula a colaboração, que dá valor à ajuda mútua, que desenvolve o espírito crítico e a criatividade dos sujeitos envolvidos, unindo a teoria e a prática de forma consciente.

Na educação bancária, o conhecimento é visto como um processo acumulativo, em que os alunos são levados à compreensão errônea de que devem “devorar” imensas bibliografias ou “um sem-número de capítulos de livros” (FREIRE, 1989). No entanto, a importância do ato ler reside muito mais na leitura qualificada do que na quantidade dela. Deste preceito voltarei a falar no capítulo do letramento literário devido à importância que lhe atribuo.

Continuando o raciocínio de Freire, um texto só é lido verdadeiramente quando é reescrito pelo leitor, quando suas reflexões reconstróem as ideias do autor. O bom leitor, para Freire, é aquele que constrói novos conhecimentos a partir de suas leituras, sejam elas feitas em livros sejam do mundo.

Já que o ser humano aprende a ler o mundo antes de decodificar os sinais gráficos das letras e mesmo independentemente disso, de acordo com as palavras de Freire já citadas, a leitura da realidade precede a leitura da palavra. Este é um processo inerente ao ser humano e como tal, ler o mundo é tão importante quanto ler a palavra.

Esse ponto de vista da teoria freireana é similar a um ponto de vista da área de estudos literários, mais especificamente o campo da leitura de literatura. O trabalho desenvolvido por Iser (1999a) afirma que podemos reconhecer muitos elementos que fazem parte da vida diária na obra literária, porque ela descreve as reações que temos diante dos objetos, os quais são apenas combinados de formas diferentes e, por isso, constituem um mundo familiar ao leitor. Para aprofundar essa visão, utilizo vários textos de Iser e apresento-a na próxima seção.

1.3 O ENRIQUECIMENTO DA EDUCAÇÃO COM LITERATURA

A *Teoria do Efeito Estético* desenvolvida por Wolfgang Iser, que aborda a leitura literária, mostra que é a imaginação e a experiência do leitor que o ajudam a conferir vida ao texto, completando-o. Regina Zilberman, reforçando o pensamento de Iser, diz que, com a leitura, “a obra passa de um mero artefato artístico a um objeto estético, passível de contemplação, entendimento e interpretação” (2001, p. 51).

Embora os textos literários constituam seus objetos a partir de elementos do mundo real, não há nenhum objeto que realmente corresponda a eles. Iser (1999a), ao apontar os dois conceitos fundamentais de enunciados, relaciona-os aos textos literários, considerando-os performativos, isto é, eles criam seu objeto, constituem algo que começa a existir quando se produz o enunciado, cumprem uma ação que pode se realizar ou fracassar.

Desde a escolha do tema do objeto literário às formas determinadas pelo autor para atingir seus objetivos, como aspectos semânticos, sintáticos e fônicos, a dependência da língua é evidente. Assim, a literatura está relacionada à língua, tanto quanto à cultura de uma sociedade. A representação, por isso, ao ser interpretada varia de significação de pessoa para pessoa e de época para época¹¹.

A linguagem literária, constituída por plurissignificados, situa o texto literário em um espaço intertextual, a partir do qual o leitor pode aceitar ou refutar o discurso, baseado em suas vivências e experiências anteriores à leitura.

Para obter tal resultado, o autor usa recursos como as lacunas e as indeterminações no texto e apresenta apenas um esquema das relações. Torna-se tarefa do leitor (re)constituí-las, dispondo apenas do que o texto lhe informa, buscando sempre novos pontos de vista que o ajudem a interpretá-lo bem como estabelecer conexões com o que já conhece, através do seu imaginário. Assim, o ato de

¹¹ Desse ponto, voltarei a falar mais adiante, por ora quero dizer que essa afirmação de Iser reforça a idéia de que a aproximação com o mundo do educando é essencial. Essa também parece ser uma das diretrizes da teoria freireana: planejamento em conjunto (educadores e educandos).

leitura atualiza o texto, dando-lhe existência como obra de arte literária na consciência do leitor.

A experiência individual do leitor pode permitir que ele compense a indeterminação do texto. Quando o leitor projeta seus padrões para captar um sentido específico, está reduzindo o texto ao nível de suas próprias experiências. No entanto, o texto pode provocar *reações drásticas*, como largar a leitura, *jogar o livro fora* ou *revisar* seus conceitos, atitudes que sinalizam o estabelecimento de comunicação (ISER, 1999b, p. 9).

Cada perspectiva revela apenas um aspecto representativo, que determina o objeto literário, mas cria a necessidade de uma nova determinação. Assim, a um texto literário nunca se pode dar definição final. Além disso, as indeterminações dos textos literários não devem ser consideradas como defeito, ao contrário, elas são básicas para a resposta estética.

Há certas condições formais importantes para o surgimento da indeterminação no texto. Ingarden (1979) criou a expressão *aspectos esquematizados* para nomear uma variedade de pontos de vista que constituem o objeto em estágios e permitem ao leitor a construção de uma forma concreta de contemplação. Para o filósofo, cada uma dessas objetividades representadas, que inclui coisas, pessoas, estados, animais, sentimentos, acontecimentos, estados possíveis do ser, começa a apresentar o objeto de maneira representativa e não incidental ou acidental, o que explica a sensação de realidade que o leitor experimenta ao ler. Cada objetividade tem pontos de indeterminação; por isso deixa lacunas de espaço, de tempo e de características dos seres e de suas ações. É a consciência do leitor que preenche essas lacunas no ato de ler.

Destaco, ainda, outras formas de lacunas: os comentários, já que esses podem suscitar muitas respostas no leitor. Podemos esperar que um comentário desconcerte ou encante o leitor e até que possa revelar aspectos inesperados do processo narrativo, incluindo novas lacunas no texto.

A frequência das lacunas também pode ser significativa para outro tipo de classificação de níveis textuais, pois elas podem predominar em qualquer dos níveis: sintático, no sistema de regras responsável pelos padrões textuais numa ordem premeditada; ou pragmático, na intenção buscada; ou semântico, na produção de sentido pelo leitor.

Iser (1999a) salienta que a multiplicidade de lacunas torna inevitável que o leitor revele grande parte de si mesmo, se fizer uso do âmbito de compreensão que lhe é oferecido. Diz, ainda, que se o leitor conecta as muitas posições oferecidas não encontra a instância crítica ideal, a partir da qual tudo se torna claro; pelo contrário, se situa na própria sociedade que deve criticar.

Esse fenômeno reflete a transformação da ideia de que a literatura deixou de ser um meio de entretenimento e luxo, já que faz exigências à capacidade de entendimento do leitor, pois há situações em que o mundo apresentado parece não ter nenhuma relação com aquilo que lhe é familiar. Esse fato desperta o leitor para aquilo que Iser chama de *desfamiliarização*, ou como tem sido mais comumente traduzido *estranhamento*.

Segundo Iser (1996), o estranhamento ocorre porque a literatura, ao apresentar os fatos da vida, leva o leitor a tomar consciência de suas próprias expectativas e até a fazer uma revisão delas. A leitura literária, então, altera os hábitos rotineiros de percepção e força o leitor a reconhecê-los como eles realmente são.

Além disso, a valorização do texto enquanto estrutura textual pode levar o autor a recriar a linguagem, provocando rupturas com as regras vigentes, apresentando a linguagem de modo inusitado e surpreendendo o leitor. Esse tipo de produção pode ser outra forma de provocar o estranhamento no leitor.

Quero ainda lembrar que a quantidade de indeterminação não depende do tema, pois esse se constitui apenas no impulso inicial, uma vez que as tentativas de lidar com ele é que importam realmente.

Os elementos indeterminados da prosa literária, talvez de toda a literatura, representam o elo mais importante entre o texto e o leitor. Enquanto o sentido é condicionado pelo próprio texto, mas de alguma forma que permita ao leitor trazê-lo à luz, a indeterminação impele o leitor a uma busca de sentido e isso significa que ela forma a base da estrutura textual, a que o papel do leitor já está incorporada.

Os estudos históricos realizados por Iser comprovam que houve crescimento em grau na quantidade de indeterminações nos textos, e esse fato resultou num envolvimento proporcionalmente mais acentuado do leitor nos últimos anos. Apesar de achar importante essa informação a ponto de trazê-la para minha tese, não apresento os dados sobre esses estudos porque fugiria do meu centro de interesse. No entanto, destaco que o nível de envolvimento do leitor pode apresentar variações, segundo Iser (1989), desde o desvelamento da intenção premeditada, mas não formulada claramente pelo próprio autor, até um enredamento do leitor consigo mesmo, sempre que a compensação da indeterminação fizer surgir a geração de sentido.

A realidade de um texto se encontra na imaginação do leitor, assim, por essa natureza, a obra tem maior chance de transcender sua posição histórica. Isso pode mostrar que os textos literários resistem ao curso dos tempos, não porque representem valores eternos supostamente independentes no tempo, mas porque sua estrutura permite ao leitor continuamente colocar-se dentro do mundo ficcional.

Cada texto suscita certas expectativas, que são satisfeitas ou modificadas, às vezes, em momentos inesperados. Iser (ibidem) pensa na necessidade de distinguir surpresa e frustração e diz que ela reside nos efeitos que produzem no leitor: a frustração bloqueia ou retém a atividade, enquanto que a surpresa provoca uma parada temporal para observar mais intensamente.

Toda experiência estética tende a mostrar uma interação contínua entre operações dedutivas e indutivas, desse modo o sentido do texto não reside só nas esperas ou nas surpresas e decepções, nem nas frustrações durante o processo de configuração. Essas reações são provocadas pela perturbação ou pela interferência do

leitor na configuração que vai formando ao ler. Isto quer dizer que o leitor reage àquilo que ele mesmo produziu, o que, de certo modo, é um dos fenômenos que lhe permite viver o texto como um acontecimento real.

Após o estudo sobre leitura, passei a concordar com Iser: a obra de arte literária só existe verdadeiramente graças ao leitor, pois o autor coloca suas ideias no texto, mas quem se converte em sujeito delas é o leitor, no ato de ler. Aí se desvanece a separação entre sujeito e objeto, divisão inerente a todo processo de conhecimento e percepção. A leitura se torna, então, uma possibilidade especial de acesso à experiência de outro mundo, já que o leitor está *ocupado* pelos pensamentos do autor.

Outro aspecto que considero relevante, lembrado por Iser (*ibidem*), diz respeito à compreensão da leitura, a qual não inclui só o explícito, mas também tudo que é dito de maneira implícita. É certo que aquilo que tentamos dizer não se traduz exatamente no que falamos, porque sempre surgem implicações na enunciação e certa dependência das situações em que cada texto se inscreve.

Continua Iser (*idem*), os textos literários têm a possibilidade de concentrar grande quantidade de informação em pequeno espaço. Destaca também que o discurso literário possui a particularidade de dar uma informação diferente a cada leitor, mesmo tratando-se de releitura. Essa informação torna-se diferenciada para pessoas diferentes ou em momentos diversos para a mesma pessoa porque as experiências e vivências de mundo dos leitores atuam na construção dos sentidos da leitura.

Esse fenômeno ocorre porque o texto literário contém suas próprias convenções e procedimentos. Seus elementos constitutivos são o repertório, visto como o conjunto de convenções sociais e históricas do contexto cultural do qual procede o texto, além dos elementos que remetem a textos anteriores; as estratégias, que são os procedimentos adotados; e a realização, que inclui a participação do leitor.

O processo de seleção dos elementos do repertório, que surgem sempre em estado de redução, não é totalmente arbitrário, por mais que tenha caráter individual,

pois se baseia em decisões de seleção. Essas obedecem a certas normas sociais e históricas, fragmentos de obras literárias anteriores, que se introduzem no texto e que imprimem familiaridade, estabelecendo vínculos entre leitor e texto. Iser (ibidem) acrescenta que o repertório dos textos de ficção ainda contém as normas extratextuais usadas nos sistemas semânticos da época em que são escritos.

O repertório de um texto de ficção apresenta graus de complexidade reconhecíveis, os quais influem na interação entre texto e leitor. A incorporação de normas extratextuais e a repetição de elementos já usados em literatura anterior marcam níveis precisos de determinação.

Iser (ibidem) salienta que as normas selecionadas na realidade extratextual e as alusões literárias são componentes centrais do repertório textual, que procedem de dois sistemas diferentes, dos sistemas semânticos próprios de cada época e dos modelos de ficção nos textos de literatura anterior.

Hoje, a classificação dos textos literários é aceita como manifestação de natureza ficcional. No entanto, Iser aponta a problemática de que os textos ficcionais não são totalmente destituídos de realidade, por isso é conveniente renunciar a essa orientação, já que os textos misturam o real com o fictício, relacionando elementos, dados e suposições.

Iser busca uma justificação heurística¹² para substituir a relação do real com o ficcional pela tríade real, fictício e imaginário. Há, no texto ficcional, realidade social, como também de ordem sentimental e emocional, que não são nem se transformam em ficção por estarem nesse tipo de texto. Essas realidades não se repetem por efeito de si mesmas e, como o texto ficcional se refere à realidade, mas sem se esgotar nessa referência, a repetição é um ato de fingir.

Já que o ato de fingir é uma transgressão de limites, expressa aí sua aliança com o imaginário, que é experimentado de modo difuso, informe, fluido e sem um

¹² A palavra heurística pode ter uma significação dupla: por um lado é a arte de inventar ou descobrir algo, e por outro se relaciona ao processo pedagógico de encaminhar alguém a descobrir a verdade por si mesmo.

objeto de referência, produzindo arbitrariedade. O caráter difuso do imaginário é transferido para uma configuração determinada, a qual se impõe no mundo dado como um produto de uma transgressão de limites. Esse fenômeno leva o ato de fingir à transgressão dos limites entre o imaginário e o real.

O fictício, o real e o imaginário se diferenciam porque possuem funções distintas, tendo o ato de fingir um significado crescente, enquanto modo operatório dessas relações recíprocas,

pois ele se determina como a transgressão de limites daquilo que organiza e daquilo que provoca a configuração. O ato de fingir, como a irrealização do real e a realização do imaginário, cria simultaneamente um pressuposto central para saber-se até que ponto as transgressões de limite que provoca (1) representam a condição para a reformulação do mundo formulado, (2) possibilitam a compreensão de um mundo reformulado e (3) permitem que tal acontecimento seja experimentado (ISER, 1984, p. 387).

O fictício no texto ficcional é composto de diversos atos de fingir, os quais podem ser apreendidos porque suas funções são determináveis. Cada texto literário é produto de um autor com uma forma determinada de tematização do mundo, resultando a seleção dos sistemas contextuais de natureza sociocultural ou literária, pré-existentes. Além disso, os campos de referência representam a forma de organização do mundo sociocultural que são tomados como a própria realidade, pois são retirados dessa identificação e convertidos em objeto de percepção pela seleção.

Ocorre uma divisão nos campos de referência, pois alguns elementos são atualizados pelo texto, enquanto outros permanecem inativos. Os elementos atualizados fazem sobressair o campo de referência, deixando claro, por conseguinte, o que foi excluído, assim o que está presente no texto reforça o que foi retirado e os elementos que se ausentaram reforçam o que ficou. Essa seleção é governada apenas pela escolha feita pelo autor nos sistemas contextuais na sua tematização do mundo.

A seleção possibilita apreender a intencionalidade do texto e permite discutir a intenção do autor, através da decomposição dos sistemas com que o texto se articula, portanto a intencionalidade do texto não se manifesta da consciência do autor. A

seleção é uma figura de transição entre o real e o imaginário, com o estatuto da atualidade, que se refere ao processo pelo qual o imaginário opera no espaço do real.

A seleção tem correspondência intratextual na combinação de elementos textuais, que, por sua vez, é um ato de fingir, pois possui a mesma caracterização básica, ou seja, a transgressão de limites.

Saliento que no texto ficcional, como Iser diz, há três planos de rompimento de fronteiras. O primeiro se relaciona à seleção e articula as convenções, normas, valores, alusões, citações contidas no texto. Na ficção pode haver, em um único espaço, uma variedade de linguagens, de pontos de vista, de níveis de focos — processo especialmente notado na literatura narrativa, gênero frequentemente escolhido para os trabalhos escolares.

O segundo se refere aos campos intertextuais e resultantes de elementos de que o texto se apropriou. Pode ser um acontecimento relacionado ao tema, mas se manifesta na transgressão de limites dos heróis. Pode ser encontrado na narrativa, como também pode aparecer na lírica. Esse aspecto pode ser abordado nos processos de interpretação, foco dos estudos de letramento no capítulo 5.

No terceiro, fica o plano lexical de relacionamento, que se manifesta no rompimento de limites, no mútuo aparecimento e desaparecimento de significados lexicais, convertendo a função designativa em figurativa. Esse rompimento também pode ser alvo de trabalho de leitura.

Outro ato de fingir, destacado por Iser, é o desnudamento da ficcionalidade, que se dá a conhecer como ficcional, a partir de um repertório de signos, mostrando que a literatura é diversa da realidade. Em uma de suas conseqüências, o mundo organizado no texto literário se transforma em um *como se*, o qual caracteriza a literatura desde o início da modernidade.

Devemos destacar o fato de que, com a ficção do *como se*, ocorre a transgressão daquilo que, como mundo representado no texto, já materializa um produto

proveniente dos atos de fingir, que não traz em si mesmo nem sua determinação, nem sua verdade.

A ficção do *como se* utiliza o mundo representado para suscitar reações afetivas nos receptores dos textos ficcionais e provocar um ato de representação dirigido a um determinado mundo, previamente dado à consciência. Essa é a razão pela qual o ato de representação não se relaciona nem subjetiva, nem objetivamente com as referências. No *como se*, a ficção se desnuda como tal e assim transgride o mundo representado no texto, a partir da combinação e da seleção. O '*como se*' põe entre parênteses esse mundo e evidencia que não se pode proferir nenhuma afirmação verdadeira acerca do mundo do texto.

Em *O Fictício e o Imaginário*, Iser (1999c) afirma que, além do fato de o leitor se enredar no texto, e observar a si mesmo nesse processo, há outras características que demonstram que o ser humano precisa do *fingimento*. Aí entram o fictício e o imaginário como experiências cotidianas, pois podem se expressar na mentira e na ilusão ou na vivência imaginária de sonhos, alucinações, devaneios.

Buscando maior compreensão dos conceitos de Iser aqui apresentados, posso dizer que, quanto às formas de manifestação, o fictício é intencional, enquanto o imaginário é espontâneo. Não se confinam à literatura, pois desempenham um papel na vida cotidiana, caracterizando disposições antropológicas. Fundem-se na literatura, mas não são condição para sua existência. Ao invadir outros textos, produzem a intertextualidade, permanecendo potencialmente presentes, coexistindo diferentes discursos e revelando seus respectivos contextos.

Na combinação ocorre a intratextualidade, através da variação de significados lexicais ou de fronteiras transgredidas pelos protagonistas das narrativas. No autodesnudamento o mundo representado no texto deve ser visto apenas *como se* fosse um mundo, embora não o seja. O mundo empírico do qual o mundo do texto foi extraído se transforma em metáfora de algo a ser concebido.

A ficcionalização depende do *imaginário* para realizar seus objetivos e deve ser impelida, direcionada e moldada. Os atos de fingir “descortinam um horizonte de possibilidades” (ISER, 1999c, p. 70), que são abstratas, pois resultam de uma travessia de fronteiras, enquanto a realidade é concreta.

O ato de seleção anula as realidades dos campos referenciais, ainda que presentes no texto, dando-lhe tangibilidade, pois faz com que o imaginário se mostre como um jogo, no qual o passado e o presente se contrapõem.

Na combinação, a modificação leva a um duplo sentido, já que a delimitação libera as posições daquilo que elas representam, permitindo novas combinações. No autodesnudamento, o mundo do texto, proveniente da seleção e da combinação, deve se tornar irreal, de modo a ser considerado um dispositivo de orientação, que permite o jogo do receptor.

Ao se considerar o mundo representado *como se* fosse real, o próprio mundo empírico se transforma num espelho e orienta para a concepção de algo que não existe e permite que o inexistente seja visualizado *como se* fosse realidade. É por meio do desnudamento que a ficcionalização pode se manifestar, apresentando o imaginário, fazendo o invisível tornar-se concebível.

Quanto mais o fictício se separa do imaginário na contraposição, mais dependente dele fica, e isso é que impele o imaginário à ação, pois permaneceria inerte sem ele. Ao traspasar fronteiras, a ficcionalidade produz um ato consciente e intencional pontuado por indeterminações e só pode manter certo direcionamento, pois não tem controle total. Há dependência mútua: sem o imaginário, o fictício não passaria de uma forma de consciência vazia; sem o fictício, o imaginário não poderia aparecer na contraposição.

Então, a interação entre o fictício e o imaginário pode ser vista como uma encenação, cuja forma paradigmática reside na Literatura. Essa, portanto, permite ao leitor participar do mundo imaginário sugerido pelo texto. Por isso, quanto mais fácil

a identificação com o fictício e o imaginário, tanto mais rápida a aproximação com a literatura.

Do meu ponto de vista a identificação, assim definida por Iser, pode ser alcançada em sala de aula através de diferentes trabalhos de expressão oral ou corporal, em grupo ou individual. Mas a leitura, com certeza, permeia muitos dos processos para atingir tal objetivo. Daí minha preocupação com a melhoria da capacidade de meus alunos de lerem textos literários.

Resumindo: a leitura literária permite que o leitor transponha as fronteiras do fictício e do imaginário, preencha os vazios e indeterminações do texto com o mundo a sua volta e com as experiências que vivenciou. Assim, o texto literário passa a ser o mundo. E aqui aparece mais uma vez, a aproximação do pensamento de Iser e de Freire. Este diz que é importante não oferecer uma educação *livresca*, uma educação que prescindia da leitura de mundo, enquanto aquele diz que o texto literário é o mundo para o leitor.

Concordo com essas ideias de Iser e de Freire e também levo em consideração que as mudanças nos comportamentos culturais de massa influenciam a formação de leitores. Ainda, decorrentes desses fatores, novas práticas de leitura surgem constantemente, como tenho registrado em meus apontamentos dos últimos anos de magistério, e as práticas de leituras são diretamente influenciadas por fatores ideológicos, religiosos, políticos, sociais, econômicos etc.

Consigo ver, através da *Teoria do Efeito Estético*, a leitura como um processo de comunicação, constituído por um diálogo de vozes que se entrecruzam no ato de leitura. Estão presentes em interação nesse ato: o autor, o texto e o leitor, enquanto durar a leitura e quando seu objetivo é alcançado após o seu término.

Diante desse quadro, levanto algumas questões: Como a escola pode realizar um trabalho produtivo e atingir o público leitor contemporâneo? Como ensinar leitura literária na aula de Língua Portuguesa do Ensino Médio para Jovens e Adultos que tiveram uma história diferenciada de inserção social no mundo letrado?

Esse é o tema central dessa tese, o qual será tratado nos próximos capítulos.

2 CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Neste capítulo apresento alguns aspectos caracterizadores do contexto de EJA. Mas para não ficar com uma abordagem ampla demais, faço um recorte e trago apenas aqueles que julgo imprescindíveis para entender como se deu a articulação do curso EJA/PROEJA, estudado na investigação desta tese. Além disso, penso que é necessário circunstanciar a realidade próxima aos alunos do curso para conhecê-los. Para organizar a apresentação de tantas informações, divido o capítulo em duas seções: na primeira, trago questões gerais sobre a EJA; e, na segunda, procuro caracterizar o curso oferecido pelo CAP e pela Escola Técnica de Comércio (ETCOM), ambas unidades da UFRGS, à época do curso.

Assim, na primeira seção, *A Influência da Trajetória da Educação Brasileira nas Políticas de EJA*, quero mostrar como essa trajetória, marcada por diferentes concepções políticas e econômicas em distintas épocas, influenciou os rumos da educação para adultos. Os projetos hoje executados são reflexos de inúmeras tentativas ao longo de história, com sucessos e erros; vitórias parciais e derrotas totais; projetos idealizados que não foram implantados; outros, implantados, mas logo cancelados.

Além desta visão histórica da EJA, penso que é importante saber como os documentos oficiais brasileiros atuais caracterizam a EJA, seus sujeitos, sua composição. Por isso, esta é outra questão que eu quero trazer à discussão e apresento nesta seção.

Já, na segunda seção, *A Instituição e a Implantação da EJA/UFRGS*, procuro sair do aspecto geral, restringindo sua abrangência, apresento como surgiu essa modalidade no CAP e, posteriormente, como nasceu a parceria com a ETCOM para realizar o curso EJA/PROEJA. Além disso, faço uma caracterização dos sujeitos envolvidos no referido curso: professores, gestores, bibliotecária e alunos. Para tanto, busquei apoio em vários recursos como questionários, entrevistas, pesquisas,

relatório do curso, atas de reuniões e conselhos participativos, anotações de meus diários de classe, observações de aulas de outros professores, gravações e filmagens de aulas minhas para análise.

Na segunda seção são apresentados dados referentes ao perfil dos professores, gestores e da bibliotecária. Quanto ao corpo discente, faço duas análises embasadas em pesquisas realizadas na etapa final do curso (o terceiro semestre): uma sobre a enunciação das falas dos alunos e outra sobre o uso da biblioteca.

2.1 INFLUÊNCIA DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NAS POLÍTICAS DE EJA

Ao assistir a uma palestra do professor Dr. Raimundo Helvécio Aguiar, realizada para os professores da primeira turma do curso de Especialização da Faculdade de Educação da UFRGS (FACED) para formação de professores para a modalidade de EJA, a qual também foi divulgada no site <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/burocracia/ed_ad_ed_prof.pdf>, descobri alguns dados que me inquietaram. Busquei aprofundar meu conhecimento nessa área com autores considerados clássicos. A partir daí, apresento alguns pontos que considero relevantes para entendermos a influência da trajetória da educação brasileira na constituição das políticas de EJA no Brasil.

Em 1549, segundo Paiva (1987), os primeiros jesuítas que chegaram ao país, iniciaram um período de instrução e de catequese. Para tanto, organizaram classes de “ler e escrever” destinadas, preferencialmente, aos filhos de caciques como “meio eficaz de preparar novas gerações de aliados”, estabelecer influência sobre os adultos detentores do poder nas tribos, além de proteger “os núcleos de colonização portuguesa dos ataques dos indígenas, cujos chefes tinham seus filhos aí aldeados”. Em 1553, no Colégio da Capitania de São Vicente foi criado o ensino profissional com classes de ferraria e tecelagem para os “meninos maiores” (p. 57).

Os padres jesuítas foram os principais organizadores do sistema educacional da Colônia, mas não os únicos. Os franciscanos também promoveram a conversão dos

indígenas e se dedicaram ao ensino de trabalhos manuais. Após o período de adaptação inicial, sucedeu-se um período de preocupação com a defesa da Colônia. Assim, é criada, em 1694, uma escola de artilharia e arquitetura militar na Bahia e, em 1738, outra é instalada no Rio de Janeiro.

Paiva (1987) destaca que a introdução do regime escravagista também demandou catequese. No entanto, aos negros, só era destinada a educação por sermões, os quais “os exortavam à prática da moral cristã e a fé católica, sem lhes permitir acesso ao sistema formal de ensino” (idem).

Essa forma de educação catequizadora foi ação prioritária até 1759, quando, por ordem do Marquês de Pombal, conforme Decreto exarado em 3 de setembro do mesmo ano, os jesuítas foram expulsos do país. A essa época os jesuítas mantinham inúmeras escolas de “ler e escrever”, “diversos seminários e 24 colégios voltados às elites” (ibidem, p. 58). Após este período o Estado tomou o controle financeiro e ideológico da educação, porém continuou sob a influência dos jesuítas, os quais haviam formado os mestres-escola e os preceptores da camada aristocrática da sociedade, que ora atuavam como mestres leigos das aulas régias¹³.

Saliento que a religião era o único motivo para o desenvolvimento do ensino, já que a demanda de mão-de-obra das atividades da Colônia, indústria extrativa, mineração, criação de gado e plantação de cana-de-açúcar, não exigiam conhecimentos de leitura e escrita. Também a centralização administrativa não permitia grande desenvolvimento fora da capital, exigindo pequeno contingente escolarizado para realizar as tarefas burocráticas. Além disso, o regime da escravidão e as condições de vida da sociedade não despertavam interesse pelo ensino, pois esse não poderia proporcionar ascensão social.

¹³ As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja. Esta foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil, imposta pela Reforma de Estudos realizada pelo Marquês de Pombal. Ao rei cabia a criação dessas aulas isoladas e a nomeação dos professores, que levavam quase um ano para a percepção de seus ordenados, arcando eles próprios com a sua manutenção.

Afora todos esses fatores enumerados, surgiu mais um motivo forte para evitar o desenvolvimento educacional da Colônia. Quando Portugal foi atingido pelas ideias iluministas que circulavam pela Europa, cresceu o temor de que o sistema escolar pudesse ser um veículo de transmissão das ideias liberais, provocando revoltas e desejo de emancipação na Colônia. Segundo Paiva, a “intenção de manter a colônia culturalmente isolada” atingia a educação popular e a educação das elites (ibidem, p. 59).

Com estas características permaneceu até a chegada da família real ao Brasil. A partir desse marco histórico, o sistema educacional brasileiro foi organizado para atender à demanda da aristocracia e das ocupações burocráticas do Império. Há registros de preocupação com a instrução popular e com o planejamento geral de ensino, segundo Paiva (1987).

A Constituição Imperial de 1824 estabeleceu a instrução primária gratuita para todos os cidadãos. Frente às dificuldades de operacionalização, em 1834, através do Ato Adicional, o Estado delegou às Províncias a responsabilidade pela educação básica, mas permaneceu com os direitos sobre a educação superior, que correspondia às elites. Entretanto, mesmo descentralizado, o ensino elementar não se difundiu e nem melhorou sua qualidade, porque, como já foi dito, o povo não sentia real necessidade de instrução, além disso, a elite adotava o estudo individual com preceptores em suas casas.

Paiva (1987) afirma que após a descentralização da responsabilidade pelo ensino “a educação popular desenvolveu-se de forma muito desigual no conjunto do país” (p. 66). A região centro-sul tinha condições mais favoráveis à difusão do ensino a partir de 1875, devido à maior concentração de riqueza e do surto de industrialização decorrente da imigração europeia. Paiva (1987) diz que no

final do século, o problema da difusão do ensino elementar e profissional começava a assumir importância na vida do país e, na base desta nova preocupação, encontrava-se a ideia de que a instrução poderia contribuir de forma decisiva para o progresso do país (p. 72).

Até o final do Império, a capacidade do analfabeto não havia sido questionada, pois a instrução não era requisito para participar das principais atividades desenvolvidas no país. Com as modificações decorrentes da Constituição de 1891, ocorreu uma gradativa valorização da instrução como instrumento de ascensão social. Essa nova visão deu, inclusive, origem ao preconceito contra o analfabeto, que passou a ser associado à incapacidade e incompetência. No entanto, na primeira metade da República Velha “pouco se fez pela difusão do ensino” (ibidem, p. 84).

No início do século XX, a discussão sobre a responsabilidade pelo ensino elementar continuou, já que os estados não estavam conseguindo resolver o problema do alto grau de analfabetismo. Surgiram iniciativas da União como auxílio financeiro aos estados e organização de Comissões para estudar a questão.

As consequências da Primeira Guerra Mundial configuraram um novo panorama no país, atribuindo ao ensino precário a responsabilidade pelas mazelas da população. Aparecem os primeiros profissionais da educação, trazendo consigo a preocupação com a difusão do ensino, mas também com sua qualidade.

Segundo Aguiar e Aguiar (2011), em 1921, após a Conferência Interestadual no Rio de Janeiro, finalmente foram criadas escolas noturnas para adultos, com a duração prevista de um ano. No entanto, o ensino primário regular entrou em vigor só em 1925, com o Decreto 16782/A, Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves. Em 1937, o Plano Nacional de Educação obrigou a gratuidade do ensino primário integral para crianças, jovens e adultos e na década seguinte foram criados o SENAI, o SESI e o SENAC (chamados ‘Sistema S’). Em 1946, a Constituição reconheceu a educação como direito de todos e estabeleceu a gratuidade do ensino primário oficial.

A Organização das Nações Unidas (ONU), no período pós-guerra, recomendou aos países com alto índice de analfabetismo que realizassem campanhas em massa para erradicar o problema. Soares (1996) marca a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos de 1947 como a primeira iniciativa pública que visou especificamente atender ao segmento adulto da população. A grande aliada nessa campanha foi a ampliação do número de eleitores decorrentes do aprendizado da

leitura e escrita, lembrando que a essa época os analfabetos eram excluídos do processo eleitoral.

Ao comentar a Primeira Campanha Nacional e o Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos, iniciativas do final da década de 40, Soares (1996) afirma que o investimento na educação “era concebido como solução para os problemas da sociedade” (p. 30). Através da análise dos documentos, Soares diz que a concepção do papel do alfabetizador o identificava como “aquele que tem uma *missão*¹⁴ a cumprir” (...). , “chegando-se a atribuir a causa da ignorância, da pobreza, da falta de higiene e da escassa produtividade à sua própria existência”¹⁵ (idem).

Um dos princípios dessa Campanha: “ensinar a adolescentes e adultos era mais fácil, mais rápido e mais simples do que ensinar crianças” expressa o pensamento da época. Soares (1996) estabelece uma interessante sequência de raciocínio:

Se se aceitava que ensinar a adolescentes e a adultos era mais fácil, mais rápido e mais simples, logo qualquer pessoa podia desempenhar essa função. Se qualquer pessoa podia desempenhar essa função, não seria necessário formar e qualificar um profissional específico para tal. Se a função não requeria qualificação profissional, logo não seria necessária uma remuneração condizente com um docente preparado (idem).

A Campanha logrou certo êxito nos primeiros anos, após entrou em declínio. Foi, então, convocado o Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1958, quando foram elaboradas muitas críticas à Campanha pelas delegações presentes.

Destaco algumas das críticas, citadas por Soares (1996): a precariedade dos prédios escolares, a baixa frequência e aproveitamento dos alunos, a má remuneração dos professores, a inadequação de métodos de ensino e do material didático, a falta de qualificação profissional do professor de adultos. O grupo de Pernambuco, do qual Freire fazia parte, ainda acrescentou a necessidade de maior comunicação entre educador e educando e adequação dos conteúdos e métodos às características socioculturais das classes populares.

¹⁴ Grifo do autor.

¹⁵ Referência ao analfabeto.

Soares diz que a análise das críticas “revela[m] a fragilidade das concepções em que se baseou sua execução” (ibidem, p. 31). O resultado positivo da campanha foi a criação de uma estrutura mínima de atendimento em torno dos Serviços de Educação de Adultos, em âmbito nacional, no entanto foi relativamente pequena a área atendida.

Conforme Aguiar e Aguiar (2011), a partir da década de 1950 surgiram vários movimentos sociais no Brasil, dentre eles: atividades de alfabetização nos subúrbios e áreas rurais realizados pelas pastorais da Igreja Católica, Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Já, no início da década de 1960, que foi marcada pela influência de Freire, ocorreram: o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), o Centro Popular de Cultura da UNE (CPC), o Programa Nacional de Alfabetização do MEC.

Em 1963, a Campanha Nacional de Educação de Adultos foi oficialmente encerrada pelo Ministério da Educação e foi iniciado o Programa Nacional de Alfabetização, elaborado por Freire. Com o golpe de 64, esse movimento e as demais iniciativas da sociedade civil, que visavam à transformação social, foram interrompidos.

Em resposta ao período de intensa mobilização social anterior a 1964, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O caráter assistencialista dessa iniciativa, que objetivava apenas a alfabetização funcional, isto é, a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo, derrubava as orientações metodológicas propostas anteriormente por Freire, além de destituir o sentido crítico dos materiais didáticos.

Assim, conforme Fávero (2005),

tratou-se de adequar o projeto educacional, em todos os níveis e em todas as modalidades do ensino e da formação profissional, ao novo projeto nacional. Para tanto, princípios, diretrizes, experiências, mecanismos e instrumentos foram abandonados, extintos ou substituídos (p. 253).

Seguindo sua análise, acrescenta que a Constituição de 1967 e a sua Emenda de 1969 “têm um poder legitimador dos atos institucionais e do próprio movimento que se autodefine como revolucionário” (idem). Fávero afirma ainda: “No que diz respeito à educação, bastava assegurar o mínimo” (idem) e justifica essa afirmação explicando que o debate sobre a educação não ocorreu no Congresso Constituinte, mas em outras instâncias da sociedade.

Pela análise das informações acima citadas, posso dizer que as iniciativas nacionais desenvolvidas não tiveram continuidade, porque estavam sujeitas às mudanças governamentais, à falta de planejamento a longo prazo, bem como à uniformização de atendimento para regiões com extremas diversidades e necessidades. Além disso, pela análise do panorama geral, até esse período, é possível inferir que os educandos jovens e adultos que desejassem estudar necessitavam recorrer aos cursos supletivos oferecidos pelo ensino privado, ou aproveitar eventuais e descontínuas campanhas ou programas promovidos pelo governo ou outras entidades.

Para corroborar essa ideia, cito a professora Dra. Sita Mara Lopes Sant’Anna:

Devido à Política Nacional que historicamente tem sido conduzida por políticas assimétricas, descontínuas e mal sucedidas em EJA, cada vez mais temos observado ações se consolidando nessa área, a partir de articulações com Movimentos Sociais, Movimentos Institucionalizados nas Redes Públicas Estaduais e Municipais e nas Universidades, entre outras (1999, p. 89).

Em seu artigo, a professora enumera exemplos dessas ações, incluindo aí o RS:

... o Movimento de Alfabetização – MOVA, em São Paulo, articulado com os movimentos sociais, o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores – PEFJAT/UFRGS¹⁶, institucionalizado por essa Universidade desde 1988, o Serviço de Educação de Jovens e Adultos – SEJA, institucionalizado na Rede Pública Municipal de Porto Alegre, desde 1989. A partir de 1990, não poderemos deixar de citar outras experiências em EJA, como as de alfabetização desencadeadas pelos funcionários do Banco do Brasil – BBeducar, Federação das Mulheres Gaúchas e de diversas empresas em nosso Estado (idem).

¹⁶ O PEFJAT/UFRGS recebeu o primeiro Prêmio MEC – Educação para a Qualidade do Trabalho em 1988. A professora Sita Mara Lopes Sant’Anna foi uma das suas idealizadoras, coordenadora, além de professora.

Quanto à legislação, quero destacar a Lei 5692/71 que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e que dedicou o capítulo IV ao *Ensino Supletivo*. Nos artigos 24 a 28 atribuiu o dever de normatizar os cursos aos Conselhos de Educação dos estados da Federação e, mais especificamente no artigo 27, menciona os cursos de aprendizagem ou cursos intensivos de qualificação profissional em complemento à escolarização regular, tanto no então chamado 1º grau, quanto no 2º (Brasil, 2011a).

A implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES), para dar viabilidade ao proposto pela lei, teve como consequência a forte influência do tecnicismo na estrutura dos cursos. A metodologia previa autoinstrução, sem obrigatoriedade de frequência e a avaliação se dava em duas etapas: a primeira interna, ao final de cada módulo e a outra externa, com exames elaborados pelo sistema educacional.

O Processo Constituinte de 1987/1988 repassou a discussão sobre a educação desde a Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes até a redação final do documento. Segundo Cury, Horta e Fávero foram abordados “Novos temas, velhas posturas; o novo revestido do arcaico; o consagrado enrolado em roupagens atualizadas...” (FÁVERO, 2005, p. 22). Quero destacar do estudo desses autores o fato de a gratuidade do ensino fundamental voltar ao debate político, bem como a existência de bolsas de estudo e a laicidade do ensino.

A Lei 5692/71 foi revogada em 1996 e entrou em vigor outra, a de nº 9.394, a qual, na seção V do capítulo II, substituiu o termo *ensino supletivo*, usado até aquela data, por *educação de jovens e adultos*. Essa mudança no conceito de EJA (de suplência para educação) e o fato de indicar a articulação com a educação profissional atingiram maior área de abrangência e qualificação para o processo de formação dessa população (BRASIL, 2011b).

A promulgação da nova Constituição de 1988 e a Emenda nº 14/ 1996 asseguram a inserção do direito à educação no rol dos direitos sociais. Além disso, organizam o sistema educacional, tratam do acesso e da qualidade do ensino, distribuem encargos e competências para os entes da federação. Apresentam um

caráter democrático, pois se preocupam em prever instrumentos voltados à sua efetivação. Extremamente importantes são as leis: nº 9394/96, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a nº 9424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Seguindo a linha temporal de análise, em reunião no mês de setembro de 1999, a Câmara de Educação Básica (CEB) indicou Jamil Cury como relator das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo fundamental de proceder a um estudo mais completo sobre o assunto e estabelecer um caráter interativo com os interessados, a fim de que as demandas e questões referentes à EJA e decorrentes das modificações na legislação pudessem obter uma resposta mais estrutural.

A CEB passou a ouvir a comunidade educacional brasileira: foram realizadas audiências públicas, em 29 de fevereiro de 2000 em Fortaleza, em 23 de março de 2000 em Curitiba e em 4 de abril de 2000 em Brasília, quando se reuniram representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas e várias entidades educacionais, bem como associações científicas e profissionais da sociedade civil. Além disso, foram realizadas duas teleconferências, em 28/11/99 e 18/04/00, sobre a Formação de Educadores para Jovens e Adultos, promovidas pela Universidade de Brasília (UnB) e o Serviço Social da Indústria (SESI), com o apoio da UNESCO, as quais contaram com a presença da Câmara de Educação Básica. Paralelamente, a comunidade educacional foi convocada a dar sua contribuição, que se fez presente através de inúmeros fóruns compromissados com a EJA e de cartas, ofícios e outros meios.

Dessas iniciativas, encontros e sessões regulares da CEB, sempre com a presença de representantes do MEC, surgiram os fundamentos para estruturar o parecer, com sugestões, críticas e propostas que atingiram desde os aspectos administrativos até os de fundamentação teórica.

Dos estudos feitos a partir de todas essas contribuições, foram estabelecidas as três funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. A primeira se refere ao reconhecimento do direito civil dos jovens e adultos de acesso a uma escola de qualidade; a segunda relaciona-se à igualdade de oportunidades para inserção na vida social com mais preparo; e a terceira, se refere à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo desenvolvimento pode ocorrer na escola e fora dela.

Esclarecendo, de acordo com Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000, o acesso à leitura e à escrita representa um instrumento de poder que foi negado historicamente a um grande contingente populacional. A falta de letramento diminui a qualidade de vida de jovens e de adultos e traz consequências materiais e simbólicas, visíveis na estratificação social. No entanto, não se deve confundir a noção de reparação, que equivale à renovação, melhora ou restauração, com a de suprimento, que é preenchimento daquilo que falta ou complementação, como nos alerta Jamil Cury (2000). A função da EJA é, pois, reparadora.

O ponto de chegada da função reparadora se torna o ponto de partida da função equalizadora, isto é, a reentrada dos jovens e adultos na escola, sendo uma reparação para que alcancem novas inserções no mundo do trabalho e na sociedade, possibilita a busca da equidade, que é a distribuição dos bens sociais de forma a garantir igualdade, consideradas as situações específicas.

A educação permanente é a terceira função da EJA, também chamada de qualificadora por se tratar de uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos. Como Cury (2000) diz sobre essa função, ela é mais “do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA”.

Esses conceitos permanecem válidos, mesmo após várias modificações legais. Em 2004, outro decreto, de número 5154, regulamentou alguns artigos da lei 9394/96, que influenciaram diretamente a operacionalização dos cursos de EJA. Também o decreto 5478/2005 se tornou fundamental, pois instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio na modalidade

de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – Ensino Médio na rede federal, com propósito de oportunizar profissionalização junto com a formação básica, tendo, entre outros, os objetivos de diminuir os números de evasão e incluir jovens e adultos no mundo do trabalho.

No ano seguinte foi revogado pelo Decreto nº 5840/2006, o qual ampliou o atendimento para formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio, abrangendo toda a educação básica. Além disso, o decreto de 2006 ampliou a abrangência do Programa para todas as instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical.

Sintetizando, a educação básica de Jovens e Adultos é direito assegurado pelo artigo 208 da Constituição Brasileira desde 1988, já alterado pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/2000. Esse segmento de ensino é regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº 1 de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais, pelos Decretos 5478/2005 e 5840/2006 e orientado pelo Documento Base de 2006.

É nesse contexto de políticas e ações que o Colégio de Aplicação da UFRGS desenvolveu estudos para implantação da Educação para Jovens e Adultos, adiante detalhados. Mas antes de passar à seção específica do curso EJA/PROEJA desenvolvido pela UFRGS, quero apontar as especificidades previstas nos documentos nacionais, quanto aos sujeitos da EJA.

Cada campo específico da educação exige que o professor tenha uma formação adequada. No entanto, a necessidade de pessoal para certas funções essenciais à escola, nem sempre permite atender a essa especificidade e os professores, via de regra, atuam em áreas diferentes daquelas para as quais foram preparados na sua formação em nível de graduação. Por outro lado, há situações em que a demanda da

escola para áreas mais técnicas ou tecnológicas, exige profissionais para atuar como professores, sem que estes tenham tido preparação para docência.

Esses fenômenos ocorrem em maior ou menor grau em todos os estados brasileiros, em especial no segmento da EJA, em que os professores não são preparados para a realidade do alunado. Ciente dessa questão e de outros problemas que enfrentava a educação profissional, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), nomeou um grupo de dezesseis professores, entre eles a professora Dra. Simone Valdete dos Santos, representando a UFRGS, para elaboração do *Documento Base PROEJA*, que instituiu o *Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)*.

O Documento partiu de uma ampla pesquisa em todo o território brasileiro e apresentou os dados atualizados, as concepções e os princípios do projeto nacional. Com a realidade configurada, o grupo nomeado pelo secretário Eliezer Pacheco, instituiu uma política que reuniu a educação básica com a profissional e estabeleceu os fundamentos político-pedagógicos para sua implantação. Para obter o máximo de sustentabilidade em sua execução, a implementação do Programa foi organizada em fases interligadas, mas permitiu que cada região elaborasse seu próprio projeto para atender a sua realidade específica. Dessa iniciativa nasceram os Cursos de Especialização para professores e gestores.

Em seu texto, o documento anuncia:

A formação de professores e gestores objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo (DOCUMENTO BASE, 2006, p. 57).

Mais adiante, o Documento Base diz que para alcançar esse objetivo há necessidade de realizar um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes, além de programas de âmbito geral organizados pela SETEC/MEC. Na próxima seção, apresento algumas particularidades sobre os cursos de Especialização realizados em Porto Alegre e no interior do estado.

Além da preocupação com a formação dos professores e gestores para atuar na modalidade de ensino EJA, o Documento Base de 2006 anuncia outras providências e destaca os aspectos ligados aos alunos. A população que constitui os grupos de EJA é por sua natureza extremamente heterogênea. Ocorrem variações nas turmas devido a fatores como localização geográfica da escola, proposta de trabalho na comunidade, incidência de mais de uma escola no mesmo bairro etc., mas, de uma forma geral, o grupo é formado por tantas diversidades que se torna difícil ignorar esse fato.

Essa heterogeneidade também é sentida de uma região para outra no território brasileiro. Conforme o Documento Base, a EJA

trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (2006, p. 8).

Outra preocupação indicada no Documento Base se refere às políticas públicas para a educação de jovens e adultos, consideradas até então

restritas, no mais das vezes, à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a formação para o trabalho, nem com as especificidades setoriais, traduzidas pelas questões de gênero, raça, espaciais (campo, cidade), geracionais etc. (2006, p. 15).

Com base nas caracterizações feitas, o Documento Base propõe uma nova concepção de educação para jovens e adultos, voltada às necessidades e especificidades locais. Assim, no Rio Grande do Sul aparecem propostas distintas daquelas que aparecem em um estado nordestino ou mesmo aqui perto, em Santa Catarina. E, dentro dos municípios do RS o mesmo ocorre. Não pode haver aplicação da proposta de uma escola em outra, porque foi bem feita ou já foi aprovada. Cada projeto deve atender as demandas do público a que se destina e, de preferência, construído com a participação desse mesmo público. As normas gerais são produzidas por um órgão normatizador geral, no caso brasileiro, pelo MEC, mas as

especificidades exigem que as escolas tenham autonomia para adequar-se convenientemente ao seu público.

Na próxima seção, faço o relato do trabalho de elaboração do Projeto para implantação da EJA no CAp e o estabelecimento da parceria com a ETCOM para sua viabilização. Na sequência, faço a contextualização dos sujeitos envolvidos no processo.

2.2 A INSTITUIÇÃO E A IMPLANTAÇÃO DA EJA/UFRGS

Sob a influência do contexto histórico e legal anteriormente explicitado, a busca das condições para implantação e posterior implementação de EJA no CAp/UFRGS, se acentuou na década de 90, consolidando-se no ano 2000.

O grupo de professores do CAp deu continuidade ao processo de escolarização iniciado pelo Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores (PEFJAT)¹⁷, atendendo a pedidos dos próprios alunos, oriundos do Ensino Fundamental. As primeiras reuniões de encaminhamento da nova proposta contaram com a participação dos professores do PEFJAT, professores aposentados e atuantes do CAp, professores da FAGED e ocorreram na segunda metade da década de 1990. Após o planejamento ter sido discutido e aprovado foi posto em funcionamento pelos professores do CAp, recebendo o nome de Programa de Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (PEMJAT), o qual ocorreu em quatro semestres consecutivos, atendendo duas turmas de 30 alunos cada uma.

Como característica maior do CAp, o Programa inseriu alunos graduandos da UFRGS de todas as disciplinas previstas no currículo, na forma de bolsas de Monitoria, sob a orientação permanente de professores efetivos da escola. Trabalhei como

¹⁷ O PEFJAT teve a primeira iniciativa em 1986 com duas turmas de iniciação à leitura e escrita. O curso foi oferecido aos trabalhadores da UFRGS pela Associação dos Funcionários da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ASSUFRGS) e se institucionalizou graças à parceria entre a Associação e a Faculdade de Educação com o Departamento de Pessoal da UFRGS. Em 1996 o Conselho Estadual de Educação autorizou seu funcionamento em caráter de experiência pedagógica. Com essa autonomia desenvolveu uma proposta político-pedagógica própria voltada ao atendimento de jovens e adultos.

orientadora de bolsistas de Literatura durante os quatro semestres. Além disso, a partir do segundo semestre, atuei também como coordenadora do Bloco Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o qual incluía as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol), Educação Artística (Música, Teatro e Artes Visuais) e Educação Física.

A diversidade do trabalho e a amplitude do Programa permitiam aos professores atuarem de formas variadas, criando espaços, inovando recursos e metodologias. As disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Literatura faziam parte do currículo regular em dia fixo na semana, como componentes do Bloco Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Figuravam no Bloco das Ciências da Natureza e Matemática as disciplinas de Química, Física, Biologia e Matemática. No Bloco das Ciências Humanas se enquadravam Filosofia, Sociologia, Geografia e História. Outras disciplinas como Artes, Música, Educação Física eram oferecidas em forma de Oficinas e Atividades Diferenciadas em dias e horários também fixos, mas com objetivos diferentes. As oficinas eram consideradas reforços para os alunos com necessidades especiais e por isso encaminhados pelos professores. As Atividades Diferenciadas eram de livre escolha dos alunos como forma de ampliar conhecimentos entre as opções oferecidas na área que lhes agradasse.

Esse trabalho proporcionou-me contato com alunos da graduação em fase de formação docente, com alunos de EJA, com professores orientadores das demais disciplinas, coordenadores de todos os Blocos, coordenação geral do Programa e direção da escola. O universo de relações amplo permitiu-me fazer uma ponte entre os alunos, os bolsistas, os orientadores, os coordenadores e interagir durante quatro semestres. Pude perceber a riqueza do trabalho com EJA no contato direto com os sujeitos envolvidos no processo.

O PEMJAT foi desativado em 2002¹⁸, ao final do curso das duas turmas que ingressaram. Cabe destacar que o Programa apresentou um índice de evasão

¹⁸ Ambos Programas (PEFJAT e PEMJAT) foram desativados nessa data, tendo em vista as exigências legais de institucionalização da EJA no RS, visando sua inserção no Sistema Estadual de Ensino como modalidade de Educação Básica.

reduzido, uma vez que conseguiu formar 69 dos 70 alunos que ingressaram, fato que constitui um dado altamente significativo para esse segmento de alunos.

Apesar da desativação do PEMJAT, o CAp continuou realizando estudos para implantação de Educação para Jovens e Adultos e criou uma Comissão de professores da escola em 2003 com a finalidade de viabilizar novamente a inclusão de EJA na escola, desta vez como ensino regular e não só como um projeto. Em 2004, após a defesa da minha dissertação de Mestrado, passei a coordenar esse Grupo de colegas, até idealizarmos um Projeto Piloto viável em termos de legislação e condições estruturais para a UFRGS.

Com as modificações nas políticas pedagógicas implantadas através dos decretos 5154 de 2004 e 5478 de 2005, a ETCOM precisava oferecer um curso para EJA de educação básica integrada à educação profissional e não tinha todo o quadro de professores para o Ensino Médio. O Colégio de Aplicação desejava trabalhar com EJA, mas não dispunha de professores com carga horária para assumir algumas das disciplinas. Para atingir essa especificidade nasceu a parceria do CAp com a ETCOM em 2005.

Como o projeto foi idealizado para entrar em funcionamento com um grupo de 13 a 15 professores, para atender a parte propedêutica do curso (que correspondia a três semestres), e o CAp só dispunha de oito profissionais, a ETCOM entrou com cinco professores. Decorrente desse arranjo, foram feitas modificações gerais, desde a confecção do horário semanal, da distribuição das disciplinas e das cargas horárias de sala de aula, de reuniões e planejamentos, que serão comentados posteriormente¹⁹.

Através de uma coordenação conjunta das duas unidades da UFRGS, representada por um professor de cada uma delas, a implantação do Projeto deu-se em meados de março de 2007, novamente atualizado pelas exigências de mais um decreto, o de número 5840 de 2006.

¹⁹ As informações detalhadas do Projeto e sua execução podem ser acessadas em: BENVENUTI, Juçara. *Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos: relatório final*. Porto Alegre, 2008. 400p. [catalogado na Biblioteca da UFRGS sob nº 000724148].

Surgiram algumas dificuldades operacionais na implantação do projeto devido à heterogeneidade do corpo docente: de um lado estava um grupo de docentes do CAP com anos de preparação para o referido trabalho, experientes com o ensino propedêutico de alunos de EJA; e, de outro, um grupo de técnicos da ETCOM, alguns sem curso de magistério ou licenciatura, que trabalhavam há anos com alunos egressos do Ensino Médio ou de curso superior.

Assim, ao iniciarmos o primeiro semestre, tivemos que fazer adaptações de algumas particularidades do projeto às possibilidades daquele momento. Então, em vez de trabalharmos com os quatro Blocos: Comunicação, Ciências Exatas, Ciências Humanas e Expressão e Movimento, como estava previsto no Projeto, o Conselho de Professores optou por distribuir as treze disciplinas (Língua Portuguesa e Língua Espanhola; Matemática, Química, Física e Biologia; Geografia, Filosofia, Sociologia e História; Teatro, Educação Física e Artes Visuais) na carga horária semanal, mantendo a vinculação com os Blocos para fins de avaliação.

No segundo semestre, a disciplina de Teatro foi excluída por que a professora titular precisou assumir a coordenação de outro projeto do CAP e sua carga horária se tornou inviável. Assim, passou a fazer parte da grade de horários a disciplina de Música com um professor do Projeto Prelúdio da ETCOM. Outra mudança que ocorreu foi a inclusão de Literatura, que eu assumi, aumentando uma disciplina no total.

Para o terceiro semestre, novos ajustes no grupo de professores precisaram ser feitos, uma vez que alguns professores do CAP eram substitutos, terminaram seus contratos e não puderam ficar até o final do curso, mesmo tendo manifestado a vontade de trabalhar sem vínculo. As disciplinas com alterações foram Sociologia, Artes Visuais e Língua Espanhola. E, no grupo da ETCOM, também houve necessidade de troca por motivos administrativos e distribuição interna de encargos, o que levou a troca de dois professores: de Geografia e de Matemática, inclusive, esse último passando para um do quadro do CAP.

O curso iniciou com uma turma de 29 e outra de 30 alunos e teve três semestres de educação propedêutica, perfazendo um total de 1200 horas. Para o

período posterior, que corresponde ao profissionalizante, a ETCOM ofereceu vagas entre as onze terminalidades técnicas de que dispunha. Dos 29 alunos que terminaram o Ensino Médio 19 seguiram os estudos. A etapa profissionalizante iniciou em agosto de 2008 e, à medida que os alunos cumprem a carga horária relativa à modalidade escolhida, finalizam seu curso²⁰.

Dentre os principais aspectos envolvidos no processo, destaco a atuação do corpo docente, dos gestores, da bibliotecária, bem como do corpo discente. Todos esses sujeitos são de fundamental importância para a operacionalização do curso, sem esquecer de que suas presenças podem ajudar na qualidade final dos resultados.

Paralelamente ao curso EJA/PROEJA acontecia o curso de Especialização para formação de professores e de gestores para trabalhar com EJA e PROEJA, como já falei na seção anterior. Agora vou trazer mais informações: desde 2006, a UFRGS efetivou um consórcio com os Institutos Federais de Educação Técnica e Tecnológica - IF Farroupilha e IF Sul-Rio-Grandense²¹ (antigos Centros Federais de Ciências e Tecnologia – CEFETs) para oferecer o curso no RS.

A primeira edição do curso ocorreu entre os anos de 2006 e 2007 e priorizou o ingresso de professores ligados à rede federal de ensino. A segunda edição ocorreu entre 2007 e 2009 e a terceira de 2008 a 2010, e ampliaram o acesso a todas as redes de ensino, inclusive movimentos sociais. Desde a primeira turma, houve participação de professores do Projeto EJA/PROEJA, tanto da área técnica como propedêutica, bem como de servidores técnico-administrativos e duas bibliotecárias, uma da ETCOM e outra do CAP.

Particpei como professora desde a primeira edição da Especialização. Iniciei como colaboradora na disciplina *Metodologia da Pesquisa em Educação* junto com a professora titular Dra. Simone Valdete dos Santos e nas segunda e terceira edições

²⁰ No volume II encontra-se junto aos ANEXOS um APÊNDICE com a situação atualizada desses alunos.

²¹ Não foi possível determinar a grafia oficial do Instituto. Aparecem três formas: IF Sul-Riograndense, IF Sul-Rio-Grandense e IF Sul-rio-grandense; inclusive nos documentos oficiais do MEC, conforme portal <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=29&Itemid=72>. Acesso em: 15 out. 2011.

assumi a cadeira de *Projetos Político-Pedagógicos*, ministrando aulas em Porto Alegre e Júlio de Castilhos.

Além do envolvimento nas questões pedagógicas do grupo de professores da Especialização, como discussão de conteúdos programáticos, relevância de práticas e metodologias educativas, também participei de reuniões de planejamento para adequação do Projeto a cada nova edição, visando atender as especificidades previstas para cada região que atenderia.

Durante esse período, orientei Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), em que tive contato direto com os especialistas, conhecendo a realidade de suas escolas, algumas do interior do estado, vivenciando a investigação e a práxis desses professores. Assim, nas três edições citadas, acompanhei oito TCCs, a saber: de Analice Maria Antonioli, intitulado *Língua Portuguesa para jovens e adultos: uma proposta diferenciada de ensino*, aluna da turma de São Vicente do Sul; de Margareth Sudbrack, intitulado *Equipe: um trabalho de construção*, aluna de Porto Alegre; de Maria de Fátima Silveira Medeiros, intitulado *Formação inicial e continuada de docentes*, de Esteio; de Rosinei Elizabete Miozzo Klein, intitulado *Material pedagógico utilizado no curso PROEJA do CEFET/RS – Unidade Sapucaia do Sul*, de Esteio; de Otacílio Maciel Filho intitulado *“O Ensino da Língua Inglesa nas séries finais do Ensino Fundamental em EJA”*, de Porto Alegre; de Josenara Teresinha Contino Nunes intitulado *“Leitura de Mundo e Leitura da Palavra: articulação entre texto e contexto”*, de Osório; de Jaqueline Trombin, intitulado *“A Biblioteca como espaço de construção de saberes dos alunos do PROEJA da Escola Técnica da UFRGS”*, de Porto Alegre; de Marta do Canto Rezer, intitulado *A educação matemática no PROEJA*, de Santa Maria.

A preparação oferecida pela Especialização incluía, com grande relevo, leituras, seminários de debates e discussões, além de propostas de atuação dos professores para conhecer a realidade desse público e seus modos de aprender. Dessa forma, o especialista passa a ver seu aluno da EJA como um sujeito capaz de realizar seu processo de escolarização e buscar os conhecimentos de que necessita para melhor exercer sua cidadania, rompendo a imagem de assistencialismo incutida na

sociedade pela história de descontinuidade da educação para essa modalidade de ensino.

A produção científica dos professores especialistas advindas dos TCCs alcançou alto grau de qualidade. Esse fato e o esforço empreendido pela coordenação do PROEJA no RS resultou três publicações. A primeira, intitulada *Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA: Produções da Especialização PROEJA/RS*, em volume único, foi organizada pelos professores Simone Valdete dos Santos, Leomar da Costa Eslabão, Naira Franzoi et al e publicada em 2007.

A segunda e a terceira publicações apresentaram os artigos reunidos por temáticas, formando duas coletâneas, uma com sete e a outra com nove volumes respectivamente. Em razão dos volumes serem organizados pelas temáticas cada um recebeu um título próprio. A organização geral das duas coletâneas esteve a cargo dos professores Simone Valdete dos Santos, Tania Beatriz Iwazsko Marques, Mauro Augusto Burkert Del Pino e por mim. É importante destacar, ainda, que fui responsável pela revisão dos textos dos dezesseis volumes, o que me levou a tomar contato com a variedade de temáticas tratadas e proporcionou-me uma visão qualificada da realidade abordada pelos cursos PROEJA.

Por isso afirmo que valiosas foram as contribuições, decorrentes do Curso de Especialização. Não somente por ter me proporcionado as experiências de docência, orientação e publicação citadas, como também pelas contribuições semanais nas reuniões do grupo de professores que incluía os Especializandos, do CAP e da ETCOM, e como tal imprimiram melhoria na qualidade do trabalho realizado com o ensino médio.

Essa formação influenciou os professores que em suas reuniões semanais de planejamento das aulas e aprimoramento do projeto já tratavam, com a devida importância, o tema da construção do conhecimento pelo próprio aluno adulto como meta prioritária.

Os professores que fizeram a Especialização PROEJA e que faziam parte do grupo do CAP, atuando no curso EJA/PROEJA, foram os das seguintes disciplinas: Química, Biologia, Artes Visuais e Teatro. Do grupo da ETCOM foram os professores de Língua Portuguesa e de Música.

A estrutura do projeto EJA/PROEJA previa uma reunião semanal com o conselho de professores com quatro horas de duração, divididas em dois momentos: uma parte para o planejamento efetivo das atividades para a semana, com possibilidades de trocas entre os professores, e outra, para aperfeiçoamento e preparação dos próprios professores (formação continuada) e assuntos administrativos.

Para alcançar tal meta o grupo procurou dar ênfase aos processos que envolviam leituras, desde pequenos textos até reportagens inteiras; manuseio de revistas, jornais e livros em sala de aula foram uma constante nos encontros diários. Mas é preciso ressaltar que levar até a sala de aula o trabalho com leituras, demanda um professor leitor.

Com o objetivo de verificar essa questão, elaborei um questionário que pedi aos professores para responderem, enquanto o curso estava em andamento²². Quatro questões versando sobre a presença da leitura nas aulas ministradas: sobre o conteúdo das leituras feitas pelo(a) professor(a); onde ele(a) lia e o que mais gostava de ler; se comentava com os alunos sobre as leituras que fazia fora da escola; e, como última pergunta, a relevância da leitura para a disciplina dele(a).

Os dez professores foram unânimes ao responder a primeira e a última questões, afirmando que trabalhavam sempre com leitura nas aulas e que ela era relevante para a disciplina que lecionavam. É importante destacar as disciplinas

²² O questionário foi respondido pelos dois gestores e por dez professores presentes a uma das reuniões semanais do grupo de professores, precisamente no dia 25 de junho de 2008. Observação: eu contabilizei minhas respostas ao questionário, tanto como professora de Literatura, como coordenadora do curso. Para justificar, o meu argumento é que são duas funções distintas que poderiam ter sido desempenhadas por duas pessoas.

desses professores: Língua Espanhola, Matemática, Química, Música, Artes Visuais, Sociologia, Filosofia, Literatura, Geografia, Língua Portuguesa.

Quanto à segunda questão, de cunho mais particular, isto é, qual a preferência e onde efetivamente realizava suas leituras, o grupo se pronunciou dizendo que a leitura fazia parte da vida diária e que aproveitavam todos os momentos para ler, desde o deslocamento para o trabalho, em condução coletiva, como durante o trabalho, nos intervalos das aulas, até antes de dormir. Os gêneros apontados foram variados: jornais impressos e *on line*, revistas, livros de contos e de romances, livros clássicos, livros técnicos, livros de ficção, artigos, biografias.

E, para a terceira questão, dos dez questionários respondidos, sete mencionam comentar suas leituras com a família e com os alunos; dois disseram que comentam com os alunos e não mencionaram a família e, um citou apenas a família.

Ao longo dessa seção e do capítulo 3, há mais informações sobre os professores, as quais por conveniência não aparecem aqui, mas sim, junto às atividades comentadas. Ao mesmo tempo em que aparece o trabalho desenvolvido pelo corpo docente aparece o dos gestores. Essa figura, a nível federal, é representada pela SETEC/MEC, uma vez que ambas escolas, como unidades de uma universidade federal, respondem diretamente ao Ministério. As funções administrativas e pedagógicas locais são geridas pelo Reitor, o qual delega aos diretores das unidades o controle e responsabilidade pelo ensino, pesquisa e extensão realizados em suas unidades.

Cada um dos diretores das duas escolas envolvidas no curso EJA/PROEJA, (CAp e ETCOM) indicou um coordenador para o projeto, representando sua Unidade. Os professores assumiram as novas funções mediante portaria assinada pelo Reitor da UFRGS. As responsabilidades de funcionamento do curso, dessa forma, foram divididas entre ambos e as decisões foram tomadas conjuntamente. Ao mesmo tempo, os professores de cada unidade deveriam se reportar ao seu coordenador.

Os coordenadores do curso EJA/PROEJA realizaram algumas adequações exigidas pelos decretos e outras necessárias para a parceria das duas escolas. Acompanharam o desenvolvimento do projeto, as reuniões dos professores e as atividades dos alunos, fazendo a ponte entre a direção das escolas envolvidas, o corpo docente, os técnico-administrativos, o serviço de psicologia e a bibliotecária. Além disso, os coordenadores viabilizavam o uso dos recursos oferecidos pela escola, como os laboratórios de informática e de química, os quais necessitavam de agendamento prévio.

Cabe destacar também que os dois coordenadores do curso EJA/PROEJA participaram ativamente da Especialização, ora ministrando disciplinas, ora orientando trabalhos de Conclusão de Curso, ora participando dos Seminários e Eventos ocorridos nas diversas cidades que se engajaram na Especialização oferecida pela UFRGS em parceria com os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia.

O coordenador que representou a ETCOM, Professor Alexandre da Silva Virgínio, à época do curso, estava na fase final de seu Doutorado e possuía Mestrado em Sociologia, Especialização em História, graduação em Ciências Sociais e em História e atuava na ETCOM como professor de Sociologia. Eu, como coordenadora que representou o CAp, possuía Mestrado em Teoria da Literatura, Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e graduação em Letras e atuava como professora de Língua Portuguesa e Literatura no CAp.

Como os dois coordenadores do curso também eram professores nas duas escolas envolvidas e desempenharam papel importante de interlocução no curso, responderam ao mesmo questionário que os demais professores. As suas respostas às quatro questões, mencionadas na página 69, não fugiram do padrão apresentado pelos demais: quanto à primeira pergunta, disseram que trabalham com leitura em todos os encontros, “de modo a apreender as ‘pré-noções’ sobre determinados conceitos ou como “ponto de partida” para as aulas.

Quanto à segunda questão, os coordenadores responderam que “a escola tem sido objeto permanente de leitura” e que a mesma faz parte do cotidiano. Quanto aos

conteúdos das leituras ficaram em torno de “temas relacionados à escola”, para um deles e para o outro, o que “não conhece ainda e contos e romances”. À terceira questão responderam que partilham com seus alunos e com as pessoas de suas relações também fora da escola para dinamizar o diálogo, despertar o interesse deles pelo assunto e para enriquecer a leitura feita.

À última questão, disseram que “a leitura é um elemento primordial para que os alunos tenham a chance de dar uma resposta positiva às aulas” e que é necessária ainda que insuficiente, pois “o diálogo é uma ferramenta com o mesmo grau de importância”.

Quero destacar que, enquanto desenvolvi atividades no curso EJA/PROEJA, atuei como coordenadora, como professora de Literatura, como oficinaira. Além disso, tive contato direto com os alunos na hora da entrada, nos encontros eventuais no bar durante os intervalos ou no início das atividades, nos períodos de substituição de professores que faltavam aulas, na preparação para conselhos de classe participativos, nas saídas de campo, nos preparativos para a formatura, enfim foram muitos os momentos em que pude observá-los, conversar com eles, ouvi-los. A forma como me viam em cada um desses momentos foi decisiva para o bom relacionamento que cultivamos nos três semestres.

De forma semelhante foram muitos os contatos com o grupo de professores: reuniões de planejamento semanais, formação continuada, conselhos de classe, com muitas reuniões preparatórias para que os professores entendessem a dinâmica dos conselhos participativos, principalmente os que não eram do CAp e não estavam familiarizados com isso.

Apresento, a seguir, outro serviço importante na escola e que teve presença marcante no projeto. A ETCOM, tradicionalmente, mantém sua biblioteca aberta durante todo o dia e à noite, quando recebe o maior contingente de alunos. Para dar conta de tanto trabalho há vários funcionários no setor. O turno noturno contava à época do projeto com dois funcionários e uma bibliotecária.

Jaqueline Trombin, bibliotecária, foi designada para trabalhar à noite na ETCOM e atendia aos alunos da EJA, fez o curso de Especialização PROEJA em Porto Alegre. Esse dado é relevante, pois diz respeito ao fato de que a Bibliotecária da ETCOM cursou justamente a primeira turma, a qual foi concomitante ao curso. Desse fato decorreu o contato com os professores e gestores do curso EJA/PROEJA, como colegas e professores de aula, permitindo diálogos e trocas de informações que influenciaram o trabalho com os alunos.

Encaminhei à bibliotecária o mesmo questionário feito aos professores. Ela citou a obra *Bibliotecas como organizações*²³, dizendo que foi como buscou atualização profissional e que considera a leitura uma ferramenta para se manter atualizada, ao responder as questões um e quatro sobre a atividade realizada na escola em que a leitura tenha se destacado e sobre a relevância da leitura para seu trabalho. Para a segunda pergunta, que inclui uma visão mais particularizada, ou seja, atividade fora da escola, a bibliotecária afirma que a leitura faz parte da sua vida e que gosta de ler memórias, narrativas históricas e romances em geral, além de contos e crônicas. Quanto à terceira pergunta, a quem conta o que lê, ela respondeu que para os amigos e para a família, quando está lendo algo que a motive, mas não mencionou os alunos em sua resposta.

Ressalto que o contato da bibliotecária com os alunos da EJA se dava no período que antecedia o início das aulas, no intervalo ou durante os períodos, por breves instantes. Eventualmente, quando um aluno chegava atrasado, passava pela biblioteca antes de subir para a aula. Outra possibilidade de encontro era o horário das quartas-feiras, que eram reservadas para reuniões dos professores, enquanto os alunos poderiam realizar as atividades não-presenciais dos blocos.

No entanto, eu não possuo nenhum documento comprobatório de que esses possíveis encontros tenham acontecido, pois os alunos não precisavam dizer onde tinham feito suas tarefas de EAD. Restam apenas depoimentos falados em reuniões e anotados em diários de classe sobre as idas à biblioteca.

²³ MACIEL, Alba Costa. *Bibliotecas como organizações*. Rio de Janeiro: Intertexto, 2006.

Voltando à bibliotecária, seus depoimentos são no sentido de que sua visão sobre os alunos jovens e adultos mudou drasticamente ao fazer o curso da Especialização. Passou a vê-los como “sujeitos da própria aprendizagem, ansiosos pelo conhecimento formalizado da escola” (Registros do diário de campo).

Quanto aos alunos do curso EJA/PROEJA, apresento a seguir dados que compõem o perfil do referido grupo e após, duas pesquisas feitas por mim: uma sobre a enunciação dos alunos e outra sobre o uso da biblioteca, que fazem parte do acervo recolhido durante o curso para análise após seu término.

É necessário dizer que o número de alunos no decorrer do curso foi se alterando a cada semestre, devido a várias razões, algumas diretas e outras indiretas. Cito algumas delas: dificuldade na adaptação à nova realidade, dificuldade de acompanhar os conteúdos, infrequência, falta de dinheiro²⁴ para merenda e/ou transporte, muitos atrasos devido à grande distância para percorrer do trabalho ou de casa para a escola, o (a) companheiro (a) perdeu o emprego e o (a) aluno (a) precisou aumentar as horas do seu trabalho, a pessoa que cuidava dos filhos não pôde mais ficar no emprego.

Todas essas razões citadas se resumem a dois conceitos básicos para os registros oficiais: reprovação e desistência. Assim, no início do curso 29 e 30 alunos foram matriculados, respectivamente nas turmas EJA e PROEJA; ao final do primeiro semestre houve oito desistências e uma reprovação na EJA e quatro desistências, sem nenhuma reprovação na PROEJA.

Iniciaram, portanto, o segundo semestre do curso, 20 alunos na EJA e 24, na PROEJA. No conselho do final do semestre registrei quatro desistências e três reprovações na EJA e cinco desistências e três reprovações na PROEJA. Para o terceiro

²⁴ A infrequência às aulas devido à falta de dinheiro para passagens de ônibus e merenda escolar não é um problema local, na verdade muitas regiões do país relataram esse fenômeno aos órgãos competentes. Um estudo realizado pela SETEC/MEC desenvolveu o *Programa de Assistência Estudantil de fomento ao estudo para os alunos do PROEJA*, o qual foi aprovado pela Resolução nº 10/2008-CD, de 28/05/2008, com um valor de R\$ 100,00 por aluno por mês. Portanto, durante a parte propedêutica do Curso EJA/PROEJA os alunos não chegaram a ser beneficiados por esse incentivo.

semestre do curso passaram respectivamente treze e dezesseis alunos na EJA e na PROEJA. Estes alunos foram todos aprovados ao final do terceiro semestre.

Comparando o total de alunos que iniciou o curso, independentemente da turma, com o final: 59 alunos ingressaram e 34 concluíram o Ensino Médio, recebendo a certificação necessária para fazer o curso profissionalizante da ETCOM na sequência dos seus estudos, caso desejassem.

Voltando ao início, quero dizer que após anos de experiências produzindo projetos e viabilizando-os em diferentes áreas de ensino, aprendi que o projeto executado dificilmente será igual àquele idealizado. Portanto, todo projeto deve dar margem a alterações; ele não pode ser pronto, acabado, fechado. Pelo contrário, para dar certo, o projeto precisa permitir tantas modificações quantas o grupo que o implanta achar conveniente, após cada avaliação. Por isso, ao fazer o projeto EJA/PROEJA, o grupo idealizador tinha uma ideia aproximada do público²⁵ a que se destinava seu trabalho, mas para o grupo de professores conhecer os alunos foi necessária uma aproximação maior, estabelecimento de diálogo, confecção de um documento com o perfil de cada uma das turmas.

Assim aconteceu. Ao iniciar as aulas em março de 2007, o grupo de professores reunidos com a psicóloga decidiu realizar uma pesquisa junto aos dois grupos de alunos para tentar conhecê-los um pouco mais. O instrumento usado foi uma adaptação de um cadastro usado pela ETCOM. No mês de abril realizou-se a coleta de dados e após análise conjunta da coordenação e do serviço de psicologia foi elaborado o perfil de cada uma das turmas.

Selecionados entre os dados obtidos, destaco os que interessam a essa pesquisa, lembrando que o número de respostas corresponde ao número de alunos presentes no dia do levantamento: 21 na turma EJA e 24 na PROEJA, perfazendo um total de 45 alunos. Desses, temos 25 do sexo feminino e 20 do sexo masculino.

²⁵ Os documentos oficiais que embasam as políticas educacionais apresentam descrições do público alvo.

A categoria idade do grupo caracteriza-se pela heterogeneidade: 32 alunos estavam na faixa inferior a 35 anos, 10 alunos estavam acima de 36 e dois não responderam a essa questão. Quanto à renda familiar mensal foram apurados os seguintes dados, levando-se em consideração o salário mínimo vigente à época da consulta (R\$ 350,00): quatro alunos não tinham renda nenhuma, oito alunos recebiam até um salário mínimo, 25 ficaram na faixa entre um e três salários mínimos, sete alunos declararam receber até cinco salários mínimos e um aluno não respondeu a pergunta.

Já, a situação profissional declarada incluía 22 alunos com emprego fixo, quatro sem vínculo empregatício, três temporários, dois aposentados e 14 desempregados. Quanto à escolarização anterior ao ingresso no projeto: o Ensino Fundamental foi cursado na rede pública por 28 alunos e na privada por dezessete, sendo que no ensino regular se formaram 28, na EJA concluíram dez e no supletivo finalizaram sete alunos. Na investigação do tempo em que os alunos estavam afastados da escola, obtiveram-se os seguintes dados: até dois anos de afastamento dez alunos, de dois a dez anos foram treze, há mais de dez anos afastados da escola estavam onze alunos, e onze não responderam a essa pergunta.

Outro dado relevante levantado pela investigação relaciona-se ao uso de computadores em casa, próprio ou de algum familiar. O resultado demonstra certo equilíbrio nas respostas: vinte disseram que tinham computador em casa e 25 não dispunham de acesso a nenhum aparelho. Quando questionados sobre seus hábitos de leitura, de forma objetiva, entre quatro alternativas, doze alunos declararam que liam frequentemente, dezoito disseram que liam regularmente, treze marcaram que liam pouco e dois confessaram não ter hábito de leitura. Quero acrescentar que a formulação da pergunta envolveu avaliação subjetiva das alternativas e por isso não permite estabelecer um dado preciso da frequência de leitura.

Entrando um pouco mais na especificidade de uso da língua, quero mostrar algumas anotações que registrei em meu diário de campo do início do curso, que resultaram de conversas informais com os alunos no início das atividades através de sondagem informal. Com relação ao uso da leitura em suas vidas, verifiquei as ações

cotidianas que demandavam certo nível de conhecimento linguístico. Dentre as citadas, destaco as que apareceram mais: ler revistas, jornais, livros religiosos, rótulo de embalagens de produtos, receitas para fazer pratos culinários; anotar compromissos em agenda, ir ao banco efetuar saques, pagar contas, receber salários ou aposentadoria; fazer crediários em lojas; assistir novelas e noticiários na tevê, contar histórias aos filhos e netos.

No entanto, o perfil das turmas ditado por essas informações não seria suficiente para conhecer o grupo e realizar um trabalho produtivo. A partir dessas constatações resolvi investigar mais a realidade desse grupo de alunos com o intuito de conhecê-los melhor. Para tanto, realizei uma série de atividades durante os três semestres letivos do curso EJA/PROEJA²⁶, já mencionadas e mais essas: gravei conselhos de classe participativos, filmei atividades diferenciadas e integradas de mais de uma disciplina e solicitei à turma que respondesse a um questionário por escrito, seguido de uma entrevista individual. Todas essas atividades tinham como finalidade levantar o máximo possível de dados, pois eu só poderia analisá-los após o término do curso, no período dedicado ao meu doutoramento.

Assim, apresento agora uma análise enunciativa da fala e das respostas escritas do grupo em dois instrumentos – um questionário e uma entrevista –, realizados com cada um dos 29 alunos que cursaram o terceiro semestre do curso. As perguntas da entrevista eram as mesmas do questionário e funcionaram como agentes desencadeadores, tornando a conversa mais informal, o que também dava aos alunos liberdade de alterar as respostas se assim o desejassem.

O questionário foi distribuído aos alunos em sala de aula, com a recomendação de que fosse respondido no intervalo ou em casa. Além disso, procurei deixar claro que não se constituía em instrumento de avaliação e que deveriam ser sinceros nas respostas. Dos vinte e nove alunos da turma apenas um participou somente da

²⁶ Destaco a informação: desde a primeira semana de aulas os alunos foram consultados sobre sua participação em pesquisas e aceitaram. Esse fato levou à disponibilidade do projeto como um todo (alunos, professores, disciplinas, conteúdos etc) para investigações. Em especial, ocorreram as participações das turmas do curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, promovido pela Faculdade de Educação e da Prática de Ensino da Psicologia, ambas da UFRGS, além da minha própria pesquisa.

entrevista e não devolveu o questionário respondido. As entrevistas ocorreram durante o horário das aulas, previamente acertadas com os professores, a fim de não interromper nenhuma atividade. Por essa razão essa parte da pesquisa levou três meses para ser concluída: maio, junho e julho; além disso, cabe ressaltar que os alunos se candidatavam espontaneamente para o encontro da entrevista.

A análise das respostas dos alunos a que me propus teve como motivação principal responder a duas questões: Quais os registros que determinam as relações de lugares ocupadas pelos alunos das duas turmas de EJA pesquisadas frente ao processo de ampliação de seu letramento? Como eles se veem diante das situações de leitura no âmbito escolar?

Para realizar a análise, destaquei uma questão do questionário e da entrevista, que envolvia leitura: *Quando você lê textos e não os compreende o que você acha que poderia ser feito para melhorar o seu entendimento?* Ressalto que algumas respostas dos alunos foram muito parecidas e que, devido a sua semelhança ou proximidade, foi possível agrupá-las.

Utilizei, como categoria de análise, conceitos desenvolvidos por Flahault (1979), que permitiram determinar a relação de lugares no discurso e destacar os registros mais evidentes. Flahault (1979) afirma que em qualquer situação de produção de fala (incluídas aí conversa, discussão e diálogo) a relação de lugares relativa ao locutor pode ser produzida a partir de quatro registros: do inconsciente, do ideológico, da circulação de insígnias no tecido discursivo, e de um lugar que lhe é atribuído numa determinada situação de fala.

Quanto ao primeiro tipo de registro, do inconsciente, Flahault (1979) situa o conjunto das falas e das relações ilocutórias que inconscientemente estruturam e fixam o quadro das relações transferenciais. A insígnia²⁷, cuja apropriação é frágil e instável, está essencialmente constituída por uma posição em uma rede de pessoas mais ou menos conhecidas. A ligação com a completude é marcada pela ligação com a

²⁷ Flahault (1979) diz que a insígnia se constitui em um sinal que tem a função de atestar quem é aquele que a produz (qual o seu lugar) para os outros, articula-se num sistema simbólico (significante); marca da ligação com a completude afirmada no discurso, identificável pelo outro.

celebridade. Nessa situação alguém deverá ocupar o cimo da pirâmide, para caucionar os outros sujeitos a ele ligados, será a fonte de onde se escoia a substância das mediações que ligam os elementos da rede. Cabe salientar que o cimo é incessível, pois se desloca, se esquiva ou se metamorfoseia a cada vez que alguém quer atingi-lo. Por isso, Lacan é aqui chamado por Flahault (1979), com sua figura imaginária do grande Outro, que é quem representará o cimo da pirâmide.

Quanto ao segundo tipo de registro – ideológico – a relação que existe entre lugar e discurso deve definir-se pela divisão dos lugares e das classes inerentes às relações de produção e a vocação de qualquer discurso para a completude. Para qualquer lugar no seio de uma formação social existe uma série de discursos que nunca escapam a uma representação perspectivada da realidade. Trata-se de pôr a linguagem em um discurso de tal forma que o sujeito possa ter uma representação das suas relações com o mundo social e físico que o circunda e lhe garante a identidade.

Esse tipo de discurso retira do subjogado qualquer meio ou recurso de escapar ao discurso dos senhores do sistema de lugares, uma vez que visa “compensar, reforçar, camuflar, naturalizar ou explorar, através de transcrições bem construídas” (Flahault, 1979, p. 130), determinado limite do lugar a que correspondem e, conseqüentemente, do sistema de lugares que produz esse lugar.

Um terceiro tipo de registro é o lugar tomado ou recebido por cada um dos interlocutores através da relação que as suas falas mantêm com o discurso que, assim, tende a ser o dominante. Nesse registro se desenrola a ligação conjuntural do discurso de cada um dos seus interlocutores, a fala atua alterando, reforçando ou deslocando aquilo que se manifesta. A marca da ligação com a completude, a insígnia, constitui um traço de união entre sujeito e discurso, porque convida a reconhecer o caráter mais ou menos valioso de um lugar e do sujeito que nele referencia a sua identidade e sempre é marcada segundo a ordem de um discurso.

O conceito de lugar remete sempre tanto para uma realidade material, quando é determinado pela divisão de trabalho ou pelo sexo, como para uma representação que vale como realidade, quando se faz reconhecer através das insígnias. Por isso, o

quarto registro introduz coações no discurso suscetíveis de funcionar como mediação entre os interlocutores e separa as relações sociais consideradas como instituição das relações como aparelho. Convém destacar, como o faz Flahault (1979), que, para o bom funcionamento de um aparelho, é necessário que o maior número de pessoas possível julgue que ele funciona na base de regras e critérios, que promove enquanto instituição. Qualquer fala dirigida a outro constitui um pedido para que esse outro reconheça o valor das insígnias produzidas.

Assim, na análise feita, o espaço de realização dos sujeitos na leitura dos alunos se constitui na relação aluno/professor. Observando os conjuntos de respostas dos alunos, pude perceber três modalidades distintas da mesma relação: no primeiro, estão as respostas que mostram que o aluno exclui o professor dessa relação, no segundo aparece um equilíbrio na relação dos alunos com o professor e, por fim, no terceiro, a exclusão de si mesmos nessa relação.

1º grupo: quinze respostas mostram que o aluno exclui o professor dessa relação.

Aluno	Resposta
A.P.V.B.	<i>Leio quantas vezes forem necessárias, e as palavras que não sei procuro no dicionário para melhor entendimento.</i>
M.A.	<i>Ler o texto novamente.</i>
M.V.R.M.	<i>Ler de novo, se não entender, buscar mais informações, como figuras, desenhos ou mesmo textos auxiliares.</i>
L.S.G.	<i>Ler mais vezes.</i>
G.F.	<i>Ler mais.</i>
C.P.S.	<i>Eu acho que eu deveria ler mais de uma vez até chegar ao entendimento.</i>
A.S.F.	<i>Ler novamente e fazer trabalhos de interpretação de textos.</i>
V.T.G.	<i>Eu leio novamente.</i>
P.M.G.	<i>Simplesmente reler, quantas vezes forem necessárias para entender e facilitar as tarefas que vem adiante.</i>
P.S.M.	<i>Muitas vezes o texto é um pouco complexo com palavras que não são do cotidiano, se conciliássemos junto com a leitura uma interpretação talvez ficasse mais claro.</i>
L.M.P.	<i>Ler novamente com atenção.</i>
T.T.S.	<i>Reler, refletir, ler outros textos com o mesmo assunto, debater.</i>
J.T.D.	<i>Tentar ler várias vezes ate compreender.</i>
M.T.B.R.	<i>Não estar com sono e nem com fome. Só isso.</i>
I.Q.	<i>Buscar uma fonte para ajudar a interpretar.</i>

Quadro 1 – Respostas dos alunos que excluem o professor na relação professor/aluno, quanto ao espaço de realização dos sujeitos

2º grupo: sete respostas apontam um equilíbrio na relação dos alunos com o professor.

Aluno	Resposta
C.S.V.	<i>Ler muitas vezes até entender ou perguntar ao professor.</i>
A.B.M.	<i>Ler novamente e pedir explicações.</i>
M.F.P.S.	<i>1º acho que devo exercitar mais, ler até fixar a informação, os professores dizem que isso é normal, é outra coisa que é legal a forma que o professor exercita o assunto.</i>
C.C.M.	<i>Ler de novo ou pedir ajuda para o professor.</i>
S.S.	<i>Relê-los e perguntar sempre.</i>
S.L.F.O.	<i>Reler ou pedir uma explicação para alguém²⁸ que já o leu.</i>
R.T.C.S.	<i>Eu leio várias vezes se não entendo, agora se está muito difícil vou até o professor e peço auxílio.</i>

Quadro 2 – Respostas dos alunos que apontam equilíbrio na relação professor/aluno, quanto ao espaço de realização dos sujeitos

3º grupo: seis respostas mostram a exclusão de si mesmos nessa relação.

Aluno	Resposta
E.A.M.M.	<i>Leio para aprender e esperar a professora dirigir um trabalho.</i>
S.S.A.	<i>A professora, ler e explicando o texto.</i>
A.L.B.	<i>Pedir explicações e auxílio ao professor e debater com os colegas. Os colegas ajudam muito uns aos outros.</i>
W.S.A.	<i>Sei lá, o que o professor quiser que você leia, tem que ler, pois faz parte dos estudos.</i>
D.W.T.	<i>No meu ponto de vista sim, porque conforme o professor vai lendo, ele vai explicando. Talvez pedir explicação para quem entendeu, ou seja, para algum professor ou até ler mais vezes e assim conseguir entender.</i>
R.P.C.	<i>Acredito que sim, pois sempre os professores nos dizem para que servirá aquela tarefa. Procurar aprimorar meu entendimento em relação a textos que apresente maior dificuldade. Procuo auxílio dos professores.</i>

Quadro 3 – Respostas dos alunos que excluem a si mesmos na relação professor/aluno, quanto ao espaço de realização dos sujeitos

²⁸ Na entrevista retomei a questão do pronome indefinido, que poderia dar margem a sentidos diversos. Ao perguntar ao aluno a quem ele se referia ao dizer “alguém”, ele respondeu: *Ao professor, lógico!* Durante a conversa ficou claro que a representação da figura do professor pelo pronome indefinido ocorreu porque vários professores trabalhavam com leituras nas aulas e o aluno não quis mencionar nomes. De posse dessa informação, foi possível enquadrar a resposta nesse grupo.

A teoria de Flahault (1979) aponta para o fato de que os quatro registros para a determinação de lugares no discurso aparecem simultaneamente em qualquer situação de fala. No entanto, demonstra que pode haver preponderância de um registro sobre outro, verificável em uma análise dos registros do ilocutório. A categorização que fiz torna evidente que há três grupos de respostas, os quais permitiram destacar os registros mais evidentes.

Quanto ao primeiro grupo o entendimento da leitura depende do aluno e de seus próprios esforços. As respostas mostram que oito alunos pensam que devem ler novamente ou várias vezes até entenderem; eles apontam apenas essa alternativa. Além disso, não mencionam, em nenhum momento, a presença do professor para ajudar ou incentivar outra leitura. Eles têm consciência de que precisam repetir a leitura para entenderem e fazem isso por iniciativa própria, não esperam que o professor recomende. São alunos que se veem responsáveis por seu próprio aprendizado, algo que parece pertencer a uma estrutura que se fixou no quadro de suas relações transferenciais.

Por outro lado, há cinco respostas que apontaram para outras possibilidades, além da releitura: usar o dicionário, conciliar leitura e interpretação, refletir, debater, buscar outros textos do mesmo assunto ou uma fonte (a fonte não está especificada: pode ser um professor, um colega, outro texto, um dicionário) para ajudá-los na interpretação. Um aluno apontou para suas condições físicas durante o ato de ler: ele não deve estar com sono, nem com fome para entender a leitura²⁹, enquanto que outro respondeu de forma genérica, dizendo que deve buscar outra fonte para ajudá-lo, mas não a especificou.

Em resumo, analisando as quinze respostas do primeiro grupo e tendo como suporte as entrevistas depreende-se que o conjunto se vê como responsável pela busca do entendimento da leitura, que quem tem que dar conta da atividade é o próprio aluno. Para eles, é obrigação discente dedicar-se ao estudo e buscar as

²⁹ Esse aluno esclareceu que ia direto do trabalho para a escola na entrevista e que, às vezes, não tinha tempo de fazer um lanche antes do início das aulas; além disso, comentou que à noite sentia sono porque levantava muito cedo para chegar ao local do seu trabalho, que era distante de sua residência.

alternativas que forem necessárias para dar conta das atividades que envolvem o estudo. Penso que nesse grupo há preponderância do registro inconsciente.

No segundo grupo, as respostas indicam que o registro ideológico aparece fortemente marcado junto ao registro inconsciente. Flahault (1979) destaca o fato de haver uma série de discursos, nos diferentes meios sociais, que mostram uma representação perspectivada da realidade. Assim, o discurso, já aceito socialmente, de que o professor e o aluno são responsáveis pela aprendizagem, de que ambos devem atuar no processo, com responsabilidades diferentes, mas igualmente importantes, leva os sete alunos a incluir o professor na busca do entendimento: primeiro eles tentam sozinhos, se estiver muito difícil, recorrem ao professor.

Essa ideia fica transparente em todas as sete respostas, já que citam o aluno na primeira tentativa de entendimento: *Ler muitas vezes, Ler novamente, Ler de novo, ler até fixar a informação, Relê-los, Releer, leio várias vezes*. Quando permanece a dificuldade, recorrem ao professor: *perguntar ao professor, pedir explicações, pedir ajuda para o professor, perguntar sempre, pedir uma explicação, vou até o professor e peço auxílio*. Assim, na mesma resposta, estão incluídos alunos e professor. O caso de M. F. P. S., um dos alunos desse grupo, merece destaque pois afirma: *1º acho que devo exercitar mais, ler até fixar a informação*, marcando sua presença como aluno; depois acrescenta *os professores dizem que isso é normal*, referindo-se ao fato de necessitar de várias leituras, e mais: *é outra coisa que é legal a forma que o professor exercita o assunto*, dando mostras de que reconhece o trabalho assim desenvolvido como certo, oportuno; nas palavras do aluno *legal*.

Cabe salientar que essa situação ilustra claramente um fenômeno instituído ideologicamente e incorporado pela sociedade. No entanto, preciso reforçar a ideia de que esse fenômeno se torna mais evidente nesse grupo de alunos de EJA pesquisados, uma vez que pertencem à base da pirâmide social e fazem parte dos excluídos da instituição escolar na idade apropriada. As marcas ideológicas envolvidas nos processos de escolarização já fazem parte do seu registro inconsciente e como tal atuam conjuntamente.

Igualmente, no terceiro grupo, as respostas apontam para o registro inconsciente, só que, dessa vez, marcado pela circulação de insígnias no tecido discursivo. Todos os seis alunos conferiram ao professor a responsabilidade pela busca do entendimento da leitura. O professor indica a leitura e deve dar conta do seu entendimento, pois o professor é quem dirige o trabalho. A insígnia do cargo que o professor representa está tão demarcada que ninguém discute a sua presença, da mesma forma que a insígnia do lugar ocupado pelo aluno. Para esse grupo, não há questionamentos, não há dúvidas, o professor é a autoridade que detém o conhecimento; portanto, pode ensinar aos alunos, os quais estão na escola para receber esse conhecimento.

A evidência maior desse pensamento parece estar representada pela resposta de W. S. A., a qual diz “*o que o professor quiser que você leia, tem que ler, pois faz parte dos estudos*”. Outro discurso que exemplifica bem a marca das insígnias é de D. W. T., pois deixa claro que o professor é quem entendeu e pode dar as explicações necessárias para o aluno também entender. Um dos seis alunos acrescentou os colegas como possibilidade de ajuda, mas não deixou de garantir o primeiro lugar ao professor: *Pedir explicações e auxílio ao professor e debater com os colegas. Os colegas ajudam muito uns aos outros.*

Resta comentar que nenhuma resposta desse grupo mencionou o uso de outro recurso didático ou pedagógico como apoio (por exemplo: um dicionário), há idealização extrema da figura do professor-dono do conhecimento. Com o apoio de Flahault, posso dizer que o registro das insígnias faz parte do inconsciente e do consciente das pessoas, portanto os dois registros estão muito próximos nesse grupo. A informação, isto é, o registro da marca fica retido, mas quando uma situação de fala é propícia o sujeito a externaliza. Podem ser inúmeras as chances de fazer essa transferência, por isso alguns alunos fizeram isso em mais de um momento do questionário ou da entrevista.

Além de analisar as respostas dos alunos ao questionário e à entrevista, e perceber que o espaço de realização dos sujeitos na leitura dos alunos se constitui na relação aluno/professor, realizei outras investigações para estabelecer um perfil do

grupo, quanto ao uso dos conhecimentos linguísticos externalizados. Procurei, então, ver se os mesmos frequentavam a biblioteca da escola e quais obras eram consultadas ou retiradas como empréstimos. Através dos dados fornecidos pelo CPD da UFRGS, sobre a retirada e devolução de obras, fiz uma análise significativa do uso da biblioteca pelos alunos das duas turmas.

Essa pesquisa se mostrou relevante, pois considero a frequência à biblioteca de suma importância nesse processo de escolarização, visto que muitos dos alunos não frequentaram ou frequentam os espaços de produção de saberes na sociedade, como teatros, museus, bibliotecas, exposições de arte, ou seja, a possibilidade de conviver com a cultura, com os bens culturais e educacionais. Daí a necessidade premente de inclusão, de torná-los usuários reais ou em potencial dos serviços oferecidos pelas bibliotecas.

Se esse aluno aprender a frequentar a biblioteca, enquanto está na escola, além de realizar suas pesquisas relativas às disciplinas que cursa, poderá se enriquecer e buscar algumas respostas para suas inquietações, bem como aproveitar para se distrair com a riqueza de opções da Literatura. Sendo bem sucedido nessa empreitada, é possível que esse aluno adquira o hábito de frequentar bibliotecas públicas para realizar leituras ou retirar livros para ler em casa, no deslocamento para o trabalho ou nos finais de semana, enquanto descansa confortavelmente com sua família, após terminar seu curso.

Ressalto que nas reuniões semanais do grupo de professores engajados ao curso EJA/PROEJA, se comentavam as atividades que incentivavam os alunos a visitar a biblioteca, para consultas e retiradas de obras. No entanto, cabe destacar que ocorreu uma circunstância especial: a ETCOM estava há vários anos atuando somente com o ensino profissionalizante e sua biblioteca estava prioritariamente composta por obras relacionadas aos cursos que oferecia, com poucas obras para Educação Básica. Com a aprovação da parceria do projeto pelos órgãos federais, o CAP recebeu

algumas obras que foram registradas como acervo da Biblioteca setorial localizada no Campus do Vale (Bairro Agronomia)³⁰.

O problema criado pela distância da Biblioteca para os alunos deve ser levado em conta, pois é um dado importante na análise que verifica o acesso dos alunos às obras, também é relevante dizer que os alunos, como membros da comunidade da UFRGS, tinham acesso a qualquer uma das bibliotecas setoriais da instituição. No entanto, só acessaram a biblioteca da ETCOM, no turno em que estavam em aula, e a biblioteca do CAp, através de empréstimos que os professores intermediaram.

O grupo de professores do CAp para minimizar esse uso restrito, retirava os livros na sua biblioteca em um dia e devolvia no seguinte, transportando-os de uma escola para a outra, sempre que precisavam desse apoio nas aulas. No caso da Oficina de Folclore e das aulas de Literatura eu realizava o empréstimo de acordo com o prazo estipulado pela biblioteca, fato que permitia aos alunos levarem as obras para casa e devolver em outro dia. Assim, apresento o número de obras retiradas na biblioteca do CAp, por mim, para os alunos: no primeiro semestre foram três, no segundo totalizaram 51 e no terceiro foram quatro. Dessas 58 obras retiradas e levadas à sala de aula para os alunos manusearem, 29 chegaram a ser levadas para casa pelos alunos.

Apresento a seguir uma tabela com todos os empréstimos realizados por 26 alunos dentre os 29 que concluíram os três semestres letivos. Para identificação dos empréstimos, usei os termos *Empréstimos Espontâneos*, para aqueles em que os alunos foram livremente à biblioteca e fizeram suas escolhas na ETCOM, e *Empréstimos Induzidos*, por falta de melhor expressão, para os que foram escolhidos em sala de aula, dentre os já previamente retirados do CAp pela professora³¹ de Literatura.

³⁰ A ETCOM situa-se no Campus da Saúde à rua Ramiro Barcelos enquanto que o CAp fica no Campus do Vale à rua Bento Gonçalves. As unidades da UFRGS possuem Bibliotecas setoriais, em que o acervo atende, prioritariamente, aos cursos oferecidos pelas próprias unidades.

³¹ Não foi possível acessar o número de obras levadas pelos demais professores do CAp para a ETCOM por falta de registros.

	PARTICIPANTES	NÚMERO DE EMPRÉSTIMOS ESPONTÂNEOS	NÚMERO DE EMPRÉSTIMOS INDUZIDOS	TOTAL
1	<i>A. S. F.</i>	0	2	2
2	<i>A. L. P. B.</i>	10	2	12
3	<i>A. B. M.</i>	0	0	0
4	<i>C. P. S.</i>	14	2	16
5	<i>C. M.</i>	2	3	5
6	<i>C. V.</i>	1	3	4
7	<i>D. W. T.</i>	2	0	2
8	<i>E. M.</i>	3	0	3
9	<i>I. Q.</i>	14	3	17
10	<i>J. T. D.</i>	2	1	3
11	<i>L. S. G.</i>	0	0	0
12	<i>M. V. R. M.</i>	8	0	8
13	<i>M. T. B. R.</i>	22	3	25
14	<i>M. A.</i>	2	0	2
15	<i>M. F. P. S.</i>	6	0	6
16	<i>M. E. S.</i>	0	0	0
17	<i>P. G.</i>	1	0	1
18	<i>P. M.</i>	5	2	7
19	<i>R. S.</i>	5	1	6
20	<i>R. P. C.</i>	2	0	2
21	<i>S. S.</i>	1	0	1
22	<i>S. L. O.</i>	4	7	11
23	<i>S. S. A.</i>	13	0	13
24	<i>T. S.</i>	2	0	2
25	<i>V. T. G.</i>	0	0	0
26	<i>W. A.</i>	2	0	2

Quadro 4 - Quadro de empréstimos de livros por aluno

Observações importantes:

Dos 29 alunos concluintes do curso apenas três (A. P. B./ G. S. F./ L. M. P.) não fazem parte da pesquisa. O motivo é insuficiência de dados, pois não responderam ao questionário para estabelecer o perfil das turmas, já que essa atividade aconteceu na primeira semana de aula e eles fizeram parte do grupo de suplentes que ingressou no final do primeiro mês de aula.

Há certa inconsistência nas respostas do questionário de M. T. B. R., pois a aluna afirma ter concluído o Ensino Fundamental em 1982, mas diz que não frequenta a escola há 2 anos (questionário respondido em março de 2007). Essa situação não foi esclarecida, porque a dúvida só surgiu no momento de tabular as informações e esse período foi posterior ao curso; portanto, eu não tinha mais contato com a aluna para esclarecer.

Quatro alunos (A. S. F./ J. T. D./ P. G./ W. A.) seguiram estudando, isto é, os dois últimos concluíram o Ensino Fundamental regular na rede pública no ano de 2006; e os outros dois concluíram o Ensino Fundamental em EJA, mas antes disso estavam há muito tempo afastados da escola, dado que foi possível levantar devido ao convívio com os alunos durante o curso.

Os empréstimos induzidos não serão computados no levantamento dos dados da pesquisa a seguir apresentada; serão contabilizados os dados referentes aos empréstimos espontâneos. Como já comentado anteriormente, os dados referentes aos empréstimos induzidos apresentados correspondem apenas aos controles de Literatura, pois quanto às demais disciplinas que trabalharam dessa forma, não há registros.

As categorias de análise são o sexo, a faixa etária dos alunos e o tempo que estão afastados da escola.

	PARTICIPANTES	IDADE	SEXO	ANOS DE AFASTAMENTO DA ESCOLA	NÚMERO DE EMPRÉSTIMOS
1	A. S. F.	38	M	<i>Seguiu estudando</i>	0
2	A. L. P. B.	41	F	12	10
3	A. B. M.	24	M	7	0
4	C. P. S.	30	F	20	14
5	C. M.	21	F	2	2
6	C. V.	31	F	12	1
7	D. W. T.	22	F	2	2
8	E. M.	44	M	26	3
9	I. Q.	37	M	20	14
10	J. T. D.	54	F	<i>Seguiu estudando</i>	2
11	L. S. G.	35	M	13	0
12	M. V. R. M.	24	M	4	8
13	M. T. B. R.	47	F	2	22
14	M. A.	39	F	2	2
15	M. F. P. S.	22	M	4	6
16	M. E. S.	22	M	2	0
17	P. G.	19	F	<i>Seguiu estudando</i>	1
18	P. M.	36	F	17	5
19	R. S.	26	F	6	5
20	R. P. C.	28	M	4	2
21	S. S.	36	F	8	1
22	S. L. O.	26	F	2	4
23	S. S. A.	20	F	3	13
24	T. S.	22	F	3	2
25	V. T. G.	23	M	5	0
26	W. A.	20	M	<i>Seguiu estudando</i>	2

Quadro 5 – Quadro com dados de idade, sexo, tempo de afastamento da escola e número de empréstimos por aluno

A partir dos dados apresentados no quadro geral de informações foram gerados os seguintes gráficos:

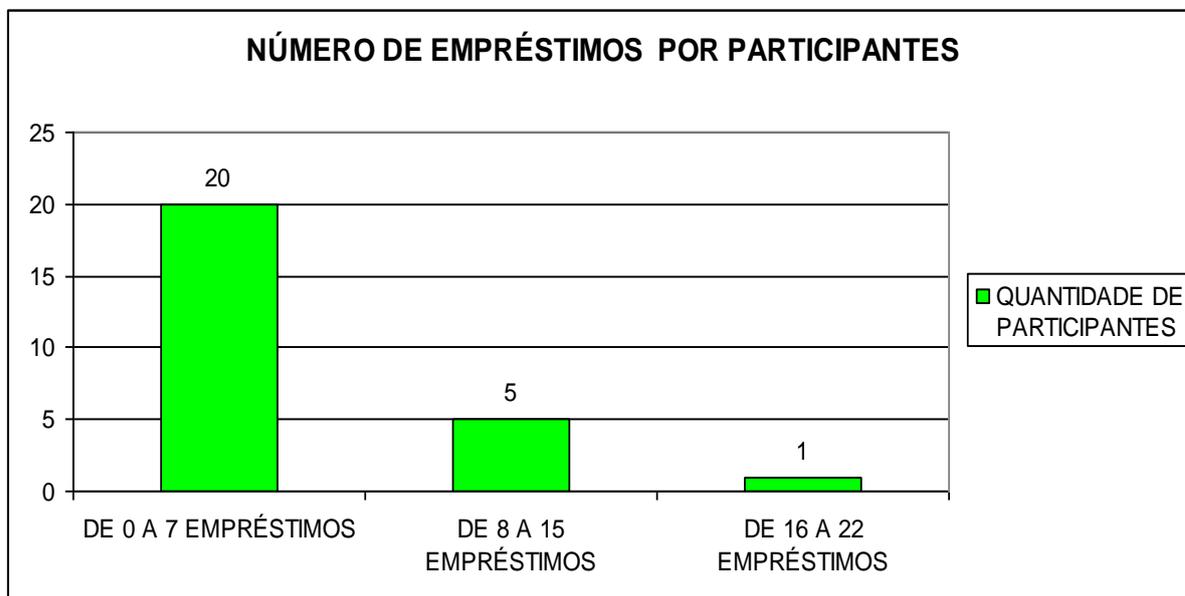


Gráfico 1 - Número de empréstimos de obras por participante

Nesse primeiro gráfico é possível observar que o maior número de alunos se enquadra no grupo que fez de zero a sete empréstimos durante os três semestres do curso, totalizando vinte alunos de um total de 26 pesquisados. Em segundo lugar, aparecem cinco alunos que fizeram de oito a quinze empréstimos e, por último, um dos sujeitos pesquisados que retirou 22 livros.

É preciso levar em consideração que os alunos tinham aulas à noite e que a maioria trabalhava quatro, seis ou oito horas diárias e ainda tinham as obrigações familiares, como filhos, companheiros, serviços da casa, alimentação entre outras. E, quando alguns eram questionados sobre a realização de leituras, respondiam: “*Qual o tempo de que dispomos para leitura?*”, como está registrado no diário de campo.

O próximo gráfico mostra a diferença dos dados, quando usada a variável *sexo*.

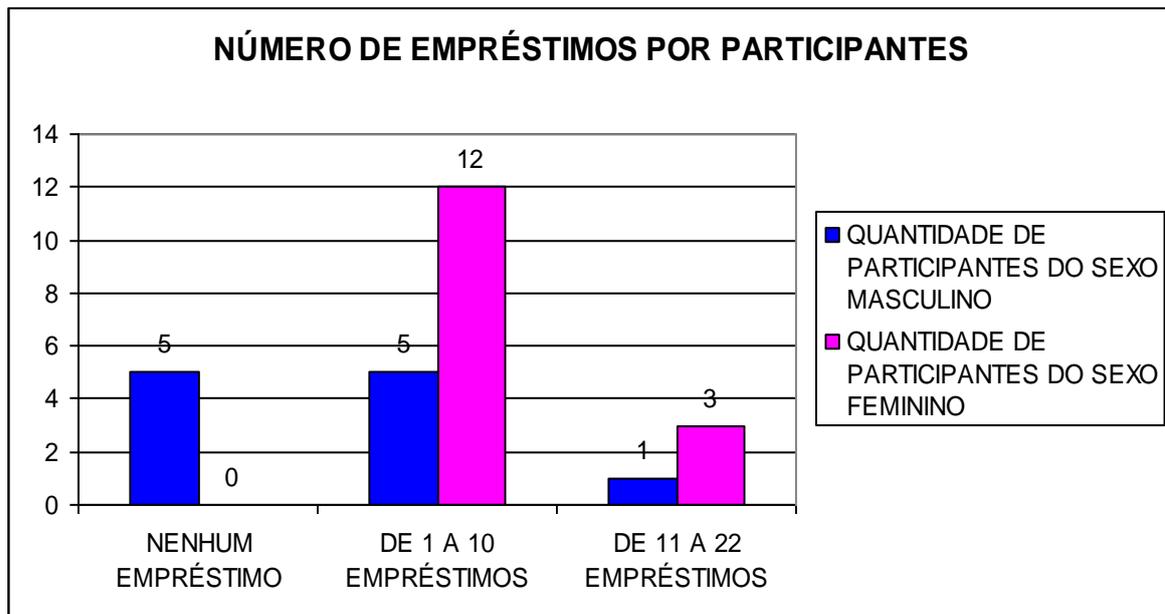


Gráfico 2 - Número de empréstimos por participantes comparando os sexos

Como houve um número significativo de *nenhum empréstimo* se tornou necessário separar essa informação para destacar o fato na comparação entre os sexos.

Os onze participantes do sexo masculino atingiram o mesmo número (cinco) para as duas primeiras colunas azuis, que correspondem a *nenhum empréstimo* e de *um a dez*, e tiveram apenas um representante na terceira coluna azul que indica de *onze a 22 empréstimos*. Esse fato contrasta claramente com a situação do sexo feminino, com quinze participantes, dos quais doze indivíduos se concentram na categoria de *um a dez* e três na categoria de *onze a 22 empréstimos*.

A clara disparidade entre os números de empréstimos em relação à variável sexo poderia, por si só, desencadear uma grande pesquisa. Quais seriam os fatores imbricados nesses dados? O mesmo poderia ocorrer com outras populações? Essa realidade é exclusiva do grupo pesquisado?

A situação apresentada por esses dados lembra a mudança ocorrida no universo do público leitor nos séculos passados. Watt (1990) comenta que o público passou a ter mais tempo para leitura, especialmente a parcela feminina. Destaca Watt

o fato de que o público feminino se tornou leitor de romances e levanta a hipótese de que isso ocorreu, em parte, pela distribuição do lazer na época. As mulheres de classe média e alta não tinham obrigações domésticas, pois tinham serviçais a seu dispor, também não participavam de atividades masculinas como negócios e divertimento; sobrava tempo para leitura. As mulheres menos abastadas também dispunham de mais tempo livre, uma vez que não precisavam mais fazer em casa os produtos de consumo: tecidos, pães, velas, sabão, cerveja, pois esses passaram a ser comprados nas vendas.

A situação da maioria das alunas pesquisadas, enquadradas na classe de baixa renda, parece similar à descrita por Watt (1990), pois as obrigações domésticas são divididas com os companheiros ou filhos mais velhos e tudo pode ser adquirido no supermercado, até a comida pronta para qualquer refeição. E, ainda, para aquelas que trabalham fora, a refeição pode ser feita no trabalho, enquanto os filhos ficam nas creches, onde também recebem alimentação, diminuindo os afazeres domésticos.

3. Número de empréstimos por tempo afastado da escola, com comparação entre os sexos:

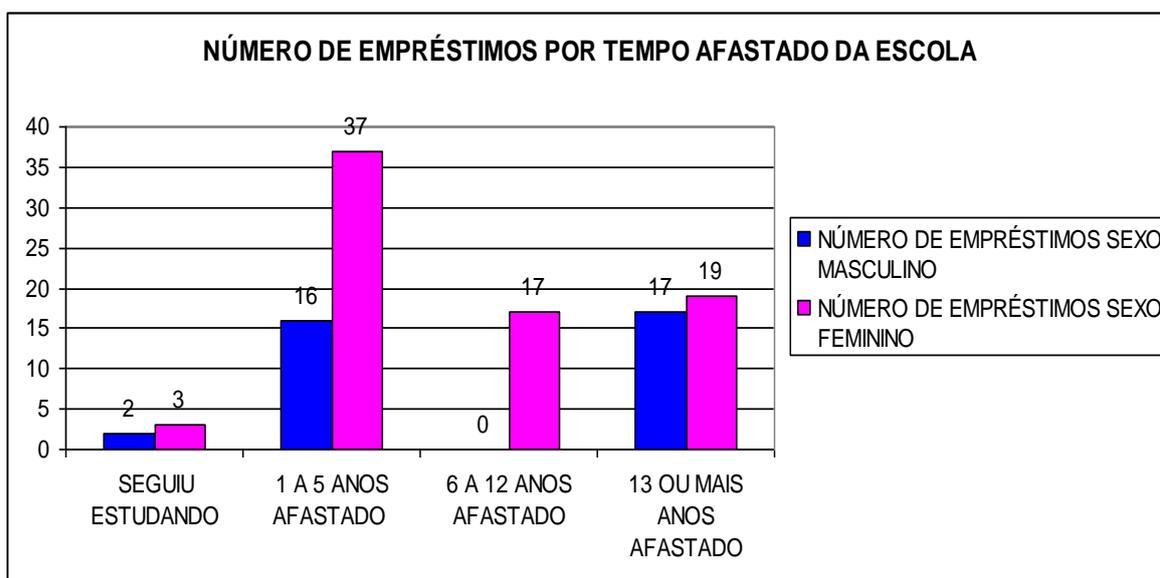


Gráfico 3 – Número de empréstimos por sexo por tempo afastado da escola

O número de empréstimos por sujeitos do sexo masculino totalizou 35, enquanto o feminino chegou a 58. Divididos em quatro categorias de tempo de acordo

com o afastamento ou não (caso dos que seguiram estudando, isto é, daqueles que terminaram o Ensino Fundamental em 2006 e entraram para o curso em 2007) os resultados mostram que em todas as categorias o sexo feminino tem maior número de empréstimos.

Comparativamente as alunas que *seguiram estudando* retiraram uma obra a mais que os homens. Já, na segunda faixa de tempo, que corresponde ao período *de um a cinco anos afastados* da escola a quantidade feminina representa mais do que o dobro da masculina, 37 e 16 empréstimos respectivamente. Na terceira faixa, *de seis a doze anos afastados* o grupo masculino não realizou nenhum empréstimo, enquanto o feminino chegou a 17. E, na última faixa, a diferença ficou pequena, mas ainda as mulheres se destacaram com a maior quantidade, 19 e 17 empréstimos.

4. Número de empréstimos por participantes por faixa etária do sexo masculino:

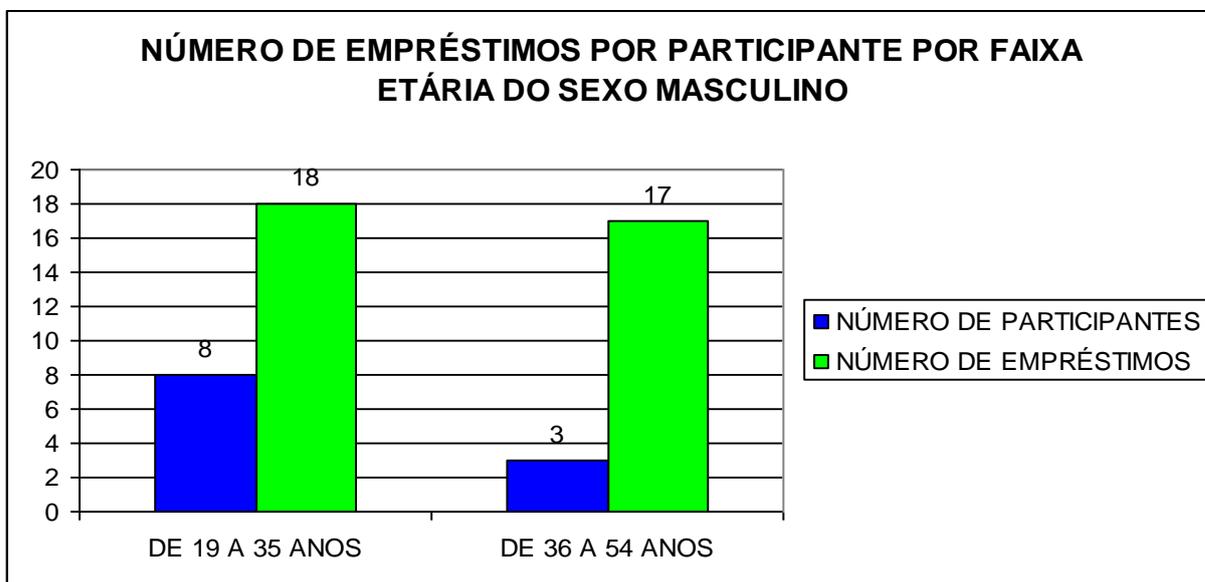


Gráfico 4 - Número de empréstimos por faixa etária do sexo masculino

Como se pode ver no quarto gráfico, a faixa etária no grupo masculino é determinante da quantidade de empréstimos. De 19 a 35 anos oito participantes retiraram 18 livros, ao mesmo tempo em que na faixa seguinte, de 36 a 54 anos,

apenas três participantes retiraram 17 livros. Os mais velhos retiraram mais obras na biblioteca.

Para estabelecer a comparação com o sexo feminino foi feito o próximo gráfico.

5. Número de empréstimos por participantes por faixa etária do sexo feminino:

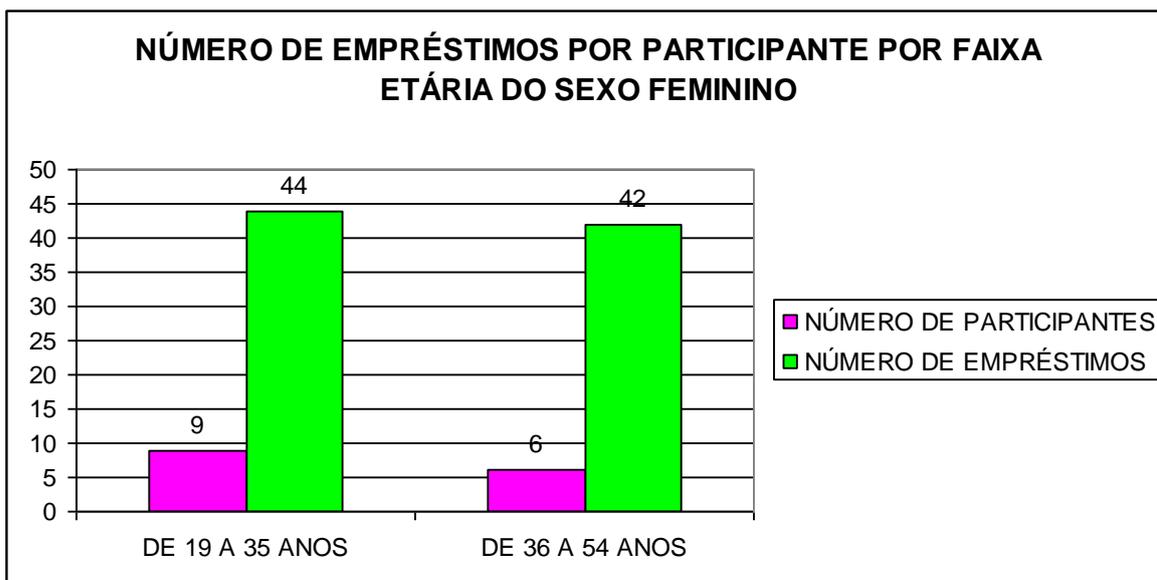


Gráfico 5 - Número de empréstimos de obras por faixa etária do sexo feminino

No caso feminino há mais equilíbrio no número de empréstimos nas duas faixas etárias. Observando o gráfico se vê que nove participantes *de 19 a 35 anos* retiraram 44 livros, enquanto que na faixa *de 36 a 54 anos* menor número de participantes da pesquisa retirou menor número de obras, isto é, seis alunas fizeram 42 empréstimos.

A seguir, cruzei as informações dos gráficos 4 e 5: “Número de empréstimos por faixa etária do sexo masculino” e “Número de empréstimos de obras por faixa etária do sexo feminino”, para estabelecer a comparação entre os sexos.

6. Número de empréstimos por faixa etária, com comparação entre os sexos:

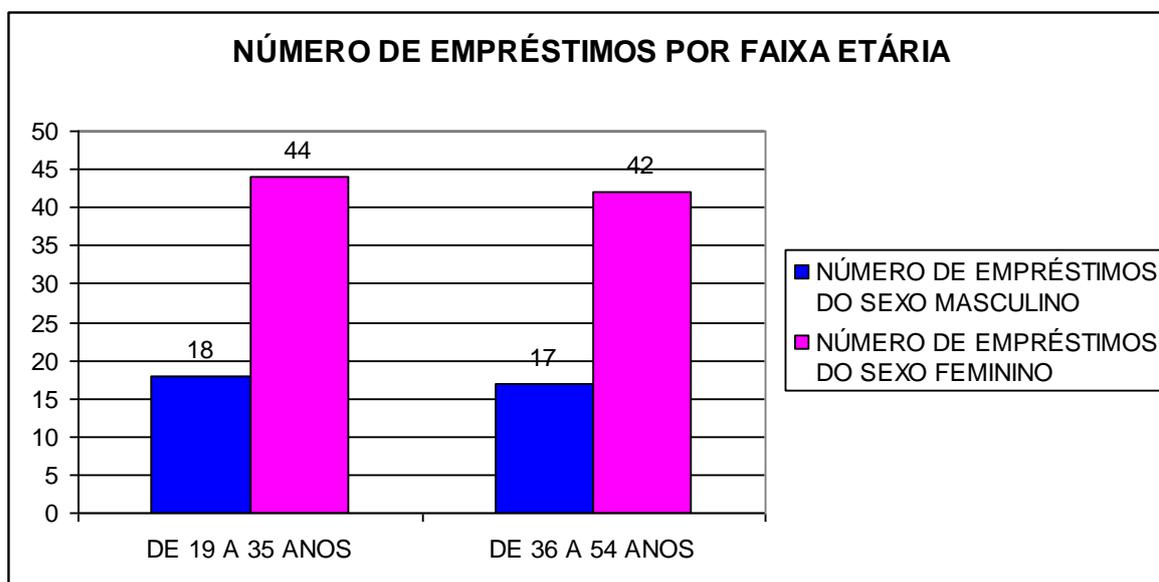


Gráfico 6 – Número de empréstimos de obras por faixa etária comparando os sexos

Essa informação assim disposta mostra que há homogeneidade entre o número de empréstimos nas duas faixas etárias dos dois sexos. No caso masculino, os participantes da primeira faixa etária, que corresponde aos sujeitos de 19 a 35 anos, realizaram 18 empréstimos e os participantes da segunda, 17. No caso feminino, a primeira faixa etária efetuou 44 empréstimos e a segunda, 42. Há que se levar em consideração também que participaram dessa pesquisa onze homens e quinze mulheres, assim, menor número de homens, menor número de empréstimos.

Após a apresentação desses dados, ainda é preciso destacar que a especificidade de cada um no tocante ao desempenho da leitura também é um fator determinante do número de empréstimos de livros na biblioteca. Imagina-se que aquele indivíduo que já atingiu determinado nível de leitura, que adquiriu habilidade leitora provavelmente frequentará mais a biblioteca. Para Chartier (1994)³², aqueles que são capazes de ler textos não o fazem da mesma maneira, e há uma grande

³² Roger Chartier, historiador francês que estuda os leitores da Europa, demonstra através de suas pesquisas, o comportamento do público leitor entre os séculos XIV e XVIII. Algumas características apontadas por Chartier são semelhantes às dos leitores atuais, principalmente aquelas ligadas aos leitores menos capacitados.

diferença entre os letrados talentosos e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que leem para poder compreender, ou que só se sentem à vontade com algumas formas textuais ou tipográficas.

As leituras que o grupo de alunos realizou durante as oficinas de folclore, as aulas de literatura e para os trabalhos a distância (EAD) são o tema do próximo capítulo. Destaco a importância do capítulo 3, que traz a descrição das atividades porque, mais que relatadas elas serão analisadas, avaliadas e reformuladas para compor a nova proposta – objeto desse estudo.

3 A EXPERIÊNCIA REALIZADA

Neste capítulo relato as atividades que desenvolvi junto aos alunos no curso EJA/PROEJA³³, durante os três semestres do Projeto, nas oficinas, nas aulas de Literatura que ministrei e nas atividades não-presenciais, envolvendo experiências com leituras e literatura. Também teço alguns comentários sobre o trabalho realizado, bem como apresento algumas constatações acerca dos encaminhamentos e resultados das atividades. Com a finalidade de organizar o capítulo, fiz três seções: *Atividades Desenvolvidas*, *Considerações sobre as Atividades Desenvolvidas* e *Comentários sobre o Trabalho Realizado*.

Na primeira seção, *Atividades Desenvolvidas*, registro cronologicamente todas as atividades realizadas no referido período de tempo nas oficinas de folclore, aulas de literatura e atividades a distância. Na segunda seção, *Considerações sobre as Atividades Desenvolvidas*, descrevo e analiso as atividades citadas. Na terceira seção, *Comentários sobre o Trabalho Realizado*, apresento algumas das constatações a que cheguei durante o período de coleta de dados junto ao grupo e de minhas análises posteriores, já que certas atividades tiveram mais aceitação por alguns alunos e outras alcançaram melhores resultados com determinados indivíduos.

3.1 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Como eu disse acima, as atividades desenvolvidas no curso EJA/PROEJA incluíram oficinas de folclore, aulas de literatura e atividades a distância. As primeiras ocorreram durante o primeiro semestre letivo de 2007, enquanto as demais nos

³³ Correndo o risco de me tornar repetitiva, gostaria de fazer uma contextualização, ainda que rapidamente, sobre o Curso a que me refiro, para o caso de o leitor precisar dessa informação: o curso EJA/PROEJA corresponde ao Ensino Médio para jovens e adultos, realizado através de uma parceria do Colégio de Aplicação com a Escola Técnica da UFRGS. No período compreendido pelo ano de 2007 e o primeiro semestre de 2008, realizou-se a parte propedêutica do curso e após este período a profissionalizante. A experiência que embasa as considerações curriculares desta tese foi realizada durante os três semestres propedêuticos do curso.

segundo e terceiro semestres do curso, respectivamente no segundo semestre de 2007 e primeiro de 2008.

As oficinas tinham um horário previsto para sua realização no projeto: o período que antecedia o início das aulas regulares, ou seja, das 18h15 até as 19h, diariamente. A oficina de Folclore ocorreu semanalmente às quintas-feiras, mas tivemos dois encontros em horário diferenciado, porque realizei substituições de professores que faltaram (dias 28/05, segunda-feira e 1º/06, sexta-feira). Além desses, outros dois encontros, combinados nas reuniões dos professores, foram realizados ao final do semestre (16/07, segunda-feira e 17/07, terça-feira), e ocorreram nos períodos de aula regular, das 19h15 até as 20h40. Esses dois dias letivos foram reservados para atividades de língua portuguesa, literatura e matemática e oferecidos como reforço para todos os alunos.

Nos doze encontros fiz observação atenta quanto à receptividade dos alunos e seu envolvimento nas atividades. Nas oficinas privilegiei o trabalho oral, a partir das formas simples, num movimento contínuo e progressivo de complexidade de linguagem e de recursos estilísticos. Do conjunto de encontros que tivemos, em nove deles abordamos temáticas ligadas ao folclore e em três abordamos leituras de gêneros variados, desde o texto jornalístico, passando pelo informativo até o promocional.

A escolha desses textos foi uma opção desencadeada pela vontade de mostrar aos alunos o seu conhecimento de literatura, buscando respaldo nos gêneros conhecidos por eles, característicos da cultura popular. E quanto à sequência estabelecida, procurei graduar o nível de complexidade dos textos, partindo da reprodução até chegar à interpretação, a fim de verificar o envolvimento e o grau de dificuldade dos alunos.

Apresento a seguir a listagem dos conteúdos trabalhados:

DATA	DESCRIÇÃO
10/05	<i>Construção do conceito de Folclore / Recitação de Acalantos</i>
17/05	<i>Recitação e leitura de Brincos, Mnemônias e Parlendas</i>
24/05	<i>Revisão/ Mais exemplos</i>
28/05	<i>Revisão do conteúdo anterior/ Recitação e leitura de Travalínguas e Cantigas de roda</i>
31/05	<i>Recitação e leitura de Adivinhas</i>
1º/06	<i>Manuseio e leitura livre do Jornal da Universidade</i>
14/06	<i>Leitura de lendas. / Reprodução oral de lendas</i>
21/06	<i>Interpretação da Lenda “O Negrinho do Pastoreio”/Audição de Lendas do Sul.</i>
28/06	<i>Leituras e caracterização oral dos Ciclos das lendas gaúchas</i>
12/07	<i>Leitura de lendas de diferentes regiões brasileiras/ Abordagem oral de aspectos do folclore relacionados à Linguagem oralizada</i>
16/07	<i>Leitura de textos sobre água/ Levantamento de Intertextualidade e de aspectos da Linguagem</i>
17/07	<i>Relação dos mesmos textos do encontro anterior com Mitologia, Religião, Música, Ciências e Folclore.</i>

Quadro 6 - Quadro descritivo da Experiência Realizada no 1º semestre

Para realizar esse trabalho inicial, busquei apoio em autores ligados às áreas da literatura e do folclore, dos quais destaco André Jolles (*Formas Simples*, 1976), Verissimo de Melo (*Folclore infantil*, 1985), Câmara Cascudo (*Vaqueiros e cantadores: folclore poético do Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte e Pernambuco*; 2000) e Antônio Fagundes (*Mitos e Lendas do RS*, 2000). O primeiro é um dos estudiosos que busca construir uma ciência literária a partir da linguagem, por isso seu estudo será evocado novamente mais adiante, enquanto que os demais estão relacionados a uma parte das atividades, em trabalhos mais focados nas temáticas abordadas.

Quanto à André Jolles, posso dizer que ele se propõe a fazer o itinerário que vai dos textos orais àquilo que já se configura como literatura, utilizando todos os meios que a ciência da linguagem disponibiliza. Ele vai “observar quando, onde e como a linguagem pode converter-se – e converte-se – em ‘construção’, sem deixar de ser signo” (1976, p. 19).

As *formas simples*, como Jolles (1976) denomina os gêneros fundados na oralidade, fazem parte do cotidiano de todas as sociedades, em maior ou menor grau, com valores diferentes para cada grupo e para cada época. Por isso Jolles trabalha com a estilística, a retórica e a poética para comparar a repetição de um dado fenômeno e verificar a mudança de nível da linguagem e da literatura até o ponto de reconhecer uma unidade individual e definitiva. No entanto, ele afirma que há alguns casos em que nenhuma das três consegue apreender a forma e outros ainda em que nem chegam a ter registro na forma escrita. Como diz Jolles, são aquelas formas que “não se tornam verdadeiramente obras de arte, embora façam parte da arte; que não constituem poemas, embora sejam poesia” (ibidem, p. 20).

Jolles (1976) acredita que tais formas se tornam consistentes na própria linguagem e, quando essa última, além de participar na constituição de uma forma, intervém nela para salientá-la ou para estabelecer vínculos com uma dada ordem para alterá-la ou remodelá-la, ela passa de *simples* para *literária*. Assim, em seu livro editado em 1976, Jolles apresenta o estudo sobre a Lenda, a Saga, o Mito, a Adivinha, o Ditado, o Caso, o Memorável, o Conto e o Chiste, desde seu surgimento até as formas mais atuais, comentando seus usos e suas modificações ao longo dos anos, desde seu aspecto vulgar até o literário.

Além dessas formas, optei por trabalhar também com Acalantos, Brincos, Mnemônias, Parlendas, Travalínguas, Cantigas de roda, Adivinhas, buscando fundamentação no trabalho dos folcloristas Verissimo de Melo (1985) e Câmara Cascudo (2000). Esses autores reuniram grande variedade de exemplos de cada um dos gêneros apontados, os quais foram colhidos em diversas regiões brasileiras. O predomínio do trabalho oral com os alunos, durante as oficinas, permitiu que fizéssemos contato com essa variedade e ampliássemos o repertório já conhecido pelos alunos.

Para o estudo das lendas busquei apoio especialmente em Antônio Fagundes (2000), o qual destaca a variedade de lendas gauchescas, de todas as regiões do estado do Rio Grande do Sul. Em seu estudo, Fagundes estabelece uma classificação das lendas, destacando-as pelas temáticas e regiões em que se difundiram.

A partir do segundo semestre a disciplina ganhou espaço na organização curricular: de agosto até dezembro de 2007, correspondendo ao segundo semestre do curso, as turmas tiveram aulas de Literatura no Bloco Comunicação, paralelamente às aulas de Português e às de Língua Espanhola.

Como uma das disciplinas curriculares, Literatura ocupou na grade de horários a mesma quantidade de horas/aula das demais disciplinas do Bloco Comunicação. Ocorreram no semestre onze encontros, nos quais fiz questão de abordar diversos gêneros, como demonstra o quadro abaixo:

DATA	DESCRIÇÃO
<i>30/07</i>	<i>Revisão dos conteúdos do primeiro semestre.</i>
<i>03/08</i>	<i>Leitura e caracterização de Fábulas.</i>
<i>09/08</i>	<i>Leitura e caracterização de Apólogos.</i>
<i>31/08</i>	<i>Leitura e caracterização de Parábolas.</i>
<i>28/09</i>	<i>Introdução aos contos de fadas.</i>
<i>25/10</i>	<i>Contos de fadas. Livros na sala de aula.</i>
<i>1º/11</i>	<i>Revisão dos conteúdos trabalhados. Resumo em grupo.</i>
<i>12/11</i>	<i>Contos literários. Leitura do texto "A Moça Tecelã".</i>
<i>29/11</i>	<i>Ficha de leitura. Leitura e identificação das características dos contos.</i>
<i>30/11</i>	<i>Leitura do texto: "No Retiro da Figueira".</i>
<i>13/12</i>	<i>Leitura do texto "Antes do Baile Verde".</i>

Quadro 7 - Quadro descritivo da Experiência Realizada no 2º semestre

Para fazer a transição dos textos orais estudados nas oficinas do primeiro semestre para o estudo dos contos, optei por trabalhar com fábulas, apólogos e parábolas. O objetivo era levar os alunos a terem contato com os gêneros escritos de forma prazerosa, mas já pensando em familiarizá-los com o texto escrito e com as particularidades das figuras de linguagem e dos recursos estilísticos.

Afora a questão da narratividade presente em todos, é necessário dizer que não fiz a escolha desses três gêneros aleatoriamente: parti do pressuposto de que poderiam ser facilmente entendidos pelos alunos devido às suas semelhanças, as quais giram em torno das analogias entre a realidade humana e a situação vivida pelas personagens, culminando com uma lição de vida ou moral. Por outro lado, a diferença entre eles, que se refere principalmente às personagens, vividas por animais, seres inanimados ou seres humanos, respectivamente para a fábula, o apólogo e a parábola, permite estabelecer a identificação dos gêneros. Assim, foi possível abordar um desses gêneros em cada aula, com variados exemplos para leitura oralizada e oportunidade para os alunos contarem os que conheciam.

Em seguida, abordamos os contos de fadas, dando ênfase ao aspecto simbólico da linguagem e destaque aos recursos estilísticos detectados pelos próprios alunos. A eleição dos contos de fadas foi pensada como elemento de ligação entre as narrativas anteriores e os contos literários. Devido à sua origem, à sua difusão entre o povo ocorrida por via oral durante muito tempo e às características da oralidade presentes nos contos de fadas, mesmo após sua transcrição, André Jolles classifica-os como *formas simples*, enquanto que os contos literários já se encaixam nas formas artísticas, por sofrerem um processo de criação e *serem imaginados* por seus autores (1976).

Nas palavras de Jolles “O Conto é, precisamente, a Forma que (...) introduz um debate de princípios básicos sobre a língua e a poesia, e que propicia, simultaneamente, a conclusão e a introdução a todas as Formas Simples.” (1976, p. 183). Em seu estudo, Jolles apresenta uma definição do século XVIII, feita por Wieland, a qual permanece atualizada, assim como a própria tradição oral: estabelece que o conto é uma forma de arte em que se reúnem e podem ser satisfeitas, em conjunto, duas oposições inatas da humanidade: a tendência para o maravilhoso e o amor ao verdadeiro e ao natural, que devem manter uma relação recíproca justa, sob pena do gênero perder seu atrativo e seu valor.

Assim, segundo Jolles (1976), a forma artística só pode encontrar a sua realização definitiva mediante a ação de um poeta, entendendo-se o ‘poeta’ não como a força criadora, mas como a força realizadora; ao passo que na Forma Simples a

linguagem permanece fluida, aberta, dotada de mobilidade e de capacidade de renovação constante.

De março a julho de 2008, correspondendo ao terceiro semestre, tivemos quatorze encontros, em que foram realizadas as seguintes leituras e atividades:

DATA	DESCRIÇÃO
10/03	<i>Leitura do texto: “Nossa Língua” adaptado de “Nossa Língua Mestiça” de Rafael Capanema e Paula Chiuratto, publicado em Brasil- Almanaque de Cultura popular.</i>
24/03	<i>Retomada de alguns pontos da discussão da aula anterior sobre o uso da língua/Debate sobre a Língua Portuguesa nos dias atuais e o reflexo das “misturas”, isto é, das influências de outras línguas.</i>
04/04	<i>Leitura do Jornal da Universidade, ênfase no texto “Quem lê, escreve” /Atividade oral.</i>
07/04	<i>Leitura “A importância da escrita correta” do Jornal ONLine /Trabalho escrito comparando os dois pontos de vista enfocados (dia 4 e dia 7). Leitura do texto “O Anúncio” de Olavo Bilac. Debate.</i>
11/04	<i>Produção textual com base nas discussões feitas nas aulas anteriores.</i>
28/04	<i>Visão geral sobre a poesia romântica/ Poemas de Castro Alves.</i>
12/05	<i>Leitura de poesias “I Juca-Pirama”, “Canção do Exílio”, “Se eu morresse amanhã”/ Comentários sobre características gerais das três gerações românticas.</i>
26/05	<i>Retomada de poesias das três gerações/Contextualização “Os Lusíadas”.</i>
02/06	<i>Leitura de algumas estrofes de “Os Lusíadas”/Noções de versificação.</i>
09/06	<i>Aula interdisciplinar com Música: atividades com “Se eu morresse amanhã”; “Língua” poemas e músicas/ Hino Nacional Brasileiro e Hino Rio-Grandense.</i>
20/06	<i>Atividade em grupo explorando a letra da música “Língua”.</i>
23/06	<i>Atividade oral: contação de histórias.</i>
30/06	<i>Leituras de poemas de Drummond e de Vinícius/ Levantamento de aspectos orais como Métrica, ritmo, rima.</i>
07/07	<i>Leitura de poemas de Cecília Meireles - contextualização do Cancioneiro da Inconfidência/Tema e versificação.</i>

Quadro 8 - Quadro descritivo da Experiência Realizada no 3º semestre

Nas primeiras aulas fizemos leituras especialmente pensadas para estabelecer um caminho do texto mais coloquial, mais próximo da linguagem popular até chegar àquela mais trabalhada, mais artística. Para tanto, partimos de um texto publicado em um almanaque de Cultura Popular³⁴, debatemos sobre as ideias que os alunos destacaram do texto, em especial, a influência de várias línguas na constituição do

³⁴ No volume “Anexos”, encontra-se uma adaptação do texto mencionado, que também faz parte da nova proposta, com as referências completas.

português brasileiro. Na sequência, fizemos a leitura de textos publicados em jornal escrito e em jornal *on line*, observando as características próprias de cada suporte. Após realizamos a leitura de um texto literário, que ao mostrar o uso artístico da língua portuguesa, permitiu a culminância das atividades com a produção escrita dos alunos sobre a importância de aprender *português* e usá-lo adequadamente.

Nas aulas seguintes atendi a uma solicitação dos alunos e fizemos um breve estudo sobre o movimento romântico brasileiro, enfatizando as três gerações da poesia. Em seguida, abordamos algumas estrofes de “Os Lusíadas”, pois os alunos sabiam que essa poesia era requerida para o vestibular da UFRGS, o qual era almejado por alguns.

Após essas atividades criadas e desenvolvidas em decorrência dos pedidos dos alunos, realizamos uma aula diferenciada e multidisciplinar com literatura e música, a qual será mais detalhada no item *Considerações sobre as Atividades Desenvolvidas*, juntamente com o relato e análise de uma aula com contação de histórias. O último trabalho do semestre enfocou poesias do período modernista, de autores conhecidos nominalmente pelos alunos: Drummond, Vinícius e Cecília Meireles.

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

A listagem dos conteúdos não é suficiente para ver a qualidade do trabalho realizado. Por isso vou detalhar o que foi explicitado, destacando algumas das atividades, especialmente aquelas que causaram inquietações ou desconfortos nos pesquisados ou na pesquisadora.

O trabalho com os textos foi gradualmente se tornando mais complexo, partindo sempre de abordagens orais, o que permitiu verificar o acolhimento das atividades pelos alunos e prepará-los para os gêneros escritos. O jogo de palavras, os efeitos de rima e ritmo próprios dos gêneros estudados nas oficinas são semelhantes aos que os alunos encontram nas formas orais a que estão acostumados.

Portanto para iniciar o trabalho de Literatura busquei uma aproximação ao mundo oral conhecido dos alunos. As cinco primeiras oficinas, no primeiro semestre, tiveram um caráter lúdico e informal. Abordamos alguns gêneros conhecidos pelos alunos: *Acalantos, Brincos, Mnemônias, Parlendas, Adivinhas, Travalínguas, Cantigas de roda*. Descobrimos que mesmo conhecendo muitos exemplos de cada gênero, os alunos não sabiam nomeá-los e até confundiam uns com os outros. A ênfase nesses encontros foi dada à atividade oral, mas em alguns momentos fizemos registros escritos.

Na sexta oficina, fizemos a leitura livre do *Jornal da Universidade*. Para essa atividade distribuí uma cópia para cada aluno e deixei-os a vontade, sem interferência, sem tarefa a cumprir. Aproveitei a oportunidade para circular entre as classes e observar a forma como manuseavam o jornal e os pontos que despertavam interesse. Com a observação atenta foi possível verificar que poucos tinham acesso a jornais e que era mais reduzido ainda o número de leitores frequentes. Alguns nem sabiam que o jornal é organizado em seções, apresenta editoriais, artigos e reportagens. Combinamos, ao final da aula, que todo mês quando o *Jornal* chegasse à escola, seria distribuído para que levassem para casa.

Nas quatro oficinas seguintes, fizemos várias atividades com *lendas*. No primeiro encontro levei cópias de várias lendas e fizemos a leitura oralizada, com discussão dos textos. No segundo, lemos “O Negrinho do Pastoreio”, discutimos as diferentes versões que os alunos conheciam, fizemos resumos orais e registramos por escrito um deles. Para o terceiro encontro foi combinado com antecedência que eu levaria até a sala de aula várias cópias da obra de Antônio Fagundes, e os alunos poderiam ler os textos que desejassem, pois até então haviam copiado do quadro algumas informações e recebido cópias de textos. Para minha surpresa, os alunos levaram chimarrão para a aula, e tiraram fotografias. Organizamos um círculo, lemos lendas sulistas, estabelecemos relações com outras histórias conhecidas. Os alunos contaram mais histórias do que previmos e não sentimos o tempo passar. Quando bateu o sinal para terminar o encontro, estávamos tão envolvidos que continuamos mais um tempo conversando.

Nessa terceira oficina de lendas, prevaleceu um tom de informalidade, um pouco diferente dos encontros anteriores, como se não fosse uma aula, mas um encontro gauchesco, com roda de chimarrão e conversas. Desse fenômeno de identificação, surgiram manifestações de todos os alunos, quer fazendo perguntas, quer lendo, quer comentando aspectos relacionados à região do estado na qual as lendas lidas se difundiram mais. Foram destacados aspectos de religião e de costumes, identificados povos e regiões. No quarto encontro, novas leituras de lendas, agora de outras regiões brasileiras e delas se destacaram as características próprias, a linguagem, os costumes.

O resultado dessas oficinas desencadeou uma proposta realizada no semestre seguinte: um trabalho interdisciplinar de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literatura, como uma tarefa de EAD, abordando lendas semelhantes em espanhol e português, a qual está mais detalhada após as considerações sobre as atividades desenvolvidas de Literatura, ao final dessa seção.

Assim, o trabalho com lendas em sala de aula se mostra extremamente proveitoso, uma vez que o aluno se sente parte integrante do processo de aprendizagem; logicamente, se o professor reconhecer e respeitar os saberes que o aluno traz consigo e lhe permitir livre manifestação.

Contada, ou lida, a primeira lenda, o processo de novas contações se desenrola rapidamente. Todos têm uma história para contar ou querem contar outra versão daquela que o colega já contou. Mesmo os mais quietos em algum momento da conversa se manifestam, acrescentando detalhes, modificando circunstâncias ou negando fatos.

Cabe ao professor pensar nas estratégias adequadas a cada situação, pois o desenvolvimento de um processo como esse pode passar rapidamente às mãos dos alunos, fato que lhes permite tornarem-se agentes do seu processo de aprendizagem. Ao contar as “histórias” que conhecem, os alunos logo se dão conta de pontos em comum e de singularidades. Se o professor proporcionar condições, as trocas podem ser grandes.

Além disso, a experiência que adquiri, atuando no magistério como professora de língua materna desde 1978, e, especialmente durante vinte anos com adultos, me faz enfatizar outro fato interessante. Seguidamente ocorre em sala constituída por um grupo heterogêneo, como é o caso das turmas pesquisadas, a presença de algum aluno que tenha vindo de uma região distante ou até desconhecida dos demais. Isso levará à narrativa de outras lendas, conhecidas ou não, semelhantes ou não, enriquecendo as trocas e permitindo um gancho ao professor que poderá abordar aspectos como o uso de vocabulário, verificação de costumes, tradições, credences populares.

As constatações de que cada região tem seu próprio conjunto de lendas e de que de um lugar para outro pode haver semelhanças produz nos educandos um sentimento de pertencimento à sociedade da qual fazem parte. Esse espírito leva a valores sociais mais significativos e, conseqüentemente, à construção de cidadania, que é um dos papéis do professor em sala de aula, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A riqueza de opções que esse gênero textual oferece ao professor como ponto de partida para muitos tipos de trabalhos em aula e extraclasse, além de garantir a atenção do aluno nas atividades, oportuniza a aquisição e/ou reconhecimento dos saberes populares e a vinculação com a realidade.

Nesse sentido, penso que o trabalho com lendas cumpriu os requisitos a que o trabalho se propunha: o resgate da oralidade como forma de introdução ao trabalho com o texto escrito mais complexo e o fato de que os textos das lendas geralmente são curtos, possibilitando a abordagem de um texto ou até mais de um em um encontro. Esses dois aspectos juntos se tornaram uma valiosa opção, ampliaram o espectro de conhecimento dos alunos, mostrando a riqueza do folclore.

Outro trabalho que quero destacar ocorreu no final do primeiro semestre, precisamente nas duas últimas aulas. Em horário regular tivemos dois encontros, nos quais se realizou uma atividade interdisciplinar com um tema levantado em uma das aulas do semestre: água.

Fiz a escolha de textos de diferentes gêneros que abordavam o tema, reuni e reproduzi as cópias para os alunos em papel A3. Discutimos os textos um a um após a leitura. Os diferentes pontos de vista selecionados visavam a atingir uma grande abrangência para dirimir as dúvidas em torno do assunto: definição inscrita no dicionário, aspectos que envolviam geografia, história, mitologia, religião, ciências naturais, *folder* de propaganda, rótulo de garrafas.

Se levarmos em consideração que os outros cursos oferecidos pela escola já estavam em recesso na segunda e terça-feira desses dois encontros, dias 16 e 17 de julho, posso dizer que o tema foi um dos grandes motivadores da presença maciça dos alunos em aula.

Quanto ao segundo e ao terceiro semestres, como já foi dito, a literatura passou a ter um lugar no horário regular do Bloco Comunicação junto às disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Assim, os horários seriam combinados semanalmente pelos professores do Bloco Comunicação. No entanto, após as duas primeiras semanas, os alunos solicitaram que fosse estipulado no início de cada mês o calendário mensal. Além disso, quero ressaltar que, como eu estava todas as noites na escola em função da demanda de atividades da coordenação, quando algum professor faltava, eu fazia a substituição.

Portanto, de agosto a dezembro aconteceram quatro encontros programados nas sextas e dois nas segundas-feiras, e em cinco quintas-feiras tivemos aulas extras. Por essa razão tivemos mais encontros do que o previsto no início do semestre, o que foi altamente produtivo. No primeiro encontro fizemos uma retrospectiva do que havíamos visto no primeiro semestre.

As leituras das três aulas seguintes giraram em torno de três gêneros: *Fábulas*, *Apólogos e Parábolas*. Feitas as leituras oralizadas, que era sempre a preferência dos alunos, se faziam discussões sobre a temática e o gênero abordado, estabelecíamos comparações com outros gêneros, destacávamos os recursos de linguagem observados pelos alunos. Todo o trabalho foi registrado por escrito, mas a ênfase recaiu na atividade oral.

A quinta e a sexta aula do semestre foram combinadas com antecedência: levei para a sala de aula em torno de 50 livros do gênero *Contos de fada*, sendo vários com a mesma história, porém, versões diferentes. O grupo fez um círculo e colocamos os livros sobre uma mesa no centro. Ficaram livres para pegar, trocar, ler, olhar, enfim manusear como quisessem e por quanto tempo desejassem. Depois de vinte minutos começaram a conversar sobre o que estavam lendo. Descobriram que havia livros com o mesmo título, mas as histórias tinham diferenças. Discutimos essa descoberta, o que levou alguns a lerem outras versões.

Comentaram sobre as imagens dos livros, a quantidade de texto nas páginas. Aos poucos fui fazendo perguntas para destacar aspectos da simbologia nos contos e levá-los a pensar quem contava essas histórias antigamente. Alguns alunos haviam assistido ao filme dos Irmãos Grimm e levantaram questões sobre a escrita dos contos. Aproveitei a oportunidade e falei dos registros dos Irmãos Grimm e de Perrault, contextualizando-os brevemente, para que entendessem as diferentes versões das histórias que haviam lido.

Na aula seguinte, véspera do feriado de Finados, tivemos um aula extra e o grupo de alunos estava reduzido. Aproveitamos e fizemos um resumo em grupo do conteúdo que havíamos trabalhado no segundo semestre.

Nos dois encontros seguintes trabalhamos com o texto *A Moça Tecelã* de Marina Colassanti. Os alunos pediram que a leitura fosse feita por mim e depois que tivessem um tempo para ler sozinhos. Discutimos as ideias que surgiram da leitura do texto, a linguagem, a significação de certas palavras conotativas, comparamos com as realidades que eles conheciam. Após essas discussões um aluno perguntou porque nunca fazíamos ficha de leitura nas aulas. Em seguida, vários se mostraram interessados em realizá-la. Combinamos que na aula seguinte faríamos uma. Preparei algumas questões para abordar a partir das discussões que já tínhamos feito e aproveitei a oportunidade para mostrar aspectos como a indicação da bibliografia, a confecção de capa, enfim aspectos físicos de um trabalho acadêmico, para que

usassem esses novos conhecimentos nos trabalhos que tinham que apresentar para cumprir as tarefas de EAD³⁵ de todos os Blocos.

A experiência da ficha de leitura foi marcante, uma vez que os alunos não esperavam as perguntas de interpretação que foram feitas. Deixaram isso claro, enquanto realizavam o trabalho, comentando que as fichas de leitura que já haviam feito tinham perguntas *técnicas* sobre a obra e questões gerais, como: quais as personagens e o tema da história. Portanto, discutir pontos de vista, dar opinião, perceber relações de sentido ou apontar as possibilidades de estabelecer múltiplos significados para o que estava dito não correspondia ao trabalho que conheciam e mostraram bastante dificuldade em realizá-lo. Sobre este trabalho falarei mais na seção 3 – *Comentários sobre o trabalho realizado*.

Para que realizassem a tarefa que estavam achando difícil, expliquei que o trabalho com leitura bem elaborado tinha o privilégio de levá-los a outro patamar de entendimento do texto, pois a leitura é muito mais do que simples decodificação, já que permite ao ser humano entender sua posição em relação ao mundo, ver-se como sujeito de seus saberes e de sua inserção social.

Nos dois últimos encontros do semestre foram trabalhados os textos “*No Retiro da Figueira*” de Moacyr Scliar e “*Antes do Baile Verde*” de Lygia Fagundes Telles, os quais foram comparados de imediato com a realidade próxima dos alunos. O resultado do caminho percorrido começou a aparecer nessas aulas: após a leitura, os alunos começaram a conversar sobre o que tinham entendido, destacaram aspectos que lhes instigaram, estabeleceram contrastes entre algumas situações e compararam outras.

O texto “*No Retiro da Figueira*”, permitiu um debate sobre a violência, os subterfúgios usados pelos bandidos para enganar as pessoas, levantaram a questão dos sequestros, em especial os sequestros-relâmpagos, que estavam acontecendo

³⁵ Os alunos realizaram a cada semestre quatro trabalhos a distância, os quais corresponderam a tarefas organizadas pelos Blocos de Comunicação, de Ciências Exatas, de Ciências Humanas e de Expressão e Movimento, de modo a contemplar ao menos um aspecto de cada disciplina do bloco.

seguidamente naquela época e que estavam em destaque na mídia. Por outro lado, “*Antes do Baile Verde*” desencadeou o tema do Carnaval, das cores dos clubes de Porto Alegre, dos desfiles de rua, das fantasias, da importância do carnaval na vida das pessoas, bem como nas das personagens. Enfim, os alunos se sentiram autorizados a falar e relacionar os textos lidos com sua vida e com o que conheciam, criticando aspectos que consideraram negativos e realçando aqueles que enquadraram como positivos. Percebi que *o estranhamento causado pelas perguntas reflexivas nas aulas anteriores já não estava mais trazendo desconforto*³⁶.

No terceiro semestre, os alunos se sentiram mais autorizados a solicitar tipos de atividades, autores e gêneros que já tinham ouvido falar em algum momento da vida extraescolar, e desejavam conhecer. À medida que iam conhecendo alguns, faziam novas reivindicações, às quais pude atender em função do número maior de encontros que ocorreu. Ressalto, portanto, que os conteúdos trabalhados atenderam mais aos pedidos dos alunos e menos a uma preocupação sistemática de listagem de conteúdos previstos.

Assim, na programação mensal, o Bloco Comunicação realizava suas atividades nas segundas-feiras, nas quais foram previstos dois encontros de dois períodos para as aulas de Literatura. Além disso, tivemos mais quatro extras, em função de substituições nas sextas-feiras e trocas internas do Bloco Comunicação, o que totalizou o número de quatorze encontros. Portanto, nesse semestre em que ocorreu o maior número de aulas de Literatura, acrescido ao fato de que os alunos escolheram os temas e algumas abordagens para as atividades, posso dizer que se tornou o semestre em que houve maior amplitude e abrangência de conteúdos.

O trabalho de literatura do semestre decorreu da leitura dos primeiros encontros: “Nossa Língua” que adaptei de “Nossa Língua Mestiça” de Rafael Capanema e Paula Chiuratto, publicado em Brasil – Almanaque de Cultura Popular. Os enfoques do texto abrangiam os usos da Língua Portuguesa atualmente, sua formação e evolução, as influências de diferentes culturas e línguas. Trabalhamos em dois

³⁶ Anotação no diário de campo de 13/12/2007.

encontros com esse texto e levantamos oralmente outros aspectos, além dos citados pelos autores, que diziam respeito à realidade dos alunos.

Nas duas aulas seguintes abordamos outro aspecto da língua, focado pelo Jornal da Universidade do mês de março de 2008, no texto: “Quem lê, escreve” assinado por Jacira Cabral da Silveira e “A importância da escrita correta” do Jornal Paulistano ONLINE, de Marcos Meier, publicado em <<http://blogvisao.wordpress.com>>.

Na quinta aula do semestre realizamos um trabalho escrito, comparando e discutindo os pontos de vista enfocados nas aulas anteriores, bem como levando a um posicionamento em relação ao assunto. A atividade foi particularmente proveitosa, pois o debate teve ampla participação dos alunos e a produção escrita mobilizou a turma no sentido de dar respostas às questões sugeridas como ponto de partida para a discussão em grupo. Na próxima seção, *Comentários sobre o trabalho realizado*, apresento alguns excertos de depoimentos escritos pelos alunos, os quais exemplificam o resultado do trabalho.

Nos dois encontros seguintes, trabalhamos com alguns aspectos, autores e obras do período Romântico da Literatura Brasileira, a pedido de um grupo de alunos. Escolhi, para as atividades, autores representativos das três gerações românticas (Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo e Castro Alves). Lemos as poesias selecionadas, discutimos a permanência e a inserção social dos temas, o reconhecimento das obras por tão longo período de tempo e a consagração de seus autores. Como tivemos uns minutinhos no final da aula, ainda lemos uma poesia de Casimiro de Abreu.

Uma vez estudando poesia e em função do trabalho realizado com a história da Língua Portuguesa no início do semestre, os alunos levantaram questões relativas à poesia portuguesa. Dois alunos comentaram que Camões estava na listagem de leituras obrigatórias do Vestibular da UFRGS. Lemos, então, na aula seguinte, algumas estrofes de “Os Lusíadas”, comentamos a história narrada na epopéia e acompanhamos a trajetória da narração de Camões no mapa das rotas dos descobrimentos portugueses. A curiosidade do grupo aflorou e tivemos que abordar

algumas questões de versificação, uma vez que a poesia camoniana despertou seus interesses nesse sentido.

Outra atividade que ocorreu nesse período e demandou grande preparação foi uma aula integrada dos dois Blocos: 'Comunicação' e 'Expressão e Movimento'. Nas reuniões do grupo de professores, desde o início do semestre, os dois blocos se mostravam interessados em realizar essa experiência. Assim, no mês de maio foi possível organizar um horário com aula de Literatura e de Música no mesmo dia para realizar uma experiência de integração.

Além da organização das atividades como preparação dos materiais e recursos, reserva do auditório, também tivemos o cuidado de motivar os alunos, conversando sobre a relação da Literatura e da Música, visando ao aproveitamento integral, ou mais próximo disso, em ambas as disciplinas.

Para essa aula, todos os recursos disponíveis na escola foram acionados e aproveitados como forma de enriquecimento das atividades: saímos da sala de aula regular e nos dirigimos a um dos auditórios da Escola Técnica, com anfiteatro. Os recursos empregados foram os seguintes: *notebook*, para filmar a aula e reproduzir músicas; aparelho para tocar CDs; *MP3 Player* para tocar os hinos; CDs; Partituras, Letras dos hinos e das músicas; *Powerpoint*; *Datashow* e Computador; *Pendrive*; *Software livre Applian FLV Player 2.0*; cartolinas e pincéis.

Ocupamos os quatro períodos do turno para as atividades integradas. A introdução dos trabalhos ficou a cargo do professor de Música, o qual usou algumas técnicas de descontração e fez exercícios vocais. Também lembrou aos alunos que toda música cantada tem uma letra, um poema. E, acrescentou:

como poesia e letra também são assuntos da Literatura, sempre podemos fruir e cantar algumas músicas, explorando também seus aspectos literários. Ou vice-versa: podemos fruir alguns poemas, explorando também seus aspectos musicais. (Bernhard Sydow, professor de música, no momento da contextualização da aula).

Na sequência, o professor de música realizou o ensaio dos Hinos Nacional e Rio-Grandense, pois os alunos já estavam se preparando para as formalidades de formatura a serem realizadas no final do semestre. Após o ensaio, tentamos mostrar a forte relação da Música com a Literatura através das intertextualidades que continuamente acontecem e abordamos a semelhança da segunda estrofe do Hino Nacional Brasileiro, escrito para o concurso de 1909, por Osório Duque Estrada, e o poema Canção do Exílio, escrito por Gonçalves Dias em Coimbra em julho de 1843, cuja leitura havia sido feita anteriormente pelos alunos em aula de literatura, quando destacamos o período Romântico. Com esses comentários, surgiu uma discussão sobre plágio, o que levou o professor de música a antecipar a leitura de um artigo de Riograndense de Macedo, publicado no Jornal Zero Hora de 24 de janeiro de 1988. O texto, que já havia sido preparado para trabalho posterior, foi projetado no telão através do *Datashow*. A seguir, tecemos comentários sobre as versões do Hino Rio-grandense, difundidas em diferentes regiões do estado.

Após essas atividades, passamos a audição da música *Se eu morresse amanhã de manhã* de Antônio Maria, cantada por Dircinha Batista, em vídeo gravado do Programa do Chacrinha. Depois, relacionamos a música com o poema *Se eu morresse amanhã* de Álvares de Azevedo, também já visto anteriormente em uma aula de literatura. A partir daí, estabelecemos uma aproximação de textos literários com a cultura popular, destacamos algumas intertextualidades na música ouvida e, na continuação, os alunos foram convidados a cantar também. Alguns alunos compararam também os autores e proporcionaram, desse modo, condições para que os professores projetassem com auxílio do *datashow* uma breve biografia de Antônio Maria, de Álvares de Azevedo e de Dircinha Batista, contextualizando o trabalho.

A seguir, ouvimos *Língua* de Caetano Veloso, em CD, que foi originalmente lançada em disco de vinil chamado *Outras Palavras* em 1981. De posse de uma cópia do texto, a turma foi dividida em grupos para trabalhar as questões relativas à compreensão do texto. Devido à grande intertextualidade da letra da música, os professores organizaram a tarefa de modo a desencadear um processo de busca de sentidos possíveis aos termos pouco comuns ou considerados de difícil entendimento. Após algum tempo de trocas de ideias, os alunos confeccionaram cartazes,

relacionando lugares, músicos, poetas e os termos não entendidos que apareceram na letra do poema. Com a condição de apresentar aos demais colegas o resultado dos seus trabalhos, os grupos se empenharam em realizar a tarefa da melhor forma que conseguiram. Após todas as apresentações os alunos mesmos chegaram à conclusão de que os grupos tinham chegado a resultados muito próximos.

A atividade específica com o texto *Língua* demandou mais um encontro, no entanto cabe ressaltar que o reflexo do trabalho realizado se fez notar em várias aulas posteriores, tanto de Música como de Literatura, provando, inclusive, que a interdisciplinaridade não tem que acontecer, necessariamente, com mais de um professor presente na sala de aula. E, como o trabalho também foi destacado pelos alunos em outros momentos, com outros professores, posso afirmar que o trabalho seguiu fazendo efeito no grupo.

Na aula seguinte, a qual estava agendada desde o início do mês, tivemos a Contação de Histórias, decorrente das experiências das aulas anteriores de leituras de fábulas, apólogos, lendas e contos, quando o próprio grupo demonstrava interesse em contar as histórias que conheciam. A proposta que fiz aos alunos, no início do semestre de que a aula seria deles e que teriam liberdade para ler ou contar histórias, em princípio causou certo estranhamento, pois disseram que não estavam acostumados a serem ouvidos. Justifiquei a atividade na aula de Literatura como expressão oral, comentando que eles já tinham feito isso antes, em outros momentos para despreocupá-los e dar um toque de informalidade ao evento.

A contação ocorreu no dia 23 de junho e teve grande movimentação dos alunos nos dias que a antecederam. Todos os alunos participaram da atividade³⁷. Àqueles que não quiseram contar nada pessoal, foi permitida a contação de uma história que tivesse ouvido de alguém ou a leitura de alguma história, de livre escolha. Assim preparados para a aula, organizamos uma listagem dos voluntários para a sequenciação, de modo que eu não precisasse interferir e pudesse observar mais. Outra vantagem dessa tática foi o fato de que não haveria necessidade de escolher o

³⁷ Essa atividade foi gravada e filmada.

próximo contador a cada vez que um terminasse sua história. Alguns se mostraram calmos e com naturalidade fizeram sua contação, outros demonstraram nervosismo. Ao final da aula, estavam todos comentando as histórias uns dos outros e rindo, demonstrando que a troca de experiências tinha sido enriquecedora.

Essa única experiência, com todas as suas implicações e quantidade de informações, seria suficiente para uma dissertação, no entanto, como ela faz parte de uma série de atividades desenvolvidas, ela deve ser vista como parte do todo. Com esse intuito, escolhi como amostragem para análise, duas contações: uma história já conhecida “Maria Degolada” e um fato que aconteceu com a própria contadora da história. As justificativas de escolha destas duas contadoras são várias e não acho possível hierarquizá-las, parecem-me estar no mesmo grau de importância.

Uma das razões tem a ver com as narrações, isto é, o fato de uma história ser conhecida, de domínio público, e a outra, inédita, porque particular. Este fato suscita respostas diferentes nos ouvintes, como demonstro na análise da contação. Outra razão diz respeito às contadoras: escolhi uma com perfil diferente da outra, não que haja pessoas com perfis iguais, mas busquei as que tinham bastante contraste, como demonstro na análise do perfil a seguir. Outra razão foi a minha curiosidade para ver a reação da turma à exposição oral de duas colegas, que pelo julgamento da própria turma, conforme anotações do meu diário de campo, pertenciam a “níveis diferentes”.

A atividade transcorreu conforme o planejamento. Pedi aos alunos que escolhessem qual seria a ordem de apresentações voluntariamente e escrevi no quadro, um nome abaixo do outro. À medida que iniciavam suas narrativas, eu ia escrevendo ao lado do nome da pessoa no quadro um título ou um detalhe que identificasse a história, para termos um quadro geral no final da aula e para meus registros. A partir desse ponto a aula fluiu naturalmente e sem minha interferência. Quando um aluno terminava, o outro da lista começava sua narrativa. No entanto, cabe salientar que durante a contação e logo após o término de cada uma, havia manifestações, assim como perguntas, mas assim que o colega respondia, todos voltavam a atenção à história que se iniciava ou continuava.

Para contextualizar a proposta de trabalho e entender melhor a análise feita a seguir, faço uma breve descrição das contadoras que escolhi para esse relato, uma vez que seu perfil pode apresentar aspectos determinantes na escolha da história e na forma de contá-la. Esclareço que esta descrição é resultado de anotações em conselhos de classe participativos coletivos e individuais, reuniões de professores e conversas informais com os alunos. Os dados se encontram em relatórios do curso e em diários de campo. As duas contadoras, daqui para frente serão identificadas pelas iniciais de seus nomes: “P. S. de M.” e “M. T. B. da R.”.

P. S. de M. é uma pessoa bastante ativa, tinha emprego fixo quando iniciaram as aulas e se manteve no mesmo até o final do terceiro semestre, apenas saindo do emprego quando realizou a opção pelo curso profissionalizante, o qual era oferecido pela ETCOM no turno da manhã. No perfil realizado (abril de 2007) declarou ter 35 anos, afirmou que nas horas de folga gostava de ler, curtir o filho e ver filmes, e que voltou a estudar para ser exemplo para o filho. Em sala de aula é rápida na execução de tarefas escritas, tem iniciativa, criatividade, tem bom aproveitamento de conteúdos, faz poucas perguntas, presta atenção nas aulas, tem excelente relacionamento com todos os colegas e com os professores, conversa durante as aulas com os colegas mais próximos e senta no mesmo lugar desde o início do curso (lembrando que na época da contação já tinha se passado mais de um ano do início do curso).

M. T. B. da R. aparentemente estava sempre cansada, com sono, estava sempre rindo; tinha emprego temporário no início do curso, conseguiu estágio após ingresso na UFRGS e foi efetivada após seis meses. Declarou que tinha 46 anos em março de 2007, disse que gostava de ver filmes na TV e ler nas horas de folga, e que voltou a estudar por “necessidade profissional” (expressão usada pela própria aluna nas respostas do questionário do perfil realizado em abril de 2007. Quando inquirida sobre o significado da expressão, declarou, depois de um pouco de devaneio que o significado era “arrumar emprego”). Em sala de aula apresentava dificuldades de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, era discriminada pelos colegas quanto a esse aspecto, o que aparecia em conversas paralelas ou informais fora da sala de aula; tinha certa deficiência visual e sempre se aproveitava disso, pois nunca

dava conta de fazer os exercícios em aula e pedia para fazer em casa; dormia em quase todas as aulas, depois das 21h e justificava-se pelo cansaço; seguidamente faltava períodos de aula para ficar na biblioteca fazendo tarefas atrasadas, às vezes apenas copiando a aula anterior.

A análise da contação das duas histórias a seguir feita, baseia-se no trabalho de Luciana Hartmann apresentado em texto de 2005, conforme destacado nas referências. A contextualização anteriormente descrita, sobre a situação em que foram geradas as contações das histórias, define o status das performances apresentadas, pois envolve grande engajamento corporal e vocal do contador. Além disso, as contações apresentam um caráter de *espetáculo*, já que “envolve[m] maior elaboração estética, lida[m] com a linguagem poética, exige[m] a presença de uma audiência caracterizada como tal, tem[têm] início, meio e fim bem definidos, ou seja, prioriza[m] o *evento narrativo*³⁸” (HARTMANN, 2005, p. 135).

Partindo dessa identificação, é importante ainda lembrar de que não havia sido estipulado nenhuma forma de controle de tempo, havia liberdade nesse sentido. Assim, a primeira das contadoras (P. S. de M.), levou 1min40 para contar sua história e a segunda (M. T. B. da R.) levou 4min.

Minha análise divide a contação em três momentos distintos: início da narrativa, a narrativa propriamente dita e a finalização e contempla a história de ambas contadoras paralelamente. O início das duas falas é marcadamente um enquadre de início (frame), como nos ensina Hartmann (2005). Isso pode ser observado com a transcrição da contação e com a reprodução das partes na análise a seguir.

P. S. de M. : A introdução da sua história mostra que ela toma o cuidado de dizer que reproduzirá o que sua avó contou, a quem a plateia não tem acesso para verificar a veracidade dos fatos, por isso se trata de um testemunho que não pode ser

³⁸ Os grifos são do texto da autora; os plurais são meus.

contestado. No entanto, é uma história de conhecimento público. Além disso, saliento que ela se coloca na narrativa através do uso da primeira pessoa: *que eu cheguei*.

A minha história, acho que a maioria conhece ... a minha história, a minha vó contou pra gente ... é do tempo que eu cheguei. É sobre a Maria da Conceição. Ela era uma moça muito bonita...

M. T. B. da R.: Destaco um detalhe que mostra a importância atribuída ao evento: durante a contação de uma colega, M. T. B. da R. pediu licença e foi ao banheiro se arrumar para a apresentação, fato que todos notaram e comentaram, ao que a contadora retrucou, dizendo que era necessário. Por outro lado, arrisca-se mais na sua performance, demonstra certa coragem, mesmo que instantes depois fique um pouco indecisa: anuncia que vai contar uma história verdadeira, que ela presenciou, que, na verdade, aconteceu com ela e que é sobre espíritos. Inicia dizendo:

É bem curtinha. É uma história real (...) é uma história sobre espíritos.

A segunda divisão que fiz corresponde à narração propriamente dita. Analiso a contação de P. S. de M. e depois de M. T. B. da R.

P. S. de M. – Não gagueja, não usa interjeições, usa poucos conectivos. Fala pausadamente, comunica-se através de frases curtas. Consegue atenção total da turma, todos se concentram nela. Usa Walt Disney como referência, (como se Walt Disney a autorizasse a contar histórias: se Disney conta, ela pode contar também, sem questionamentos). Esse recurso é uma tentativa de conquistar o reconhecimento da “plateia”.

Usa recursos como figuras de estilo. A repetição aparece como forma de reforçar aquilo que está sendo dito. P. S. de M. repete algumas palavras e expressões: *A minha história; lá no morro, lá era tudo mato, tudo pedra; brigou, brigou; começou* aparece quatro vezes, até que ela completa a ideia que vem sendo apresentada com intercalações: *começou a pedir..., tem, aonde.*

Aparece também uma anáfora sutilmente colocada: *muito bondosa, muito bonita*. Outra figura de estilo que transparece é a comparação: *que nem aquela história do Walt Disney*. Para esclarecer um termo que possa comprometer o entendimento, imediatamente é dita uma expressão equivalente: “ele decapitou ela, passou a faca no pescoço dela”.

Há presença acentuada de sons nasais, dando sonoridade à fala na parte final da narrativa, depois que o povo começou a pedir graças e a receber: *aonde, uma, um, tem, tem, Conceição, tem, aonde, acendem, botam, agradecendo, pedindo, onde*.

M. T. B. da R. – Ela se vê participante da história. É protagonista-testemunha junto com seu filho, como ela diz em determinado ponto da narrativa: *Eu não vi sozinha, né. Meu filho viu também*. Hesita um pouco na escolha das palavras em certos pontos, alongando as vogais (*hããã..., huum..., iii...*). Busca a interação com os ouvintes várias vezes através das palavras *sabe, né?* e também da performance corporal. Esse fato demonstra a preocupação constante com a recepção da história. Em determinados pontos fala bastante ligeiro, enquanto noutros gagueja um pouco, hesita na escolha das palavras para o relato.

Destaca elementos para compor o quadro geral da história: *aconteceu há uns dez anos, lá pelos lados de Viamão, era uma casa muito antiga, tinha uma porta de vidro*. Ressalta também aspectos que normalmente associamos com o mundo de assombrações, de espíritos: *chovia muito, era temporal, era tempestade mesmo, tinha um vento, um ventão, uma pessoa bem grande, uma pessoa toda vestida de branco, que passava pra lá e pra cá do lado de fora da porta*.

Enquanto conta a história, faz várias interpolações. Repete três expressões para dizer que olharam para fora, mas em todas as três, lembra de algum detalhe que julga importante para a história e não termina as frases, pra dizer que viram o espírito passando. Só na quarta tentativa é que diz toda a frase. Na primeira vez, ela corta a frase para falar do filho que estava junto, na segunda, explica que estavam na

casa de um irmão dela e na terceira, diz que começaram a rezar. Depois fala do temporal, de Viamão, da janela de vidro que tinha na porta e só aí completa dizendo que viram o espírito passando de um lado para outro.

Essas interpolações preparam os ouvintes para o que dirá depois. Se o filho estava junto, tem testemunha; se estava na casa do irmão, foi um fato incomum, se rezou era porque o temporal estava muito forte, se tinha uma parte transparente na porta (o vidro) era possível enxergar na rua.

Outro fato que se deve destacar é a religiosidade. Em primeiro lugar, a casa ficava *atrás da Igreja Católica*, informação que já aparece na descrição do local. Em segundo lugar, a busca da ajuda de Deus, para resolver o problema da tempestade, em dois momentos: *a gente começou a pedir pra Deus assim ajudar que parasse, acalmasse aquela tempestade, né? Que era muito forte mesmo, né?* e depois mais adiante de novo: *A pedir a Deus acalmar total.*

Para dar a conotação desejada de dificuldade do momento passado, a narradora ainda busca justificar através das frases: *a gente começou a pedir pra Deus assim ajudar que parasse, acalmasse aquela tempestade, né? Que era muito forte mesmo, né? Ainda mais lá em Viamão, aquela ventania, aquilo é um campo aberto, né? Viamão, quem conhece, sabe que é bem bem perigoso os temporais de lá*, para os ouvintes entenderem que só Deus poderia resolver aquela situação e que como Deus já havia sido chamado, ele estaria presente, portanto estavam vivenciando uma situação sutil, com espíritos e entes sobrenaturais.

Além do mais, a narradora aponta um fato de conhecimento público para dar veracidade a suas informações, citando Viamão como: *aquilo é um campo aberto, né? local propício a temporais*, como ela diz: *quem conhece, sabe que é bem bem perigoso os temporais de lá.*

Quanto às finalizações de ambas contações, posso dizer que apresentam *enquadre de fim*, nas palavras de Hartmann (2005).

P. S. de M. – Comentários dos colegas no final, reforçam a história. Faz um enquadre de fim: *Isso. Aonde ela morreu* e encerra sua narração.

M. T. B. da R. - No final, colegas se manifestam fazendo certa algazarra, fazem perguntas, ela diz *Olha, quer acreditar, acredita*, instituindo um enquadre de fim. Com isso, dá por terminada sua narrativa, enquanto gesticula com as mãos mostrando não se importar com o fato de os colegas acreditarem ou não. Em seguida há muitas risadas na sala.

Transcrições das Narrativas

Na transcrição das narrativas optei por seguir o exemplo daquela usada por Luciana Hartmann em “Performance e experiência nas narrativas orais da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai”. Assim, os recursos usados são, como diz Hartmann:

busco uma diagramação que se aproxime do fluxo da emissão em sua forma oral. Para tanto, foram utilizados os seguintes dispositivos: mudanças de linha indicam separação de sentenças e são relativas a pequenas pausas de respiração feitas pelo contador; (...) repetição de vogais indica sílabas alongadas; grafia incorreta de algumas palavras busca representar sua pronúncia na oralidade (2005, p. 136).

Além disso, essa diagramação permite visualizar as estratégias usadas pelo contador: recursos da linguagem poética através de repetições, função fática com o apelo à “plateia”. Entre parênteses acrescentei informações para entendimento do contexto e troca de quem se manifesta.

Primeira Performance - “Maria Degolada” por P. S. de M.

“A minha história ... (várias conversas, ao mesmo tempo, dos colegas. Ela repete:).

A minha história, (consegue a atenção de todos)

acho que a maioria conhece...

a minha história,

a minha vó contou pra gente...

é do tempo que eu cheguei.

É sobre a Maria da Conceição.

Ela era uma moça muito bonita.
Tinha um noivo.
Só que, no meio desse tempo,
ali no tempo que tinha soldado da guarda,
tudo,
ela se apaixonou por um soldado...
e um dia lá no morro,
lá era tudo mato, tudo pedra.
O noivo dela pegou ela...
namorando com esse soldado.
Ele brigou, brigou...
chegando na esquina,
ali ele decapitou ela.
Passou a faca no pescoço dela.
Desde aí, começou, também,
que nem aquela história do Walt Disney,
que ela aparece aí
todas as noites naquela esquina
e que ela começou,
todo povo dali começou,
como ela era muito bondosa, muito bonita,
começou a pedir coisas para ela.
E que essas pessoas começaram a receber isso, as graças.
E aí aonde foi erguido uma cruz, um altar,
até hoje tem, para ela.
Tem no meio da vila Conceição,
ali tem essa cruz aonde eles acendem velas,
eles botam flores agradecendo e pedindo.
- (prof.) O local onde ela morreu.
- (P. S. de M.) Aonde ele decapitou ela.
- (outra colega) A mais famosa Maria Degolada.
- (P. S. de M.) Isso. Aonde ela morreu".
(Conversa geral).

Segunda Performance- “De espíritos” por M. T. B. da R.

“ A minha história é bem curtinha. É sobre... (Conversas)

É uma história real. (Mais conversas dos colegas)

Não é... ai, meu Deus. (Outras conversas e risos)

Não, não é uma... é uma história de espíritos.

(prof) - Tem um título... ou não? (intervenção para anotar uma referência no quadro, como explicado)

M. T. B. da R. - Não, não, não tem. (Conversas)

É, por enquanto não tem.

(prof) - Tá. De espíritos.

M. T. B. da R. - “Aconteceu há uns dez anos atrás.

Lá, lá pelos tempos (lados) de Viamão.

Numa casa muito antiga, sabe.

Atrás da Igreja Católica.

Iiii ... um dia de chuva, uma tempestade, né?

Muito, muito grande,

um temporal, aquela chuva de verão, sabe?

Iiii ... Daí, tava chovendo muito, muito forte.

E tinha um vento, um ventão.

Daqui a pouco a gente olha assim na...

pra fora... o meu... hããã... o meu filho, né?

O meu filho mais velho...

iiii a gente olha assim pra fora...

a gente... a gente tava na casa de um irmão meu, né?

Iiii... era... a gente... era... huum...

a casa era meio grande assim.

Daqui a pouco a gente olha para fora

iiii... a gente começou a pedir

pra Deus assim ajudar que parasse,

acalmasse aquela tempestade, né?

Que era muito forte mesmo, né?

Ainda mais lá em Viamão,

aquela ventania, aquilo é um campo aberto, né?

Viamão, quem conhece,

sabe que é bem bem perigoso os temporais de lá.
Daí, daqui a pouco, a gente começou, né?
A pedir a Deus acalmar total
e a gente viu a ... a porta era de vidro assim...
hããã... a ja... sabe aquelas portas
que tem janela de vidro junto
e a gente viu uma pessoa naquele dia de ch...
quando começou a acalmar
a gente viu a pessoa pra lá e pra cá ...
alta, uma pessoa alta e toda de branco.
E a gente viu passando pra lá e pra cá no... no pátio.
Viu mesmo. E eu não vi sozinha, né?
Meu filho viu também, né?
A gente viu. E não era pessoa humana,
porque era muito alta aquela pessoa
e tava toda de branco.
- (Colega) E não tava molhada?
M. T. B. da R. - E tava... hããã...
(colega) - Ela não tava molhada?
(outro colega) - Ela não tava molhada?
Ao mesmo tempo, outro colega insiste: - A pessoa não tava molhada?
M. T. B. da R. - Não. Não sei... tinha temporal... huum...
(Colega) - Mas tu não viu ela?
M. T. B. da R. - (i)Magina, a pessoa tava bem fora, né?... (Várias conversas)
A gente viu um vulto branco. Olha, quer acreditar, acredita. Risos (inclusive de M. T. B. da R.), ao mesmo tempo em que fazia gestos de não se importar com as mãos.
(Conversas).

As duas contações apresentadas constituem uma parte do todo, portanto se outras fossem escolhidas, outra seria a análise. No entanto, cabe ressaltar que o objetivo dessa apresentação é mostrar como a oralidade pode ser incluída produtivamente em sala de aula e auxiliar no trabalho com a literatura. A contação de histórias por si mesma integra as ações do ser humano no seu dia a dia. Transportá-la para sala de aula é afirmar o conhecimento que o aluno já detém e inseri-lo no mundo

letrado. Reconhecido e autorizado, esse conhecimento ganha novo *status*, e assim o aluno pode se sentir sujeito da sua própria formação acadêmica. Além disso, vejo a possibilidade de, partindo dessas situações, trabalhar com as histórias contadas por outras pessoas: a literatura reconhecida e consagrada, autores que compõem o cânone.

O envolvimento dos alunos na atividade, desde o momento da proposta até sua realização, demonstrou que estavam engajados no trabalho. Também nos dias que se seguiram alguns alunos me procuraram informalmente para saber como tinham “ido” na apresentação. Os depoimentos individuais mostraram-me que esta foi uma das atividades que mais desacomodou o grupo, exigindo-lhes uma participação intensa.

Retornando à análise, as duas aulas seguintes foram voltadas à poesia modernista: no encontro do dia 30 de junho lemos poesias de Carlos Drummond de Andrade e de Vinícius de Moraes. Após uma pequena discussão sobre as ideias expressas pelos autores, fiz uma contextualização da época em que foram escritos e estabelecemos relações com situações e fatos de conhecimento dos alunos. Com a curiosidade já despertada por outras leituras de poemas em momentos anteriores, os alunos perceberam algumas características, como a métrica, o ritmo e a rima, presentes ou omissos nos poemas. Na última aula, apresentei aos alunos algumas partes do Romanceliro da Inconfidência de Cecília Meireles e outros poemas da autora. Foi realizado um procedimento semelhante ao da aula anterior, com ênfase na relação histórica.

Com essas discussões, os próprios alunos chegaram a falar que a Literatura *conta em prosa e em verso os fatos significativos de cada cultura e registra de forma artística os sentimentos, fatos e ações dos homens, em cada época*³⁹. Isso também pode ter sido alcançado com a tentativa de integração das disciplinas, pois comentaram que *uma disciplina se torna incompleta sem a outra*⁴⁰.

³⁹ Essa frase faz parte de uma anotação que fiz em meu diário de campo, quando ouvi a conversa de dois alunos ao final da aula.

⁴⁰ Idem à nota anterior.

Tenho percebido, ao longo da minha carreira profissional, que a sala de aula se constitui, para muitos estudantes, um dos únicos locais de acesso à leitura literária. O pouco contato com textos de qualidade, pode ser uma das dificuldades que os alunos encontram na escola e que os faz se afastarem da literatura. Assim o estudante, que já está envolvido em sua vida diária com a leitura de muitas imagens, sejam elas propagandas, outdoors, folhetos, listas de compras ou tarefas a cumprir, precisa que a escola cumpra o papel que a ela cabe, de lhe apresentar o texto escrito que usa linguagem formal, o texto literário, os cânones.

Além disso, sabemos que a Literatura é uma das disciplinas que admite a interdisciplinaridade por sua capacidade de permitir os relatos, pessoais ou coletivos. Esse tipo de trabalho valoriza o saber oral, através da legitimação pela escrita e pelo reconhecimento da academia, por um lado - o do professor, e por outro - o do aluno, pela compreensão intrínseca do significado do trabalho realizado.

Outra atividade que quero destacar está relacionada com o ensino não-presencial (EAD), isto é, a cada semestre os quatro Blocos construía propostas de trabalho integradas, uma para cada bloco, envolvendo todas as suas disciplinas, que eram passadas aos alunos nas primeiras semanas de aula do semestre. Combinadas datas diferentes para entrega, em conselho de professores, os alunos contavam com as quartas-feiras para realização das tarefas, pois essa noite não tinham ensino presencial e aconteciam as reuniões dos professores. Como Literatura não participou do quadro de horários no primeiro semestre, também não entrou na primeira tarefa de EAD. No segundo e no terceiro semestres as tarefas do Bloco Comunicação foram integradas entre Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literatura.

A tarefa do segundo semestre foi relacionada à contação de histórias: *os alunos desenvolverão [deveriam desenvolver] um texto sobre um fato ou sobre alguma pessoa que lhes tenha marcado [tivesse marcado] indelevelmente⁴¹, compondo uma espécie de memorial, relacionando a apenas um fato, mas de forma mais detalhada.* A tarefa do terceiro semestre foi relacionada a um gênero já estudado: apresentamos aos alunos

⁴¹ Essa tarefa levou-me a pensar na inclusão de memoriais ou autobiografias no currículo.

a *Leyenda Del Ceibo* e a *Lenda da Timbaúva*, respectivamente lendas paraguaia e brasileira que contam a origem das árvores que dão nome às lendas. Os alunos deveriam responder três questões para cada texto e mais duas questões reflexivas sobre os dois textos. As tarefas previam, tanto no segundo quanto no terceiro semestre, que os trabalhos fossem por escrito e visavam a criação de textos, um de relato e outro reflexivo baseados em textos nascidos na oralidade.

Essas experiências relatadas desencadearam a construção de uma proposta de atividades com leituras. No entanto, desde a realização da pesquisa, quer no momento das aulas e observações, quer no momento de análise dos trabalhos feitos, surgiram questões que demandaram novas pesquisas para atender a diversidade de aspectos que envolviam o tema.

3.3 COMENTÁRIOS SOBRE O TRABALHO REALIZADO

Destaco, nessa seção, algumas das atividades desenvolvidas, ora por terem produzido os resultados esperados de adesão ao trabalho, ora por terem apresentado dificuldades na sua realização, ora por não terem alcançado os objetivos que foram estabelecidos. Enfatizo as atividades que decorreram de sugestões dos alunos, porque desde o início do curso procurei fazer com que eles participassem ativamente na sala de aula, não só nas atividades propostas por mim, mas também que eles próprios indicassem temáticas ou trabalhos de seus interesses.

Assim, no primeiro semestre, pequeno foi o êxito do meu empreendimento, já que, apenas no final do semestre, consegui que alguns manifestassem sua vontade de aprofundar seu conhecimento sobre 'água'. No segundo semestre, também tive somente um pedido, mas significativamente marcado por vários alunos: fazer uma ficha de leitura. No entanto, no terceiro, quatro atividades foram decorrentes de solicitações diretas deles. Portanto, a seguir, faço a análise desses trabalhos e apresento meus comentários com depoimentos dos alunos, anotações do meu diário de classe e fundamentação teórica, quando necessária.

O primeiro trabalho que vou focar aconteceu nas duas últimas aulas do primeiro semestre letivo. Para os dias 16 e 17 de julho de 2007, elaborei um trabalho a partir da temática 'água', como já mencionado em 3.1 e 3.2. A opção por textos de gêneros diferentes no mesmo trabalho facilitou a abordagem interdisciplinar. Além de enriquecer a atividade com esse procedimento, consegui levar os alunos a responderem as questões que os angustiavam.

Considerei o resultado do trabalho altamente satisfatório, pois todo o grupo compareceu às aulas e permaneceu trabalhando na sala durante todo o tempo destinado à atividade, mostrando-se participativo. Também considero relevante dizer que as demais turmas de aulas da escola (ETCOM) já se encontravam em férias nesses dias, e, isso poderia ter sido um fator para motivar o grupo a não comparecer às aulas.

O segundo trabalho que analiso envolve a *ficha de leitura*. A realização da atividade como foi proposta apresentou um alto grau de dificuldade e não agradou ao grupo. A intenção dos alunos ao pedirem para realizarmos uma ficha de leitura não previu que o meu entendimento fosse diferente do deles. Esperavam que as perguntas fossem na linha do "Quem é a personagem principal da história?" ou "O que fez a personagem depois de tal acontecimento?". Quando se depararam com perguntas elaboradas para pensarem a respeito de suas posições diante de conceitos subjacentes à história, ficaram desorientados e demonstraram grande angústia. Apresentaram dificuldade até para entender porque eu "precisava perguntar aquilo"⁴² para eles.

Descobri que esse tipo de trabalho precisa ser realizado de outra forma ou receber um encaminhamento gradual para melhor aceitação do grupo. Tenho certeza de que são capazes de realizar a tarefa, pois assim que conversamos um pouco, alcançaram um desempenho satisfatório. Outro fato que me dá essa certeza é que todas as propostas de debate foram bem recebidas e produtivas, conforme relatado em outras atividades. Por outro lado, fiquei feliz em ter mostrado para eles o meu

⁴² A expressão entre aspas consta nas minhas anotações em diário, referentes a fala de alunos no dia da atividade.

ponto de vista sobre a realização de fichas de leitura e por eles terem conhecido outra forma de realizá-las.

No terceiro semestre aconteceu o mais alto grau de participação dos alunos nas propostas. No total foram quatro atividades decorrentes de pedidos ou comentários dos alunos. A primeira delas aconteceu na quarta aula e surgiu como resposta a um comentário feito por um aluno (I. M. Q.) durante a leitura, na aula anterior, do texto *Quem lê, escreve*, publicado pelo Jornal da Universidade. Disse I. M. Q.: “Nem todo mundo pensa assim”⁴³. Com o objetivo de impulsioná-los a um debate, escolhi para a aula seguinte o texto *A importância da escrita correta*. Após a troca de ideias, fizeram registros escritos em grupos, dos quais destaco quatro:

Concordamos com o que o psicopedagogo Marcos Méier diz sobre a escola: que não incentiva a criatividade, pois os alunos não passam de reprodutores de textos, que geralmente escrevem ‘quadrado’ ou seja, textos iguais aos de todos. O texto fica perfeito na técnica, com construção correta e sem erros gramaticais, mas pobre em conteúdo. Méier diz que para escrever bem é necessário conhecer vários gêneros textuais, como comentários, notícias, bilhetes, artigos. Mas é preciso treinar. O professor de Língua Portuguesa e Literatura Cláudio Parise diz que é necessário estar atento para o que acontece no mundo, estar por dentro dos acontecimentos, frequentar cinemas, teatro. Enfim, participar do mundo da comunicação contribui para adquirir mais conhecimento e refletir sobre os que já possuímos. Na nossa opinião se a pessoa tem o hábito de ler, com certeza, terá uma boa escrita e muitos conhecimentos importantes para a sua vida (C. P. S. e J. T. D.).

Para Marcos Meier a prática e o conhecimentos de gêneros textuais é o que trará resultado para uma boa redação, e para Claudio Parise o segredo é estar por dentro dos acontecimentos, noticiários, jornais, cinemas, teatro, enfim interesse cultural. A nossa opinião é que as duas ideias, tanto de Meier quanto de Parise, são uma ótima combinação. O texto não fica ruim se revisarmos tudo (...) E quando assistimos TV ou vamos ao cinema: devemos nos preocupar em acrescentar algo e não perder tempo com futilidades. Ainda achamos que além de estar por dentro de tudo a nossa volta temos que conseguir colocar no papel toda a nossa criatividade e tudo o que conseguimos tirar de leituras, notícias etc, mas observando para não fugir do foco do tema da escrita (P. S. M./ T. T. S./ I. M. Q. e S. L. F. O.).

(...) Meier diz que criar algo que dialogue com o dia a dia que modifique o ambiente. Para Claudio ler jornais e ficar atento aos assuntos em destaque na mídia, nunca usar o ‘achismo’, não utilizar gírias, palavrões e abreviações não se deixar levar pela emoção do texto, que seja convincente e não comovente. Acreditamos que a união das opiniões citadas seria uma ótima sugestão a ser seguida para elaborar uma redação, pois uma completa a outra: usando a cultura, simplicidade, algumas regras e principalmente a criatividade. É importante ler para escrever bem, mas não é só isso. O

⁴³ Idem.

fundamental é ter conhecimento e informação, não importando de onde venha: de livros, da TV, de conversas etc. o ideal é ter a mente aberta, ter opinião e interesse em vários assuntos. O conhecimento, a informação, a diversidade e a imaginação fazem um 'bom escritor', um contador de histórias e não um 'imitador' (A. B. M. e A. L. P. B.).

A literatura tem o objetivo de ampliar conhecimentos, expandir ideias e aguçar o sentido crítico e distintivo. (...) Para escrever bem na opinião de Meier devemos não escrever difícil, mas usar uma linguagem comum, ler jornais, assuntos em destaque na mídia, não utilizar gírias, palavrões, abreviações, escrever uma redação por semana, praticar. Na opinião de Claudio Parise estar por dentro dos acontecimentos, frequentar cinemas, teatro, estar por dentro das notícias do mundo, saber de tudo um pouco, nada melhor do que alguém falar de algo e você ter uma opinião ou um comentário a respeito, sem ficar só olhando quieto (C. C. M. e M. V. R. M.).

Esses depoimentos mostram como o debate sobre dois textos pôde servir de base a um posicionamento que conseguiu juntar opiniões distintas. A análise mais criteriosa desse trabalho mostra a importância de apresentar mais de um ponto de vista sobre um tema ou pontos de vista complementares. O trabalho assim pensado permite que os alunos possam concordar, discordar ou ainda acrescentar suas próprias contribuições.

O segundo trabalho do semestre, realizado a pedido de vários alunos, foi com poesias do Romantismo Brasileiro. Para justificar a escolha que fiz dos poemas, elaborei um texto que transmiti de forma oral para os alunos sobre autores representativos das três gerações e fiz uma contextualização das obras. Lemos alguns poemas completos e outros apenas algumas estrofes, para ter uma visão geral do movimento literário em curto período de tempo. Houve quem mencionasse conhecer parte de um poema (*Meus oito anos*), houve quem identificasse alguns termos já vistos nas lendas indígenas (*I Juca Pirama*). Na sequência das aulas, na aula interdisciplinar de Literatura e Música, retomamos algumas ideias sobre *Se eu morresse amanhã* e *Meus oito anos*.

O resultado do trabalho realizado foi sentido e relatado pelo grupo de professores em nossas reuniões que se seguiram. Em várias oportunidades posteriores, encontros no corredor, conversas em aula, conselho de classe participativo, os alunos comentaram sobre a atividade, os textos e os autores. Foi

muito gratificante perceber que consegui levar um pouco de conhecimento que eles mesmos demandaram.

A terceira atividade do semestre, que foi resultado de pedido dos alunos, ocorreu exatamente no encontro seguinte. Enquanto falávamos das poesias românticas surgiu uma pergunta sobre poesias de outros países. Como já tínhamos conversado sobre a história do Português e da influência europeia na formação da nossa língua, o assunto foi-se encaminhando para poesia portuguesa. Alguns alunos que estavam pensando em fazer vestibular questionaram se não poderíamos estudar *Os Lusíadas*.

Preparei, então, para a aula seguinte uma cópia do mapa com o trajeto descrito por Camões e comparamos com os mapas das rotas das conquistas dos portugueses. Depois lemos algumas estrofes do poema em uma versão brasileira e em uma original de Camões. Naturalmente, como era de se esperar, a aula foi interdisciplinar, Literatura e História se misturaram de tal forma que os alunos fizeram vários comentários. Um deles, que me agradou particularmente foi “A professora devia dar aula de História para nós.” E, quando a aula terminou, ouvi dois alunos conversando, um disse para o outro: “Até onde é Literatura e onde começa História?”, “Gostei mais da aula de História assim!”⁴⁴.

O quarto trabalho do semestre que surgiu a partir de pedido dos alunos, foi sendo motivado desde o primeiro semestre. Quando amadurecemos a ideia, combinamos a sua realização. Agendamos a data da “Contaçon de Histórias” para o dia 23 de junho e durante todo o mês foi possível perceber certa inquietaçon nos alunos. A atividade se tornou um verdadeiro evento para o grupo, que me procurava seguidamente para conversar sobre a escolha da história, para saber de que forma poderiam se apresentar, se haveria avaliação da atividade, se poderiam ler ou ter apoio de leitura se esquecessem.

Como a referida atividade foi relatada minuciosamente na seção anterior, não preciso descrevê-la novamente aqui. Quero, todavia, registrar mais alguns

⁴⁴ Anotações do meu diário de campo.

comentários, nascidos da minha análise posterior. Penso que atividades como esta seriam de grande ajuda no resgate da oralidade em sala de aula e isso poderia resultar uma aproximação dos alunos com o mundo escolarizado, com a cultura letrada. Em outras palavras, é uma forma de fazer um evento de letramento, dentro da escola, reconhecido pela cultura oficial, uma vez que se trata de um trabalho com a expressão ou comunicação oral dos alunos. Para completar a argumentação em favor dessa atividade, ainda posso dizer que ela poderia funcionar como motivação para trabalhos escritos.

Para concluir quero enfatizar o fato de que os alunos levaram muito tempo para aceitar a ideia de que poderiam fazer escolhas, dar opiniões, participar de decisões na sala de aula. Desde o primeiro dia do curso, precisamente na reunião de abertura, o diretor da ETCOM, ao dar boas vindas aos alunos, anunciou que o grupo faria parte de um projeto inovador com metodologias novas e que estavam convidados a participar ativamente do processo. No entanto, quando tinham oportunidade ou eram consultados, os alunos diziam que os professores sabiam mais que eles e deveriam decidir. No meu caso, fui conseguindo a participação deles lentamente e somente após insistência minha.

Ao chegar ao terceiro semestre, como já mencionei, a turma demonstrava maior autonomia e foi possível orientar a eleição de uma comissão de alunos para que organizassem sozinhos a solenidade de formatura prevista para o mês de julho de 2008. O evento, que ocorreu no dia 18, foi totalmente planejado e executado pela comissão de alunos, que confeccionou camisetas com fotografia da turma e convites personalizados.

Quero, ainda, destacar um fato que me tocou profundamente e se tornou uma prova de que o Bloco Comunicação exerceu importante papel na formação desse grupo de alunos, marcando-os definitivamente. A turma escolheu, por unanimidade, entre todos os professores que lhes deram aulas, dois para serem homenageados, um de cada escola envolvida no Projeto EJA/PROEJA. Representando a ETCOM o professor de Português João Dreher, e representando o CAp, eu fui a escolhida, professora de Literatura. Além disso, o professor João foi Paraninfo da turma.

A análise da experiência apresentada neste capítulo, desencadeou novas questões que necessitavam respostas. Para conseguir entender porque ocorriam diferenças na recepção das atividades e como os alunos apresentavam resultados diferenciados, busquei apoio nos estudos relacionados ao currículo e ao letramento, os quais apresento nos capítulos quatro e cinco respectivamente.

4 O QUE É PRECISO SABER PARA CONSTRUIR UM CURRÍCULO PARA EJA?

Este capítulo nasceu da necessidade de aprofundar meus estudos após realizar a experiência relatada no capítulo 3 e iniciar as análises dos materiais e dados coletados. Meu objetivo maior sempre foi construir um currículo que me orientasse, que me servisse de guia no caminho para as aulas de literatura com jovens e adultos. Não um currículo fechado, que não desse margem a discussões para alterações e adequações sempre que necessário, mas que permitisse mudanças ou reconstruções. Um currículo como entendo que tem que ser: roteiro de um caminho que se faz ao andar.

Então, neste capítulo vou apresentar alguns conceitos de currículo, discutir sua fundamentação, suas implicações para meu trabalho na escola. Também analiso a teoria crítica do currículo dentro de uma pedagogia crítica voltada à educação popular, que se torna elo entre o estudo inicial dessa tese e o estudo sobre o letramento no próximo capítulo. Para fins de sistematização optei por dividir o capítulo em três seções, a saber, *O Duetto Jovens e Adultos*, *A Construção de um Conceito para Currículo* e *A Teoria Crítica do Currículo*.

Reforço a ideia de que o meu enfoque visa a atingir um público, ora constituído por adultos com baixa escolarização e afastados há muito tempo da escola, ora por jovens recém saídos das séries iniciais do ensino médio, semelhante ao grupo estudado.

4.1 O DUETO JOVENS E ADULTOS

As experiências realizadas no decorrer do curso EJA/PROEJA, contextualizadas no capítulo 2 e relatadas no capítulo 3, bem como os sujeitos que constituíram o grupo por mim estudado, ajudaram-me a perceber que o lugar simbólico dos alunos de EJA precisava ser ressignificado, para que fosse possível superar o rótulo de

*fracasso*⁴⁵ já estigmatizado em relação a essa modalidade de ensino. No entanto, esse processo não deve ser apenas pensado pela escola ou pelos professores, deve, sim ser um trabalho de equipe, que inclua todos os atores que estão diretamente envolvidos na educação.

Penso que o passo inicial precisa ser dado pelos professores, que suponho, estejam mais preparados para esta tarefa. Após muitos estudos e discussões, sobre educação popular, educação de jovens e adultos, ensino e aprendizagem, enfim temas relacionados com o universo estudado aqui nessa tese, percebo que os professores já estão mais já conscientes desse processo do que os alunos. Mas isso não quer dizer que os professores devam assumir todas as responsabilidades, isentando os alunos de participação.

Na verdade, o que penso é que muitos alunos de EJA chegaram à escola com imagens que foram sendo apropriadas ao longo de suas vidas, as quais lhes remetiam a um lugar passivo, de alunos que iam para a aula para os professores lhes ensinarem algumas coisas que eles poderiam usar na suas vidas algum dia. Por isso cabe ao professor mostrar a esses alunos que seu lugar na construção do seu próprio conhecimento é mais importante do que eles imaginam.

Se parecer que, de alguma forma, essa ideia possa contrariar a teoria freireana, posso realmente afirmar que isso não ocorre, porque o professor não estaria intervindo na construção do conhecimento propriamente dito, mas sim, na preparação do aluno para assumir com o professor essa tarefa. Esse passo é essencial, uma vez que os educandos precisam se reconhecerem como sujeitos na sua busca de conhecimento. Isso foi o que Freire fez no nordeste brasileiro, nos países da América Latina onde atuou ou na Guiné, nas turmas de alfabetização.

⁴⁵ O fracasso escolar é uma expressão abrangente, usada para nomear qualquer falha que ocorra no sistema escolar. Seu uso quase que indiscriminado, pela escola tradicional, atribui ao aluno a responsabilidade por essas falhas, isentando o sistema. Caracteriza-se por repetências sucessivas, evasão escolar e dificuldade de aprendizagem de diferentes ordens. Sacristán (2000) atribui um alto índice de fracasso escolar às exigências inadequadas de conteúdos, considerados como obrigatórios.

De qualquer forma, os professores precisam conhecer seus alunos, seus anseios, suas necessidades, assim como os alunos precisam conhecer sua escola, seus professores e demais pessoas que atuam na escola. E, dessa interação, poderá nascer a possibilidade de construção coletiva do conhecimento.

Nos dois grupos em que realizei minha pesquisa pude observar a manifestação dessa característica. Um dos aspectos que mais me marcou foi a amplitude do espectro etário. Na turma 311, que corresponde à turma de EJA, as idades ficaram entre 18 e 56 anos, enquanto que na turma 312, que corresponde à turma de PROEJA, as idades se situaram dentro de um limite um pouco menor, mas não menos significativo: entre 18 e 43 anos. Cabe lembrar de que o número de alunos que iniciaram o curso, momento em que foram coletados esses dados, foi de 29 alunos na EJA e 30 no PROEJA.

Detalhando mais essa informação, posso dizer que fiz duas análises: na primeira somei a idade do aluno mais novo e do aluno mais velho, respectivamente 18 e 56 anos, dividi por dois, o que resultou o número 37, que estabeleci como parâmetro para separar dois grupos: o primeiro com alunos de idade inferior a 37 e o segundo superior a 37. O resultado mostrou 22 e 28 alunos com idade inferior a 37 anos em cada turma e 7 e 2 alunos com idade superior a 37, respectivamente na turma EJA e na PROEJA.

Na segunda análise estabeleci aleatoriamente a idade de 25 anos como parâmetro. Nesse caso o resultado foi: o primeiro grupo apresenta, entre 18 e 25 anos inclusive, 20 alunos na EJA e 15 alunos na PROEJA; e o segundo, acima dos 26 anos, 14 alunos na EJA e 10 na PROEJA, perfazendo um total de 35 alunos com 25 anos ou menos e 24 alunos com idade superior a 26 anos.

Comparativamente, ao chegar ao final do curso, após transcorrerem dois semestres em que houve evasão e reprovação (4 na EJA e 3 na PROEJA) e desistências (13 na EJA e 11 na PROEJA), a diminuição do número de alunos foi de 29 para 13 alunos na EJA e de 30 para 16 na PROEJA. Desses que terminaram o curso, fiz o levantamento, aumentando dois anos na faixa etária para acompanhar o período.

Assim, na EJA terminaram com 27 anos ou menos 6 alunos e com 28 anos ou mais 7 alunos. Na PROEJA terminaram o curso 9 alunos com 27 anos ou menos e 7 alunos com mais de 28. As duas turmas reunidas perfazem um total de 35 alunos que entraram com 25 anos ou menos e 15 alunos terminaram acima de 27 anos. Na segunda faixa etária, acima de 25 anos, entraram 24 alunos e terminaram 14 alunos.

Como são muitos dados e variáveis essa informação parece confusa. Para facilitar a visibilidade e precisar o entendimento apresento a informação em percentuais, incluindo as duas turmas:

- 49,15% dos alunos que ingressaram se formaram no ensino médio em julho de 2008.

- No semestre do ingresso: 59,32 % dos alunos tinham 25 anos ou menos e 40,68 % tinham 26 ou mais.

- No semestre da formatura: 51,72 % dos alunos tinham 27 anos ou menos e 48,28 % tinham 28 ou mais.

Com esses percentuais fica mais fácil verificar que maior número de alunos da faixa etária dos mais velhos se formou e da faixa etária dos mais jovens houve maior índice de evasão, desistência e/ou reprovação. Mas os números indicam que a diferença não é grande.

Vendo os números apresentados é possível dizer que essas duas turmas de EJA atenderam, quase que na mesma proporção jovens e adultos, diferentemente de anos atrás, como no curso PEMJAT, relatado no capítulo 2, o qual atendia maior quantidade de pessoas mais velhas.

Se o público mais velho necessita cuidados especiais na preparação das aulas e dos processos educativos de um modo geral, os mais jovens, que constituem um grande número que voltam a estudar ou trocam do ensino regular para essa modalidade de ensino, por uma série de razões que não quero destacar nesse momento, também o merecem.

A entrada de jovens cada vez mais cedo na Educação de Jovens e Adultos tem sido discutida frequentemente por pesquisadores e educadores. Brunel (2004) fez uma investigação rigorosa sobre esse contexto, levantou dados por meio de bibliografia da área, fez entrevistas, estudou casos. Determinou que há uma série de fatores que estão imbricados, pois um leva ao outro numa corrente circular.

Numa sequência de fatos por que passa um jovem que chega à EJA, podemos apontar todos os tipos de problemas que enfrentam desde fatores emocionais, socioeconômicos e familiares, que são mais determinantes do que os cognitivos, até fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais, que são corresponsáveis.

Os jovens desmotivam-se, pois as aulas não lhes parecem interessantes, mas é importante destacar que a escola ainda parece interessante, pois lhes proporciona encontros com outros jovens e lhes permite fazer amizades e ter relacionamentos. O que não lhes agrada são a metodologia usada nas aulas e os conteúdos obrigatórios.

Essa desmotivação os leva a não prestar atenção em aula, a conversar, a se distrair. Esse comportamento por sua vez, leva a escola como um todo a tratar esse aluno como indisciplinado, desajustado, desinteressado, um indivíduo que não se adapta ao ritmo escolar. Daí é um passo para os castigos, como trabalhos extras, redução das notas, entrevistas com os pais ou responsáveis, reprovação. Esses fatos tendem a se intensificar no ano seguinte, acrescidos de outros fatores, como um grupo diferente, do qual não conhece os colegas e precisa fazer novas amizades, discriminação dos colegas e professores por ser repetente, apelido de “burro” e irresponsável taxado pelos amigos e pela própria família.

Nessa sequência de acontecimentos, o quadro só tende a piorar e vai culminar com jovem fora da idade/série, gerando transtornos maiores como adaptação difícil aos colegas mais novos, com outros pontos de interesse e maturidade diferente. A alternativa que se apresenta é ir para uma turma em que as idades sejam mais próximas da sua. Migrar para o turno da noite parece ser a solução. Ao cogitar essa possibilidade os orientadores da escola, via de regra, um ou no máximo dois para dar conta de inúmeros problemas pedagógicos e disciplinares, veem na transferência do

jovem um problema a menos para se preocuparem, a família imagina que à noite ele terá melhores condições de se adaptar para estudar e talvez trabalhar de dia para ter seu “dinheirinho”, e o próprio jovem pensa que o estudo noturno deve ser mais “leve” e terá mais tempo para si mesmo. Enfim, parece ser a solução para todos (BRUNEL, 2004).

Aqui, inicia um novo problema. O número de escolas públicas que oferecem ensino médio não atende a demanda existente. E o aluno se vê encurralado. Nesse contexto, surge a EJA, que parece ser uma alternativa viável, pois ainda permite o término dos estudos em menos tempo do que o ensino regular. Logo ao iniciar, o aluno já se depara com um universo inesperado: há pessoas de todas as idades na sala, algumas bem mais velhas, com o dobro da sua idade ou até mais. O que conversar com essas pessoas? Elas não entendem a sua gíria de adolescente, não conhecem os seus músicos preferidos, não *curtem* as mesmas coisas que ele.

Por outro lado, os alunos mais velhos se deparam com a mesma situação, sob o ângulo invertido: os jovens são agitados, fazem os exercícios rapidamente para ficarem mais tempo conversando, não ficam quietos durante as explicações dos professores, entram e saem da sala a todo instante, querem atender o celular, enfim, “perturbam” a aula. Como conviver com esses “crianças impertinentes”⁴⁶?

Isto posto, posso afirmar que o trabalho do professor nesse ambiente é determinante para o andamento das aulas. Se o professor agir segundo a orientação de Freire, possivelmente se sairá bem; caso contrário, se mantiver uma postura tradicional, com uma abordagem de educação “bancária”, corre o risco de desencadear novos processos de insatisfação e desinteresse. A situação daí decorrente, associada aos problemas emocionais já descritos, às questões relacionadas com aspectos sociais, socioeconômicos e familiares, que são bastante presentes entre esses alunos, poderá levar à desistência ou adiamento da escolarização outra vez.

⁴⁶ Essas informações que foram colhidas nas conversas informais, nos conselhos de classe participativos e nas reuniões com alunos, quando me procuravam como coordenadora do curso, encontram-se registradas nos diários de campo.

Como Brunel afirma, “o professor que trabalha com estas turmas tem que conciliar o afeto com a disciplina e com um currículo a ser cumprido” (2004). Isso não quer dizer que seja fácil fazer a mediação, nem que o professor tenha que ter passado pelas mesmas experiências que seus alunos para entendê-los. O professor precisa, sim, mostrar a seus alunos que, mesmo não sendo um processo fácil, o saber *é um processo bonito* e que o aluno jamais poderá *prescindir do ato sério de estudar*, conforme diz Freire.

Há necessidade de que o corpo discente, assim como o docente, se envolva no processo educativo desde seu planejamento até a conclusão de cada etapa prevista, passando pela discussão, escolha e sequência dos conteúdos, ritmo empregado no trabalho, até a avaliação.

4.2 A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO PARA CURRÍCULO

Após a leitura de trabalhos escritos por conceituados estudiosos sobre o currículo percebi que algumas das minhas constatações já tinham sido discutidas. Verifiquei também que a experiência nos leva a descobertas que, via de regra, demandam novas pesquisas. Mesmo que esse movimento nem sempre aconteça na escola, ele é extremamente necessário para que a educação acompanhe o desenvolvimento da sociedade e as demandas do alunado.

A constatação mais marcante que fiz em minha trajetória como professora foi a de que a escola não valoriza suficientemente os conhecimentos, fruto das experiências decorrentes da convivência social que os alunos jovens e adultos trazem consigo ao buscar a educação formal. Além disso, a própria sociedade reconhece como válida apenas a educação escolarizada. Regina Leite Garcia e Antonio Flavio Barbosa Moreira afirmam que a escola seria um espaço mais rico na produção de novos conhecimentos se acolhesse os saberes dos seus alunos, produzidos na vida diária. Em suas palavras:

... se nós acolhermos, problematizarmos e pusermos em confronto esses dois conhecimentos, o popular e o erudito, a escola, além de transmitir, irá redefinir, resignificar, produzir conhecimentos melhores, resultado da aproximação da prática e da teoria... (GARCIA e MOREIRA, 2006).

Como o papel do professor é relevante no processo educativo que prima pelos saberes institucionalizados, sua formação é muito importante. Ele precisa ter conhecimento amplo, ao mesmo tempo em que precisa saber a disciplina que ensina. No entanto, é formado para trabalhar com o homogêneo, não está preparado para trabalhar com o aluno diferente e, a escola pública, reconhecidamente, possui turmas heterogêneas, constituídas por alunos de classes populares ou de favelas, afro-descendentes e indígenas, só para citar alguns grupos.

Sem o preparo adequado para lidar com essas diferenças em sala de aula, o professor, muitas vezes, recorre aos serviços de orientação e de psicologia da escola, os quais, por sua vez, também não estão suficientemente preparados, e o aluno diferente da “normalidade” passa a ser visto como um “desajustado” que traz problemas para a escola (idem). Não raro o aluno é encaminhado a outros serviços de apoio fora da escola, inclusive com o aval dos pais ou responsáveis.

A repetição de atitudes como essa pode mostrar o distanciamento da educação formal da vida real dos alunos. Esse fenômeno pode ser um dos fatores que desencadeia a desistência ou a evasão da escola, confirmando, cada vez mais fortemente, o perfil já “diagnosticado” pelos professores de desinteresse e desvalorização da escolarização.

A busca do padrão de atitudes nos alunos ocorre normalmente porque o professor aprende que toda a classe apresenta o mesmo comportamento, o mesmo ritmo de aprendizagem, assim, quem não segue a regra pode ser punido. Garcia e Moreira nos alertam que, em sua formação, o professor aprende “que existe uma lógica e não lógicas” (2006), por isso não consegue entender que os alunos pensam segundo a lógica própria de sua cultura.

Assim, ao pensar na elaboração do currículo formal, a escola, por intermédio de seus gestores e professores, precisa levar em consideração o meio em que vive seu aluno, os aspectos culturais que envolvem sua vida, os quais, por sua vez, constituem o currículo informal do aluno. Além disso, convém dizer que o currículo não deve ser visto como uma “prescrição final ou um projeto” (MCKERNAN, 2009), mas como uma

idéia, uma proposta, isto é, o currículo não deve ser fixo, o seu planejamento deve permitir modificações, adequações à realidade, sempre que houver necessidade, já que seu propósito é facilitar a aprendizagem e a educação.

Para que isso realmente ocorra, é recomendável que a proposta curricular seja avaliada permanentemente e possua um conjunto de estratégias que permitam acompanhar o desenvolvimento de todo o processo, da proposta inicial à execução. Para entender melhor a relação do currículo com o contexto escolar é preciso buscar recursos em alguns autores.

Em primeiro lugar, quero destacar um alerta feito por Mckernan (2009): é preciso muito mais do que propor definições⁴⁷ para a palavra currículo, pois isso, por si só, não resolve os problemas curriculares. No entanto, acrescenta o autor, essas mesmas definições ajudam no entendimento geral do tema e na delimitação do assunto, bem como sugerem perspectivas a partir das quais é possível estabelecer alguns parâmetros de análise e de avaliação.

Em sua obra, *Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação*, Mckernan apresenta oito definições⁴⁸ de estudiosos e pesquisadores. Reorganizo a sequência das definições estabelecida por Mckernan e apresento como primeira a definição mais ampla de Connelly e Claninin:

Frequentemente, acha-se que o currículo significa um programa de estudos. Quando libertamos nossa imaginação da noção limitada de que um programa de estudos é uma série de livros-texto ou um resumo específico de tópicos a serem cobertos e de objetivos a serem atingidos, noções mais amplas e significativas emergem. Um currículo pode se tornar o programa de ação de uma vida. Ele pode significar os caminhos que nós seguimos e os caminhos que pretendemos seguir. Nesse sentido amplo, o currículo pode ser visto como a experiência de vida de uma pessoa (1988, p. 31-32).

As idéias decorrentes dessa definição vão ao encontro dos estudos de Garcia e Moreira ao pensarem no currículo da educação vinculado à cultura e saberes dos

⁴⁷ Respeitando o trabalho dos autores selecionados para minha fundamentação, optei por manter os termos que eles usam em seus trabalhos. Assim, tratarei de definir currículo, quando mencionar Mckernan, já que a expressão “definição” é preferida por ele e quando apresentar as ideias de Sacristán usarei o termo “conceito”, como referido por esse último.

⁴⁸ Texto original em inglês, traduzido por Gisele Klein na obra de Mckernan.

alunos, adquiridos fora da escola. Não se trata aqui de supervalorizar o currículo informal que o aluno já possui, mas de reconhecê-lo para, partindo dele, construir uma nova proposta de inserção do conhecimento formal.

Há outras definições, com abordagens mais restritas, ligadas diretamente ao fazer escolar, envolvendo seus atores, como as que seguem:

É toda a aprendizagem que é planejada e orientada pela escola, seja ela realizada em grupos ou individualmente, dentro ou fora da escola (KERR, 1968, p. 16).

O currículo é uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem. O currículo determina (ou pelo menos antecipa) os resultados da instrução (JOHNSON, 1967, p. 130).

Nós vemos o currículo como um objetivo desejado ou uma série de valores que podem ser ativados por meio de um processo de desenvolvimento que culmina em experiências para os alunos (...) As experiências totais planejadas por uma escola ou por alunos (WILES E BONDI, 2007, p. 5 e p. 347).

O currículo de uma escola – ou de um curso ou de uma sala de aula – pode ser concebido como uma série de eventos planejados que pretendem ter consequências educacionais para um ou mais alunos (EISNER, 2002, p. 31).

O currículo também pode ser pensado sob o ângulo dos educandos, como a visão de Hirst: “O termo currículo para se aplicar mais apropriadamente ao programa de atividades, ao curso conduzido por alunos ao serem educados” (1976, p. 183). Ou como na visão de Stenhouse: “Um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios essenciais e as características de uma proposta educacional de forma que seja aberta ao escrutínio crítico e capaz de ser traduzido numa prática” (ibidem, p. 4).

E, o próprio Mckernan diz: “Um currículo abrange o planejamento e a implementação de experiências educacionais por meio de procedimentos cuidadosamente orquestrados feitos a partir de uma seleção criteriosa da cultura” (2009, p. 22). Mais adiante acrescenta “Um currículo é um pouco de gosto e de julgamento, testando o poder da criatividade, da pesquisa e da avaliação, evocando nossos melhores poderes de imaginação” (ibidem, p. 30).

Assim como Mckernan se preocupa com as definições, Sacristán (2000) comenta em seus trabalhos, principalmente na obra *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*, alguns conceitos e idéias de pesquisadores e estudiosos dessa área. Para começar com um conceito bem amplo, cita Young: “O currículo é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente.” (1980, p. 25).

Um pouco mais delimitado o tema aparece em Whitty: “O currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade.” (1985, p. 8).

Enquanto Apple apresenta “Um enfoque puramente economicista para compreender o poder reprodutor da educação não explica como os resultados da escola *são criados* também por ela mesma, enquanto é uma instância de mediação cultural” (1986, p. 12); Bernstein completa com “O currículo define o que se considera o conhecimento válido, as formas pedagógicas, o que se pondera como a transmissão válida do mesmo, e, a avaliação define o que se considera como realização válida de tal conhecimento” (1980, p. 47).

Toda essa quantidade de definições e conceitos citados, não se constituem em novidade. O currículo sempre carregou consigo diferentes concepções. Mas a partir dessa variedade de abordagens é possível depreender que o currículo não pode ser visto como uma simples listagem de conteúdos.

O desconhecimento dessa diferença talvez tenha sido responsável pela criação de uma visão de currículo como ‘conteúdo’ a ser cumprido. Mckernan salienta que há pelo menos três aspectos relacionados ao currículo, que provam que o currículo não pode ser apenas uma listagem de conteúdos:

1. *As intenções*, que são as metas, os propósitos, os valores, a direção na qual se acredita que a educação deva progredir;
2. *As transações* ou as experiências que acontecem enquanto o currículo está sendo implementado, que é o currículo vivido ou real;

3. Os *efeitos* do currículo que são os resultados do que acontece por causa do ensino e da aprendizagem.

Esses aspectos reunidos e influenciados pela intervenção dos atores no processo educativo desencadeiam a multiplicidade de currículos estudadas e registradas atualmente. Entre esses, destaco os que são estudados por Mckernan, que além de apresentá-los, mostra suas implicações no próprio contexto em que são praticados.

Inicialmente Mckernan destaca como os currículos eram concebidos antes do século XX. Havia dois tipos: o primeiro era o currículo oferecido nas escolas comuns, e o segundo era um currículo diferenciado oferecido nas escolas elitistas. Havia uma concepção prevalecente de que o currículo era o que quer que fosse ensinado e realmente experienciado nas aulas. Esse tipo de currículo ‘verdadeiro’ baseado na realidade foi estabelecido como o ‘currículo programado’. Mais adiante surgiu outro sentido para o currículo, o qual envolvia toda a aprendizagem que era planejada e orientada pela escola (2009).

Atualmente, Mckernan distingue cinco tipos de currículo que estão presentes em todas as escolas, em graus variados de identificação e reconhecimento.

1. *Currículo formal* – é constituído pelos planos de estudo acadêmicos oferecidos pela instituição. Apresenta uma listagem de conteúdos, elenca os objetivos do processo de ensino relativo àqueles componentes e cita as preparações formalizadas para a aprendizagem.

2. *Currículo informal* – é constituído pelas atividades extracurriculares propostas com e pelos membros envolvidos com a escola. São as sociedades recreativas, os clubes esportivos, a organização de jogos entre outras.

3. *Currículo nulo* – é constituído pelos processos intelectuais enfatizados pela escola, e não implementados, e pela disciplina, a qual não aparece no currículo formal, mas tem importante papel, pois nasce de discussões e estudos realizados no âmbito escolar.

4. *Currículo real* – é o currículo realmente implementado e pode não coincidir com o currículo formal.

5. *Currículo oculto*⁴⁹ – é o currículo latente ou escondido, não está no planejamento; está impregnado na cultura da escola, mas não tem envolvimento direto com ensino. Reconhecível no dia a dia, não registrado por escrito, mas tão marcante quanto as regras determinadas pelo sistema. Para identificar melhor do que se trata, Mckernan exemplifica: onde os alunos se reúnem?, quem tem as chaves?, como é o acesso ao diretor?, quem controla as finanças? etc.

Complementando essas ideias de Mckernan, trago a posição de Sacristán ao nos alertar sobre os *currículos concretos*: é preciso estudá-los nos contextos em que se configuram e através dos quais se expressam em práticas educativas e em resultados, pois os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento. Portanto, não podemos dizer que os problemas relevantes do ensino se resumem à problemática técnica de instrumentar o currículo, porque essa visão supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes na elaboração e implementação do mesmo.

Assim como se apresenta aos alunos e professores, o currículo é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma trama cultural, política, social e escolar, por isso está carregado de valores e pressupostos. Mais ainda, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.

Por todas essas razões: cultural, política, social e escolar, Sacristán diz que

⁴⁹ O currículo oculto é geralmente associado às mensagens de natureza afetiva, como atitudes e valores, porém não é possível dissociar essas mensagens das de natureza cognitiva, uma vez que ambas são agentes de socialização e ocorrem de modo simultâneo. Destaco, ainda, quando Sacristán diz: “A ausência de conteúdos valiosos é outro conteúdo, e as práticas para manter os alunos dentro de currículos insignificantes para eles são todo um currículo oculto” (2000, p. 20).

O currículo é uma práxis⁵⁰ antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural das escolas. (...) reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. (...) O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e a realização dos mesmos. (...) é uma prática na qual se estabelece um diálogo (...) entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que regem frente a ele, professores que o modelam etc. (...) É o contexto da prática ao mesmo tempo que é contextualizado por ela” (2000, p. 15-16).

Ao concordar com Sacristán, acrescento que a escola, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura que se concretiza no currículo que transmite. Assim, a educação reflete no currículo os interesses concretos do sistema educativo, que por ter níveis com finalidades diversas se compõe de currículos diferenciados.

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social etc. acabam necessariamente tendo reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 18).

Sacristán argumenta que o currículo faz parte de múltiplos tipos de práticas sejam elas de ordem política ou administrativa, de supervisão ou orientação, de criação intelectual, de produção de meios, de avaliação, organizativas ou institucionais, as didáticas ou pedagógicas. Completa afirmando que o currículo depende do contexto no qual se insere, e elenca quatro, que se inter-relacionam:

- a. Contexto de aula, no qual se encontram os elementos: professores, alunos, livros, conteúdos etc.
- b. Contexto pessoal e social, que é modelado pelas experiências que cada um dos participantes do processo tem, refletidas em aptidões, interesses, habilidades etc.

⁵⁰“Conceber o currículo como uma práxis significa que muitos tipos de ações intervêm na sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não-natural, que essa construção não é independente de quem tem o poder de constituí-la” (GRUNDY, 1987, p. 115).

c. Contexto histórico escolar, que são formas passadas de realizar o processo educativo, as quais influenciam nas que estão em prática no presente e poderão influenciar também as futuras.

d. Contexto político, porque as relações dentro da escola refletem padrões de autoridade e poder da sociedade exterior.

Os contextos citados podem ser visualizados nas diferentes orientações teóricas sobre currículo. Sacristán (2000) considera impossível interpretar o currículo e compreender as teorias curriculares fora do contexto do qual procedem, pois estas se convertem em referenciais ordenadores das concepções sobre a realidade que abrangem. E acrescenta que até o momento essas teorizações têm sido discursos parciais, pois tem lhes faltado uma ordem, e isso deve ser consequência de sua própria imaturidade.

São bastante coincidentes as várias classificações das orientações teóricas ou sistematizações de opções sobre currículo. Para comprovar isso, apresento as perspectivas de quatro autores e depois discuto as orientações de Sacristán, com as quais me identifico.

O primeiro autor é Reid (1980), que distingue cinco orientações fundamentais. A primeira está centrada na *gestão racional* ou perspectiva *sistemática* e desenvolve metodologias para cumprir tarefas. A segunda orientação, denominada *radical crítica*, descobre os interesses e objetivos ocultos das práticas curriculares em busca de mudança social. A terceira possui orientação *existencial*, tem raiz psicológica centrada nas experiências que os indivíduos obtêm do currículo. A quarta, *mais popular que acadêmica* ou *reacionária*, vê o passado como experiência boa, sendo conveniente sua reprodução. E a última, tem uma perspectiva *deliberativa*, que acredita na contribuição pessoal dos indivíduos para o processo de mudança.

Já Eisner (1974) diz que há concepções curriculares centradas no *desenvolvimento cognitivo*, no currículo como *autorealização*, como *tecnologia*, como *instrumento de reconstrução social*, como *expressão do racionalismo acadêmico*. Enquanto Schiro (1978) diferencia as seguintes 'ideologias' curriculares: a *acadêmica*,

que está apoiada nas disciplinas; a da *eficiência social*, a *centrada na criança e no reconstrucionismo social*. E, ainda McNeil (1983) prefere distinguir os enfoques *humanístico, reconstrucionista social, teológico e acadêmico*.

Para Sacristán (2000), as orientações básicas são quatro:

a. “O currículo como soma de exigências acadêmicas”

A teorização curricular esteve centrada nos conteúdos sob a formalização das disciplinas especializadas. As modalidades e alcance dessa concepção variam em diferentes momentos históricos e se concretizam na lista de conteúdos. A variante moderna dessa concepção preocupa-se com os currículos integrados ou conteúdos mais inter-relacionados.

Esta concepção se fixou na ordenação do sistema educativo em todos os níveis de educação. Está relacionada com a própria organização do sistema escolar; tem forte marca administrativa e por isso persiste ainda. É mais fácil de regular, controlar, assegurar sua inspeção etc. do que outras formas. A pressão acadêmica, a organização do professorado e as necessidades da própria administração potencializam a manutenção desse enfoque.

b. “O currículo: base de experiências”

A preocupação com a experiência e interesses dos alunos está ligada historicamente aos movimentos de renovação da escola; tem preocupações psicológicas, humanistas e sociais. O movimento *progressivo* americano e o movimento europeu *Escola Nova* romperam o monolitismo do currículo, centrado até então mais nas matérias, dando lugar a acepções diversificadas, ao pluralismo e a concepções diferentes das finalidades educativas, dentro de uma sociedade democrática. O currículo, desde uma perspectiva pedagógica e humanista, que atenda à peculiaridade e à necessidade dos alunos, é visto como um conjunto de cursos e experiências planejadas que um estudante tem sob a orientação de determinada escola. A atenção aos processos educativos e não apenas aos conteúdos é o novo

princípio que apoia a concepção do currículo como experiência do aluno nas instituições escolares.

Algumas consequências surgem desse modelo: as condições ambientais afetam a experiência, pois as peculiaridades do meio escolar imediato se convertem em referenciais indispensáveis do currículo; e a aceção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os seus efeitos são tão reais quanto os efeitos das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado ou sequer ter consciência delas. Sacristán cita como exemplo o currículo oculto que pode deixar marcas nos alunos sem nunca ter sido registrado.

c. “O legado tecnológico e eficientista do currículo”

Sacristán diz que “a pretensão eficientista” é uma preocupação da organização curricular “como valor independente” desde que o conteúdo passou a ser importante para a educação como preparação para a vida adulta (2000, p. 44). O currículo é uma parte inerente ao sistema educativo e expressa as finalidades da educação escolarizada nos diferentes níveis e especialidades.

A preocupação pelos temas estritamente curriculares surge em parte por conveniências administrativas, antes que por uma necessidade intelectual. Num sistema escolar que se estrutura em níveis com dependências recíprocas, que responde à necessidade de qualificar a população, o currículo como expressão dos conteúdos do ensino demandou um lugar decisivo frente ao aparelho gestor do sistema social e do sistema educativo. Isso explica o poderoso domínio que sobre ele estabelecem as noções e mecanismos de racionalização utilizados pela gestão científica.

Dentro da teorização sobre currículo, algumas proposições mais psicopedagógicas misturam-se com alguns esquemas de racionalidade técnica, que veem nas experiências e conteúdos curriculares um meio de atingir seus objetivos de forma mais eficaz e científica possível. Esse modelo reduz as habilidades e competências dos professores e perde de vista a dimensão histórica, social e cultural

do currículo, para convertê-lo em objeto gerenciável. O currículo aparece assim como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema em revisão constante para que se operem as reacomodações necessárias (SACRISTÁN, 2000).

d. “O currículo como configurador da prática”

Para Sacristán (2000) as contribuições críticas sobre a educação e a análise do currículo como objeto social geraram a preocupação pela prática curricular. Além disso, ele nos alerta que o discurso sobre a prática escolar, baseado na didática, ao se desenvolver, fragmentou o processo global de ensino-aprendizagem: conteúdos e métodos, ensino e aprendizagem, fenômenos de aula e contextos nos quais se produzem, decisões técnico-pedagógicas e decisões políticas desligaram-se.

Vários são os fatores que fundamentam a mudança de perspectiva. Entre eles, a diminuição da preponderância do paradigma positivista; o enfraquecimento da projeção exclusivista da psicologia sobre a teoria e a prática escolar; o ressurgimento do pensamento crítico em educação; a experiência acumulada; e a maior conscientização do professorado sobre seu papel ativo e histórico. Reunidos esses fatores geram maior aproximação da teoria com a prática, desencadeando novos paradigmas, como nos ensina Sacristán a “perspectiva prática altera a concepção técnica” (2000, p. 49) e,

Os estudos mais fundamentalistas nos mostram o currículo como um objeto técnico, ascético, que é preciso desenvolver na prática, na perspectiva meios-fins; uma alternativa crítica deve considerar o currículo como um artefato intermediário e mediador entre a sociedade exterior às escolas e as práticas sociais concretas que nelas se exercitam como consequência [sic] do desenvolvimento do currículo (SACRISTÁN, p. 49).

Acrescenta, Sacristán, “A preocupação pela prática curricular é fruto das contribuições críticas sobre a educação, da análise do currículo como objeto social e da prática criada em torno do mesmo.” (ibidem, p. 51). A perspectiva prática sobre o currículo resgata como âmbito de estudo o *como* se realiza de fato, o *que* acontece quando está se desenvolvendo. As condições e a dinâmica da classe, as demais

influências de qualquer agente pessoal, material, social, institucional impõem ou dão o valor real ao projeto cultural que se pretende como currículo da escola.

Esta nova dimensão ou visão da teoria e prática curricular não anula a proposição do currículo como projeto cultural, mas sim, partindo dele, analisa como se converte em cultura real para professores e alunos, incorporando a especificidade da relação teoria-prática no ensino como uma parte da própria comunicação cultural nos sistemas educativos e nas aulas.

Portanto, uma análise crítica e sociológica do currículo evidencia os vínculos existentes entre as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, está implicado na produção de relações assimétricas de poder na sociedade e no interior da própria escola.

Como Moreira e Silva (2008) dizem, o currículo está relacionado à área técnica, voltado a questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos, mas também é guiado por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Por isso, os autores citados consideram-no um artefato social e cultural, que transmite visões sociais, particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares, uma vez que procede de relações de poder.

4.3 A TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO

A educação constitui um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante garante a reprodução da estrutura social existente. Na escola, essas ideias têm sido transmitidas historicamente de forma diferenciada para as classes sociais: com visões de mundo apropriadas aos que estão destinados a dominar e aos que pertencem às posições subordinadas. Esse fenômeno pode ser comprovado pelo fato de que os estudantes permanecem na escola por tempos diferentes, alguns só conseguem aproveitar algum tempo na escola depois de mais velhos e muitos outros nem têm acesso a ela.

As ideias ideológicas transmitem uma visão de mundo vinculada aos interesses dos grupos sociais com vantagens na organização da sociedade. E essa característica da ideologia lhe confere força e produz seus efeitos, porque recebe consentimento dos envolvidos, já que se aproveita de ideias pré-existentes na cultura e na sociedade pertencentes ao senso comum.

Além das questões ligadas à ideologia, Moreira e Silva citam como tema central na análise crítica e sociológica do currículo a cultura, vista como “o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais e o currículo educacional, por sua vez, é o terreno privilegiado de manifestação desse conflito” (2008, p. 26).

A teoria educacional tradicional já via como inseparáveis a cultura e o currículo. A teoria educacional crítica reforça isso, mas apresenta o currículo como fundamentalmente político, além de ser um “terreno de produção e criação simbólica, cultural” (2008, p. 26). A educação e o currículo atuam, nessa visão, como correias transmissoras da cultura produzida no local, pelos agentes, que são parte integrante e ativa do processo de produção e criação de sentidos, de significações e de sujeitos. O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão da cultura oficial, mas o resultado dificilmente será o intencionado, porque essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. Para finalizar a discussão sobre a relação da cultura com o currículo, Moreira e Silva dizem “o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura” (2008, p. 28).

Ao pensar na teorização educacional crítica, surge a noção do poder fortemente marcada. Há aí dois aspectos importantes a serem observados: em primeiro lugar, o currículo, enquanto definição oficial do conhecimento válido, expressa os interesses dos grupos dominantes; isto é, daqueles que têm vantagens em relações de poder. O currículo, então, é a expressão das relações sociais de poder. Em segundo lugar, o currículo, ao se expressar, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos

subjugados continuem assim. No entanto, o aspecto contestado do currículo demonstra que o poder não se realiza totalmente conforme as intenções iniciais.

Comparativamente, na concepção convencional de currículo, o conhecimento e a linguagem são vistos como representação e reflexo da realidade e se fundamentam no modelo racionalista e humanista do sujeito e da consciência; enquanto que na chamada pós-modernidade essas concepções estão em xeque, pois “descentra[m] o sujeito soberano, autônomo, racional, unitário” (ibidem, p. 34) e atribuem importância central à linguagem, através do discurso e do texto.

Atualmente há um movimento de reformulação de projetos educacionais e curriculares na busca da construção da cidadania. No entanto, mesmo sendo genuinamente democrático, o currículo precisa ser fiscalizado para não ser objeto de “sutis mecanismos de controle e poder” (idem), arriscando cair apenas na substituição de uma forma por outra de governo.

Então, eu pergunto: qual seria a importância de uma pedagogia crítica com base na cultura popular?

Para iniciar a discussão sobre o papel da cultura popular na construção de uma pedagogia⁵¹ crítica, destaco as palavras de Giroux e Simon:

“... a cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno” (2008, p. 96).

Giroux e Simon (2008) relacionam a cultura popular e a pedagogia e destacam algumas diferenças, as quais podem servir de ponto de partida para construção de propostas desafiadoras. Enquanto a primeira é organizada em torno do prazer e da diversão, a segunda é definida em termos instrumentais; a cultura popular se

⁵¹ Toda prática que tenha intenção de influir na produção de significados pode ser considerada como uma prática pedagógica; para exemplificar: a educação dada pelos pais, a produção de filmes, o trabalho pastoral, o serviço de assistência social, a publicidade etc. Há possibilidade para pedagogia em qualquer ambiente: escola, família, associações comunitárias, empresas, meios de comunicação.

desenvolve no cotidiano e a pedagogia legitima e transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante; esta valida as vozes do mundo letrado, dos professores e administradores da escola, e aquela, apropriada pelos alunos, ajuda a validar suas vozes e suas experiências.

No entanto, lembram Giroux e Simon, ambas existem enquanto discursos subordinados, apontando para uma semelhança entre elas. Tanto liberais como radicais teorizam a pedagogia como o que vem depois da determinação do conteúdo do currículo. O discurso dominante vê a pedagogia como uma metodologia simplesmente, que pode ser mensurável e justificável, que pode ser usada para transmitir o conteúdo de um curso. Por seu lado, a cultura popular não parece ser relevante na construção do conhecimento e da aprendizagem, pois é vista como o banal e o insignificante da vida cotidiana. Para a classe dominante é até considerada indigna de legitimação acadêmica ou prestígio social.

A pedagogia tem preocupações que abrangem a integração, na prática, de certo conteúdo e modelo de organização curricular, estratégias e técnicas didáticas, tempo e espaço para a prática dessas estratégias e técnicas, bem como propósitos e métodos de avaliação. Ao mesmo tempo em que é uma atividade política, é também prática e tenta influir na ocorrência e nos tipos de experiências. Como afirmam Giroux e Simon: “... a pedagogia diz respeito, a um só tempo, às práticas em que alunos e professores podem juntos engajar-se e à política cultural que está por trás delas. É nesse sentido que propor uma pedagogia é formular uma visão política.” (2008, p. 98).

Entretanto, essa visão não é restrita a nossa época. Desde o século XIX a cultura popular e a dominante, escolarizada se distinguem. Os argumentos variam, mas basicamente se referem às expressões vernaculares usadas e à representação dos costumes cotidianos. Para citar como um caso da Literatura universal exemplifica essa situação, Giroux e Simon (2008) mencionam o caso da obra de Mark Twain, que chegando ao Canadá, foi considerada, pela crítica literária, como “uma obra de menos valor” e até de circulação inadequada. Outro fato que mostra claramente a resistência ao popular diz respeito à forma como o rock foi recebido inicialmente: algumas pessoas chegaram a mencionar que o rock “causou atrofia do vigor e da inteligência

da juventude americana”, como nos esclarecem Giroux e Simon, na mesma obra. Esses exemplos reforçam a afirmação de que as “formas de escolarização regulamentadas pelo estado têm enxergado a cultura popular como um terreno marginal e perigoso...” (ibidem, p. 103).

Afora essa resistência da cultura dominante ao popular, a grande questão, atualmente, parece residir em como trazer o popular para a escola sem banalizá-lo, sem confirmar o que os alunos já sabem, sem discriminar grupos dentro de uma cultura hegemônica. Giroux e Simon apontam uma alternativa ao dizerem que

um bom ponto de partida seria considerar a cultura popular como aquele terreno de imagens, formas de conhecimento e investimentos afetivos que definem as bases para se dar oportunidade à ‘voz’ de cada um, dentro de uma experiência pedagógica (ibidem, p. 105).

Esse é um dos sentidos pretendidos pela proposta aqui desenvolvida de enfatizar as atividades orais, consideradas plenamente legítimas como parte da aula de Literatura. Veremos na discussão sobre o letramento, no capítulo seguinte, que esta cultura oral seguirá tendo importância vital para alunos com o perfil de EJA, ainda que tal cultura passe a ser mais fortemente afetada pela cultura letrada, em virtude das experiências de escolarização e outras que possam vir a ser oportunizadas pela escolarização.

Cabe aos professores, então, a tarefa de encontrar meios de abordar as diferenças e as contradições sociais na sala de aula, para que essas tanto quanto aquelas mostrem a multiplicidade de vozes nos discursos. E é igualmente importante desenvolver uma pedagogia embasada na ética, que prepare os alunos para discutir questões como sexo, raça, etnia, idade, exploração das classes populares, entre outros temas da vida pública que os próprios alunos apresentem como demanda.

Destaco um alerta de Giroux e Simon no que tange à diferença da cultura popular e da cultura de massa: torna-se necessário “re teorizar a expressão cultura de massa” (2008, p. 109), porque é importante não misturar aquilo que tem sido produzido em massa (brinquedos, livros, discos, filmes, programas de TV) com cultura popular e não reduzir a discussão sobre cultura popular a uma discussão

sobre produtos. Além disso, comentam que o trabalho político da pedagogia consiste em articular práticas dentro de ambientes e entre eles, sendo esse o ponto essencial da atividade dos educadores.

Nesse ponto da discussão retomo a significação etimológica da palavra currículo: originalmente vem do latim *currere*, que significa “um caminho a ser feito ou o percurso de uma jornada”. Em educação, esse termo é geralmente entendido como o percurso de estudo numa instituição educacional. O *caminho* a ser percorrido poder ser determinado pelos gestores, professores e alunos em trabalho conjunto, de forma direta ou indireta, como ocorre em algumas escolas quando os alunos são ouvidos pelos professores e estes buscam alternativas para introduzir ou retirar conteúdos dos currículos. Assim, o trabalho do professor que parece estar desvalorizado pela sociedade atualmente configurada, já que em muitos lugares o professor é visto apenas como reproduzidor de conhecimentos escolhidos por uma administração que está distante da realidade escolar, passa a ser fundamental na formação de seus alunos para se tornarem cidadãos críticos.

Reitero o que foi dito, apresentando as palavras de Garcia:

a educação ainda é uma questão estratégica no mundo. Defendo uma escola de qualidade, mas que ponha a qualidade em questão. Qualidade para alguns está ligada a resultados, a demandas de mercado; para outros tem a ver com a melhoria na condição de vida da população global (2006, p. 26).

Aceitar o diálogo com o aluno em sala de aula para a construção conjunta do currículo ou para permitir a inclusão ou exclusão de conteúdos é o ponto de partida para a educação libertadora anunciada por Freire. A escolha dos temas relacionados aos seus próprios problemas gera nos alunos a necessidade de se posicionar sobre tais questões e buscar, com o auxílio do professor, o conhecimento para formar opinião crítica e expressá-la com clareza.

Esse processo chamado por Freire de *escolha dos temas geradores*, constitui-se no eixo da sua proposta metodológica. Os *temas geradores*⁵² guiam a ação pedagógica, trazem experiências com a reflexão coletiva, através de práticas sociais reais, por isso permitem aos educandos superar as situações de dificuldade, como vimos no capítulo inicial.

O currículo pensado nesse contexto objetiva a formação integral do aluno, para lhe dar oportunidade de realizar o aprendizado de conhecimentos diversos, habilidades, técnicas e estratégias, bem como a construção de atitudes sociais críticas e criativas, inclusive no que se refere ao exercício da cidadania democrática.

Alguns dos problemas que os educandos enfrentam na escola decorrem da organização curricular que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender os conteúdos escolares e, ainda mais, a mesma lógica das aulas dos cursos regulares é usada para essa modalidade de ensino. Na EJA, essas questões são muito evidentes, seja no discurso dos jovens, seja no dos mais velhos. Além disso, outro fator agravante dessa situação se relaciona com o fato de que as idades e vivências, tanto sociais quanto culturais, dos educandos são ignoradas.

E, essa já é outra questão, que merece mais estudo. Para entendê-la melhor realizei um estudo sobre letramento, o qual apresento no próximo capítulo.

⁵² No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire conceitua os temas geradores: “Esses temas se chamam geradores porque qualquer que seja a natureza de sua compreensão como ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros temas” (1987, p. 53). [Ver 1.1 para mais detalhes].

5 IMPLICAÇÕES DO ESTUDO DO LETRAMENTO

Este capítulo apresenta os estudos sobre letramento, os quais me ajudaram a entender os resultados das observações e experiências realizadas nos três semestres do Curso EJA/PROEJA, em especial nas aulas de Literatura, relatadas no capítulo 3. Durante o tempo que durou minha investigação, procurei manter certo distanciamento para garantir a maior objetividade possível. No entanto, o longo e intenso período de contato com os alunos tornou inevitável a familiarização.

Quanto a esse aspecto, Gilberto Velho (1978) alerta que “Uma das mais tradicionais premissas das ciências sociais é a necessidade de uma distância mínima que garanta ao investigador condições de objetividade em seu trabalho” (p. 36). Acrescenta, porém, que em muitos casos o distanciamento se torna difícil e o estudo do familiar oferece vantagens em termos de possibilidade de rever e enriquecer os resultados das observações.

Algumas constatações intrigaram-me profundamente e posso afirmar que derivaram de minhas atribuições no curso já referido. Na função de coordenadora, pude ouvir e ler os registros dos demais professores nas reuniões semanais, sobre a realização das tarefas, e como professora pude acompanhar os trabalhos dos meus alunos e analisá-los. Estou me referindo ao fato de existir uma diferença muito grande na realização das tarefas em aula, isto é, alguns alunos alcançavam melhores resultados em certas atividades, outros terminavam as tarefas mais rapidamente e outros não conseguiam nem realizá-las, por mais que tentassem.

Para entender esse fenômeno procurei mais recursos; pois, segundo Velho “(...) O que sempre *vemos* e *encontramos* pode ser familiar, mas não é necessariamente *conhecido* e o que não *vemos* e *encontramos* pode ser exótico, mas, até certo ponto, *conhecido*” ⁵³(*ibidem*, p. 39). Foi então, que em uma das disciplinas do doutorado, *Ensino e Aprendizagem de Língua Materna*, tomei conhecimento dos estudos sobre o

⁵³ Grifos do autor.

letramento. Minha orientadora, professora Dra. Luciene Juliano Simões, recomendou-me que aprofundasse o estudo, o qual resultou de grande valia, por isso o apresento aqui.

O termo *letramento* é uma tradução de *literacy* e foi usado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicado em 1986, segundo Soares (1998) e Kleiman (1995). Antes do surgimento desse termo, a palavra alfabetização dava conta de duas significações: a primeira referia-se à aquisição da tecnologia da escrita e a segunda, à inserção do indivíduo no mundo da escrita. Dessa forma, para que o leitor entendesse o significado desejado pelo autor, tornava-se necessária uma explicação do termo.

Com a nova palavra, os dois processos tornaram-se distintos: agora podemos dizer que a alfabetização é o processo pelo qual o indivíduo adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, que nada mais é do que o domínio da tecnologia da escrita, enquanto o letramento refere-se à aquisição da referida tecnologia e a seu uso competente nas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2003).

Considero inegável a facilidade que o novo termo trouxe para a comunicação, no entanto, seu uso ainda é relativamente recente. Acredito que seja por isso, que há algumas pessoas que continuam usando indistintamente a palavra “alfabetização”; enquanto outras, mesmo (re)conhecendo o termo “letramento”, como é o caso de Emília Ferreiro, reafirmam sua filiação e preferência por “alfabetização”.

Outro aspecto diz respeito às obras escritas alguns anos antes do novo conceito difundir-se no meio acadêmico. Freire, por exemplo, usa o termo alfabetização, mas não com o sentido único de domínio da tecnologia de leitura e escrita. Para ele, trata-se de uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos, através de uma tomada de consciência do alfabetizando em um processo mediatizado pelo diálogo entre o coordenador e o grupo chamado Círculo de Cultura. Assim, o debate de temas geradores precede o desenvolvimento da técnica de ler e escrever.

Com esses esclarecimentos justifico o uso dos dois termos em meu trabalho. Acompanho a terminologia escolhida pelos autores que cito, mas deixo clara sua intenção na opção por um ou outro. Particularmente concordo com a nova orientação, porque distingue os dois processos e permite aumentar sua abrangência. Sob esse aspecto, explico melhor.

Nascido na área na Linguística, o termo letramento tem sido ampliado a outras áreas do conhecimento, modificando seu significado original. Tanto tem servido para designar as práticas sociais de leitura e escrita, quanto para práticas de outra natureza. Já ouvimos falar em letramento tecnológico, religioso, digital, literário, sendo essa última área a que me interessa nesse momento. Assim, para completar o capítulo, trago algumas ideias de letramento literário, com as quais busco fazer um encaminhamento para a proposta final apresentada no próximo capítulo.

Portanto, correspondendo à descrição feita acima, dividi o capítulo em quatro seções: *Conceitos Básicos, Eventos e Práticas de Letramento, O Binômio Proposto por Street: letramento autônomo e ideológico e Letramento Literário.*

5.1 CONCEITOS BÁSICOS

Os alunos que fizeram o curso EJA/PROEJA, o qual correspondeu ao Ensino Médio, foram considerados aptos pela própria escola que os certificou na conclusão do Ensino Fundamental. Desse fato, podemos deduzir que já tivessem certo letramento, pois a alfabetização se constituiu em seus primeiros passos na escolarização, e eles já possuíam vivências com as quais tinham produzido muitos conhecimentos.

Apesar de diferentes idades e tempo afastados da escola, como relatei na apresentação do perfil dos alunos no capítulo 2 (o grupo era constituído por pessoas entre 18 e 53 anos, algumas só trocaram das aulas do diurno pela EJA à noite e outras chegavam a estar afastados por mais de vinte anos das salas de aula), posso afirmar que todas se mantiveram aprendendo e desempenhando funções em sua vida diária, que demandavam certos conhecimentos e habilidades.

As ações cotidianas relatadas por meus alunos ao ingressarem no curso, já comentadas no capítulo 2, sofreram significativas alterações com a informatização, por exemplo. Os mais velhos precisaram se adaptar às novas formas de pagar as contas nos caixas eletrônicos, fazer fichas de crediário em lojas, receber salários ou sacar dinheiro. Todas essas práticas devem ser analisadas dentro de contextos sociais e históricos, retratam a cultura e são frutos de políticas e ideologias, porque refletem aspectos como a escolarização e o letramento.

A escola tradicionalmente tem sido responsabilizada pelo acesso à tecnologia da leitura e da escrita e pela aprendizagem das habilidades e atitudes necessárias para seu uso nas práticas sociais, que são conhecidas respectivamente por alfabetização e letramento⁵⁴. São vistas como aquisição da escrita, alfabetização, as técnicas constituídas pelos procedimentos e habilidades de decodificação dos sinais gráficos, habilidades motoras para usar instrumentos para a realização da decodificação e até a manipulação dos suportes de escrita e leitura. Ao letramento cabe o uso efetivo e competente da tecnologia da escrita, que implica o desenvolvimento de capacidades como ler e escrever variados gêneros, interpretar, comparar.

No entanto, cabe salientar que a alfabetização não é pré-requisito para o letramento, como se comprova pelas análises das pesquisas do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)⁵⁵, as quais mostram que pessoas com baixa ou

⁵⁴ A definição e diferenciação entre alfabetização e letramento aparecem pela primeira vez na literatura educacional brasileira, em 1988, na introdução do livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, escrito por Leda Maria Tfouni. Internacionalmente o termo aparece nos trabalhos de Barton, Street, Gee e Heath chamados de teóricos dos *Novos Estudos do Letramento*, em inglês *New Literacies Studies (NLS)*.

⁵⁵ “O INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional - é um indicador que mede os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. O objetivo do INAF é oferecer à sociedade informações sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil e subsidiar a formulação de políticas nas áreas de educação e cultura” (Instituto Paulo Montenegro. In: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00&ver=por>. Em 2001, 2003 e 2005 foram medidas as habilidades de leitura e escrita (letramento) e em 2002 e 2004, as habilidades matemáticas (numeramento). A partir de 2007, a pesquisa passou a ser bienal, trazendo simultaneamente as habilidades de letramento e numeramento e mantendo a análise da evolução dos índices a cada dois anos.

nenhuma escolaridade apresentaram alto desempenho no teste, enquanto que outras com alta escolaridade, nível superior completo e incompleto, não se saíram bem⁵⁶.

Além disso, vale lembrar ainda que países desenvolvidos como os Estados Unidos, a França e a Inglaterra, os quais já erradicaram o analfabetismo, apresentam número alto de pessoas com dificuldades para utilizar a leitura e a escrita em tarefas cotidianas. Esses dados evidenciam que o problema não é com o nível de alfabetismo, mas com as práticas sociais ligadas ao letramento.

As pessoas que realizam atividades cotidianas em uma sociedade grafocêntrica, mesmo aquelas que ainda não dominam os códigos gráficos para realizarem suas próprias leituras e escrituras, não podem ser consideradas iletradas, pois não há como lhes atribuir grau zero de letramento. De alguma forma essas pessoas interpretam as informações que precisam e se locomovem pela cidade, tomando ônibus; fazem compras no supermercado, escolhendo produtos; se comunicam com outras pessoas, usando *estratégias orais letradas* (TFOUNI, 1988); enfim, realizam suas tarefas diárias e vivem. Essas pessoas podem ser chamadas de não-alfabetizadas, mas não podem ser chamadas de iletradas.

Para os indicadores do INAF a escolaridade é uma das principais variáveis que explicam o desempenho dos testados, já que os dados coletados em 2003 mostram que pessoas com quatro anos de escolaridade não atingiram o nível 2 de leitura⁵⁷. Dentro dessa perspectiva ainda, outros aspectos se destacam:

⁵⁶ Os casos que surpreenderam por suas relações inesperadas, receberam análise detalhada das professoras Marta Kohl de Oliveira e Cláudia Lemos Vóvio, publicadas no livro *Letramento no Brasil de Vera Masagão Ribeiro de 2003*, e compreendem oito pessoas que se autodeclararam analfabetas ou que afirmaram ler e escrever sem ter frequentado a escola, as quais alcançaram os dois níveis mais altos no teste. Em contrapartida, dos cinco casos que ficaram no nível mais baixo de alfabetismo, dois declararam ter nível superior incompleto e três, completo (RIBEIRO, 2003). Os dados referidos são das pesquisas de 2001 e 2003.

⁵⁷ O INAF classifica as pessoas de acordo com o resultado dos testes em níveis de habilidade: Analfabetismo: sem domínio das habilidades medidas; Alfabetismo - Nível 1: localização de uma informação simples em enunciados de uma só frase; Alfabetismo - Nível 2: localização de uma informação em textos curtos ou médios, com necessidade de realizar inferências simples; Alfabetismo - Nível 3: localização de mais de um item de informação em textos mais longos, comparação de informação contida em diferentes textos, estabelecimento de relações entre as informações (causa/efeito, regra geral/caso, opinião/fonte), manutenção da informação textual, mesmo quando contraria o senso comum (INAF, 2011).

- 20% dos que não completaram sequer uma série aprenderam a ler e escrever, provavelmente por outros meios que não a escolarização;

- quase um terço dos que completaram de uma a três séries escolares (32%) se encontram ainda na situação de analfabetismo absoluto – não sabem ler e escrever. Outros 51% se mantêm num nível muito rudimentar de domínio da leitura e escrita (Nível 1);

- mesmo entre pessoas com 4 a 7 anos de estudo, pouco mais da metade atinge os níveis básico e pleno de habilidade (Níveis 2 e 3);

- só o ensino fundamental de 8 anos (nível de escolaridade obrigatório segundo a Constituição Brasileira) garante um nível pelo menos básico de leitura e escrita para mais de 80%;

- O domínio pleno das habilidades testadas (Nível 3) só é majoritário entre as pessoas com ensino médio completo ou mais. (INAF- Instituto Paulo Montenegro, 2011).

Os estudos realizados por Soares (2003), a partir das análises dos dados do INAF, tentam explicar a discrepância entre grau de instrução e nível de letramento, desvinculando a escola dessa responsabilidade. Soares lembra que pode ter ocorrido uma *reversão* a níveis de habilidades inferiores aos já atingidos pelo processo de escolarização devido a pouco ou nenhum uso da leitura e escrita, por variadas causas. Além disso, a pessoa pesquisada pode ter estranhado a situação *teste* por ter ficado afastada muito tempo das avaliações escolares ou não ter desenvolvido aquelas habilidades específicas na época de sua escolarização. Outra questão ainda foi levantada por Soares: pode ocorrer um distanciamento entre o letramento escolar e o social ou não escolar, fato que explicaria o baixo desempenho no teste de pessoas com alto nível de escolaridade.

Uma hipótese apontada por Soares (2003) para esse distanciamento é o fato da escola realizar atividades de leitura e escrita desvinculadas do contexto social, isto é, a escola faz a interpretação de textos, busca a exploração dos gêneros textuais do cotidiano do aluno; no entanto, as leituras são levadas até eles por cópias em folhas soltas ou em livros didáticos.

A análise descrita acima se atém aos resultados de baixo grau de letramento, mas o que poderia ter acontecido nos casos em que as pessoas têm baixos níveis de escolaridade e alcançaram graus de letramento mais elevados? O letramento não

ocorre apenas no período da alfabetização ou na escola, ele se estende por toda a vida da pessoa e de acordo com as práticas sociais que os indivíduos têm pode ir mudando. O letramento, portanto, é um processo contínuo que faz parte de sociedades letradas, e como tal leva as pessoas a participarem, direta ou indiretamente, de muitas práticas letradas no cotidiano, proporcionando-lhes aumento no nível de letramento.

Para entender melhor o que foi dito é preciso conhecer os conceitos de eventos e práticas de letramento. O primeiro foi proposto por Heath, o segundo por Street, ambos são discutidos por Barton e se constituem “chaves para a compreensão do letramento como fenômeno social”⁵⁸ (HEATH, 1982, p. 48).

5.2 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Shirley Brice Heath realizou uma grande pesquisa nas comunidades Maintown, Roadville e Trackton, que se situam próximas uma das outras na região chamada Piedmont Carolinas no sudeste dos Estados Unidos para verificar o desenvolvimento da linguagem das crianças durante as horas que não estavam na escola. O relato completo dessa investigação está no livro *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms* (1996, 1983).

De forma mais condensada, Heath apresenta em *What no bedtime story means: narrative skills at home and school* (o capítulo 13 da obra *Linguistic Anthropology* de Alessandro Duranti) os mesmos relatos, com sua análise. Com esse trabalho, Heath (2001) nos mostra que cada comunidade tem sua própria história de letramento e que não há um modelo a ser seguido. As características de letramento de cada comunidade são as responsáveis pelas diferenças no desenvolvimento do letramento das crianças.

As práticas de base cultural da comunidade originam habilidades específicas, as quais podem ser ou não reconhecidas pela escola. Os indivíduos que dominam as habilidades privilegiadas pela escola são avaliados diferentemente daqueles que não as possuem. Assim, o que marca as crianças é o que lhes falta, o seu déficit. E o que

⁵⁸ [Tradução minha]: “key to understanding literacy as a social phenomenon” (HEATH, 1982, p. 48).

fazem os professores quando a criança é desse modo avaliada? Tentam sobrepor ou mesmo impor uma orientação diferente.

Em virtude do acima exposto, creio não ser exagero dizer que o desconhecimento da orientação de letramento do grupo social a que pertencem os indivíduos, que participam da escolarização, dificulta a compreensão das necessidades por eles apresentadas. Assim, destaco a importância de um(a) pesquisador(a), como Heath, observar por uma década o desenvolvimento das crianças das comunidades pesquisadas.

Não pensando em reduzir o trabalho de Heath, mas querendo destacar alguns pontos, quero falar um pouco da pesquisa sobre a comunidade de Trackton. Heath (1982) descreve as observações que fez com as crianças da cidade e depois com os adultos. Concluiu que a aprendizagem é orientada muito mais por contextos particulares do que pela instrução intencional, e que ocorre através da exposição ao uso da linguagem cotidiana.

A comunidade, mesmo sendo alfabetizada, usa mais a comunicação oral do que a escrita. Relata Heath(1982) que observou que eles usam o material escrito de forma única e para propósitos bem definidos; a leitura é muito mais uma atividade social, por isso o seu significado não reside apenas no texto, mas na interação dos membros da comunidade. Além disso, afirma Heath (1982), os textos impressos são traduzidos para o modo oral, como pôde observar nas leituras de cartas ou da Bíblia e nos empregos em que alguém escreve para os funcionários.

O desenvolvimento oral das crianças não é estimulado pelos adultos, pois parecem não acreditar na relação diádica mãe/filho. Segundo Heath (1982), há muitas situações que merecem relato, mas selecionei algumas para comentar. Quando os adultos discutem significados de textos (como os casos mencionados, de textos religiosos ou de cartas) as crianças ficam por perto; e não é raro verificar as crianças ficcionalizando histórias reais para chamar a atenção dos adultos.

Outro dado apresentado pela pesquisadora e altamente relevante para o estudo do letramento, diz respeito à forma como a igreja de Trackton atua. Heath (1982) constatou que a igreja não só realiza leituras, orações, cantos de hinos, discussão de textos da Bíblia, como também exige que eles sejam entregues por escrito.

Para falar dessas situações, Heath criou o termo “eventos de letramento”, que, então, podem ser considerados “qualquer ocasião [de interação] em que a escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos” (1982, p. 50)⁵⁹. A interação entre as pessoas nos eventos pode ocorrer face a face ou a distância, isto é, podem discutir um texto pessoalmente ou por intermédio de outros recursos ou vias, realizar a leitura de um texto, escrever alguma coisa para alguém.

As formas de interação dependem da cultura da comunidade e dos hábitos dos indivíduos decorrentes dela. Mas aí, já estamos chegando a outra área de estudos, representada pelo professor e escritor Brian Street que atua na Universidade de Londres.

Street é responsável pelo conceito de práticas de letramento, e diz que se referem a uma concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e ler e de escrever em contextos culturais e incluem os modelos sociais de letramento utilizados pelos participantes e os significados atribuídos a esses eventos de letramento (1984).

A partir desse enfoque, Street busca eliminar a dicotomia entre oralidade e escrita, que era vista como pressuposto para os processos de letramento, e mostra que há interligação entre os códigos e registros das modalidades linguísticas, pois os sentidos são “negociados e construídos na interação” (idem). Conforme ensina Heath, as combinações e os sentidos construídos nas comunidades variam de grupo para grupo e também de acordo com as finalidades de seu uso.

⁵⁹ [Tradução minha]: “any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretive processes” (HEATH, 1982, p. 50).

A apropriação desses sentidos e combinações, internas às comunidades, são apreendidas desde cedo pelas crianças em práticas do cotidiano, não são escolarizadas. Dessa forma, quando práticas escolarizadas com outros padrões culturais são impostas, educadores e pesquisadores alheios àquela comunidade pensam em déficits cognitivos e/ou linguísticos dos indivíduos.

Portanto, essas categorias, *práticas e eventos de letramento*, permitem compreender que o indivíduo só se torna leitor ou escritor quando vincula a capacidade de leitura e de escrita diretamente aos eventos de letramento dos quais participa, mediados pelas práticas de letramento; caso contrário, a leitura e a escrita não possuem significação, uma vez que não farão parte dos objetivos socialmente determinados.

Esse parece ser o caso apontado por Heath, em seu estudo dos funcionários de empresas de Trackton, que não escrevem, usam a forma oral apenas, uma pessoa é determinada para escrever por todos. Sem precisar da forma escrita, usam a oralidade para a comunicação. Isso não quer dizer que não reconheçam a escrita, mas quer dizer que seus hábitos culturais são diferentes de outras localidades, provando que os eventos de letramento são distintos em cada comunidade.

Em acordo com as ideias expostas por Heath e Street, Barton afirma que “eventos de letramento estão ligados, de modo particular, a comunidades específicas em pontos específicos da história” (1994, p. 3)⁶⁰ ou seja, não existe uma forma de letramento, mas sim eventos de letramento que são específicos de determinadas comunidades e se modificam com o passar do tempo. E descreve evento de letramento como “uma ocasião na qual uma pessoa busca compreender ou produzir sinais gráficos (...) sozinha ou com outras pessoas”⁶¹ (ibidem, p. 36). Para ele, assim como para os demais pesquisadores do grupo New Literacy Studies (NLS), os eventos se constituem como acontecimentos sociais, tendo como base um texto, tanto para compreendê-lo quanto para produzi-lo.

⁶⁰ [Tradução minha]: “literacy events are particular to a specific community at a specific point in history” (BARTON, 1994, p. 3).

⁶¹ [Tradução minha]: “an occasion when a person attempts to comprehend or produce graphic signs (...) either alone or with others” (BARTON, 1994, p. 36).

Barton ainda reforça que as práticas de letramento são uma categoria mais ampla e abstrata: “Práticas de letramento são os modos mais gerais, ligados à cultura, de utilizar o letramento, aos quais as pessoas recorrem num evento de letramento”⁶² (ibidem, p. 37). Os eventos fazem parte das práticas, uma vez que são formas culturais de utilização do letramento. São as práticas sociais que determinam o uso da leitura e da escrita em uma situação específica, dando ao letramento uma função.

Assim, desde os mais rotineiros hábitos, como observar um folder promocional, escolher um produto no supermercado pelo rótulo, ouvir um noticiário, ler um jornal, ou discutir o conteúdo de um texto, as pessoas estarão realizando práticas letradas. O letramento se relaciona diretamente com as experiências de vida de cada pessoa, como Barton afirma: “As pessoas detêm letramentos dos quais fazem uso, estes estão associados a diferentes domínios da vida”⁶³ (ibidem, p. 35).

Em função dessa afirmativa de Barton, posso dizer que o letramento não diz respeito apenas ao período da alfabetização, mas se estende por toda a vida e depende das práticas sociais que os indivíduos realizam, por mais simples ou complexas que sejam. Assim, como é praticamente impossível alguém ser totalmente iletrado numa sociedade letrada, fica muito difícil prever aonde o processo pode chegar.

5.3 O BINÔMIO PROPOSTO POR STREET: LETRAMENTO AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO

Há outros conceitos desenvolvidos por Street que são apresentados no livro *Literacy in theory and practice*, publicado em 1984, por intermédio dos quais o letramento é definido segundo duas perspectivas: a autônoma e a ideológica. A distinção entre elas questiona a crença anterior de que o letramento da população, como variável autônoma, teria efeitos previsíveis sobre o seu desenvolvimento cognitivo ou sociocultural.

⁶² [Tradução minha]: “Literacy practices are the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event” (BARTON, 1994, p. 37).

⁶³ [Tradução minha]: “People have literacies which they make use of, associated with different domains of life” (BARTON, 1994, p. 35).

Para Street, o modelo autônomo disfarça as suposições culturais e ideológicas em que se baseia; tem como pressuposto que a escrita, de maneira autônoma, independente de outros fatores, afeta as demais práticas sociais e cognitivas, promovendo benefícios: o desenvolvimento cognitivo, a ascensão social e o progresso econômico.

O modelo de letramento autônomo destaca a preocupação com o desenvolvimento do pensamento abstrato lógico, considera a escrita como um produto completo em si mesmo, vê a oralidade e a escrita como práticas dicotômicas, independentes do contexto de sua produção e pressupõe que há apenas uma maneira de letramento a ser desenvolvida⁶⁴. O uso da escrita é legitimado pelo padrão elitista da norma culta e o modelo que se apresenta como algo neutro, tem um fundo ideológico, porque visa à manutenção do *status quo*.

É o modelo preferido pelas escolas tradicionais em nossa sociedade e que está associado ao progresso, à mobilidade social. Pauta o ensino por uma progressão ordenada de conhecimentos, ou seja, o indivíduo precisa aprender a falar a língua dominante, assimilar as normas do sistema de escrita para depois usá-las na sociedade, sempre em situações previsíveis e já valorizadas pelo grupo. Segundo essa perspectiva, qualquer indivíduo poderia ter o mesmo desempenho na aquisição e no uso da escrita independentemente do contexto sociocultural a que pertença.

Segundo Street (1984), o modelo é reducionista pelo viés linguístico, autoritário pelo político; uma metodologia etnocêntrica que tem gerado analfabetos funcionais, justamente pela forma como trata o aluno, o qual se torna, via de regra, incapaz de usar a escrita nas interações sociais cotidianas.

Dessa concepção nascem dois grupos cognitivamente distintos: um constituído pelos que sabem ler e escrever e usam esse conhecimento na vida diária e outro constituído pelos que não sabem ler e escrever ou sabem muito pouco para

⁶⁴ Essa crítica, produzida por Street (1984), está implicada no uso do plural “letramentos”, preferido por diversos estudiosos contemporâneos. Afirma Street: “seria provavelmente, mais apropriado referirmo-nos a “letramentos” do que a um único letramento, e devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita” (STREET, 1984, p. 47).

conseguirem usar esses conhecimentos nas práticas de letramento de que participam. O primeiro grupo é o dos letrados e o segundo dos não letrados, os quais ainda são responsabilizados pelo próprio fracasso escolar.

Quanto ao modelo ideológico, Street aponta como pressuposto que o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra. Dessa forma, o letramento está vinculado às significações e relações de poder do contexto em que se insere e onde é construído. A partir dessa afirmação fica fácil entender porque Street fala na existência de múltiplos letramentos, que acontecem relacionados às condições socioeconômicas, culturais e políticas e que por isso, variam em cada comunidade.

Como o letramento exerce influência sobre as condições da comunidade em questão, resulta em um processo dinâmico com o passar do tempo, rompendo com a separação dos momentos de aprender e de fazer uso do aprendizado. Esse fenômeno torna o modelo ideológico a concepção mais reveladora das possibilidades das práticas e dos eventos de letramento e aponta outras agências sociais – a família, a igreja, o clube, o local de trabalho, as associações do bairro etc - como também responsáveis pelos letramentos.

Nesse modelo, a fala e a escrita estão intrinsecamente ligadas, por isso na prática significa ensinar aos alunos a tecnologia da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que oferecer oportunidade de entender o seu processo, bem como o seu resultado, nas interações sociais de que o indivíduo participa. Isso quer dizer, promover o letramento como instrumento de inclusão social, levando o aluno a se tornar um cidadão crítico.

Esses estudos são relativamente novos, por isso têm sido alvos de críticas e de constantes análises, mas é certo que eles contribuem para a compreensão de que todos os letramentos são ideológicos. Além disso, mostra que os alunos participam de eventos de letramento em diferentes agências sociais, ou seja, a escola não detém o poder de ser a única responsável.

Como já mencionei na introdução desse capítulo, o termo letramento tem sido usado para designar práticas sociais de leitura e escrita, bem como práticas de outra natureza. Assim, tem sido constante atualmente encontrarmos expressões relacionadas a diversas áreas do saber, tais como: letramento tecnológico, letramento digital, letramento religioso, letramento literário. A esse último dedico a próxima seção de estudos, pois o considero essencial para o encaminhamento da minha proposta curricular para Literatura para Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

5.4 LETRAMENTO LITERÁRIO

Rildo Cosson afirma a necessidade do ensino da literatura na escola, em sua obra *Letramento Literário – teoria e prática, a qual aborda o processo de leitura com o objetivo de esclarecer a concepção de leitura que fundamenta o caminho a ser seguido para o letramento literário na escola.*

O autor destaca que esse é um processo importante por que a experiência por ele desencadeada não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Diz:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas (COSSON, 2009, p. 17).

Cosson comenta que, em suas passagens por escolas e através de depoimentos de seus alunos de práticas de ensino, constatou que as aulas de literatura, muitas vezes, resumem-se a seguir um livro didático, com uma aula por semana ou uma parte de um período, junto ao Português. São aulas essencialmente informativas, com raras oportunidades de leitura de textos integrais e, eventualmente, seguida de um resumo ou pequeno debate. Com esse enfoque a literatura não está sendo ensinada para garantir sua função essencial de “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (ibidem, p. 23).

Visto como uma prática social, o letramento literário é responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada, como alerta Cosson, é como fazer “a escolarização da literatura sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (idem).

Para alcançar o letramento literário, Cosson afirma que há necessidade de ir além da simples leitura do texto literário. É preciso fazer uma exploração da leitura e cabe à escola ensinar o aluno a fazer essa exploração. Acrescenta o professor, “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (ibidem, p. 27).

O sentido do texto só se completa quando acontece o trânsito ou a passagem de sentidos entre o mundo do leitor e o do texto. Para o professor, o texto literário pode produzir um efeito de proximidade, o qual é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Algumas experiências podem parecer únicas para nós, mas Cosson alerta que sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que naquilo que ele nos oferece.

Quero destacar, a seguir, uma frase citada em seu livro, que considero fundamental para um professor, especialmente um de literatura: “Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura (...)” (ibidem, p. 29). O professor pode ensinar um aluno a ler e a formar sua comunidade de leitores, e o trabalho na escola pode ser feito nesse sentido, como nos mostra Cosson com suas ideias a seguir apresentadas.

Na mesma obra acima citada, o professor fala dos critérios de seleção dos textos de leitura e indica a pluralidade e diversidade de autores, obras e gêneros como a direção mais popular. É bom lembrar que essa recomendação também faz parte dos textos oficiais sobre o ensino, bem como das teorias da leitura. O principal objetivo dessa prática é a democratização da leitura.

Para realizar a seleção com segurança é necessária a distinção entre contemporâneo e atual, porque o letramento literário trabalhará sempre com o atual, conforme nos ensina Cosson. As obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em nosso tempo, enquanto as atuais são aquelas que têm significado em nosso tempo, independentemente da época em que foram escritas ou publicadas. A atualidade da obra gera a facilidade ou interesse de leitura do aluno.

Para o letramento literário, ele propõe combinar três critérios de seleção: 1. Não desprezar o cânone, pois esse traz consigo a herança cultural; 2. Não se apoiar somente na contemporaneidade dos textos, mas na atualidade; 3. Aplicar o princípio da diversidade.

Antes de entrar no processo de leitura, quero destacar mais um pensamento de Cosson: “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (ibidem, p. 35). Essa ideia reforça o meu próprio trabalho no início da pesquisa, quando decidi partir dos elementos mais simples e conhecidos dos alunos para ir aos poucos complexificando as atividades.

Cosson sistematiza de modo didático a leitura como um fenômeno cognitivo e social. Apresento, em seguida, um resumo do que ele destaca em sua obra sobre os três modos de compreender a leitura, baseados em *Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social* de Vilson J. Leffa, 1999.

a) Para o primeiro modo, *ler é um processo de extração do sentido que está no texto*: passa por dois níveis: das letras e palavras e do significado, que é o contexto. Os críticos dessas *teorias ascendentes* (porque partem do texto para o leitor, das letras para o texto) dizem que a leitura não se restringe a uma decodificação, nem depende apenas do texto.

b) Para o segundo, *o leitor é tomado como centro da leitura*: são teorias de abordagem *descendente* (porque fazem o caminho inverso da anterior), as quais definem a leitura como um ato de atribuir sentido ao texto, partem do leitor para o texto. A leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar

no texto do que o que está realmente escrito ali. A crítica para essas abordagens reside no fato de que, ao deslocar o foco para o leitor, ignora que o sentido atribuído ao texto não é um gesto solitário, arbitrário, mas uma construção social.

c) O terceiro modo traz as teorias chamadas *conciliatórias*: *nestes casos o leitor é tão importante quanto o texto e a leitura é o resultado de uma interação*. É um diálogo entre leitor e autor mediado pelo texto. O ato de ler, mesmo individual torna-se uma atividade social. A leitura é, então, resultado de uma série de convenções que uma sociedade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Quando tomamos a leitura como prática social, corremos o risco de perder a individualidade de cada leitura, o que nos leva de volta ao texto.

Cosson alerta que esses três modos de compreender a leitura devem ser pensados como um processo linear. Primeiramente, cito a *antecipação*, que consiste nas várias operações que o leitor faz antes de penetrar no texto propriamente dito, como situar os objetivos da leitura e verificar a materialidade do texto. Outra parte do processo consiste na *decifração*, isto é, o leitor entra no texto através das letras e palavras. Para o leitor maduro, essa etapa passa despercebida, ao contrário do leitor iniciante que despenderá muito tempo nessa etapa. Em seguida, vem a *interpretação*, que é tomada usualmente como sinônimo de leitura, mas seu sentido é restrito às relações estabelecidas pelo leitor, quando processa o texto. O leitor faz inferências do que lê com o conhecimento que tem. O diálogo nesse processo envolve o leitor, o autor e a comunidade. “A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade” (ibidem, p. 41).

É muito importante, no meu ponto de vista, que haja preocupação do professor que indica uma leitura literária não só pela comprovação dessa leitura como por sua ampliação. Pouco acrescenta aos conhecimentos do aluno fazer uma leitura restrita ao texto indicado, sem comentá-la ou relacioná-la a fatos e outras obras. Além disso, as trocas entre colegas ajudarão o aluno a reconhecer a possibilidade de diferentes sentidos para o mesmo texto, enquanto forma uma comunidade de leitores.

Penso que é com esse objetivo que Cosson (2009) afirma a necessidade de se fazer uma sistematização do processo. E mais, para que a leitura literária seja uma prática significativa para os alunos e para a comunidade em que estão inseridos, tendo em vista sempre a finalidade de letramento literário.

Há duas alternativas de sistematização, conforme Cosson (2009): os trabalhos podem seguir uma sequência básica ou uma sequência expandida, sendo que tanto uma quanto a outra pode ser usada em qualquer série do ensino fundamental ou médio, desde que o professor atente para os objetivos e procedimentos, ajustando-os para cada turma. Em qualquer uma dessas opções o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de “motivação”, que não precisa ser necessariamente de ordem temática.

Ainda, recomenda a prática conjunta de atividades de leitura, escrita e oralidade nessa etapa, no entanto, diz que não precisa ser sempre assim. Algumas motivações podem ser exclusivamente orais ou escritas, e a escolha de uma dessas formas depende do tempo que o trabalho tem para ser executado. O professor pode optar pelo uso de material publicitário retirado de jornais e revistas, matéria de revista semanal, piadas, montagem com recortes ou depoimento.

No relato de Cosson (2009), percebi em diversos momentos sua preocupação com a prática pedagógica. Em uma das dessas vezes ele apontou a dúvida sobre o fato de a motivação conduzir a leitura literária. Para eliminar a ansiedade dos professores, diz que ela exerce, sim, influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura, porque sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva, e para isso não pode se estender muito.

Após a motivação ou paralelamente a ela, sugere a *introdução* que é a apresentação do autor e da obra aos alunos. A apresentação física da obra é o momento em que o professor aproveita para chamar a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha, da contracapa e de outros elementos paratextuais (algumas edições possuem apreciações críticas, prefácios, notas sobre o autor etc) que

introduzem a obra. Isso deve ser feito de forma coletiva e quando possível de forma a comparar edições diferentes.

A etapa seguinte é a *leitura*, a qual não pode prescindir de um acompanhamento. Cosson recomenda aos professores que na apresentação da obra *negociem* com seus alunos o tempo para a leitura. Dependendo da extensão da obra, das habilidades leitoras dos alunos podem determinar, em conjunto, o que ele chama de *intervalos*, quantos são convenientes e a margem temporal entre eles.

Os intervalos podem ser de natureza variada, ou seja, o professor pode propor a leitura de textos menores, focalizando o mesmo tema, pode convidar os alunos a fazer uma leitura conjunta de um capítulo ou trecho de um capítulo e proceder a uma microanálise estilística ou outra atividade que o trabalho permita. A importância dos intervalos reside no fato de que é possível, nesses momentos, ao professor observar os alunos e atender àqueles que demonstrarem mais dificuldades na leitura.

Após a leitura vem a *interpretação*, que é uma fase onde não há restrições. As atividades dessa fase precisam ter como princípio a externalização da leitura, isto é, o seu registro. É uma fase importante do trabalho porque, segundo Cosson “... a interpretação parte do entrecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (ibidem, p. 64).

Pensando no letramento literário, Cosson recomenda que a interpretação se efetive em dois momentos: um interior e outro exterior. *O momento interior*, de caráter individual, é aquele que acompanha a decifração, é o encontro do leitor com a obra. Não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico, como ver o filme com a adaptação da história ou ler um resumo da internet. A motivação, a introdução e a leitura são os elementos de interferência da escola no letramento literário. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura, mesmo que pareça pessoal o momento interno, continua sendo um ato social. *O momento externo* é a concretização ou a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade.

Na apresentação da interpretação ou em sua avaliação o professor precisa tomar cuidado. Não cabe supor que exista apenas uma interpretação para cada leitura, aquela que o professor entendeu ou leu, ou ainda que deva aceitar tudo o que o aluno disser, como se qualquer interpretação fosse válida.

Quanto ao registro das interpretações, Cosson recomenda o uso da resenha, porque considera que esse recurso tem vários benefícios, mas as possibilidades de registro de interpretação são diversificadas e dependem de muitos fatores: turma, objetivos do professor, textos escolhidos etc. Outra sugestão é que, quando o texto estiver pronto, circule entre os colegas.

Porém, cabe uma ressalva: o uso excessivo da resenha pode *engessar* o letramento literário e automatizar a resposta do aluno à leitura. Então, o professor pode alternar outras atividades, orientando os alunos a criar um capítulo a mais no final, inserir um período temporal na narrativa, (por exemplo, o que acontece com as personagens dez anos depois), sugerir alteração do espaço ou reescrever o final.

De forma objetiva posso dizer que os passos da sequência básica acima descrita são quatro: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação. E acrescento um esclarecimento de Cosson:

...na sequência básica se realiza a aprendizagem plena da literatura, mas porque nela se enfatiza a experiência da interpretação como construção de sentido do mundo, as outras dimensões do letramento literário terminam por ocupar um segundo plano (ibidem, p. 76).

Por isso Cosson propõe a sequência expandida, que deixa mais evidente algumas articulações entre o saber literário e o horizonte desse letramento na escola. Os passos dessa sequência incluem: Motivação, Introdução, Leitura, Primeira Interpretação, Contextualização, Segunda Interpretação e Expansão. A “motivação” pode ser feita da mesma forma em qualquer uma das sequências, por isso não vou repeti-la.

Quanto à *introdução*, Cosson indica três alternativas: a primeira é através de uma entrada temática, a segunda, é o aproveitamento do acervo da biblioteca e a

terceira é a leitura das primeiras páginas da obra em aula para apresentação das personagens. Essas opções pode ser ampliadas com a leitura de prefácios, orelhas e outros textos que constituem a apresentação do livro.

A *leitura* é o passo que segue a introdução da obra e deve ser feita prioritariamente extraclasse. O professor deve estabelecer um sistema de verificação de leitura que pode ser feito por meio de intervalos, como na sequência básica. Para esses intervalos o professor pode buscar apoio na leitura de uma canção ou de um conto ou ainda na de uma imagem ou foto. O ideal, diz Cosson (2009), é que a leitura do intervalo só seja relacionada com o tema do texto principal no final da atividade dos intervalos. A diversidade de leituras que podem ser realizadas nos intervalos mostra que não há limites ou imposições na seleção de textos, além de mostrar que o literário dialoga com outros textos.

A *Interpretação* destina-se à apreensão global da obra. As atividades ideais para essa etapa podem ser um depoimento ou um ensaio. Aqui o professor pode deixar os alunos dizerem o que pensam da obra, sem muita rigidez na forma. Outra técnica é a entrevista. A primeira interpretação traz uma característica de fechamento, é o momento de resposta à obra, por isso deve ser feita em sala de aula, mas não deve ser conduzida como avaliação da obra. Nessa etapa, Cosson não aconselha debates ou atividades em grupo.

Um cuidado é necessário nessa fase dos trabalhos: algum aluno pode tentar responder de forma muito resumida ou afirmar que não tem nada a dizer. Cabe ao professor não aceitar um julgamento sumário ou uma omissão e mostrar ao aluno a importância da sua participação na construção do seu próprio conhecimento literário.

A *Contextualização* traz consigo uma característica que considero profundamente enriquecedora: sua abrangência, já que elas podem ser ampliadas, divididas ou reconfiguradas. Conforme Cosson (2009), o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado, mas indica um caminho ao professor, pois apresenta sete possibilidades: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

- *A contextualização teórica* procura tornar explícitas as ideias que sustentam a obra, os conceitos fundamentais que estão ali representados.
- *A contextualização histórica* enquadra a obra na época que ela encena ou no período de sua publicação e pode desdobrar-se em várias outras, segundo os interesses dos alunos (biográfica, editorial etc).
- *A contextualização estilística* está centrada nos períodos (ou estilos) literários, mas precisa ir além da identificação das características dos movimentos, é preciso ver as características da obra em si mesma, pois os períodos literários são abstrações e nenhuma obra se identifica inteiramente com o período.
- *A contextualização poética* procura observar a composição da obra, como ela está estruturada, quais os princípios de sua organização, mas seu estudo não se restringe a uma catalogação de itens.
- *A contextualização crítica* trata da recepção de determinado texto literário, pode se ocupar da crítica ou da edição da obra. É a análise de outras leituras que tem por objetivo contribuir para a ampliação do horizonte de leitura da turma.
- *A contextualização presentificadora* desperta a atenção do aluno para obra ou desperta seu interesse pela leitura, evidenciando o tema e as relações dele com o presente, que podem ser expressas em semelhanças ou diferenças.
- *A contextualização temática* vê a repercussão do tema dentro da obra. Mas esse trabalho precisa ser rigorosamente delimitado para que o estudo não passe a ser do tema e não da obra literária.

Cosson (2009) ressalta que é conveniente que a contextualização seja feita por meio de uma pesquisa, com diferentes formas de coleta de informações, como: entrevistas, levantamento na internet, consulta bibliográfica etc. e que essas atividades sejam planejadas pelos alunos e apresentem registros por escrito, mesmo quando a opção recair em um debate. O próximo passo da sequência expandida poderá transcorrer melhor se os resultados dessa pesquisa forem compartilhados na turma.

A segunda interpretação objetiva a leitura aprofundada de um de seus aspectos como uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com

questões contemporâneas, questões históricas ou outra característica de acordo com a obra ou com os objetivos do trabalho. Essa etapa pode ser realizada individualmente ou em grupo.

Cosson (2009) sugere duas possibilidades de realização deste trabalho: a primeira delas é uma integração entre as duas etapas, incorporando a presente pesquisa à primeira interpretação. A segunda, através de um projeto, que deve ser formal, isto é, deve apresentar todas as partes que o constituem – título, objetivos, justificativas, procedimentos, cronograma, referências; podendo até incluir hipóteses.

O registro final evidencia o aprofundamento da leitura e pode ser um ensaio após apresentação de todos os trabalhos, uma exposição de cartazes nos murais da escola, seminários com a presença de público externo à turma, confecção de um livro, ou o registro do projeto, quando for o caso. Neste ponto, penso que os recursos de que o professor dispõe são determinantes para a escolha de uma dessas opções ou de outra que se torne viável.

Essa prática tem vários benefícios no processo de letramento, proporciona mais autonomia na leitura da obra, gera maior equilíbrio entre as partes, traz harmonia e coerência e facilita o processo de avaliação. Mas o mais importante é que a *segunda interpretação* deve resultar em compartilhamento da leitura, pois este é o ponto alto do letramento na escola.

Como anuncia Cosson (2009), “É o reconhecimento de que uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita, que identifica o leitor literário” (ibidem, p. 94).

Esta fase termina o trabalho de leitura com a obra. A seguir, Cosson (2009) indica a *expansão*, que se torna uma ultrapassagem do limite da obra para outros textos. A expansão pode ser vista tanto como uma extrapolação dentro do processo de leitura como a realização de intertextualidade no campo literário. Por isso esta fase busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam, ou os que lhes são contemporâneos ou posteriores.

Desde que o professor ressalte a adequação ao novo gênero, no processo de expansão não há contraindicação de assistir a filmes ou minisséries televisivas que foram baseados na obra, diferentemente das fases anteriores. Com a atividade assim encaminhada o trabalho da expansão se torna essencialmente comparativo.

A *expansão* também pode servir para reiniciar a sequência, funcionando como motivação para a próxima. Como a sequência básica está inserida na expandida, cabe ao professor estabelecer o caminho para um letramento literário adequado ao seu grupo de alunos e à sua escola. Não é possível estabelecer um caminho único, as sequências podem ser alteradas, outras sequências podem ser criadas de acordo com os objetivos do trabalho e das condições do grupo, bem como dos recursos oferecidos pela escola.

A sequência expandida, como vimos pela apresentação das partes que a compõe, toma um tempo razoável. Esta é uma das preocupações de alguns professores; mas, para o letramento literário, a qualidade do trabalho deve-se sobrepor à quantidade de obras lidas. Cosson (2009) reforça que o propósito do trabalho é justamente promover o letramento literário por meio de um caminho que o aluno possa fazer sozinho com outros tantos textos que ele venha a ler no futuro.

Quero retomar um tema já mencionado anteriormente, mas que, por sua importância, merece nova abordagem. O objetivo do letramento literário na escola é formar uma comunidade de leitores, que não sejam meros consumidores de cultura, mas que com ela dialoguem. Estes leitores precisam aprender a tratar os textos literários segundo os interesses da sua comunidade cultural.

Os alunos e os professores já estão acostumados a que os trabalhos realizados em sala de aula sejam avaliados. Assim, os primeiros fazem as tarefas porque receberão notas, a aprendizagem fica em segundo plano; e os últimos se preparam para criar formas de avaliar para atribuir tais notas, sem se dar conta de que as atividades de avaliação são índices que permitem a análise do desempenho do aluno, mas também do professor e da escola.

Nos trabalhos com as sequências que descrevi, há vários momentos em que o professor pode avaliar o desempenho de seus alunos, de forma natural, sem que haja a preocupação com teste ou prova de leitura. Nas aulas de literatura, Cosson (2009) diz que o aluno ainda é visto “como mero receptor do conteúdo texto ou das informações do professor, [e] o processo de avaliação tende a acompanhar essa orientação” (ibidem, p. 112).

A comprovação da leitura se torna uma preocupação e geralmente as questões giram em torno de dados textuais, eventualmente com uma pergunta final sobre a posição do aluno sobre determinada situação ou sobre o final da obra. A avaliação que assim procede só comprova que o aluno é capaz de reproduzir informações, e aceitar qualquer resposta, porque se trata de opinião, desvaloriza a leitura do aluno.

A proposta apresentada por Cosson favorece a avaliação em diferentes momentos do processo de leitura. Há três grandes pontos de apoio na sequência básica: os intervalos, a discussão e o registro da interpretação. Na sequência expandida, mais três: na segunda interpretação (dois) e no registro da expansão. É conveniente que o professor se preocupe de modo preferencial com o conteúdo da resposta em lugar das formas e não é conveniente que a produção escrita seja um mero pretexto para a correção da norma culta.

Nesse ponto da minha discussão, quero relacionar Cosson e Freire. O primeiro, em resumo, diz que uma leitura literária precisa ser ampliada com discussões, retomadas, apoio do professor no sentido de organizar uma sequência de trabalho com vistas ao acompanhamento e à comprovação da leitura, além de outras paralelas para dar suporte a discussões e fundamentar ideias. Enfim, o trabalho apresentado por Cosson não enfatiza a leitura em si mesma, mas o que dela o aluno pode depreender. Por isso não é uma tarefa a ser realizada em poucos minutos, sem tempo de amadurecer ou discutir pontos de vista e com o simples objetivo de atribuição de nota.

Freire, especialmente após o trabalho que desenvolveu nos *Círculos de Cultura*⁶⁵, mostrou a necessidade de que leitura e escrita andem juntas. Em *Cartas a Cristina* (2003), Freire relata a sua sobrinha as suas experiências no SESI e no MCP e diz que foi a partir daí que estabeleceu a base para pensar a alfabetização de adultos. Cito o sexto ponto, dentre os oito, que o educador enumera:

É absolutamente necessário jamais dicotomizar escrita de leitura. Não há uma sem outra, e é fundamental exercitar ambas sistematicamente. Mais ainda, o aprendizado da escrita e da leitura deve melhorar a oralidade, daí a necessidade de sua prática (idem, p. 169).

Ao exposto, convém acrescentar que os alunos adultos, especialmente os que procuram o Ensino Médio, devem ser vistos como pessoas que já passaram por inúmeras situações de práticas de leitura e escrita, portanto de letramentos. Algumas dessas práticas lhes proporcionaram retornos positivos, como novas visões de situações-problema ou ampliação de seu conhecimento em determinado tema. Outras práticas podem não tê-los atingido muito, pois a pouca escolaridade os coloca à margem da sociedade letrada, inclusive com o seu próprio aval.

Agora, quando os adultos, depois de afastados da escola muito tempo, retornam, ela precisa encontrar formas de ajudá-los. É preciso que se diga que a escola não é a *tábua de salvação*, mas pode fazer o possível para proporcionar-lhes mobilidade social e não reafirmar a manutenção de sua situação de pessoas inferiorizadas na sociedade.

Pensando assim, apresento no próximo capítulo, uma proposta construída a partir de experiências significativas com alunos de EJA do Ensino Médio, com a disciplina de Literatura, inserida no Bloco Comunicação. Observando a concepção do modelo ideológico de letramento, busco o envolvimento com leituras e escrituras contextualizadas, com margem para mudanças no currículo sempre que necessário.

⁶⁵ Círculos de Cultura são unidades de ensino que substituem a escola e são considerados por Freire como peças fundamentais no movimento de educação popular. O diálogo é a condição essencial do trabalho conjunto realizado por um coordenador e homens e mulheres do povo pela conquista da linguagem. Ver mais detalhes em: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

O trabalho é igualmente fundamentado pelas ideias já discutidas nesse e nos capítulos anteriores e pensado como uma *educação libertadora* em que os alunos têm a oportunidade de construir novos conhecimentos, partindo do que já sabem, tecendo um caminho que vai da oralidade para a escrita, em um processo que coloca ambas no mesmo patamar de importância, para valorizar sua função de construtores de sentidos dos textos, e mantê-los vinculados aos eventos de letramento de que participam também fora da escola.

6 PROPOSTA CURRICULAR DE LITERATURA PARA ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo apresenta uma proposta de atividades a serem desenvolvidas em aulas de EJA, correspondentes ao Ensino Médio, que não deve ser visto como prescritivo, pois eu não suponho que possa ser válido para qualquer contexto de Educação de Jovens e Adultos. A minha intenção ao elaborar a presente proposta, portanto, não é de criar um paradigma a ser seguido, mas mostrar, através do trabalho concreto, a viabilidade de empreender na práxis a teoria.

A proposta, que consolida a minha experiência, e visa a tornar concreta e global a materialização de um currículo coerente com meus pressupostos, poderá vir a ser fonte de inspiração para professores que futuramente desejem montar seus próprios planos de estudos, desde que esses substituam textos, formulem novas propostas de temas geradores com seus alunos e criem projetos adequados à realidade em que atuarem.

Assim, partindo da experiência relatada no capítulo três e da teorização apresentada no decorrer dessa tese, procuro materializar a proposta para fundamentar os princípios que a geraram. Ressalto, ainda, que pode ser modificada a qualquer momento do semestre ou sempre que uma reivindicação decorrente das manifestações dos alunos, do calendário escolar ou das próprias atividades assim o demandarem, ou por necessidade de alteração indicada na avaliação do processo. A construção programática fica a serviço dos interesses dos educandos e flexibilizada pela professora.

Sistematizei o capítulo em três seções: *Introdução*, *Plano da proposta e Descrição da Proposta*. Na primeira, apresento informações úteis para o entendimento da proposta, justifico minha escolha pelo trabalho com *portfolios*⁶⁶ e fundamento a

⁶⁶ Opto por grafar a palavra *portfolio* na sua forma original inglesa, devido ao grande número de formas propostas para o aporuguesamento da palavra: em obras mais antigas, como o *Novo Dicionário da Língua*

indissociabilidade do ensino de Literatura e de Língua Portuguesa. Na segunda parte, apresento o plano da proposta para os três semestres do Ensino Médio, correspondentes a cada uma das três unidades, com a fundamentação teórica pertinente. Na terceira, apresento detalhadamente a proposta, descrevendo todas as subunidades e aulas previstas.

6.1 INTRODUÇÃO

Minha proposta completa prevê três semestres letivos com número diferenciado de encontros e girará em torno dos seguintes Temas Geradores: *Identidade, O Mundo do Trabalho e Comunidades*⁶⁷. Para cada semestre elaborei uma proposta de atividades diferente, com um dos temas geradores, mantendo os mesmos pressupostos teóricos, como embasamento da proposta geral.

As unidades de trabalho, detalhadas adiante, estão divididas em subunidades, que correspondem a duas aulas de 1h30. O número de subunidades pode ser estendido ou reduzido em função do calendário escolar ou da necessidade de reforço em algum trabalho, com possibilidade de ser negociada na reunião semanal do conselho de professores.

As aulas iniciam pelo trabalho oral e culminam com uma produção escrita. Destaco o fato de que todas as atividades, ao mesmo tempo em que são produções de textos orais e escritos, servem de encaminhamento à atividade escrita do texto final de cada semestre. Além disso, um dos objetivos comum a todas as unidades e que torna determinante as escolhas das atividades desenvolvidas é a produção de um *portfolio* por aluno a ser exposto no colégio.

Portuguesa de Cândido de Figueiredo, de 1913, e o *Vocabulário da Língua Portuguesa* de Rebelo Gonçalves, de 1966, o registro é *porta-fólio*. No *Dicionário Houaiss* e no *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* a forma *portefólio* é sugerida. No *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa* Michaelis consta *portfólio*. Aparece no uso, ainda, a forma *portifólio*.

⁶⁷ Quero deixar registrado aqui que essa escolha não se baseia na minha opinião, mas em um levantamento que fiz, no qual verifiquei a reincidência dos temas nos cursos em que já trabalhei, bem como dos cursos de que tomei conhecimento nos últimos anos, com a finalidade única de tornar concreta a proposta. Este fato, também, não deve ser visto como limitador de escolhas futuras ou de mudanças, já que Freire nos alerta sobre a necessidade de partir de uma pesquisa junto aos alunos e sua comunidade para estabelecer os temas, como comento no capítulo 1.

Assim, dependendo das condições da escola, durante os dias de conselhos de classe ou na última semana de cada semestre, os trabalhos poderão ficar expostos para visitação. Os alunos poderão deliberar sobre a melhor opção de local para a mostra e obter autorização da direção para expor no saguão, na biblioteca ou em outro local escolhido por eles em que haja condições favoráveis.

Acrescento, ainda, outra informação que considero muito importante. Todas as aulas iniciam com uma atividade oral feita por mim, constituída de uma leitura e posterior relato ou somente pelo relato e depois cada aluno tem a oportunidade de fazer o seu. O registro escrito dos relatos orais, em cada subunidade, é feito tanto pelos alunos quanto por mim. A minha escritura pode ser feita durante a aula ou depois dela, se a demanda de atendimentos aos alunos no processo de escritura não permitir o tempo necessário. Desta forma, ao final dos semestres terei meu próprio *portfolio* para expor junto com os alunos.

Dentre todas as recomendações para uso de *portfolios* na escola, optei por seguir as orientações de Elizabeth Shores e Cathy Grace, explicitadas na obra *Manual de Portfólio – Um guia passo a passo para o professor*. As autoras direcionaram sua obra para educação básica, com crianças, mas devido a minha própria experiência com esse recurso de avaliação no ensino fundamental e médio e ao trabalho com alunos de EJA, percebi que poderia adaptar tais ideias para meu próprio contexto.

Na obra referida, o *portfolio* é “definido como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (p. 43) e mais adiante Shores e Grace acrescentam:

A criatividade é a única limitação imposta aos conteúdos de portfólios. (...) Alguns itens irão causar um sorriso ou uma risada; outros irão trazer velhas lembranças; outros itens irão motivar os jovens aprendizes (e seus pais e professores!) para experimentar novas tarefas e re-experimentar as velhas. Todos os itens irão proporcionar informações a respeito do crescimento e do desenvolvimento de cada criança (p. 45, 2008).

Há várias razões que me levaram a pensar em confeccionar *portfolios* com o grupo de EJA, e eu não saberia dizer se uma é mais importante que outra, mas acho que o conjunto delas justifica plenamente a minha opção. Em diferentes momentos da

minha atividade docente, como mencionei antes, já os usei como um dos recursos avaliativos e obtive retorno positivo por parte dos alunos.

O *portfolio* se torna um comprovante do trabalho do semestre que permite verificar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos, tanto pela professora que o propõe, como pelos demais professores, inclusive pelos próprios alunos. Além disso, a exposição para a comunidade, prevista ao final de cada semestre, pode servir de incentivo para novos alunos potenciais, como os próprios familiares e amigos dos alunos que venham a visitar a mostra. Também não posso deixar de mencionar que a exposição é uma forma de valorização do trabalho do aluno e, por consequência, dele mesmo. E, esse fato por si só, já justifica esse trabalho com EJA.

Quero explicar que para realizar a exposição à comunidade no final dos semestres e permitir aos alunos a possibilidade de interagir com seu material a qualquer momento, inclusive fora da sala de aula, optei usar o modelo escrito, organizado em pastas de papel ou plástico, em detrimento do meio digital. Ainda, convém lembrar de que grande parte do grupo que compõe o segmento de ensino de EJA do CAP não tem acesso a computadores fora do ambiente escolar e à noite o acesso à sala de informática é mais restrito.

Para que o *portfolio* não se torne simplesmente uma recolha de trabalhos produzidos pelos alunos durante o semestre letivo, é necessário fazer um planejamento estratégico. Por isso, é primordial conhecer os objetivos da escola e principalmente os do curso, para estabelecer uma política para montagem do *portfolio*.

Segundo Shores e Grace,

Uma política de portfólio é um pequeno conjunto de regras básicas para a coleta de itens a serem guardados. Ela relaciona o que é coletado com sua pesquisa e com os objetivos educacionais globais. Uma política eficiente pode influenciar mudanças graduais no currículo e na instrução (2008, p. 88).

Portanto, uma política de *portfolio* adequada ao programa de ensino, do ponto de vista do desenvolvimento, sem perder de vista os objetivos curriculares, norteia sua construção e encoraja os estudantes a colaborarem. Então, para que minha política se torne adequada, além de estabelecer claramente os propósitos do *portfolio*, também preciso identificar os itens a serem coletados, organizar um cronograma para cada coleta, instituir procedimentos para montagem do *portfolio* e sua exposição, alertando os alunos para verificarem os itens particulares ou informações confidenciais. E, naturalmente, sendo um recurso de avaliação, torna-se necessário prever uma revisão da política e de todo o processo.

Shores e Grace alertam que a padronização de alguns itens permite ao professor observar o desenvolvimento dos alunos, enquanto que a participação deles na escolha de outros, pode ajudá-los a entender seu próprio desenvolvimento como aprendizes. Assim, eles realmente podem colaborar com os professores na avaliação de seu processo e até no planejamento dos passos seguintes.

Assim, optei por incluir tarefas padronizadas e livres. As primeiras são realizadas em aula com auxílio da professora, sempre que necessário, e dos próprios colegas. Essas se constituem em relatos orais e por escrito, análises, discussões e interpretações de textos. Já, as segundas podem ser realizadas fora do ambiente escolar, são de livre iniciativa dos alunos e correspondem às ilustrações dos textos produzidos por eles mesmos.

As tarefas padronizadas escritas são realizadas em duas etapas: inicialmente os alunos constroem seu texto, fazem a leitura da sua produção e corrigem-na no caderno de aula. Depois, cada um recebe uma folha padronizada para passar a limpo seu texto e levá-lo ao *portfolio*. Em seguida, também adiciona sua ilustração, a qual tem caráter totalmente individual.

Dessa forma, atendo a reivindicações que os alunos fizeram durante os conselhos participativos do curso EJA/PROEJA, ou seja, o uso efetivo do caderno em sala de aula. Além disso, o uso de folhas padronizadas, via de regra, na segunda aula,

incentiva o processo de melhoria do texto através da releitura e reescritura, bem como mostra mais preocupação com a apresentação do trabalho final.

A ilustração que cada subunidade apresenta é uma forma de privilegiar mais uma manifestação da linguagem e, como tal, também recebe alguns cuidados. Em vista disso, todas as ilustrações serão identificadas por intermédio de legendas e cada aluno terá o intervalo entre uma e outra aula, que corresponde ao período de uma semana para sua realização, ou seja, preparar cópia de texto, fotografia, caricatura, desenho, colagem etc.

Com essa orientação foi que decidi organizar o trabalho. Naturalmente a padronização da tarefa não quer dizer que espero resultados iguais, pelo contrário, sei que mesmo recebendo a mesma tarefa, a criatividade e experiência de cada aluno determinam resultados diferenciados. Além disso, uma das tarefas das subunidades se constitui na transcrição de relatos orais vivenciados particularmente.

Outro ponto sumamente importante que aparece na minha proposta diz respeito à união das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura. Esse fato decorre de várias razões, das quais posso citar pelo menos quatro. A primeira tem a ver com a minha formação de professora e com o cargo que desempenho dentro do CAP/UFRGS. Fiz o curso de Letras e me preparei igualmente para trabalhar com as duas disciplinas, tendo desempenhado essa função, ora com a carga horária somada, ora separada, de acordo com os currículos das escolas onde atuei. Oficialmente com a minha efetivação no CAP, tornei-me professora de ambas disciplinas, tendo respaldo até no nome da área em que trabalho: Área de Língua Portuguesa e Literatura.

A segunda razão refere-se ao Projeto EJA/PROEJA, experienciado, analisado e relatado no capítulo 2. A concepção do projeto previa o trabalho de um profissional para as duas disciplinas, a fim de desenvolver um trabalho centrado no texto, dentro do Bloco de Comunicação. Isso não foi possível em função das implicações da parceria com a ETCOM, que indicou um professor de Língua Portuguesa para atuar no projeto. Como já amplamente esclarecido, passei a atuar como professora de Literatura a partir do segundo semestre do curso. E, com a implantação da EJA no turno noturno

CAP, em agosto de 2008, logo que findou a parceria com a ETCOM, manteve-se as ideias fundamentais do projeto. Assim, ficou acertado que o mesmo professor se encarregaria do ensino de Língua Portuguesa e Literatura, não mais duas “disciplinas”, mas um “componente curricular”.

A terceira razão diz respeito à Legislação. Os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, recentemente implantados, justificam o trabalho com Língua Portuguesa e Literatura em uma mesma disciplina argumentando que ambas “são fenômenos eminentemente dialógicos, frutos do trabalho de linguagem de sujeitos históricos, do trabalho interacional de sujeitos situados” (FILIPOUSKI; MARCHI; SIMÕES, 2009, p. 53). Menciona, ainda, que se fundamenta “na intensa relação que se estabelece entre os fenômenos da língua e da literatura na constituição histórica do português como língua representativa de uma cultura” (idem).

Especificamente pensando a linguagem como matéria prima da literatura, os Referenciais elevam o uso da língua portuguesa na literatura “à produção de um conhecimento de si e do mundo” (...) “viabilizado pelos seus potenciais expressivos” (idem). Ainda, trabalhar língua e literatura conjuntamente é o caminho para atingir os objetivos da educação previstos nos parâmetros curriculares nacionais do ensino médio, sem esquecer que é por meio da língua que a literatura expressa os sentidos e permite o entendimento. Na verdade, uma não prescinde da outra e “Aprender e ensinar língua portuguesa significa também aprender e ensinar literatura, e vice-versa” (FILIPOUSKI; MARCHI; SIMÕES. op. cit., loc. cit.).

E, por último, mas igualmente importante, a quarta razão: os autores que fundamentam o campo mais amplo de conhecimentos que apresento, Freire e Iser, assim como Rildo Cossom, que fundamenta o campo específico do letramento literário, pensam na Língua e na Literatura como um todo. É natural, portanto, que eu tenha criado uma proposta com essa orientação. Meu esforço é no sentido de buscar na Literatura a melhor forma de desenvolver o olhar crítico dos alunos através de diferentes abordagens de temas e variedade de gêneros. Enquanto a Língua é um dos instrumentos de expressão das ideias do autor, que são determinadas pela escolha

dos aspectos semânticos, sintáticos e fônicos. A dependência entre as disciplinas justifica sua união.

Após essas considerações e esclarecimentos, apresento o plano da proposta para os três semestres.

6.2 PLANO DA PROPOSTA

Primeiro semestre

A primeira unidade gira em torno do tema gerador *Identidade* e culmina com a produção de uma autobiografia ou memorial.

<i>Primeira unidade = Primeiro semestre (sete subunidades)</i>	
<i>Tema gerador: Identidade</i>	
<i>Objetivo principal</i>	<i>Produzir um relato autobiográfico ou memorial.</i>
<i>Objetivos secundários</i>	<i>Narrar pequenos textos de forma oral e escrita.</i>
	<i>Ler e reconhecer diferentes gêneros do discurso trabalhados nas subunidades (autobiografia, relato autobiográfico, biografia, romance, relatos, poemas, contos, contação de histórias, lendas, apólogos, parábolas, acalantos, parlendas, cantigas de roda, coluna jornalística, lendas urbanas, canção etc).</i>
	<i>Produzir pequenos textos de acordo com o trabalho da subunidade para construção de um portfolio.</i>
	<i>Exposição dos portfolios produzidos.</i>

Quadro 9 - Quadro com o Plano de Atividades para a 1ª Unidade da Proposta

Após concluir as sete subunidades do primeiro semestre, os alunos terão construído um *portfolio* com sua autobiografia ou memorial. Aqueles que desejarem podem dar um toque mais personalizado ao seu trabalho, acrescentando mais relatos, fotografias, cartões ou convites recebidos etc.

Para o segundo semestre ou segunda unidade, pensei trabalhar textos que estejam ligados à vida profissional de um modo geral. Partindo dos textos mais acessíveis, como os anúncios, o objetivo é gradualmente aumentar a complexidade dos textos, para chegar à produção de currículos dos alunos. Para tanto, pensei buscar, em empresas ou na internet, os modelos desses textos por escrito e trabalhar com os alunos.

Dependendo do andamento dos trabalhos e das condições físicas da escola, a pesquisa pode ser feita na sala de informática junto com os alunos. Outra alternativa, que dinamiza a aula, é levar um funcionário de alguma agência de empregos ou de Setor de RH de empresa à escola para conversar com os alunos. Isso também precisa ser planejado com antecedência e passar pelo conselho de professores na reunião semanal.

Assim a segunda unidade gira em torno do tema gerador *O Mundo do Trabalho* e culmina com a produção de um *curriculum vitae*.

Segundo semestre

<i>Segunda unidade = Segundo semestre (seis subunidades)</i>	
<i>Tema gerador: O Mundo do Trabalho</i>	
<i>Objetivos principais</i>	<i>Produzir um curriculum vitae</i>
	<i>Preparar um texto oral para entrevista de emprego</i>
<i>Objetivos secundários</i>	<i>Preencher fichas cadastrais, matrículas, fichas para anúncios em classificados</i>
	<i>Ler e reconhecer diferentes gêneros do discurso trabalhados nas subunidades (relatos, poesias, contos, fábulas, paródia, piadas, anúncios classificados, verbete de dicionário, lendas, cadastros, carta, e-mails, avisos, recados, letra de música, crônica, curriculum vitae etc).</i>
	<i>Produzir pequenos textos de acordo com o trabalho da subunidade, anexando-os ao portfolio.</i>
	<i>Preparar-se oralmente para entrevistas de pedidos de emprego</i>
	<i>Montar uma exposição com os currícula vitae e com os portfolios produzidos</i>

Quadro 10 - Quadro com o Plano de Atividades para a 2ª Unidade da Proposta

Como o objetivo do semestre é a produção do *curriculum vitae* de cada aluno, esse poderá receber maior ênfase no trabalho, inclusive pode ser feito *on line*. No entanto, é bom lembrar que esse tipo de atividade precisa, além de grande planejamento, possibilidade de uso da sala de informática e profissional técnico especializado para o assessoramento. Assim sendo, no início do semestre preciso certificar-me de que há estrutura de apoio na escola antes de planejar seu uso.

A terceira unidade está construída em torno do tema gerador *Comunidades*, corresponde ao terceiro semestre e está dividida em seis subunidades. O encerramento da unidade também prevê a mostra dos trabalhos realizados durante o semestre, como nos anteriores, através de um *portfolio*. O objetivo principal da unidade é a elaboração de um *fanzine* para distribuição à comunidade no dia da formatura da turma e para publicação no site do CAP e/ou na Revista Cadernos do Aplicação, conforme disponibilidade.

Terceiro semestre

<i>Terceira unidade = Terceiro semestre (seis subunidades)</i>	
<i>Tema gerador: Comunidades</i>	
<i>Objetivo principal</i>	<i>Produzir um fanzine para publicação e distribuição à comunidade no dia da formatura</i>
<i>Objetivos secundários</i>	<i>Narrar/descrever/relatar textos de forma oral e escrita</i>
	<i>Ler e reconhecer diferentes gêneros do discurso trabalhados nas subunidades (relato oral e escrito, texto informativo, verbete de dicionário, poema, audição de poesia, crônica, conto, trova, causo, piada, entrevista, hino, reportagem etc.).</i>
	<i>Produzir pequenos textos de acordo com o trabalho da subunidade para construção de um portfolio.</i>
	<i>Montar uma exposição dos portfolios produzidos.</i>

Quadro 11 - Quadro com o Plano de atividades para a 3ª Unidade da Proposta

Antes de fazer a descrição detalhada das atividades que proponho, quero mostrar a fundamentação teórica que me auxiliou a pensar a sequência proposta.

Em primeiro lugar, acredito que seja importante discutir a questão do *tema gerador*. Na verdade, essa opção não recai unicamente sobre meu trabalho. Já comentei nos capítulos anteriores que participei da construção do projeto e da implantação do curso. E como tal, afirmo que essa decisão foi de comum acordo pelo grupo de professores, como também posso dizer que recebeu o respaldo da turma de alunos investigada por mim.

O tema gerador foi uma das preocupações originais de Freire (1983) que mostrou, acima de tudo, a importância do professor conhecer a cultura envolvida na educação de jovens e adultos. Freire propôs afastar da EJA os métodos puramente mecânicos, isto é, desenvolveu um método ativo, dialógico, crítico e criticista. Através da modificação no conteúdo programático da educação, partindo da experiência existencial do educando, usando técnicas como a da redução temática, Freire alcançou o sucesso em todas as comunidades onde lecionou e por onde divulgou seu trabalho.

Em sua concepção de educação, Freire (1983) discute os conteúdos que constituirão o conhecimento a ser construído na escola, em conjunto com os educandos. Esses conteúdos deverão atender às especificidades da educação libertadora de modo democrático, competente, culturalmente significativo, comprometido com a transformação social e, acima de tudo, deverão ter como eixo principal os interesses e as necessidades da maioria do grupo.

A percepção do universo temático dos educandos é alcançada através de uma pesquisa, chamada por Freire, de *investigação temática* que deve ser realizada pelos professores em conjunto com a comunidade sobre a realidade e experiências de vida dos educandos. Os resultados dessa investigação ajudam a identificar os fenômenos de maior relevância na vida socioeconômica e cultural dos educandos envolvidos.

Quanto aos temas geradores de cada semestre da proposta aqui apresentada, posso dizer que foi uma opção metodológica decidida por mim, com base nas reuniões dos conselhos de professores da implantação do curso. Os temas geradores

sofrem pequenas variações nos segundos e terceiros semestres, mas geralmente no primeiro semestre recaem sobre a identidade. Nada impede, no entanto, que essas opções temáticas sejam repensadas junto com os alunos a quem se destinam e se renovem.

Para a construção dessa proposta também consulte os documentos educacionais atuais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul, especialmente no âmbito das Linguagens, códigos e suas tecnologias, já referidos anteriormente. Os Referenciais, recentemente construídos e divulgados amplamente no RS, contaram com a participação de professores da UFRGS, entre os quais minha orientadora Dra. Luciene Juliano Simões.

O estudo desse material em aulas e as discussões encaminhadas pelo grupo de pesquisa da minha orientadora me levaram a pensar na inclusão de algumas das ideias sintetizadas em um quadro dos Referenciais: *As diferentes etapas na organização de atividades necessárias à formação do leitor literário* para a Educação Básica (FILIPOUSKI, MARCHI, SIMÕES, 2009, p. 91-92). Adequando esse trabalho à proposta aqui explicitada, para o público/contexto de EJA/UFRGS, elaborei o quadro a seguir:

OBJETIVOS DO TRABALHO COM LITERATURA	JUSTIFICATIVA E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
<i>Abordar diferentes habilidades de leitura</i>	<i>O texto literário por suas características permite desenvolver habilidades. Ao preencher as lacunas e as indeterminações do texto, com sua leitura, o leitor amplia os sentidos do texto.</i>
<i>Propor leituras de gêneros variados</i>	<i>O contato com diferentes gêneros permite ao leitor desenvolver as capacidades necessárias para reconhecer os sentidos possíveis do texto, além de ampliar seu universo de conhecimento textual.</i>
<i>Planejar atividades com textos progressivamente mais complexos</i>	<i>Partindo dos gêneros mais simples o aluno vai adquirindo condições de ler os tipos mais complexos e, dentro da mesma categoria de gêneros, explorar questões de complexidade crescente.</i>
<i>Planejar o percurso das atividades de modo a partir dos textos orais e chegar aos escritos</i>	<i>Iniciar cada subunidade da proposta com textos orais de gêneros diferentes e desenvolver atividades que culminem com a produção escrita.</i>
<i>Propor releituras</i>	<i>Para ampliar a atribuição de sentidos dos textos lidos é importante levantar questões que demandem releituras e promover discussões coletivas que levistem os recursos utilizados. De posse dessas informações, o aluno poderá ser instigado a fazer sua própria produção.</i>
<i>Favorecer a autonomia leitora</i>	<i>O estímulo à leitura individual favorece a autonomia leitora ao mesmo tempo em que prepara o aluno para exercer sua habilidade leitora também fora da escola, uma vez que essa é uma das maiores exigências da vida moderna.</i>
<i>Promover momentos de troca das experiências</i>	<i>A troca de experiências pode se dar em vários momentos no decorrer das atividades, de forma oral e escrita. A cada subunidade os alunos têm oportunidade de discutir suas vivências e conhecer as dos colegas através dos relatos orais. Além disso, ao final de cada unidade será organizada uma exposição com os portfolios, produzidos durante as atividades previstas nas subunidades, dando visibilidade ao trabalho do semestre desenvolvido por eles, a toda comunidade escolar.</i>

Quadro 12 - Quadro com etapas para organização das atividades necessárias à formação do leitor literário de EJA

Para atingir os objetivos acima listados, dentro da proposta aqui expressa, penso que seja necessário partir das formas mais simples da oralidade, num movimento contínuo e progressivo de complexidade de linguagem e de recursos estilísticos. Para trilhar esse caminho com mais segurança busquei auxílio em Jolles (1976), que ao mostrar a intenção de dar uma definição decisiva às *formas*⁶⁸, propõe-se a fazer o itinerário que vai dos textos orais à literatura, utilizando todos os meios que a ciência da linguagem disponibiliza. Ele vai “observar quando, onde e como a linguagem pode converter-se – e converte-se – em ‘construção’, sem deixar de ser signo” (JOLLES, 1976, p. 19).

No seu estudo, Jolles recorre à estilística, à retórica e à poética, analisando através da comparação e da repetição de um mesmo fenômeno, que se realiza com crescente firmeza, à medida que muda de nível no domínio da linguagem e da literatura até chegar a uma unidade individual e definitiva, em sua realização final. Destaca também que há formas que não são apreendidas nem pela estilística, nem pela retórica, nem pela poética e, em alguns casos, nem pela escrita. São aquelas formas que “não se tornam verdadeiramente obras de arte, embora façam parte da arte; que não constituem poemas, embora sejam poesia” (ibidem, p. 20). Assim, Jolles estuda e apresenta em seu livro, as *formas simples*, desde o seu surgimento até as formas mais atuais e comenta seus usos e suas modificações ao longo dos anos, transitando do aspecto vulgar até o literário.

Jolles acredita que tais *formas* se tornam consistentes na própria linguagem e, quando essa última, além de participar na constituição de uma forma, intervém nela para salientá-la ou para estabelecer vínculos com uma dada ordem para alterá-la ou remodelá-la, ela passa de *simples* para *literária*.

As *formas simples* fazem parte do cotidiano de todas as sociedades, em maior ou menor grau, com valores diferentes para cada grupo e cada época. Roger Chartier⁶⁹ em suas pesquisas mostra que as pessoas valorizam mais a leitura à medida que dela

⁶⁸ “Formas” é o termo utilizado por André Jolles, em sua obra de 1976, para se referir aos textos que estuda em sua obra *Formas Simples*: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste.

⁶⁹ Referência ao trabalho *Leituras e leitores na França do Antigo Regime* de Roger Chartier (2004).

fazem uso, participam mais da vida literária de suas cidades na proporção que têm acesso aos textos escritos, mudam seus hábitos diários para incluir tempo para leituras e estabelecem locais adequados para isso. Os relatos da pesquisa de Chartier são tão detalhados que nos permitem acessar ao modo de pensar da época em que surgiu a leitura individual, em bibliotecas e salas de leitura.

Segundo Chartier, quando o material escrito passou a circular com mais intensidade e diversidade, os leitores passaram também a modificar os antigos hábitos de leitura coletiva, em grupos de amigos ou em reuniões familiares, para ler na privacidade de seus aposentos e na maioria das vezes, textos proibidos de circulação clandestina ou considerados inadequados aos demais membros da família.

Os hábitos adquiridos a partir da época estudada por Chartier (2004) estão profundamente inculcados na sociedade atual e cabe à escola, como já mencionei, instrumentalizar os alunos para desempenhar atividades diversificadas de forma a ajudá-los a se sentirem cidadãos.

Penso que uma das formas de iniciar esse trabalho seja a escolha por textos mais curtos, com vocabulário mais acessível aos alunos e que demanda menos tempo na leitura, uma vez que os encontros são de duas horas/aula, na maioria dos casos. Na verdade, não há nenhum impedimento em trabalhar com o mesmo texto mais de um encontro, mas vale frisar que a experiência com essa modalidade de ensino mostra uma característica marcante que é a infrequência às aulas; ou seja, começar um trabalho em uma aula para terminar na seguinte pode trazer problemas, pois os alunos presentes à segunda aula podem não ser os mesmos da primeira. Assim, a melhor alternativa é fazer um trabalho completo a cada encontro, para que os alunos participem integralmente da atividade.

Com essa premissa estabelecida, surge a opção de trabalhar com relatos curtos, lendas, contos, crônicas. Justifica-se amplamente essa escolha por se tratarem de textos narrativos, com bases na literatura oral, permitindo trabalho em um encontro com os alunos, sem falar nas possibilidades de produção de significados. Além disso, a opção de trabalho com contos encontra ressonância no que diz Jolles “O

Conto é, precisamente, a Forma que (...) introduz um debate de princípios básicos sobre a língua e a poesia, e que propicia, simultaneamente, a conclusão e a introdução a todas as Formas Simples.” (1976, p. 183).

Jolles contesta os conceitos emitidos por Jacob Grimm e Wieland que dizem que o conto é uma *poesia da natureza* ou *criação espontânea*, e afirma que o conto é uma *Forma Simples* (Jolles, 1976), definindo-o como uma forma de arte em que se reúnem a tendência para o maravilhoso e o amor ao verdadeiro e ao natural, que devem manter uma relação recíproca justa, sob pena de o gênero perder o atrativo e o valor. Mantendo-se em equilíbrio, pode se propagar pela tradição oral e nem precisa ser impresso.

Avanço um pouco na obra de Jolles, para destacar o que ele diz: tanto nas *Formas Artísticas* como nas *Formas Simples*, se pode falar em palavras próprias. A diferença reside no fato de que na primeira se tratam de *palavras próprias do poeta*, que são a execução única e definitiva da forma e, na segunda, *palavras próprias da forma*, pois a cada vez se dá uma nova execução (ibidem, p. 195). Portanto, a *Forma Artística* só pode encontrar a sua realização definitiva mediante a ação de um poeta, entendendo-se o *poeta* não como a força criadora, mas como a força realizadora; ao passo que na *Forma Simples* a linguagem permanece fluida, aberta, dotada de mobilidade e de capacidade de renovação constante.

Além de uma visão literária do trabalho, destaco os aspectos linguísticos embasadores da proposta, uma vez que a concepção de linguagem que assumi une as duas disciplinas: Língua Portuguesa e Literatura. Sob esse ponto de vista, quero discutir a presença da categoria gênero⁷⁰ na minha proposta.

Com a ampla variedade de gêneros de textos orais e escritos da proposta, pretendo realizar práticas que permitam aos alunos perceberem muitos significados e ao mesmo tempo desenvolver-lhes a criticidade. Além disso, a preparação dos alunos para exercerem sua cidadania é uma das preocupações dos professores

⁷⁰ Gênero para Bahktin “são tipos relativamente estáveis de enunciados” (2003, p. 262), conhecidos e usados por uma coletividade, que lhes permitem as trocas de conhecimento ou informação através de interações verbais.

engajados no novo modelo de Ensino Médio e isso se reflete na EJA. Acredito que o contato com diferentes gêneros vai facilitar alcançar esses objetivos.

Assim, para fundamentar esta perspectiva, recorri aos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, que afirmam:

A amplitude dos gêneros oferecidos para leitura e o resgate de suas funções sociais na prática pedagógica assegurarão a atuação do aluno como leitor em esferas distintas da vida social, preparando-o para lançar mão da leitura como forma de enfrentar a vida, de constituir-se como pessoa, de exercer atitudes de cidadania. Também favorecerão a mobilização do ato de ler como forma de aprender, permitindo que esta atitude se estenda para além da escola. (2009, p. 56).

A configuração da sociedade atual exige que os indivíduos desempenhem inúmeras funções sociais e cabe à escola prepará-los para atuarem da melhor maneira possível. Sei que é muita pretensão querer prepará-los para todo e qualquer demanda que venham a ter, e mesmo é impossível prevêê-las, mas penso que o trabalho da escola é ensiná-los a buscar as alternativas viáveis para resolver seus problemas.

Especialmente na comunicação é possível instrumentalizá-los para isso. Assim, a proposta prevê exposições orais e trabalhos escritos com os gêneros ligados à aprendizagem e à construção de conhecimento, à mídia de massa, e de forma especial os gêneros literários. “Tais gêneros viabilizarão a fruição da língua em sua dimensão lúdica, subjetiva e organizadora da cultura” (ibidem, p. 63).

Especificamente, os alunos de EJA, se beneficiam do contato com diferentes gêneros orais e escritos por já demonstrarem que sentem vontade de melhorar suas formas de comunicação. Os professores também encontram no trabalho assim proposto um importante aliado no preparo de atividades que realmente façam sentido para os alunos e sirvam para diminuir a defasagem do que se realiza na escola e o que a sociedade demanda dos indivíduos.

Através desse trabalho participativo os professores podem impulsionar a *leitura de mundo*⁷¹ discente e os alunos têm possibilidades de aumentar as oportunidades de conhecer/reconhecer e se aperfeiçoar em algum gênero específico ou eleger o que eles mesmos apontam como necessário para desempenhar alguma atividade em sua vida.

Quanto à opção pelos gêneros narrativos orais, busco ajuda no trabalho de Hartmann (2005), que afirma que a narrativa oral, por estar “inevitavelmente relacionada à problemática da experiência”, (p. 126), é uma das principais maneiras que a humanidade tem de manifestar suas vivências, as quais para serem compreendidas e comunicadas, exigem o uso de palavras dispostas em determinadas estruturas, que lhes asseguram o significado, e as organizam em uma série de códigos e dispositivos culturais próprios para sua compreensão.

A narrativa oral se diferencia basicamente da narrativa escrita, pois na primeira o tempo e o espaço do narrador e da audiência se encontram, o que propicia uma interação, uma troca de experiências, através do diálogo. Como toda experiência é pessoal e única, não chega a ser totalmente partilhada. No entanto, algumas expressões no âmbito da intersubjetividade podem dar forma e significado às experiências. É o caso da *performance*⁷², que tanto dá forma à experiência, como por ela é formada. Não se trata apenas de um meio de comunicação porque também marca a narrativa, relaciona-se às práticas estéticas que envolvem padrões de comportamento, maneiras de falar e de dispor o corpo. As *performances* evidenciam as estruturas individuais e as dos grupos a que pertencem os indivíduos envolvidos.

Os principais organizadores da etnografia da *performance* são os eventos, segundo Bauman (1977), que descreve como *evento narrativo* a situação discursiva da sua narração e *evento narrado* as palavras e ações que nele são relatadas. Dessa

⁷¹ Expressão tomada por empréstimo de Freire.

⁷² *Performance*, segundo Bauman é “um *modo de comunicação verbal* que consiste na tomada de *responsabilidade*, de um *performer*, para uma audiência, através da manifestação de sua *competência comunicativa*. Essa competência apoia-se no *conhecimento* e na *habilidade* que ele possua para *falar nas vias socialmente apropriadas*. Do ponto de vista da audiência, o ato de expressão do *performer* é sujeito à *avaliação*, de acordo com sua eficiência. Quanto mais hábil, mais *intensificará a experiência*, através do *prazer* proporcionado pelas qualidades intrínsecas ao ato de expressão” (1977, p. 11). Grifos do autor.

forma, o evento é usado para designar um segmento limitado e culturalmente definido do fluxo do comportamento e da experiência.

Após análise de várias pesquisas, Hartmann (2005) aponta duas perspectivas: a *performance* 'como desempenho' e 'como espetáculo'. A primeira pressupõe o envolvimento integral do contador no ato de narrar, o que inclui seu desempenho vocal e corporal. Essa *performance* é mais evidenciada nas narrativas de cunho pessoal, pode integrar um relato autobiográfico e focaliza prioritariamente o evento narrado. A segunda pressupõe maior elaboração estética, enfatiza a linguagem poética, tem início, meio e fim bem definidos. É usada na contação de causos ou lendas urbanas e prioriza o evento narrativo.

Penso que a *performance* é um dos aspectos que deve ser levado em conta no trabalho oral com alunos de EJA, uma vez que permite a análise dos fenômenos expressivos como um todo, considera a forma e o sentido dos eventos a partir dos elementos que o constituem, ou seja o *performer*, a audiência, as técnicas corporais e as técnicas vocais empregadas, assim como a interação entre ambas, a localização temporal e espacial, devidamente contextualizadas na cultura em que foram geradas.

É importante salientar que essa forma de expressão, ao fazer uso da linguagem poética, em que estão envolvidas as seleções e as combinações não usuais de elementos, permite uma autorreflexão sobre os elementos constitutivos dos processos comunicativos. Ideal, portanto, para um trabalho em que os alunos sejam sujeitos ativos.

Lima (2003), em estudos bem distintos e com outros propósitos, também chama atenção para a existência de outros discursos, além dos escritos. Destaca que o Folclore, apesar de não ser considerado como uma ciência social, é o único responsável pelo estudo de lendas e de literatura oral. No entanto, mostra Lima que o estudo do folclore a que temos acesso ocupa-se mais com a identificação de suas características morfológicas e estilísticas, origens nacionais e étnicas do que com o seu potencial simbólico, isto é, o que as lendas realmente significam para as sociedades que as formulam. Para Lima, as histórias de lobisomens, assombrações e

santos constituem formas expressivas em torno das quais algumas pessoas ou grupos de pessoas articulam suas visões de mundo, seus valores e suas experiências.

A simultaneidade do histórico e do mítico, do sociológico e do alegórico condensa os dois planos: o real e o imaginário. Daí, a tradição oral se serve para relatar acontecimentos e formular moralidades. Nas palavras de Lima, as narrativas produzem *uma poética da vida social*, a qual “se origina e se sustenta na própria coletividade, num incessante movimento de interpretação das experiências coletivas por meio de alegorias e metáforas” (2003, p. 12).

Além do aspecto da contação de histórias, que considero relevante para minha proposta, pensei escolher atividades que permitissem ao aluno expressar-se livremente através de gêneros orais, desde pequenos relatos pessoais, textos do folclore nacional, leitura de contos, apólogos, fábulas, lendas urbanas, lendas rio-grandenses, brasileiras e internacionais, músicas. E ainda, após as atividades com os gêneros orais estimular a produção de gêneros escritos. Também acho importante criar atividades em sala de aula que reproduzam situações possíveis de acontecer nas comunidades, nas quais os alunos têm participação - escola, família, igreja, condomínio, trabalho, associação de bairro etc.

Para tanto, no início de cada subunidade, pensei em atividades que envolvam relatos autobiográficos, narração de fatos acontecidos, contação de histórias, leituras. Recomendo que o primeiro relato seja da professora que, ao iniciar a atividade, serve como referência ou modelo ao grupo e também transmite certa descontração à atividade. É importante que todos tenham chance de se manifestar oralmente.

Retomo uma afirmação que fiz no capítulo 5 ao me referir à oralidade e à escrita: ambas estão no mesmo patamar, pois têm funções igualmente importantes no letramento dos alunos. Assim, todas as subunidades partem das atividades orais, mas não deixam de ter as escritas. Também quero dizer que aulas que apresentam atividades só orais ou só escritas não estão no horizonte desta proposta.

Além do estudo acima descrito, precisei retomar alguns aspectos já trabalhados, como a leitura. Isso decorre do fato de que, após as experiências realizadas, relatadas e analisadas no capítulo 3, reafirmei minha convicção de que é muito difícil fazer um trabalho consistente com Língua Portuguesa e Literatura sem vinculação com a leitura.

Menciono leitura não como um simples processo de decodificação do que foi escrito, mas um processo mais amplo de entendimento e capacitação do leitor, como ensina Freire. A leitura não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas “antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, pois “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. (1982, p. 18). A compreensão do texto a ser alcançada por uma leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Por isso que, toda vez que a proposta menciona leitura, fica implícito todo o processo que vai desde a decodificação até a interpretação e análise crítica do texto lido. Dessa forma, é possível atingir os objetivos do ensino de Língua Portuguesa e Literatura que, como nos ensinam os grandes educadores já apresentados, é dinâmico e vivo. Os alunos não memorizam mecanicamente conceitos e regras, mas apreendem a sua significação profunda.

Ainda posso dizer, com a experiência que adquiri como professora e fundamentada nos estudos que tenho feito, que o ensino de Literatura não precisa privilegiar extensas bibliografias, pois é melhor enfatizar a qualidade do trabalho com a leitura do que a quantidade dela. Interessa mais levar os alunos a suscitarem os diferentes significados que os textos podem sugerir do que fazer leituras superficiais de muitos ou de muito longos. Assim, um trabalho bem elaborado sobre um texto curto pode surtir mais efeito do que uma abordagem rápida de um texto muito longo.

Ressalto, no entanto, que isso não quer dizer que a professora não possa indicar leituras mais extensivas ou várias alternativas e deixar que os alunos escolham os textos a serem lidos. Pensando dessa forma é que elaborei a proposta com uma seleção prévia de diversos textos com enfoques diferentes para cada

subunidade. Penso, inclusive, que essa forma de trabalho incentiva os alunos a ampliarem seu conhecimento e, se as discussões os motivarem bastante, poderão ler os outros textos posteriormente.

Além disso, aprendi também que explorar as leituras através de discussões é mais produtivo do que os controles de leitura feitos individualmente e por fichas, os quais revelam “uma visão mágica da palavra escrita” e para Freire são ações que “urge[m] ser superada[s]” (1982, p. 19).

Wolfgang Iser tem uma abordagem sobre esse mesmo ponto de vista, a respeito dos textos literários. Para ele, os plurissignificados próprios da linguagem literária permitem ao leitor aceitar e validar o discurso ou refutá-lo. Para que o ciclo se complete, o leitor baseia-se em suas vivências e experiências anteriores à leitura. Portanto, ao leitor cabe a atualização do discurso literário através do preenchimento das lacunas e indeterminações do texto, dispondo do que o texto lhe informa; bem como estabelecer conexões com o que já conhece.⁷³

Aliada ao trabalho de leitura, situa-se a preocupação com o processo de letramento dos alunos como acesso ao conhecimento ou à informação. Ser letrado é ter acesso a um mundo de livros e materiais escritos. Nesse sentido, os domínios do letramento são fluidos. Não dá pra citar a casa, a escola ou trabalho como diferentes domínios, de fato esses são apenas lugares para tipos de atividades.

Leituras e escritas da escola podem ser levadas para casa, sem que haja sobreposição de um ou de outro. No entanto, a casa, o trabalho e a escola continuam com domínios separados, em que certas práticas de letramento são sustentáveis, alimentadas e legitimadas, enquanto outras não são. O mesmo evento pode ser avaliado de forma muito diferente em cada um desses lugares e possuir significado diferente para os participantes.

⁷³ Consoante as noções de sentidos decorrentes da leitura apresentadas por Freire e a visão de Iser sobre os plurissignificados dos textos literários, Bakhtin (2003) refere-se à *atitude responsiva ativa* do leitor. Afirma o linguista e filólogo que o interlocutor faz corresponder uma série de palavras suas às palavras lidas, formando uma réplica em relação ao enunciado.

Como já discutido no capítulo 5, cada comunidade tem sua própria história de letramento. Mesmo que certos membros de um grupo social não tenham acesso a alguns dos *eventos de letramento*⁷⁴, torna-se quase impossível não participar de outros tantos. Isso ocorre porque o letramento está contido nas atividades ordinárias das pessoas, não se restringe ao trabalho ou à escola. Do começo do dia até a noite as pessoas têm contato com vários *eventos de letramento*, que são diferentes entre si. Há diferentes tipos de leituras e escritas que as pessoas fazem nas suas vidas diárias que são diferentes daquelas feitas na escola.

Já falei também que o desconhecimento da orientação de letramento do grupo social ao qual pertence o indivíduo pode impedir a compreensão do desenvolvimento das necessidades que ele apresenta. Assim, torna-se necessário conhecer o aluno, valorizá-lo e mostrar-lhe que o conhecimento que já possui será o ponto de partida de sua caminhada na escola. Alguns alunos de EJA que retornam aos estudos trazem consigo velhos hábitos da escola tradicional na bagagem, outros esperam que a escola os ajude a resolverem seus “problemas de deficiência de saber”⁷⁵. Alguns, mais raros, já tem um pouco de consciência de que possuem um saber e que esse saber pode ser compartilhado e ampliado com a cooperação, tanto dos colegas, quanto dos professores.

Partindo da premissa de que os alunos podem compartilhar com os professores a construção do seu conhecimento, penso realizar um trabalho em sala de aula, com o qual os alunos possam realmente atuar na ampliação de seus conhecimentos linguísticos.

Assim, as atividades orais, além de lhes dar mais fluência verbal e desinibição oral, como já mencionado, também lhes oportunizam ouvir as histórias dos colegas, permitindo-lhes perceber semelhanças e diferenças, estabelecer comparações ou

⁷⁴ Por *eventos de letramento* podemos entender não só as práticas socialmente consagradas de leitura e escrita, mas também todos os usos que o indivíduo faz cotidianamente dessas práticas em uma sociedade letrada, desde a identificação dos rótulos das embalagens de produtos que dispõe em casa até os slogans de lojas, propagandas em outdoors, marcas de roupas, propagandas de lanchonetes, linhas de ônibus etc.

⁷⁵ Expressão anotada em diário de campo, proveniente de uma situação em o que aluno, em fase de conscientização de sua posição na construção de seu conhecimento, usa para não dizer “que não sabia ou não conhecia o tema”.

contrastes. As leituras diversificadas possibilitam contato com textos de gêneros diferentes, os quais dão margem à discussão de enfoques variados sobre o mesmo tema. A posterior produção escrita lhes garante o registro de seu caminho rumo à ampliação do seu letramento, aumentando-lhes a confiança e a autoestima. Cada relato oral posteriormente registrado por escrito será um dos componentes do *portfolio*, cuja perspectiva de exibição ao final do semestre funcionará como incentivo à produção e valorização do caminho trilhado.

Quero reforçar um comentário já feito que considero relevante: a infrequência dos alunos da EJA pode gerar problemas de sequência nos trabalhos. Portanto, em um trabalho mais extensivo como esse descrito, a possibilidade de os alunos terem o segundo encontro para fazer as atividades que perderam é essencial para que aqueles alunos que não estiveram presentes na aula anterior coloquem em dia seu trabalho.

Apresento a seguir a proposta para os três semestres: primeiramente sintetizada, para visualização do conjunto, e posteriormente minuciosamente descrita. Lembro, ainda, de que o processo de leitura citado em cada atividade prevê a releitura em cada evento, mesmo que essa não esteja descrita na proposta, porque considero a releitura parte integrante do processo de leitura. Destaco também que as atividades propostas no decorrer das três unidades incluem tarefas individuais, em duplas, em trios ou grupos maiores para favorecer a autonomia leitora dos alunos, sem descuidar da importância dos processos coletivos.

6.3 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Apresento, a seguir, o quadro sintético da proposta para o primeiro semestre e em seguida a descrição de cada uma das sete subunidades.

6.3.1 PRIMEIRA UNIDADE

Subunidades	Atividade oral	Gêneros	Leituras	Registro escrito
1ª <i>Quem sou eu?</i>	<i>Relato autobiográfico</i>	<i>Autobiografia, relato autobiográfico, biografia, bi-bibliografia, romance</i>	<i>Texto autobiográfico e/ou biográfico de Fernando Pessoa, Eu de Florbela Espanca, a bi-bibliografia de Lygia Bojunga e um excerto do romance O Rio e eu de Lygia Bojunga</i>	<i>Elaboração de um pequeno texto autobiográfico ou memorial com o enfoque da aula</i>
2ª <i>Minha vida na escola</i>	<i>Narração de um fato marcante relacionado com a vida escolar</i>	<i>Autobiografia, relato autobiográfico, biografia, conto</i>	<i>Conto de Escola de Machado de Assis e Inesquecivelmente Ridículo de Wagner Costa</i>	<i>Elaboração de um pequeno texto autobiográfico ou memorial com o enfoque da aula</i>
3ª <i>Aconteceu na minha cidade</i>	<i>Contação de lenda urbana</i>	<i>Lenda urbana, relato, contação de histórias</i>	<i>A lenda da Timbaúva, Leyenda Del Ceibo e lendas urbanas</i>	<i>Narração escrita da lenda contada ou de uma que foi apresentada por um colega</i>
4ª <i>Lembrando da infância</i>	<i>Relato de infância</i>	<i>Acalantos, parlendas e cantigas de roda, relato, texto informativo</i>	<i>Texto com parlendas, acalantos e cantigas de roda; excertos de textos de Verissimo de Melo e texto de Claudemir Belintane</i>	<i>Relato sobre os fatos lembrados envolvendo os gêneros estudados</i>
5ª <i>Uma festa e tanto!</i>	<i>Relato memorialístico sobre um fato específico</i>	<i>Relato autobiográfico, coluna social, romance, conto</i>	<i>Coluna social, Feliz Ano Novo de Rubem Fonseca, Poema de Natal de Fernando Pessoa e Natal Pampiano de Ilton Carlos Dellandréa, Festa de Aniversário de Luís Fernando Veríssimo</i>	<i>Relato escrito do trabalho oral com o enfoque da aula</i>
6ª <i>Nossa Língua</i>	<i>Relato sobre o uso da Língua Portuguesa e acompanhamento da canção Língua</i>	<i>Canção, poema, relato</i>	<i>Texto Nossa Língua, canção Língua de Caetano Veloso, Minha Pátria, minha língua de Fernando Pessoa e Língua Portuguesa de Olavo Bilac</i>	<i>Relato da discussão oral e transcrição da letra de uma música que tenha marcado sua juventude/adolescência</i>
7ª <i>Poesias da nossa história</i>	<i>Contextualização do Romanceiro da Inconfidência e de Cecília Meireles</i>	<i>Texto histórico informativo, poesia, relato</i>	<i>Texto histórico, Excertos dos textos: Romanceiro da Inconfidência de Cecília Meireles, Vila Rica de Cláudio Manuel da Costa, Estampas de Vila Rica de Drummond e Cartas Chilenas de Tomás Antônio Gonzaga</i>	<i>Redigir por escrito o relato oral sobre o conhecimento acerca do tema trabalhado e produção de um poema</i>

Quadro 13 - Quadro descritivo da Proposta para a 1ª Unidade

6.3.1.1 DESCRIÇÃO DAS SUBUNIDADES

1ª subunidade – **Quem sou eu?**

1ª aula: Início a aula dizendo quem sou, onde nasci, onde já residi, onde moro atualmente, outras informações pertinentes. Em seguida, os alunos vão se apresentando, seguindo a mesma orientação. Após, formo cinco grupos para a leitura de cada um dos textos oferecidos: autobiografia/biografia⁷⁶ de Fernando Pessoa, a poesia *Eu* de Florbela Espanca, a bio-bibliografia de Lygia Bojunga, um excerto do romance *O Rio e eu* de Lygia Bojunga. Após cada grupo ter escolhido qual texto vai ler, oriento a discussão com a finalidade principal de levá-los a perceberem a objetividade e a subjetividade dos textos. Em seguida, no grande grupo, o representante dos grupos compartilha com os demais colegas da turma as anotações de seu grupo. Na sequência, oriento a tarefa escrita, que todos (alunos e professora) devem realizar: o registro dos relatos autobiográficos feitos oralmente no início da aula, de forma objetiva ou subjetiva, conforme preferirem.

2ª aula: Oriento a reescritura da produção, corrigindo ou substituindo, ampliando. E, a seguir, encaminho a leitura oralizada do texto corrigido para a turma, que fará a identificação da forma (objetiva ou subjetiva) que o aluno optou para realizar seu relato. Por último, encaminho a preparação do material para compor o *portfolio*. Os alunos podem trazer de casa uma ilustração, como uma fotografia de quando eram bebês com seus pais, com os irmãos, com os padrinhos ou da casa onde moraram ou um desenho, uma caricatura.

2ª subunidade – **Minha vida na escola**

1ª aula: Início a aula narrando um fato relacionado a minha vida escolar que me marcou e se mantém como lembrança forte, falo o que estou estudando, onde trabalho atualmente. Em seguida, os alunos fazem seus depoimentos: podem abordar

⁷⁶ Penso que uma alternativa a essa atividade seja escolher uma personalidade de destaque (relacionada à história, às ciências, à mídia etc) que esteja sendo estudada/mencionada em trabalhos de outra disciplina. Essa escolha poderá ser feita na reunião pedagógica do grupo de professores ou diretamente com os alunos. Mas para demonstrar como alcançar os objetivos da atividade, sugiro o autor Fernando Pessoa.

uma troca de escola, algum castigo recebido, merecido ou não, uma reprovação, uma advertência, um estímulo, uma recompensa, uma nota boa etc. Para completar o relato, os alunos dizem por que entraram na EJA, quanto tempo ficaram afastados da escola, o que os motivou a voltarem a estudar, como escolheram essa escola. Depois do relato oral, todos registram as informações pessoais numa folha padronizada para a elaboração de narração de um fato, escolhendo uma das formas de apresentação do texto (subjetiva ou objetiva). Na sequência, encaminho a leitura de dois textos, para que os alunos façam a escolha de um deles para ler: *Conto de Escola* de Machado de Assis e *Inesquecivelmente Ridículo* de Wagner Costa. A atividade pode ser feita com folhas xerocadas ou através de projeção do texto por meio do *datashow*. Após a leitura, provooco uma discussão sobre as ideias dos textos, sua estrutura, a construção das frases, os tempos verbais etc. Para estimular a possível leitura do texto não lido, solicito que alguns alunos façam breves comentários do conto que leram. Encaminho, a seguir, o registro no caderno através de uma pequena ficha de leitura, de acordo com o tempo disponível.

2ª aula: Início formando grupos de quatro ou cinco para fazer a reescritura da produção do relato da aula anterior, corrigindo ou substituindo, ampliando. Em seguida, encaminho a leitura oralizada do texto corrigido para o grupo. Após oriento a preparação do material para ser adicionado ao *portfolio*. A ilustração da subunidade pode ser feita com o acréscimo de um boletim ou registro escolar antigo, fotografia da escola, dos colegas ou do próprio aluno na época do fato narrado.

3ª subunidade – **Aconteceu na minha cidade**

1ª aula: Conto uma lenda urbana da cidade de Porto Alegre. Em seguida, os alunos contam uma lenda urbana que conhecem, da cidade onde nasceram ou de onde vivem. Caso algum aluno não conheça nenhuma, pode contar uma história que tenha ouvido de alguém. Após o relato oral, todos registram numa folha padronizada distribuída pelo professor as lendas (ou histórias) que contaram oralmente. Em

seguida, leio *A lenda da Timbaúva* e a *Leyenda Del Ceibo* em língua espanhola⁷⁷, e/ou convido o professor de Espanhol para visitar a turma e conduzir a atividade de leitura da lenda em espanhol. Discutimos as semelhanças e diferenças, além do idioma e do local de onde são.

2ª aula: Organizo a turma em duplas para fazer a reescritura da produção da aula anterior, corrigindo ou substituindo, ampliando e a leitura oralizada do texto corrigido. Encaminho, a seguir, a preparação do material para ser adicionado ao *portfolio*. A ilustração sobre a lenda contada pode ser um desenho, uma colagem, uma fotografia etc. Se houver tempo na aula, distribuo cópias de algumas lendas urbanas de Porto Alegre para mais leitura e discussão do gênero e da temática.

4ª subunidade – **Lembrando da infância**⁷⁸

1ª aula: Início contando o que cantava para fazer meus filhos dormirem e das brincadeiras infantis que realizava com eles. Depois, pergunto aos alunos que têm filhos ou netos, o que cantavam para fazê-los dormir ou brincar. Aqueles que ainda não tiverem filhos podem fazer o relato de trabalho de babá (de irmão menor ou como trabalho remunerado). Ainda é possível trazer à tona o que o próprio aluno ouvia na infância. Em seguida, distribuo excertos de textos de Veríssimo de Melo e Claudemir Belintane com alguns exemplos de acalantos, cantigas de roda, parlendas, mnemônias, brincos e oriento a leitura enfatizando aqueles que forem reconhecidos e deixo um tempo livre para os grupos brincarem com o material, como em uma das oficinas relatada no capítulo 3. A seguir, realizamos a produção por escrito do relato feito oralmente, com apoio da transcrição do texto escrito distribuído.

2ª aula: Oriento a reescritura da produção, corrigindo ou substituindo, e após a leitura oralizada do texto corrigido para a turma, para fazer a identificação do(s) gênero(s) que faz(em) parte do relato. Encaminho a preparação do material para ser

⁷⁷ Ocorreu uma experiência semelhante durante o processo de pesquisa que desencadeou um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Língua Espanhola, a qual também faz parte do componente curricular Comunicação. Essa experiência está relatada no capítulo 3.

⁷⁸ As atividades propostas nessa subunidade foi baseada em experiência semelhante realizada no período de pesquisa nas oficinas do projeto e está relatada no capítulo 3.

adicionado ao *portfolio*, que pode conter uma fotografia de alguém que cantava para o aluno dormir ou de criança brincando de roda, fotografia de filhos ou netos brincando etc., como ilustração.

5ª subunidade – **Uma festa e tanto!**

1ª aula: Início a aula com um relato subjetivo que retrate um fato específico como um casamento, uma festa de quinze anos, um natal, um ano novo, um batizado ou uma formatura etc. A seguir, solicito aos alunos que façam os seus relatos orais e oriento sua escritura. Depois, formo grupos pequenos (duplas ou trios) que podem escolher entre as opções de leitura: o conto *Feliz Ano Novo* de Rubem Fonseca, o *Conto de Natal* de Rubem Braga e *Festa de Aniversário* de Luís Fernando Veríssimo. Após, encaminho a discussão da leitura com a turma toda.

2ª aula: Peço que se reúnam os mesmos grupos da aula anterior para fazer a leitura e reescritura da produção, corrigindo ou substituindo, ampliando. Após, oriento a preparação do material para ser adicionado ao *portfolio*, se possível, com cópia de certidão de casamento ou nascimento ou fotos do evento narrado etc. para ilustrar. Em seguida, nos mesmos grupos ainda, encaminho a leitura de dois poemas: *Natal Pampiano* de Ilton Carlos Dellandréa e *Poema de Natal* de Fernando Pessoa. Após, oriento a troca dos parceiros das duplas para ampliar a discussão anterior. Em seguida, se houver tempo, encaminho a leitura de colunas jornalísticas sobre eventos sociais atualizados, com festas em geral.

6ª subunidade - **Nossa Língua**

1ª aula: Nessa aula o trabalho pode ser integrado com a disciplina de Música⁷⁹ e as atividades encaminhadas pelos dois professores. Início a aula com a leitura do texto *Nossa Língua* que adaptei de *Nossa Língua Mestiça* de Rafael Capanema e Paula Chiuratto, publicado em Brasil – Almanaque de Cultura Popular, como na experiência descrita no capítulo 3. Encaminho a discussão sobre os enfoques do texto que

⁷⁹ A atividade proposta nessa subunidade foi baseada em experiência semelhante realizada no período de pesquisa, que alcançou excelentes resultados na minha opinião, e está relatada no capítulo 3.

abrangem os usos da Língua Portuguesa atualmente, sua evolução, as influências que recebeu de outras culturas e línguas em sua formação. Levo os alunos a pensarem e relatarem oralmente e, depois por escrito, o que sabem sobre o uso da Língua Portuguesa, destacando gírias, dialetos, modos próprios de falar. Em seguida, oportunizo a audição da música “Língua” de Caetano Veloso ou deixo a cargo do professor de música conduzir a atividade. Depois, distribuo cópias a todos para cantarem acompanhando a letra e encaminho a discussão dos sentidos que os alunos depreendem da leitura; verifico dúvidas de vocabulário; discuto figuras de linguagem, intertextualidades, correlações. Depois, os alunos comentam, sobre as músicas que marcaram sua juventude e tentam transcrever a letra de uma delas. Oriento que procurem as músicas, e as tragam para a aula seguinte junto com o que conseguirem para a ilustração: fotos ou uma cópia de pequeno texto da Internet, revista, jornal ou livro sobre o autor ou sobre a obra referida.

2ª aula: Organizo a turma em grupos de quatro ou cinco para fazer a leitura e reescritura da produção do relato da aula anterior e da letra da música, comparando-a com a letra que trouxeram. Esse material é a produção da subunidade e vai para o *portfolio*, junto com o que conseguiram para ilustrar. A seguir, encaminho a leitura de dois textos, com opção de escolha livre: *Minha Pátria, minha língua* de Fernando Pessoa e *Língua Portuguesa* de Olavo Bilac. Permito alguns instantes para leitura individual e oriento a seguinte atividade: os alunos que leram a primeira opção questionam os colegas que leram a segunda e vice-versa. Após, permito a audição das músicas que conseguiram, se houver tempo ainda.

7ª subunidade – **Poesias da nossa história**

1ª aula: Nessa subunidade o trabalho pode ser integrado com a disciplina de História. Início a aula fazendo uma breve contextualização do *Romanceiro da Inconfidência* e de Cecília Meireles⁸⁰. Os alunos contam o que sabem sobre o tema, sobre Cecília Meireles e sobre poesia, em primeiro lugar oralmente e depois por escrito. Se o professor de História estiver presente, pode encaminhar o passo seguinte do trabalho: um texto

⁸⁰ Se, em aulas anteriores, os alunos demonstrarem interesse por outra obra, autor ou temática farei a adaptação do trabalho. A presente escolha foi feita com base no interesse da turma pesquisada.

histórico objetivo e resumido sobre o tema, distribuído a todos para leitura. Após essa atividade, outra folha é distribuída com excertos da poesia de Cecília Meireles para comparação com o texto objetivo e para estudar algumas noções de versificação. Havendo condições, levo algumas obras completas para manuseio ou projeto o texto na íntegra. A seguir, organizo a turma em duplas para a produção de um poema sobre o mesmo tema.

2ª aula: Organizo novamente as duplas para fazer a reescritura da produção do relato e do poema da aula anterior, corrigindo se necessário. A seguir, oriento que cada componente da dupla leia o relato para o colega e encaminho a preparação do material para ser adicionado ao *portfolio*, que vai incluir o relato e o poema com a ilustração representativa da temática trabalhada. Na sequência, divido a turma em três grandes grupos para realizar a leitura de uma das seguintes opções oferecidas: excertos dos poemas *Vila Rica* de Cláudio Manuel da Costa, *Estampas de Vila Rica* de Drummond e excertos de *Cartas Chilenas* de Tomaz Antonio Gonzaga. Após cada grupo apresenta seu texto aos demais para conhecimento geral e, em seguida, encaminho uma discussão sobre os pontos que os alunos destacarem.

Observações importantes

As subunidades 2, 3, 6 e 7 podem se desenvolver em mais aulas, ampliando a proposta inicial. Na segunda podem ser incluídos também apólogos, lendas e fábulas, na terceira um trabalho mais detalhado com os idiomas das lendas, na sexta e na sétima um trabalho interdisciplinar mais extensivo entre música e língua portuguesa e entre história e literatura.

A realização de dois trabalhos com o romance *O Rio e eu* de Lygia Bojunga propicia um incentivo aos alunos para lerem a obra completa. Um dos motivos de escolha desse romance foi o seu tamanho reduzido e a possibilidade de trabalhar capítulos integrais nas unidades sem comprometer a obra. Outra razão foi o contato com o gênero romance.

Nessa primeira unidade, ainda quero destacar que pode ser pensada uma atividade interdisciplinar entre os Componentes Curriculares Comunicação e Expressão e Movimento, enfatizando literatura e teatro. Para tanto, há excelentes opções de peças teatrais, como é o caso de duas comédias de costumes: *A Megera Domada* de Shakespeare e *Escola de Mulheres* de Molière, as quais permitem discutir a questão do *machismo*. Não acredito que fosse encontrar maiores dificuldades para desenvolver essa atividade, uma vez que o CAP possui recursos, como sala de teatro, e as obras podem ser encontradas facilmente, inclusive em edições de bolso.

Quanto à interlocução da produção escrita de cada subunidade proponho atividades diferenciadas. Na primeira e na quarta, cada aluno lê seu texto para a turma inteira; na segunda e na sexta, para o grupo de quatro ou cinco colegas com que se reuniu; na terceira, na quinta e na sétima, para o colega com quem formou a dupla. Desta forma, a professora deixa de ser a única interlocutora do trabalho produzido pelos alunos e os colegas também têm a oportunidade de avaliar para enriquecer as produções. Ressalto, ainda, que o *portfolio* completo, como produção individual e final será exposto a toda a comunidade quando o semestre encerrar.

Apresento, a seguir, a proposta para a segunda unidade e a descrição das seis subunidades.

6.3.2 SEGUNDA UNIDADE

Subunidades	Atividade oral	Gêneros	Leituras	Registro escrito
1ª <i>Vamos fazer anúncios?</i>	<i>Relato sobre situações envolvendo anúncios de compra, trocas ou venda de bens</i>	<i>Relato, anúncio, classificados, paródia</i>	<i>Anúncio de Olavo Bilac, Anúncios desclassificados de Jô Soares, anúncios de compra e venda, classificados</i>	<i>Elaboração de anúncios de compra, troca e venda</i>
2ª <i>Prosa ou poesia?</i>	<i>Contação de uma fábula</i>	<i>Fábula, poesia, contação de fábulas</i>	<i>A Cigarra e a Formiga de Esopo, A Cigarra e a Formiga de Monteiro Lobato, A Cigarra e a Formiga de Vaz Nunes e outra versão de autor desconhecido, O Leão e o Ratinho de Esopo, O Leão e o Camundongo de Olavo Bilac</i>	<i>Criação de uma fábula ou poesia com o enfoque da aula</i>
3ª <i>Correspondências et al</i>	<i>Relatos de situações em que falhou a comunicação</i>	<i>Piada, e-mails, avisos, recados, carta de pedido de emprego, carta literária, carta pessoal, poesia</i>	<i>Texto Comunicação em empresas, e-mails, avisos, recados, excertos de Cartas de Clarice Lispector, Carta requerendo o lugar de conservador-bibliotecário de Fernando Pessoa, carta de pedido de emprego, piada</i>	<i>Redação de e-mail, aviso, recado, carta de pedido de emprego</i>
4ª <i>O Trabalho</i>	<i>Relato de uma experiência de trabalho</i>	<i>Relato, verbete de dicionário, poesia, letra de música, crônica atualizada</i>	<i>O operário em construção de Vinícius de Moraes, Construção de Chico Buarque, piada sobre trabalho, verbete de dicionário, crônica atualizada</i>	<i>Relato de experiência com trabalho, poesia com o tema da aula</i>
5ª <i>Emprego ou Trabalho?</i>	<i>Leitura de poema para desencadear discussão</i>	<i>Texto argumentativo oral, poema, conto, piadas, HQs, miniconto</i>	<i>Poeminha sobre o trabalho de Millôr Fernandes, A Placa de Rodrigo Ciríaco, Homem-cartaz de Marlon de Almeida, Faleceu ontem a pessoa que atrapalhava sua vida... de Luís Fernando Veríssimo, piadas, HQs,</i>	<i>Listagem de empregos e de trabalhos já realizados pelos alunos</i>
6ª <i>Enfim, meu currículo!</i>	<i>Apresentações orais dos currículos</i>	<i>Crônica, relato, curriculum vitae</i>	<i>Curriculum Vitae Humano de Neto Macedo</i>	<i>Escritura do relato oral do currículo individual, montagem do curriculum vitae</i>

Quadro 14 - Quadro descritivo da Proposta para a 2ª Unidade

6.3.2.1 DESCRIÇÃO DAS SUBUNIDADES

1ª subunidade – **Vamos fazer anúncios?**

1ª aula: Início a aula contando experiências que tive com anúncios: primeiro relato sobre o anúncio do concurso para professor do CAp/UFRGS em que me inscrevi, depois sobre a venda de um apartamento e de um carro. Comento sobre as informações que apareciam nos anúncios e o local de publicação. A seguir, pergunto aos alunos se já leram ou usaram os serviços de anúncios, permitindo-lhes relatarem o fato. Em seguida, distribuo jornais, revistas e folders com anúncios de venda, compra ou troca de bens para manuseio e observação. Formo grupos de quatro alunos e oriento a redação de anúncios sobre bens que eles mesmos tenham para vender ou trocar. Terminada essa tarefa, oriento a organização do mural da sala para a exposição dos anúncios, que pode ficar até a aula seguinte para que todos leiam e verifiquem o que lhes interessa para negociar com os colegas.

2ª aula: Início a aula conversando sobre a exposição, se foram feitas trocas, compras e vendas entre eles. Em seguida, ajudo os alunos a retirarem seus textos do mural para fazerem as alterações necessárias, preparando-os para o *portfolio*, sem esquecer da ilustração. Após apresento os textos *Anúncio* de Olavo Bilac e *Anúncios desclassificados* de Jô Soares, distribuo cópias aos alunos, que em grupos escolhem um dos textos para discutir suas características e redigir anúncios semelhantes ao escolhido. Os novos textos dos grupos também podem permanecer expostos no mural para leitura dos demais colegas durante a semana. Caso haja tempo ainda na aula, um aluno de cada grupo pode fazer a leitura da sua produção.

2ª subunidade – **Prosa ou poesia?**

1ª aula: Início a aula contando a fábula *A Cigarra e a Formiga de Esopo*. Em seguida, pergunto se já a conhecem e se sabem outra versão. Após, formo grupos e distribuo cópias com quatro versões, incluindo Esopo, Lobato, uma poesia de autor desconhecido e uma versão humorística adaptada por Vaz Nunes. Cada grupo escolhe uma das versões para realizar a tarefa que consiste em discutir a temática e o gênero

dos textos. Para isso aponto alguns itens que devem ser investigados: apresentação e características dos textos, linguagem poética, vocabulário, da seguinte forma: deixo alguns espaços em branco nos textos para serem preenchidos com a ajuda da leitura. Após, a conferência do exercício, faço uma breve contextualização dos textos e autores e comento a diferença entre fábula (ênfase no aspecto da prosa) e poesia. A seguir, peço que cada grupo crie uma fábula ou poesia sobre “trabalho”.

2ª aula: Início a aula com a correção ou término da atividade da aula anterior e leitura nos mesmos grupos. Em seguida, oriento a preparação do texto para acrescentar ao *portfolio*, com a ilustração. Na sequência da aula, sugiro que formem trios ou duplas e propondo que escolham um dos textos: a fábula *O Leão e o Ratinho* de Esopo ou o poema *O Leão e o Camundongo* de Olavo Bilac. Encaminho, a seguir, a discussão da questão do trabalho, a que está enfatizada nos textos e outras que venham a ser levantadas.

3ª subunidade – **Correspondências et al**

1ª aula: Início a aula relatando uma situação em que falhou a comunicação interna no setor em que trabalho e depois faço a leitura de uma piada: *Comunicação em empresas*. Na sequência, os alunos fazem seus relatos orais e escritos, e encaminho uma discussão estimulada pela leitura dos textos sobre o uso de e-mails, de avisos, de recados e de cartas na comunicação. Em seguida, ofereço cópias de diferentes excertos de *Cartas* de Clarice Lispector para leitura nos grupos e discussão dos recursos empregados e das características estilísticas empregadas no texto. Após, um representante de cada grupo apresenta aos demais colegas um resumo do trabalho feito. A seguir, encaminho para leitura uma carta de Fernando Pessoa, na qual solicita um emprego, e um modelo de carta de pedido de emprego, a ser preenchida pelos alunos, e para ser comparada com a carta literária, destacando a subjetividade e a objetividade. Ao final da aula, posso incentivar aqueles que têm acesso à Internet, a trocarem e-mails entre si, ou deixar recados ou avisos no mural da aula para os colegas e/ou escrever uma carta a um dos colegas. Para tanto, disponibilizo o mural da sala de aula. Solicito que tragam para a aula seguinte materiais para confeccionar

dois murais pequenos para avisos e recados (essa tarefa pode ser combinada e realizada com a professora de Artes Visuais).

2ª aula: Oriento a leitura da produção individual dos relatos para a turma. A seguir, encaminho a preparação do material para ser adicionado ao *portfolio*, incluindo os relatos da aula anterior, o pedido de emprego, as cartas, os avisos e os recados trocados. Aqueles que conseguirem imprimir seus e-mails também podem anexá-los. Em seguida, encaminho a leitura de uma piada sobre entrevista de emprego e depois organizo dois grandes grupos para confeccionar um mural para os recados e outro para os avisos a serem usados pelos alunos e professores da turma.

4ª subunidade – **O Trabalho**

Antes de descrever as aulas, preciso dizer que a atividade proposta para essa subunidade é equivalente à que desenvolvi na pesquisa e foi apresentada no capítulo 3, enfocando o tema “água”. Há necessidade, portanto, de prepará-la com antecedência. Assim, seleciono diversos excertos de textos de diferentes gêneros (verbetes de dicionário, poesia, crônica atualizada, letra de música, piadas etc.) com a mesma temática: *o trabalho*. Organizo todos em uma folha A3 e faço cópias para todos os alunos.

1ª aula: Início a aula fazendo um relato sobre uma experiência que tive com o pessoal que produz o concurso das *Histórias de Trabalho* da Secretaria Municipal de Cultura. Peço que cada um relate uma experiência de trabalho. A seguir, proponho que escrevam seu relato. Na sequência, distribuo a folha A3 preparada com *O operário em construção* de Vinícius de Moraes, *Construção* de Chico Buarque, piadas sobre trabalho, verbete de dicionário e uma crônica atualizada⁸¹ e solicito que leiam e escolham o texto que mais gostaram e digam porquê. Encaminho, a seguir, uma discussão sobre os gêneros dos textos da folha, pensando como são usados, quando são úteis, quem os utiliza, os sentidos que eles depreendem dos textos etc.

⁸¹ Apresento como modelo uma crônica do jornal Diário de São Paulo, publicada na Internet. A ideia, no entanto, é usar uma crônica publicada na semana da aula.

2ª aula: Início a aula lendo meu texto transcrito e solicito aos alunos que leiam os deles. Após, encaminho a audição da música *Construção* de Chico Buarque e da declamação de Taiguara do poema *O Operário em Construção* de Vinícius de Moraes para discutir os sentidos de construção em cada texto, depreendido das audições. Em seguida, oriento o trabalho de preparação do texto para o *portfolio*, com as sugestões de alteração (ou não) dos colegas. A ilustração fica livre para cada um fazer como achar melhor: fotografia do trabalho realizado no relato, recorte de jornal, de revista ou de *folder* de propaganda, desenho etc. Se houver tempo, solicito aos alunos que construam um poema com a mesma temática e, nesse caso, o poema também vai ao *portfolio*.

5ª subunidade – **Emprego ou Trabalho?**

1ª aula: Início a aula encaminhando a leitura do texto *Poeminha sobre o trabalho* de Millôr Fernandes. Com a discussão da diferença entre os termos *emprego* e *trabalho*, permito que cada aluno faça sua apresentação oral, que inclui um relato contando os empregos que já teve e/ou os trabalhos que já realizou, posicionando-se em relação a eles. Oriento a criação de uma lista de empregos e de trabalhos. A seguir, distribuo alguns textos para leitura (piadas e HQ) para ampliar a discussão do tema de maneira leve e descontraída, como os gêneros permitem. Nessa aula ainda, encaminho o trabalho da próxima, solicitando aos alunos que tragam para a aula documentos, como carteira de trabalho, certificados ou atestados, que possuem de cursos que fizeram, além de uma lista dos lugares onde trabalharam ou de funções que já exerceram em atividades particulares ou empresariais.

2ª aula: Encaminho a formação de grupos para continuidade da atividade: a reescritura da listagem feita, acrescentando as informações dos documentos e oriento a leitura da produção para os colegas. A seguir, indico a preparação do material para ser adicionado ao *portfolio*, com as ilustrações. Na sequência, ofereço mais textos para leitura e discussão: o conto *A Placa* de Rodrigo Ciríaco, a poesia *Homem-cartaz* de Marlon de Almeida e o miniconto *Faleceu ontem a pessoa que atrapalhava sua vida...* de Luís Fernando Veríssimo. Uma variação pode ser a leitura feita por Rodrigo Ciríaco do texto *A Placa*, postada no Youtube (conforme referências no Anexo).

6ª subunidade – **Enfim, meu currículo!**

1ª aula: Para iniciar a aula, faço o relato dos itens que compõe o meu currículo, destacando os itens de identificação, experiências de trabalho, locais e as funções que exerci. Em seguida, solicito aos alunos que façam uma apresentação oral de seu currículo, baseados no encaminhamento das aulas anteriores e no modelo oral que apresentei. Após, distribuo aos alunos cópias da crônica *Curriculum Vitae Humano* de Neto Macedo para leitura e levantamento de dados do texto. Na sequência, encaminho a leitura de outro texto sobre a importância do *curriculum vitae* e um modelo para ser preenchido por eles mesmos. Discutidos e preenchidos os textos, encaminho a escritura do relato oral do currículo individual.

2ª aula: Inicio a aula propondo a formação de grupos para leitura compartilhada dos textos que eles produziram com base nos relatos orais. A seguir, encaminho a correção e adequação do *curriculum vitae* para ser adicionado ao *portfolio*. Lembro de que eles devem anexar os documentos comprobatórios mencionados no currículo.

Observações importantes

Nessa unidade as variações possíveis podem ser: a visita de um representante de setor de Recursos Humanos de uma empresa para conversar com os alunos sobre os trâmites usuais, documentos necessários e as etapas para a contratação temporária ou definitiva e a criação de um pequeno texto para dramatização sobre trabalho (se os alunos tiverem tido a oportunidade de ler a peça teatral na unidade 1).

A interlocução dos textos escritos pelos alunos, nesta unidade como na anterior, prevê atividades diferenciadas. Na primeira, na terceira e na quarta subunidades, cada aluno lê seu texto para a turma inteira; na segunda, na quinta e na sexta, para o grupo de colegas com que se reuniu. Lembro, ainda, de que, além da professora, a comunidade fará a leitura da produção ao visitar a exposição dos *portfolios* no final do semestre.

A seguir, apresento a proposta para a terceira unidade:

6.3.3 TERCEIRA UNIDADE

Subunidades	Atividade oral	Gêneros	Leituras	Registro escrito
1ª <i>Planejamento coletivo</i>	<i>Comentário sobre comunidades</i>	<i>Relato oral e escrito, texto informativo, verbete de dicionário e poesia</i>	<i>Conceito de comunidade Verbetes de dicionário Poesia Comunidade de Éderson PekaFanzine</i>	<i>Relato escrito sobre participação em comunidades</i>
2ª <i>A comunidade familiar</i>	<i>Relato sobre comunidades familiares</i>	<i>Audição de poesia, crônica, excerto de ensaio, poesia e conto</i>	<i>Estranho esse negócio de família de Oscar Silbiger, Família de Carlos Drummond de Andrade, Laços de família de Clarice Lispector, miniconto nº66 da coletânea 111 Ais, Apelo e Clínica de Repouso de Dalton Trevisan, Retrato de Família e Viagem na família de Carlos Drummond de Andrade</i>	<i>Transcrição do relato oral sobre comunidades familiares, produção de poesia sobre família</i>
3ª <i>Os gaúchos</i>	<i>Comentário sobre atividades tipicamente gaúchas</i>	<i>Relato oral e escrito, texto informativo, trova, causos, piada e conto</i>	<i>A mal entendida de Luís Fernando Veríssimo, Trova e Repentismo de Paulo Roberto de Fraga Cirne, No Bolicho de Apparicio Silva Rillo, Causos (domínio público), O Analista de Bagé de Luis Fernando Verissimo, Os 10 Mandamentos do Chimarrão (domínio público)</i>	<i>Transcrição do relato oral com o enfoque da aula, produção de trovas</i>
4ª <i>Capiana: uma comunidade por escolha?</i>	<i>Relato da trajetória escolar</i>	<i>Relato oral e escrito, poemas, crônicas, entrevista</i>	<i>Mãos de Mulher de Leonise Verzoni Gonzalez, Vale de Michele Cristina Jacomini Rodrigues Dipp, No Colégio de Aplicação de Giovanna Naressi, A Conferência dos Pássaros de Alessandra Moresco de Moura, O novo mundo de Flavia de Paola Inhaquite Wollmank</i>	<i>Transcrição do relato oral com o enfoque da aula</i>
5ª <i>É dia de GRENAL!</i>	<i>Relato de experiência com ida ao campo de futebol</i>	<i>Relatos oral e escrito, hino, reportagem, crônica</i>	<i>Hino do Grêmio e do Internacional, piadas, reportagem sobre o início e andamento das obras dos clubes para a copa de 2014, O Mistério do Futebol de Luis F. Veríssimo e Sexo e Futebol do mesmo autor</i>	<i>Transcrição do relato oral com o enfoque da aula e produção de trovas</i>
6ª <i>Comunidade Virtual</i>	<i>Relato de experiências com comunidades virtuais</i>	<i>Relato oral e escrito, poemas</i>	<i>Amor Virtual de Elcio Moraes, Amante Virtual de Deodato Menezes, poesias visuais de José Juan Tablada e de Federico Corral Vallejo, Saudade de um amor virtual de Autor desconhecido</i>	<i>Transcrição do relato oral com o enfoque da aula e poema produzido pelo grupo</i>

Quadro 15 - Quadro descritivo da Proposta para a 3ª Unidade

6.3.3.1 DESCRIÇÃO DAS SUBUNIDADES

Após a leitura dos textos que produziram em cada subunidade, os alunos indicam três para o *fanzine*. Dependendo dos recursos para a publicação e do tamanho definido, podem ser usados todos ou alguns dos indicados.

1ª subunidade – **Planejamento coletivo**

1ª aula: Ao iniciar a aula, faço um breve relato sobre as comunidades a que pertencem e solicito aos alunos para fazerem o mesmo. À medida que forem relatando, vou organizando uma listagem das comunidades no quadro-verde, com o objetivo de ver as mais citadas. A partir delas, com a ajuda dos alunos, escolho cinco para serem os tópicos das subunidades do semestre⁸². Em seguida, solicito que façam a transcrição do seu relato oral para compor o *portfolio* e encaminho a leitura de textos que conceituam o termo *comunidade* com o objetivo de mostrar a amplitude do termo e estabelecer as metas para o trabalho do semestre. Após, explico o objetivo geral da unidade: editar um *fanzine* para publicação e distribuição à comunidade no dia da formatura da turma. Para tanto, distribuo um texto para explicar o que é e como produzi-lo.

2ª aula: Para iniciar a aula, encaminho a leitura da produção escrita do relato para correção, em grupos pequenos. Feita a transcrição na folha padronizada, sugiro que juntem a ilustração e iniciem o *portfolio* do semestre. A seguir, encaminho a leitura do poema *Comunidade* de Éderson Peka para análise do poema e discussão crítica da abordagem do poeta. Após, os representantes de cada grupo expõem para a turma os seus pareceres e fazem a indicação dos três textos para o *fanzine*.

2ª subunidade – **A comunidade familiar**

⁸² Com a finalidade de mostrar o caráter da proposta concretamente, incluo nas subunidades uma seleção prévia de comunidades. Tomo essa medida baseada no que julgo mais próximo dos alunos e justifico minha escolha pela convivência que tenho tido com esse segmento de ensino. Novamente, quero destacar o que já explicitiei na introdução dessa proposta, pois cada comunidade produzirá uma listagem diferente e, conseqüentemente, adaptarei todo o trabalho às opções dos alunos.

1ª aula: Início a aula falando sobre a minha família, os meus antepassados, a situação atual, minha descendência, as perspectivas futuras, relações familiares, agregados etc. Em seguida, proponho que cada aluno apresente seu relato oral, de forma semelhante. Após, formo grupos e solicito que cada um escolha dois dos textos oferecidos para leitura e discussão preliminar: *Estranho esse negócio de família* de Oscar Silbiger, *Família* de Carlos Drummond de Andrade, *Laços de família* de Clarice Lispector, *Clínica de Repouso* de Dalton Trevisan, *Apelo* e o *miniconto nº66* da coletânea *111 Ais* do mesmo autor. Em seguida, proponho que os grupos troquem seus parceiros, garantindo que em cada nova formação fiquem representantes de todos para a discussão final. Ao finalizar, sugiro que tragam fotografias da família para fazer um trabalho de colagem na aula seguinte.

2ª aula: Início lendo meu relato transcrito e solicito que formem grupos de 4 ou 5 para fazerem a leitura, correção dos seus relatos e indicação das três produções para participar da seleção final do *fanzine*. A seguir, encaminho a audição do poema *Viagem na família* de Carlos Drummond de Andrade, apresentado pelo próprio autor e faço a projeção da fotografia e da poesia *Retrato de Família* do mesmo autor. Encaminho a análise e discussão dos textos, com a turma toda, fazendo comparações com as situações conhecidas pelos alunos. Depois, nos grupos ainda, oriento o trabalho com as fotografias: após a colagem, oriento que escrevam verbos que expressem os sentimentos que nutrem por aqueles que estão retratados, ligando-os por setas. Se houver tempo ainda na aula, sugiro que usem os verbos destacados na colagem para fazer uma poesia.

3ª subunidade – **Os gaúchos**

1ª aula: Início a aula comentando atividades tipicamente gaúchas: assistir uma partida de futebol entre os rivais, participar de aulas de dança tradicional, assistir a um desfile de 20 de setembro, participar dos Acampamentos Farroupilha, filiar-se a um CTG. Permito os relatos dos alunos, em seguida, abordando a mesma temática. Logo após solicito que registrem por escrito seus relatos. Em seguida, organizo grupos para a leitura e discussão dos textos: *A mal entendida* de Luís Fernando Veríssimo, *Trova e Repentismo* de Paulo Roberto de Fraga Cirne, *No Bolicho* de

Apparicio Silva Rillo, Causos [domínio público], *O Analista de Bagé* de Luis Fernando Verissimo, *Os 10 Mandamentos do Chimarrão* [domínio público]. Após as trocas orais dos apontamentos acerca dos textos, proponho, ainda em grupos, que os alunos produzam uma trova gauchesca. Para a ilustração sugiro que tragam para a aula seguinte, fotos de alguém vestido com roupas tradicionalistas ou exercendo uma atividade tipicamente gaúcha ou outro tipo de ilustração que queiram.

2ª aula: Para iniciar a aula, encaminho a leitura e correção das trovas produzidas nos mesmos grupos e após oriento a passagem para a folha padronizada do *portfolio*. Em seguida, peço que escolham três textos para o *fanzine* e sugiro que trabalhem na ilustração. No tempo restante da aula, sugiro a dramatização das trovas produzidas ou de um dos textos da aula anterior.

4ª subunidade – **Capiana: uma comunidade por escolha?**

1ª aula: Início a aula contando minha trajetória escolar como aluna e como professora do CAp e proponho aos alunos que relatem suas vivências escolares, como escolheram o CAp para estudar. Após o relato oral, sugiro que façam o escrito. Em seguida, explico o trabalho da subunidade, que consiste em realizar uma entrevista⁸³ e desenhar uma planta do colégio. Para tanto, vou ajudá-los a preparar a entrevista, que pode ser com professores, funcionários e/ou alunos do CAp, sobre as atividades que realizam no colégio, como se sentem em relação ao contexto escolar, quais seus sentimentos desenvolvidos com o contato dos colegas afins etc. Eventualmente podem ser levantados dados que informem sobre a criação e manutenção do colégio, quadro de professores, setores de apoio, ações de extensão e pesquisa realizadas atualmente etc. Quanto à planta do colégio, que pode servir como ilustração⁸⁴, organizo dois ou três grandes grupos (dependendo do número de alunos na turma – uma vez que se trata do 3º semestre e pode ter havido evasão) e a tarefa pode ser realizada com a ajuda da professora de Artes Visuais em horário de aula a combinar.

⁸³ Vou organizar esta atividade para ser realizada com o envolvimento de outras disciplinas, pois pode levantar muitos dados para serem mais explorados em aula. As combinações podem ser feitas nas reuniões semanais do conselho de professores.

⁸⁴ A realização desta atividade pode ser integrada às Artes Visuais. Para tanto preciso combinar com antecedência com a professora da referida disciplina, em um dos encontros semanais.

As entrevistas podem ser feitas durante o horário das aulas na sexta-feira, que é o dia das oficinas.

2ª aula: Início a aula solicitando que façam a leitura e correção do relato em grupos e passem para a folha padronizada para incluir, junto com a planta do colégio e uma cópia da entrevista, no *portfolio*. Em seguida, faço uma retrospectiva da Ação de Extensão *Concurso Literário do CAP*, que realizo anualmente e já se encontra na 8ª edição em 2011. Explico que nasceu com a ideia de comemorar o aniversário do Colégio, exponho os objetivos, as categorias e as modalidades, seu funcionamento, etc. A seguir, distribuo cópias de alguns dos textos premiados nos últimos anos para leitura aos grupos formados na aula anterior, que podem escolher um dos textos para a discussão posterior com a turma: *Mãos de Mulher* de Leonise Verzoni Gonzalez, poesia premiada em 2009 (categoria adulto – bibliotecária do CAP); *Vale* de Michele Cristina Jacomini Rodrigues Dipp, poesia premiada em 2010 (categoria adulto – professora do CAP); *No Colégio de Aplicação* de Giovanna Naressi, poesia premiada em 2010 (categoria mirim – aluna do 3º ano); *A Conferência dos Pássaros* de Alessandra Moresco de Moura, crônica narrativa premiada em 2008 (categoria infanto-juvenil – aluna do Projeto Amora); *O novo mundo de Flavia* de Paola Inhaquite Wollmank, crônica narrativa premiada em 2010 (categoria Infanto-juvenil – aluna da 7ª série). Após a discussão, solicito que indiquem os textos para o *fanzine*, que, além dos relatos deles, podem incluir algumas das leituras que fizeram e são produções do concurso literário do CAP, bem como uma das entrevistas realizadas. Para aqueles alunos que terminam as tarefas antes dos demais, posso encaminhar a escritura de uma poesia sobre o CAP. Essa produção pode ser colocada no mural da aula para que os colegas e professores a leiam.

5ª subunidade – **É dia de GRENAL!**

1ª aula: Início a aula dizendo qual a minha preferência em termos de futebol gaúcho, as diferentes preferências da minha família e relato uma ida a um estádio. Em seguida, peço-lhes que narrem suas experiências mais significativas, apontem seu clube preferido e depois façam a transcrição do relato. Enquanto isso, vejo se posso formar dois grupos – gremistas e colorados – mais ou menos parelhos para realizar

um jogo interativo, que vai partir de uma pesquisa na sala de informática no site oficial dos times e/ou outros que já conheçam. A pesquisa pode incluir o hino do time, os símbolos, os prêmios já recebidos, curiosidades sobre os campos de futebol de cada um etc⁸⁵. De volta à sala de aula, organizo os dois grupos em lados opostos da sala para o jogo: “GRENAL das trovas”, que consiste em uma disputa de trova ao estilo da galponeira (estudada na subunidade 3^a) sobre os dois times pesquisados. Para isso, desenho um campo de futebol no quadro-verde com as marcações dos onze jogadores. Alternadamente os grupos iniciam as trovas que o grupo oposto precisa completar, usando as informações que recolheram na pesquisa. Marca ponto o grupo que consegue completar a trova do adversário. Cada ponto é convertido em um jogador em campo. O grupo que montar seu time primeiro é o vencedor. As melhores trovas podem ser anexadas ao *portfolio* junto com o relato da aula e também encaminhadas ao *fanzine*. A ilustração dessa subunidade pode incluir os símbolos do time ou fotografias de jogadores, do time, do estádio ou dos alunos com a camiseta do seu clube.

2^a aula: Início a aula solicitando que leiam a transcrição dos relatos para os colegas reunidos em pequenos grupos e, após a correção, passem para a folha do *portfolio*. Se a pesquisa necessitou todo o horário da aula anterior, realizo o jogo - o GRENAL das trovas - na sequência dessa aula, caso contrário, encaminho a atividade de leitura prevista, que pode iniciar com os textos que os alunos conseguiram na Internet e seguir com a minha seleção: os hinos dos dois clubes, piadas, reportagem sobre o início e andamento das obras dos clubes para a copa de 2014, *O Mistério do Futebol* de Luis F. Veríssimo e *Sexo e Futebol* do mesmo autor. Havendo tempo ainda permito que os alunos conversem em grupos pequenos ou na turma toda, dependendo de seu envolvimento, sobre os textos lidos.

6^a subunidade – **Comunidade Virtual**

Obs.: Esta subunidade requer o uso da sala de informática nas duas aulas. Caso não seja possível, realizar pelo menos a segunda.

⁸⁵ Se houver necessidade de mais tempo para a pesquisa posso usar a sexta-feira e realizar a trova na 2^a aula da subunidade. Neste caso, posso inverter a ordem da atividade e encaminhar os textos para leitura na 1^a aula.

1ª aula: Início a aula comentando sobre as comunidades virtuais e convido os que já participam a relatarem suas experiências oralmente e após solicito que transcrevam seus relatos e/ou o dos colegas e, em pequenos grupos, façam a correção dos mesmos. Para a sequência da aula pensei duas alternativas: caso a aula seja na sala de informática, dou liberdade para os alunos localizarem poemas na Internet; senão, sigo os passos seguintes: distribuo algumas poesias virtuais impressas para leitura e discussão: *Amor Virtual* de Elcio Moraes, *Amante Virtual* de Deodato Menezes, poesias visuais de José Juan Tablada e de Federico Corral Vallejo, *Saudade de um amor virtual* de Autor desconhecido. Sugiro que cada grupo produza um poema sobre o tema para ser lido para a turma, como também poderá ser incluído no *portfolio*. O tempo que sobrar da aula pode ser dedicado a preparação do *portfolio* para a exposição e sua organização.

2ª aula: Essa aula da subunidade será dedicada à preparação do *fanzine*: escolha final textos, diagramação das páginas, organização das cópias. Para tanto, farei a reserva com antecedência da sala de informática e combinarei com os alunos para trazerem o material necessário.

Observações importantes

As variações possíveis para essa unidade podem incluir convites a pessoas da comunidade ou de fora dela para participarem de alguma das aulas. Podem ser trovadores, poetas, jogadores de futebol ou outras pessoas conhecidas dos alunos que tenham relação com os temas das subunidades.

Também é possível trabalhar com alguma peça teatral indicada pela professora ou de livre escolha dos alunos, dentro da temática desenvolvida em uma das subunidades do semestre.

Quanto à interlocução dos textos escritos pelos alunos, nesta unidade como na anterior, estão previstas atividades diferenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção dessa tese está de acordo com o meu caminho no doutorado: no projeto inicial, eu supunha obter fundamentação teórica suficiente em Freire e Iser, como pensadores da educação e dos efeitos da leitura de textos literários, respectivamente. Num segundo momento eu queria mostrar a experiência que realizei, isto é, expor como foi o ensino de literatura no curso EJA/PROEJA do CAp em parceria com a Escola Técnica da UFRGS. E, então, com a análise minuciosa da experiência, eu pretendia montar uma proposta ideal.

Parei na análise da experiência realizada. Surgiram questões que a bibliografia de que eu dispunha até aquele momento não me ajudou a responder de forma satisfatória. As principais dúvidas giraram em torno das seguintes perguntas, inclusive já citadas no final do capítulo 1: Como a escola pode realizar um trabalho produtivo e atingir o público leitor contemporâneo? Como ensinar leitura literária na aula de Língua Portuguesa do Ensino Médio para Jovens e Adultos que tiveram uma história diferenciada de inserção social no mundo letrado?

Neste ponto, eu senti que precisava ir além. Ampliei o projeto e me aproximei de outras áreas do conhecimento, além da literatura e da sociologia da leitura: incursionei pela linguística e pelos estudos culturais em educação.

A barreira que precisei superar para chegar à criação da proposta de atividades foi uma *situação limite* que percebi criticamente *num clima de esperança e confiança*⁸⁶, como Freire diz na Pedagogia da Esperança “o inédito-viável, que não pode ser apreendido no nível da ‘consciência real’ ou efetiva, se concretiza na ‘ação editanda’⁸⁷, cuja viabilidade antes não era percebida” (1997, p. 106).

⁸⁶ Termos emprestados de Freire (1997).

⁸⁷ Grifos do autor.

Repensei o projeto inicial, busquei diferentes vias de acesso às informações que precisava, enfrentei de frente os problemas que surgiram, até superá-los, para, finalmente, entender como deveria construir a nova proposta de atividades para os alunos de EJA, que contemplasse suas necessidades e minha crença na educação.

Inevitável repetir Ana Maria Araújo Freire (1997), quando ensina, na nota nº 1 da obra *Pedagogia da Esperança*, que a educação popular pode se tornar emancipadora, mas precisa ter “o germe das transformações voltadas para um futuro mais humano e ético” (p. 107). Afirma, ainda, que o inédito viável é “Uma das categorias mais importantes porque provocativa de reflexões nos escritos da Pedagogia do Oprimido” (idem). Ela acrescenta, em outra publicação, que o inédito-viável “carrega no seu âmago, crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontades e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas” (FREIRE, A. M., 2000, p. 15).

A vontade de fazer essa mudança na vida dos meus alunos de EJA do CAP/UFRGS e de produzir com eles um trabalho significativo levou-me a estudar com Paulo Freire a educação popular, com Wolfgang Iser os efeitos estéticos da leitura de literatura, em primeiro lugar e alcançar uma visão geral em termos de educação e literatura. A seguir, busquei outras fontes com o objetivo de focar mais detalhadamente minha pesquisa. Surgiram, então, as contribuições de André Jolles, com as formas simples que mais se aproximam do repertório popular, J. Gimeno Sacristán com a teoria crítica do currículo, Shirley Brice Heath com os eventos de letramento, Brian Street com as práticas de letramento e a diferenciação do letramento autônomo e do ideológico e Rildo Cosson com o letramento literário.

Só depois de aprofundar meus conhecimentos em tantas áreas é que se tornou possível construir a proposta, que eu penso que pode fazer a diferença. É uma proposta que parte das formas mais simples da oralidade, como um apelo direto às experiências vividas pelos alunos, e que, gradualmente, vai aumentando o nível de exigências de raciocínio e de posicionamento crítico até atingir os textos considerados altamente literários. Mas o trabalho não se resume à oralidade, a escrita também é valorizada e ambas andam juntas no dia a dia dos alunos. Aliás, nem uma

delas é privilegiada, pois é impossível estabelecer essa dicotomia, quando se quer ampliar o letramento de alunos.

Acompanhar o trabalho assim pensado, permite visualizar a produção escrita dos alunos a partir das leituras feitas, o caminho de construção percorrido pelos alunos que vão, passo a passo, transformando-se de leitores em autores.

Além disso, é acreditando na capacidade deles e, acima de tudo, confiando no poder do trabalho com leitura, que busco mostrar a literatura através de uma visão não-immanentista, pois quero privilegiar a relação do leitor com os diferentes gêneros de texto e não categorizá-los como bons ou ruins. Acredito que o texto não é fechado em si mesmo, não está acabado, é o leitor, através da leitura, que vai preencher os vazios, as indeterminações do texto.

E esse princípio vale para qualquer gênero, dos orais aos escritos, das formas simples às literárias. Considero importante o que a leitura causa no aluno-leitor e o que ele movimenta a partir disso. É determinante o quanto um texto permita ao leitor usar sua imaginação ou lhe cause estranhamento.

Estou ciente de que os alunos de EJA, com quem tenho convivido, estão imersos em uma cultura predominantemente oral e vão continuar assim. Mas considero uma grande conquista o fato de torná-los um pouco mais letrados, para que possam circular na sociedade mais senhores de si, porque mais escolarizados e melhor preparados para viver no mundo letrado.

Pensando assim, criei uma proposta de atividades que permite aos alunos acompanharem seu desenvolvimento cognitivo e realmente ver o progresso de seu letramento. Para isso, elaborei um objetivo comum aos três semestres letivos: a produção de um *portfolio*, com a produção textual dos alunos em cada aula e com previsão de exposição no final de cada unidade.

Paralelamente a esse objetivo, elaborei outros para cada semestre: a elaboração no primeiro, de um memorial; no segundo, de um *curriculum vitae*; e, no

terceiro, de um *fanzine*. Esses objetivos por si só já podem ser considerados significativos em termos de produção textual dos alunos. No entanto, afirmo que são especiais, por mais duas razões: vinculam-se ao tema gerador de cada semestre, que são *Identidade, O Mundo do Trabalho e Comunidades*, e pelo fato de que sua construção é feita gradualmente com a produção de cada aula.

Com essa perspectiva, penso que o trabalho escolar passa a ter real significado na vida dos alunos, a escolarização deixa de ser um desafio a ser transposto e torna-se uma meta a ser alcançada.

Quero destacar também que a construção do currículo dessa proposta prevê a sua própria avaliação, em pelo menos dois momentos: ao final e durante o processo, por ocasião dos conselhos participativos. É só com esse cuidado que a proposta pode ser alterada e adequada às exigências que surgirem durante o semestre letivo. Além disso, penso que é necessária constante verificação de resultados com os alunos, para proporcionar as possibilidades de retomadas e reforços.

E, para finalizar, anseio dizer que essa tese resultou de um longo caminho, que iniciou muito antes do meu ingresso no doutorado. Posso acrescentar que esse mesmo percurso foi responsável por dúvidas, perguntas e problemas. Mas acima de tudo, posso afirmar o meu crescimento como professora e como estudante e dizer que a tese conta uma parte do caminho trilhado e comprova que os princípios que regem a constituição de um currículo de EJA são embasados na leitura. Pois, foi só com muita leitura, que alcancei as respostas que procurava. Assim, ratifico: os meus alunos também precisam da leitura para crescerem.

E, reitero, com a ajuda das minhas leituras, descobri como fazer com que a leitura para os alunos de EJA não seja uma tarefa penosa, que a leitura que a escola pode levar aos alunos esteja de acordo com realidade deles e não contra ela, que o trabalho proposto pela escola seja valioso na construção de sua cidadania e proporcione melhoria da qualidade de suas vidas.

REFERÊNCIAS

A CIGARRA e a formiga. Disponível em: <http://web.educom.pt/pr1305/inverno_cigarra_formiga1.htm>. Acesso em 26 set. 2011. [domínio público].

ÁGUA. *Aspectos Gerais*. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/agua.htm>>. Acesso em: 13 jul. 2008.

ÁGUA. In: ROCHA, Ruth. *Minidicionário Enciclopédico Escolar*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

ÁGUA na Mitologia. Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/meio-ambiente-agua/agua-na-mitologia.php>>. Acesso em: 13 jul. 2008.

AGUIAR, Elizabeth Militsky; AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: história e política. 2009. In: <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/burocracia/ed_ad_ed_prof.pdf> . Acesso em: 05 jan. 2011.

ALVES, Castro. *Os melhores poemas de Castro Alves*. São Paulo: Global, 1983.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesias*. Disponível em: <http://www.sitedeliteratura.com/Litbras/cdapoemas.htm>. Acesso em: 07 nov. 2011.

APPLE, M. *Teachers and texts*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1986.

ASSIS, Machado de. *Um Apólogo*. In: Para Gostar de Ler. v. 9. Contos. São Paulo: Ática, 1984. p. 59.

AZEVEDO, Álvares. Biografia. Disponível em: <http://resumos.netsaber.com.br/ver_resumo_c_47133.html>. Acesso em: 07 nov. 2011.

_____. Se eu morresse amanhã. In: *Antologia de poesia Brasileira: Romantismo*. Valentim Facioli e Antônio Carlos Olivieri. (orgs.). São Paulo: Ática, 1985. p. 60.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of witten language*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

_____. *Literacy: An introduction to the Ecology of written language*. Cambridge: Blackwell, 1994.

BATISTA, Dircinha. Biografia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Dircinha_Batista>. Acesso em: 07 nov. 2011.

BAUMAN, Richard. *Verbal art as performance*. Royley: Newbury House Publishers, 1977.

BENVENUTI, Juçara. *Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos: relatório final*. Porto Alegre, 2008. 400p.

BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. Em: YOUNG, M. *Knowledge and control*. Londres. Collier Macmillan. 6ª impressão. 1980.

BILAC, Olavo. O anúncio. Disponível em: <<http://www.amadeuw.com.br/powerpoint.php?c=44&id=332&t=O+An%FAncio+-+Olavo+Bilac>>. Acesso em: 30 set. 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 04 nov. 2011.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/ Documento Base*. Brasília, 2006.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis_/L5692.htm>. Acesso em: 28 mar. 2011a.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 mar. 2011b.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 04 nov. 2011.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em: 04 nov. 2011.

_____. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 23 set. 2011c.

_____. Parecer CNE/CEB nº 15/1998, aprovado em 1º de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 23 set. 2011d.

_____. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/arquivos-agosto-2008/diretorFparecer11_2000_resolucao1_00.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2011.

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAPANEMA, Rafael; CHIURATTO, Paula. NOSSA LÍNGUA. In: CAPANEMA, Rafael; CHIURATTO, Paula. *Nossa Língua Mestiça. Almanaque Brasil de Cultura Popular*. Disponível em: <<http://www.almanaquebrasil.com.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=7004:nossa-lingua-mestica&catid=12959:cultura&Itemid=142>> Acesso em: 03 out. 2011.

CAMÕES, Luiz Vaz de. *Os Lusíadas*. Disponível em: <http://www.oslusiadas.com/>. Acesso em: 07 nov. 2011.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Vaqueiros e cantadores: folclore poético do Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte e Pernambuco*. Rio de Janeiro: EDIOURO, 2000.

CHACRINHA, José Abelardo Barbosa de Medeiros. *Elza Soares e Caetano Veloso no Show Cassino do Chacrinha*. Rio de Janeiro, Rede Globo de Televisão, 20 de março de 1985. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=a00UVAj024Y>> Acesso em: 12 jun. 2008.

CHARTIER, Roger. *A Ordem dos Livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2. ed. Brasília: UNB, 1994.

_____. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: UNESP, 2004.

COLASANTI, Marina. A Moça Tecelã. In: *Contos Brasileiros Contemporâneos*. Julieta de Godoy Ladeira. (org.). São Paulo: Moderna, 1994. p. 44–46. [Coleção Travessias].

CONNELLY, M. and CLANININ, J. *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York: Teachers College Press, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/arquivos-agosto-2008/diretorFparecer11_2000_resolucao1_00.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 1. ed. 3. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 12 mar. 2011.

DELORS, Jacques. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-Online/obras.asp?autor=DELORS,+JACQUES>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

DIAS, Gonçalves. *I-Juca-Pirama*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

_____. Canção do Exílio. In: *Antologia de poesia Brasileira: Romantismo*. Valentim Facioli e Antônio Carlos Olivieri. (orgs.). São Paulo: Ática, 1985. p. 26.

DICIONÁRIO Cravo Albin de Música. Disponível em: <<http://www.dicionariompb.com.br/verbete.asp?tabela=T+FORM+A&nome=Ant%F4nio+Maria>>. Acesso em: 11 jun. 2008.

EISNER, E. W. *The Educational Imagination: on the design and evaluation of school programs*. 3rd edn. Upper Sadle River, NJ: Merrill Prentice Hall. 2002.

_____. *Conflictic conceptions of curriculum*. Berkeley: McCutchan Pub. Co., 1974.

ESCARPIT, Robert. *Sociologie de la littérature*. Paris: PUF, 1973.

ESOPO. A cigarra e a formiga. Disponível em: <<http://asfabulasdeesopo.blogspot.com/2009/04/cigarra-e-formiga.html>> Acesso em 26 set. 2011.

FAGUNDES, Antônio Augusto. *Mitos e Lendas do RS*. 7. ed. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2000.

_____. A lenda da Timbaúva. In: *Mitos e Lendas do Rio Grande do Sul*. 7 ed. Porto Alegre: Martins Livreiro Editora, 2000. p. 95–96.

FÁVERO, Osmar. (Org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 3. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2005.

FILIPOUSKI, Ana M. ; MARCHI, D. ; SIMÕES, Luciene Juliano. Referencial Curricular de Língua Portuguesa e Literatura. In: Rio Grande do Sul; Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul; Departamento Pedagógico. (Org.). *Lições do Rio Grande. Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Educação do RS/DP, 2009, v. I, p. 53-123.

FLAHAULT, François. *A Fala Intermediária*. Tradução: Madalena Cruz Ferreira. Lisboa: Via Editora, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. _____. 17. ed. 23. reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da Esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A Educação como Prática da Liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. Utopia e democracia: os inéditos viáveis na educação cidadã. In AZEVEDO, Clóvis de; et al. (Org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2000.

GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROUX, Henry A. e SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 93–124.

GODOY, Paulo Alves de. *A Parábola do Bom Samaritano*. Disponível em: <<http://www.espirito.org.br/portal/artigos/mundo-espirita/a-parabola-do-bom-samaritano.html>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

GOMES, Letícia Costa. Proposta de Rótulo. Disponível em: <<http://leticiastagomesdesign.blogspot.com/2008/04/proposta-rtulo-gua-mineral-fonte-iju.html>>. Acesso em: 13 jul. 2008.

GRIMM, Jacob. Branca de neve. Hong Kong : Tormont Internatioal, c1995. 30 p. : il.color.

_____. *Joãozinho e Mariazinha*. Porto Alegre : Kuarup, 1994. 31 p. : il.

_____. *Rapunzel*. Hong Kong : Tormont Internatioal, c1995. 30 p. : il.color.

_____. *O gato de botas*. Porto Alegre : Kuarup, 1991. 30 p. : il.

_____. *O pássaro dourado*. Porto Alegre : Kuarup, 1987. 31 p. : il.

GRUNDY, Shirley. *Curriculum: Product or práxis*. Londres: The Falmer Press, 1987.

HARTMANN, Luciana. Performance e experiência nas narrativas orais da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. In: *Horizontes antropológicos – Antropologia e Performance*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, ano 11, n. 24, jul/dez., 2005.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (org.) *Linguistic Anthropology: a reader*. Oxford: Blackwel, 2001. p. 318–342.

_____. *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge England; New York: Cambridge University Press: 1996; 1983.

_____. Protean Shapes in Literacy Events: Ever-Shifting Oral and Literate Traditions. In: TANNEN, D. (edl.) *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood (N.J.): Ablex, 1982. p. 91–117.

HIRST, P. H. *The logic of the curriculum*. London: Croom Helm, 1976.

INAF. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00&ver=por>. Acesso em: 20 jan. 2011.

INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. Trad. Albin E. Beau, Maria da Conceição Puga e João Barrento. 2. ed. Lisboa: Fund. Calouste Gulbekia Gulbekian, 1979.

IRELAND, Timothy D. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). Educação de Jovens e Adultos. *Revista Em Aberto*. v.1, n.1. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). 2009.

ISER, Wolfgang. Teoria da Recepção: reação a uma circunstância histórica. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). *Teoria da Ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999a, p. 19–33.

_____. *A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção*. Tradução de Maria Ângela Aguiar. Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS – Série Traduções. Porto Alegre. v. 3, n. 2, mar., 1999b.

_____. O fictício e o imaginário. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). *Teoria da Ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999c, p. 63–77.

_____. La Realidad de la Ficción. In INGARDEN, R. et al. *Estetica de la Recepción*. Madri: Visor, 1989.

- _____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: 34, 1996.
- _____. Os atos de fingir ou O que fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. v. 2, 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.
- JOLLES, André. *Formas Simples*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- JONHSON, M. *Definitions and models in curriculum theory*. Education Theory, 17, 1967.
- JORNAL da Universidade. n. 108. UFRGS. Ano XI, maio de 2008. [Publicação mensal da Secretaria de Comunicação Social da UFRGS].
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- KERR, J. F. *Changing the curriculum*. London: University of London Press, 1968.
- KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo/Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LEYENDA del ceibo. Disponível em: <<http://www.redargentina.com/leyendas/ceibo.asp>> Acesso em: 02 out. 2011. [domínio público].
- LIMA, Nei Clara de. *Narrativas orais: uma poética da vida social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003.
- MACEDO, Riograndense F. de. *O hino rio-grandense, uma arma de 150 anos*. Jornal Zero Hora, 24 jan. 1988. Caderno D. p. 7.
- MACIEL, Alba Costa. *Bibliotecas como organizações*. Rio de Janeiro: Intertexto, 2006.
- MARIA, Antônio. *Se Eu Morresse Amanhã de Manhã*. Disponível em: <<http://www.lettras.com.br/antonio-maria/se-eu-morresse-amanha-de-manha>>. [letra da música]. Acesso em: 07 nov. 2011.
- MARIA, Antônio. *Biografia*. [texto adaptado]. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B4nio_Maria_de_Ara%C3%BAjo_Morais>. Acesso em: 07 nov. 2011.
- MCKERNAN, James. *Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- McNEIL, L. Defensive teaching and classroom control. Em: APPLE, M. y WEIS, L. (Ed.) *Ideology and practice in schooling*. Filadelfia. Temple University Press, 1983.
- MEIER, Marcos. A importância da escrita correta. In: Jornal Paulistano ONLine. Disponível em: <<http://blogvisao.wordpress.com>>. Acesso em: 10 mar. 2008.
- MEIRELES, Cecília. *Romanceiro da Inconfidência*. [excertos]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- MELO, Veríssimo de. *Folclore infantil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.
- MORAIS, Vinícius de. Poemas. Disponível em: http://pensador.uol.com.br/poemas_vinicius_de_moraes/. Acesso em: 07 nov. 2011.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- OLIVEIRA, Marta Kohl de; VÓVIO, Cláudia Lemos. Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do alfabetismo. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.
- PAIM, Wilson. *Hino Rio-Grandense*. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/wilson-paim/253572/>>. Acesso em: 07 nov. 2011.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- PERRAULT, Charles. *A bela adormecida*. 5. ed. São Paulo: Siciliano, 1989. 17 p. : il.
- _____. *A galinha dos ovos de ouro*. São Paulo: Melhoramentos, 1980. 16 p. : il
- _____. *Chapeuzinho vermelho*. 9. ed. São Paulo: Siciliano, 1994. 18 p. : il
- _____. *Chapeuzinho vermelho*. São Paulo: Siciliano, 1986 8p. : il.
- _____. *Cinderela*. Blumenau: Eko, 1993. 16 p. : il.
- _____. *Cinderela*. Erechim: Edelbra, [1990?] [19] p. : il.
- _____. *Cinderela*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1975. 46 p. : il.
- _____. *O pequeno polegar*. Sao Paulo: Cromocart, [1990?] 8 p. : il.
- _____. *Pinóquio*. Erechim: Edelbra, [1990?] [19] p. : il.
- _____. *O barba azul*. 4.ed. Porto Alegre: Kuarup, 1993. 32 p. : il.
- REID, W. *Thinking about the curriculum*. Londres. Routledge and Kegan Paul. 1980.
- RIBEIRO, Paula Simon. *Adivinhações Populares*. Porto Alegre, IGTF, 1987.
- RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: 2000.
- SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. *Educação de Jovens e Adultos: qual é o nosso compromisso?* Teoria e Fazeres, v. 2, n. 2. Gravataí/RS, 1999. p. 89-93.
- SCHIRO, M. *Curriculum of better schools. The great ideological debate*. Englewood Cliffs: N. J. Educational Technology Pub. 1978.
- SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- SCLIAR, Moacyr. No Retiro da Figueira. In: *Contos Brasileiros Contemporâneos*. Julieta de Godoy Ladeira. (org.). São Paulo: Moderna, 1994. p. 48-50. [Coleção Travessias].
- SILVA, Francisco Manuel da; ESTRADA, Joaquim Osório Duque. Hino Nacional Brasileiro. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/hinos-de-paises/46368/>. Acesso em: 07 nov. 2011.
- SILVEIRA, Jacira Cabral da. Quem Lê, escreve. *Jornal da Universidade*, Porto Alegre: UFRGS. v. 11, n. 106, p. 3, mar. 2008.

- SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. In: *Presença Pedagógica*. v. 2, n. 11. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1996.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 89–113.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.
- STENHOUSE, L. *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann. 1975.
- STREET, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TELLES, Lygia Fagundes. Antes do Baile Verde. In: TELLES, Lygia Fagundes. *Antes do Baile Verde*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 57–66.
- TFOUNI, Leda Maria Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.
- _____. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. v. 1. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- _____. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.
- UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien (Tailândia), 1990. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2011a.
- _____. Marco de acción de Belém. Documento final da CONFINTEA VI. Belém (BR), 1 – 4 dez. 2009. Disponível em: <www.forumeja.org.br/confintea>. Acesso em: 07 jan. 2011b.
- VELOSO, Caetano. *Língua*. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/caetano-veloso/44738/>>. Acesso em: 20 set. 2011.
- VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson Oliveira. (Org.). *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- WATT, Ian. *A ascensão do romance*. São Paulo: Cia das Letras, 1990. p. 34–54.
- WHITTY, G. *Sociology and school knowkwdge*. Londres: Methurn. 1985.
- WILES, J. and BONDI, J. *Curriculum development: a guide of practice*. 7th edn, Upper Sadlee River, NJ: Pearson Education. 2007.
- YOUNG, M. *An approach to study of curricula as socially organized knowledge*. Em: YOUNG, M. Knowledge and control. Londres. Collier Macmillan. 6ª impressão. 1980.
- ZILBERMAN, Regina. Fim do livro, fim dos leitores? São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.